

RAFAEL PRESOTTO VICENTE CRUZ

**OS SABERES INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS: A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL NA PERCEPÇÃO DAS COORDENAÇÕES DE
CURSO**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2023

RAFAEL PRESOTTO VICENTE CRUZ

**OS SABERES INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS: A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL NA PERCEPÇÃO DAS COORDENAÇÕES DE
CURSO**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adir Casaro
Nascimento

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade Católica Dom Bosco

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

C955s Cruz, Rafael Presotto Vicente

Os saberes indígenas nos currículos dos cursos de educação física no município de Campo Grande- MS: a educação intercultural na percepção das coordenações de curso/ Rafael Presotto Vicente Cruz sob orientação da Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento.-- Campo Grande,MS : 2023.

210 p.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 192- 210

1. Saberes indígenas. 2. Formação de professores -Educação física. 3. Currículos. 4. Colonialidade. 5. Interculturalidade I.Nascimento, Adir Casaro. II.Titulo.

CDD: 371.829808171

“OS SABERES INDÍGENAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS: A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA PERCEPÇÃO DAS COORDENAÇÕES DE CURSO”

RAFAEL PRESOTTO VICENTE CRUZ

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento (PPGEUCDB) Orientadora

Adir Casaro Nascimento

Profª. Drª. Beleni Salete Grando (UFMT) Examinadora Externa

Adir Casaro Nascimento

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa (UFMS) Examinador Externo

Adir Casaro Nascimento

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Adir Casaro Nascimento

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno

José Licínio Backes

Campo Grande, 27 de fevereiro de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos povos indígenas do Brasil, em especial aos de Mato Grosso do Sul, pela sua luta e resistência. Que seus saberes possam circular cada vez mais nos cursos de formação docente em nosso país!

AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese perpassou por um longo e complexo processo de desconstrução e ressignificação, na maioria das vezes solitário e, algumas delas, angustiante. Tal escrita deu-se a partir de experiências que marcaram minha vida, momentos de reflexão, inquietação e diálogo. Embora solitário, o processo de construção da tese, nestes quatro anos percorridos e acompanhado simultaneamente das atividades profissionais, mais uma vez me mostrou o quanto precisamos das pessoas para realizarmos as nossas caminhadas, pois sem elas não trilharíamos os caminhos percorridos e as lições aprendidas.

Assim, agradeço pelo apoio, incentivo, carinho e compreensão das pessoas que compartilharam desta caminhada. Sem elas, a realização desta tese não seria possível!

Meus agradecimentos...

A Deus, pela minha vida, pelas pessoas que me presenteou ao longo da minha caminhada, pelas oportunidades de fazer e qualificar minhas escolhas e guiar meus passos.

À minha esposa Thaís Anunciato, por seu apoio incondicional, pela caminhada compartilhada, sua parceria e presença ao meu lado em todos os momentos, pelo seu amor e por não desistir de mim.

Às minhas filhas, Mariana e Gabriela, pela presença em minha vida, pela luz e inspiração que representam, pela plenitude deste amor que me fortalece todos os dias.

À minha orientadora Adir Casaro Nascimento, por ter aceitado me orientar, acreditar no potencial do projeto proposto e na minha pessoa, e principalmente pela sua sabedoria, generosidade e disponibilidade. Agradeço por sua orientação provocativa e segura, pelos momentos de aprendizado e ternura, vividos em nossos encontros de orientação e compartilhar de conhecimentos. Minha gratidão por ouvir e acolher minhas angústias, de pesquisa e da minha vida pessoal, e fortalecer meus passos como pesquisador e um ser humano melhor.

Aos/Às professores/as da banca examinadora desta tese, pelo aceite em compor este momento de avaliação do estudo, pelas enriquecedoras e oportunas contribuições para a pesquisa e a minha formação acadêmica.

Aos/Às companheiros/as da turma de mestrado/doutorado 2019, da Universidade Católica Dom Bosco, especialmente da linha de pesquisa 3 (Diversidade Cultural e

Educação Indígena), pelos momentos de aprendizado e parceria, compartilhados nas aulas, nas rodas de conversa e em todos os momentos da produção da pesquisa.

Aos/Às professores/as e demais estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, em especial do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, pela caminhada realizada em nossos estudos.

Às coordenações dos Cursos de Educação Física, das instituições participantes desta pesquisa, pelo aceite em contribuir no desenvolvimento do estudo, profissionais de Educação Física, marcados por diferentes histórias de formação acadêmica e atuação profissional, as quais têm o meu respeito e gratidão.

Às direções das instituições de educação superior participantes, por permitir a realização do estudo em vossas instituições e pelo trabalho realizado na formação docente dos profissionais de Educação Física no Município de Campo Grande-MS.

Aos/Às meus/minhas companheiros/as de trabalho na Fundação Municipal de Esportes, da Prefeitura Municipal de Campo Grande e no Centro Universitário Unigran Capital, por seu apoio, incentivo e compreensão durante estes quatro anos para que eu conseguisse conciliar as atividades do meu trabalho com as demandas do doutorado.

Aos/Às meus/minhas alunos/as de graduação e pós-graduação, pela paciência e incentivo, pelas lições e aprendizagens, compartilhadas durante este processo de doutoramento e por me fazerem um docente e uma pessoa melhor a cada dia.

Aos/Às amigos/as de caminhada, em especial ao amigo e “eterno mestre” Prof. Ari Fernando Bittar (*in memorian*), pela generosidade e simplicidade, pelos momentos compartilhados, por oportunizar aprendizagens e lições tão valiosas que me acompanharão por toda a minha vida.

À minha família, meus irmãos (André e Fúlvio), minhas cunhadas (Rose, Thaís, Bia e Carlos), sobrinhos/a (Brenda, Natan, Leonardo, Felipe e Hávi), pelo apoio e incentivo durante a caminhada realizada e compreensão dos momentos de ausência.

À minha sogra, Terezinha, pelas suas orações e sua presença em nossas vidas, em especial da minha esposa e filhas.

E por fim...a minha mãe, Maria Quitéria, e meu pai, Daniel (*in memorian*), pais amados, que onde estiverem, são estrelas que guiam meus passos. A saudade, as lições e as lembranças me acompanham em todos os momentos, especialmente nesta conquista!

CRUZ, Rafael Presotto Vicente. **Os saberes indígenas nos currículos dos cursos de Educação Física no Município de Campo Grande-MS: a educação intercultural na percepção das coordenações de curso.** Campo Grande, 2023. 210 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta tese de Doutorado em Educação foi produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. O estudo teve como objetivo geral analisar a discussão acerca da interculturalidade nos cursos de formação de professores/as de educação física, a partir do debate curricular envolvendo os saberes indígenas na perspectiva crítica da educação intercultural, na formação dos professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS. Os objetivos específicos foram: identificar se o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores/as de Educação Física no município de Campo Grande, contempla em sua estrutura os saberes indígenas, analisando a presença da homogeneização e da diferença nas disciplinas dos cursos pesquisados; problematizar a interculturalidade nos cursos de formação de professores/as de Educação Física; identificar a percepção das coordenações de curso da necessidade da interculturalidade e dos saberes indígenas na formação de professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS. As discussões e análises referenciaram-se em uma articulação entre os estudos culturais, os estudos pós-coloniais, a teoria crítica, os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, a interculturalidade crítica e as perspectivas pós-críticas da educação. Foram analisados os projetos pedagógicos, as ementas e as bibliografias das disciplinas, de cursos presenciais de formação de professores/as, do Município de Campo Grande/MS e as entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenações dos referidos cursos. Como resultado, destaca-se que os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física apresentam marcas da colonialidade em sua estrutura, inclusive nas falas das coordenações analisadas, as quais apontam fragilidades ao tratarem dos saberes indígenas em seus cursos para uma educação intercultural. Contudo, observou-se a existência de iniciativas de descolonização dos currículos, com a presença de temáticas, em diversas disciplinas sobre as diferenças culturais e os povos indígenas. Embora as coordenações apresentem percepções sensíveis a favor da presença e de um “lugar” dos saberes indígenas nos cursos pesquisados, ainda têm dificuldades em lidar com a presença de indígenas em seus cursos, propor caminhos para desconstruir a hegemonia da ciência colonial/moderna presente na formação de professores/as de Educação Física e promover a desconstrução e ressignificação das diferenças culturais, valorizando a pluralidade de vozes e diálogo, o direito à diferença e o pensamento outro, entre eles, os saberes indígenas na formação docente, ao considerar as tensões presentes nas concepções da pós-modernidade e seu compromisso com a transformação social, dentro de uma perspectiva da interculturalidade crítica. Concluiu-se, ainda que as marcas da colonialidade continuam, predominantemente, presentes no currículo e na percepção das

coordenações dos cursos de Licenciatura em Educação Física, relacionadas à naturalização das práticas eurocêntricas enquanto padrão universal e às hierarquizações epistêmicas, embora existam iniciativas de ressignificar o currículo, de tratar a diferença e os saberes indígenas fora da colonialidade que os desigual, o que aponta para a necessidade de se ampliar a circulação dos saberes indígenas e das possibilidades da educação intercultural na formação de professores/as, no contexto da educação superior.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes indígenas. Formação de professores de Educação Física. Currículo. Colonialidade. Interculturalidade.

CRUZ, Rafael Presotto Vicente. *Indigenous knowledge in the curriculum of Physical Education courses in the Municipality of Campo Grande-MS: intercultural education in the perception ou course coordinators*. Campo Grande, 2023. 210 p. Thesis (Doctored) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This Doctoral thesis in Education was produced within the scope of the Graduate Program in Education at Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line. The general objective of the study was to analyze the discussion about interculturality in training courses for physical education teachers, based on the curricular debate involving indigenous knowledge in the critical perspective of intercultural education, in the training of Physical Education teachers in the Municipality of Campo Grande-MS. The specific objectives were: to identify whether the pedagogical project of training courses for Physical Education teachers in the municipality of Campo Grande includes indigenous knowledge in its structure, analyzing under which bias (homogenization or difference) its proposal is conceived in the disciplines of the researched courses; problematize interculturality in training courses for Physical Education teachers; to identify the perception of course coordinators of the need for interculturality and indigenous knowledge in the training of Physical Education teachers in the city of Campo Grande-MS. The discussions and analyzes were based on an articulation between cultural studies, postcolonial studies, critical theory, studies of the Modernity/Coloniality group, critical interculturality and post-critical perspectives of education. Pedagogical projects, syllabuses and bibliographies of disciplines, face-to-face teacher training courses, in the city of Campo Grande/MS were analyzed, as well as the semi-structured interview carried out with the coordinators of these courses. As a result, it is highlighted that the curricula of the Degree in Physical Education courses present marks of coloniality in their structure, including in the speeches of the analyzed coordinations, which point to weaknesses when dealing with indigenous knowledge in their courses for an intercultural education. However, it was observed the existence of curricula decolonization initiatives, with the presence of themes, in several disciplines on cultural differences and indigenous peoples. Although the coordinators present sensitive perceptions in favor of the presence and a “place” of indigenous knowledge in the researched courses, they still have difficulties in dealing with the presence of indigenous people in their courses proposing ways to deconstruct the hegemony of colonial/modern science present in training of Physical Education teachers and promote the deconstruction and re-signification of cultural differences, valuing the plurality of voices and dialogue, the right to difference and other thinking, including indigenous knowledge in teacher training, considering the tensions present in conceptions of post-modernity and its commitment to social transformation, within a perspective of critical interculturality. It was concluded, although the marks of coloniality continue, dominantly, present in the

curriculum and in the perception of the coordination of the Degree in Physical Education courses, related to the naturalization of Eurocentric practices as a universal standard and to the epistemic hierarchizations, although there are initiatives to reframe the curriculum, to treat difference and indigenous knowledge outside the coloniality that makes them unequal, which points to the need to expand the circulation of indigenous knowledge and the possibilities of intercultural education in teacher training, in the context of higher education.

KEY WORDS: Indigenous knowledge. Training of Physical Education teachers. Curriculum. Coloniality. Interculturality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 1.....	81
Quadro 2 - Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 2.....	86
Quadro 3 - Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 3.....	90
Quadro 4 - Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 4.....	95
Quadro 5 - Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 5.....	100
Quadro 6 - Caracterização das coordenações de curso das IES.....	108

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
Apêndice B - Roteiro de Entrevista com a Coordenação de Curso.....	150

LISTA DE APREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNP/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

FACSUL – Faculdade Mato Grosso do Sul

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

NDE – Núcleo Docente estruturante

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal

SUMÁRIO

ESCRITAS PRELIMINARES.....	11
CAPÍTULO I	
ESCRITAS INICIAIS.....	19
1.1 O ziguezaguear realizado em minha formação.....	19
1.2 Limitações e tensões dos estudos atuais.....	22
1.3 Elementos iniciais para construção da pesquisa.....	27
1.4 O transitar do estudo.....	33
CAPÍTULO II	
ESCRITAS OUTRAS: para além da modernidade.....	41
2.1 Colonialidade versus Decolonialidade e a luta pela interculturalidade na educação.....	41
2.2 Os indígenas em Mato Grosso do Sul e os caminhos de silenciamento dos seus saberes.....	53
2.3 A Educação Intercultural na formação de professores/as – afetamentos sobre os cursos e o currículo.....	59
CAPÍTULO III	
ESCRITAS LOCAIS: as marcas da colonialidade, o lugar dos saberes indígenas e a presença da interculturalidade crítica nos projetos pedagógicos e na percepção das coordenações dos cursos.....	73
3.1 “Formar pessoas que reconheçam a diversidade..., e que promovam a superação de preconceitos e discriminações”: as tensões dos projetos pedagógicos dos cursos.....	76
3.2 “Trabalhamos os saberes indígenas de forma geral para que possam sair preparados para lidar com as diversidades”: contradições e ambivalências nas percepções das coordenações dos cursos de Educação Física.....	106
ESCRITAS FINAIS?.....	137
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	146

*Indígena é potência de saberes.
Seu conhecimento é a universidade do mundo.*
(MARCOS TERENA, 2020)

ESCRITAS PRELIMINARES

Uma postura decolonial talvez nos oriente para esse comportamento, a ciência de que nada mais vivemos que a sequência de uma luta justa muito antes travada para se fazer sempre presente (JAIDER ESBELL MAKUXI, 2020).

A temática cultura na sociedade e o tratamento dispensado aos “diferentes” na escola mostram a necessidade de se reavaliar o papel destas instituições, suas estruturas curriculares e a prática docente. Para tanto, é fundamental que o/a professor/a seja subsidiado/a de conhecimentos em sua formação para promover uma educação que oportunize o diálogo com a diferença e valorização das diferentes culturas no processo educacional, incentivando a relação e o diálogo entre as diversas culturas, rompendo a homogeneidade do processo de ensino-aprendizagem e evitando-se assim a reprodução de saberes ditos e dados como universais, produzidos pela colonialidade.

Tais temáticas devem ser discutidas desde o processo inicial de formação de professores/as, nos cursos de licenciatura das instituições de Educação Superior, inclusive os de Educação Física, garantindo a construção de conhecimentos que contribuam para o debate e a reflexão da prática docente sobre os saberes envolvendo as culturas dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar e à sociedade brasileira.

Em estudos realizados por Basei e Leães Filho (2008) na Universidade Federal de Santa Maria e Silva (2015) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, apontaram como desafiador o trabalho sobre a diversidade cultural na formação

de professores de Educação Física, sinalizando possibilidades de articulação da educação intercultural trazida por Candau (2002), no processo de formação docente, promovendo o debate da diferença desde o processo inicial de formação e no seu sentido mais amplo, relacionando-o ao processo educacional promovido no espaço escolar, o qual envolverá questões do contexto social sobre etnia, gênero, identidade, entre outros.

Sobre o debate da diferença no Brasil, cabe destacar que historicamente constata-se a existência de discriminação dos negros e indígenas, nos processos escolares desde a colonização. Ao longo da história as diferenças foram silenciadas, subalternizadas e ressignificadas, inclusive nos espaços escolares, com um discurso que todos eram “igualmente” reconhecidos, significando uma ruptura com a cultura e as tradições da população.

Bhabha (1998) nos apresenta a diferença no discurso colonial, como aparato do poder, tendo como objetivo apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados, com base na origem racial, o que justifica a conquista e o estabelecimento de sistemas de administração e instrução.

Para Backes e Pavan (2011), a diferença vista enquanto algo negativo, vincula-se às representações produzidas pelo discurso colonial. Afirmam que por maiores que sejam os processos de subordinação e dominação dos grupos sociais considerados como “diferentes” (grifo dos autores), ela continua se multiplicando, inclusive no espaço da escola. Apontam ainda que nesse universo da diferença, especialmente os povos indígenas são testemunhas vivas incontestáveis de que os processos de dominação hegemônica, ainda que tenham como intenção o fim da diferença, seja por meios simbólicos ou físicos, quase sempre fracassam, em função da capacidade de organização, resistência e ressignificação dos grupos humanos possuir proporções ilimitadas.

Sobre cultura, Fleuri (2003) a coloca como representações coletivas, construídas socialmente, resultantes da constante interação das tradições com o entorno, permanentemente reinventada e investida de novos significados.

Nesse contexto de relações sociais, converge a ideia de que toda cultura é híbrida. O conceito de hibridismo cultural remete a Bhabha (1998), pois segundo ele, um contexto cultural híbrido não é aquele no qual pode-se encontrar a síntese das culturas, mas um espaço de ambivalência, construído em situações de confronto político

entre poderes desiguais e processos de negociação cultural, como um modo de apropriação e resistência.

Emerge então a necessidade dos cursos de formação de professores/as apresentar o conceito de cultura como algo dinâmico, ou seja, permanentemente reinventado, recomposto e investido de novos significados. No estudo da diferença, a questão de fundo passa a ser os processos de sua produção, levando em conta a realidade dos moradores de fronteiras, migrantes sazonais e outros grupos com culturas distintas (BHABHA, 1998).

Neste sentido, cultura deixa de ser entendida como algo transmitido, uma bagagem ou herança e passa a ser entendida como toda prática social envolvida num contexto de significação, estando estas práticas sociais além da dimensão cultural. Desta forma, práticas políticas e econômicas também são culturais, pois estão envolvidas num contexto de disputa e sentido, produzindo em suas práticas efeitos culturais, trazendo assim a questão do poder (BHABHA, 1998).

Assim, a cultura pode ser vista como algo permanentemente reinventado, recomposto e investido de novos significados, de forma que no processo de construção da proposta da formação de professores/as de Educação Física deve-se considerar os elementos culturais presentes, como saberes a serem conhecidos e respeitados para formação da identidade de um sujeito (BHABHA, 1998).

Diante destas considerações, entende-se que os/as futuros/as professores/as de Educação Física devem compreender o processo de construção da identidade cultural, tornando-se relevante para sua prática pedagógica, a qual pode ampliar a capacidade de reformulação de estratégias de resistência e de luta dos diferentes grupos sociais subalternizados da sociedade.

Para tanto, é preciso promover as diferenças culturais e os saberes dos diferentes grupos sociais, bem como oferecer acesso à aquisição de novos conhecimentos para a melhoria da condição de vida dos sujeitos, a partir do reconhecimento da luta pelo respeito às diferenças culturais e de seus respectivos protagonistas, como um impulso intelectual e político-pragmático que implica a necessidade de descobrir a validade do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta (SANTOS, 2019).

Para Daólio (2004) a Educação Física pode ampliar seus horizontes, abandonando a premissa de investigar o movimento humano, o corpo físico ou o esporte

na sua dimensão exclusivamente biológica ou técnica, para tornar-se um campo de atuação que considere o ser humano como ator cultural e social.

Silva (2015), aponta em seu estudo que a Educação Física representa um espaço potencialmente educativo e transformador na educação escolar, contudo tem sido estruturada por uma visão promovida pelo processo da colonialidade, construído historicamente, deixando-se influenciar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos padronizados de corpo, movimento, práticas e relações sociais, a partir da reprodução de padrões preestabelecidos, retirados de elementos culturais específicos, como os esportes. Entendo que tal situação, desencadeia a desvalorização, e em alguns casos a inferiorização, de outras manifestações culturais, desrespeitando as diferenças e os saberes, entre eles os dos povos indígenas.

De acordo com os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 817.963 mil indígenas no Brasil, representando 305 diferentes etnias. E Mato Grosso do Sul pode ser considerado um estado indígena, especialmente pela quantidade de povos indígenas que nele habitam e cultivam formas de vida próprias. Dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, no ano de 2010, a região Centro-Oeste é a terceira região com maior concentração de indígenas do país, sendo que o estado de Mato Grosso do Sul concentra 56% da população da região, ficando atrás apenas das regiões Norte e Nordeste. Segundo o referido censo, no estado de Mato Grosso do Sul a população indígena soma 80.459 habitantes, representada por 8 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató, as quais lutam pelo fortalecimento de suas culturas e pelo legado de resistência deixado pelos seus antepassados (IBGE, 2010).

Ainda sobre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul, atualmente o estado possui, somente nas escolas estaduais, cerca de 4 mil estudantes indígenas nas aldeias, 18 escolas dentro de territórios indígenas e cerca de 800 acadêmicos nas Instituições de Educação Superior (SESAI/MS, 2020).

Nascimento e Vieira (2015) apontam que no Brasil, nos últimos anos, verifica-se um aumento significativo no número de pesquisas acerca dos povos indígenas, em diferentes áreas de conhecimento, as quais trazem relevantes contribuições, pois suas discussões e reflexões buscam, além de apresentar o protagonismo indígena, tentam compreender os sentidos e os significados de sua cultura, despertar um diálogo na intenção de ressignificar e desconstruir os

preconceitos, os estereótipos, as ideias de homogeneização, subalternização e uniformização impostas pela colonialidade e fortemente marcadas pelas relações de saber e poder.

A partir da experiência de pesquisa dos autores, Nascimento e Vieira (2015), em meio a esse cenário de pesquisas acadêmicas, identificaram os trabalhos com e sobre os povos indígenas em contexto urbano, os quais ainda, segundo os autores, despertam pouco interesse nos pesquisadores brasileiros, fato que observaram realizando uma busca no Banco de Teses e Dissertação da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Para os autores acima mencionados:

Os estudos sobre os povos indígenas em contexto urbano circulam por um campo com uma temática escorregadia, em movimento, onde os desafios, as incertezas e as surpresas sempre se fazem presentes. Como estamos diante de uma temática complexa, as produções sobre o assunto não apresentam um consenso com relação a que termo empregar: índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios em área urbana e índios em contexto urbano ” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2015, p. 119-120).

Apesar do governo não amparar legalmente os indígenas em contexto urbano, presenciamos um crescimento populacional desse segmento nas cidades. Tal deslocamento para os centros urbanos ocorre pela necessidade de tratamento de saúde, a falta de escolarização na aldeia ou boas escolas para a continuidade dos estudos de seus filhos, algum conflito com lideranças ou membros da comunidade, ou ainda, a busca de trabalho ou a possibilidade de venda dos produtos produzidos nas terras indígenas, no contexto urbano. Em Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, lócus dessa pesquisa, o crescimento da migração indígena do espaço rural para o urbano vem acontecendo com frequência também, devido à proximidade das aldeias para com a cidade (NASCIMENTO; VIEIRA, 2015).

Neste sentido, a presença do indígena na cidade e na universidade é vista, muitas vezes, como desordem, algo estranho e não é bem-vinda por muitos. Nas zonas urbanas, as histórias de violências sofridas e lutas travadas pelos indígenas não são muito divulgadas, “[...] o que resulta na ausência de conhecimento da população não indígena sobre os índios em contexto urbano, além do preconceito e da negação da alteridade indígena” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2015, p. 124-125).

Cabe destacar que o estereótipo simplifica as diferenças, procura fixar dentro de uma imagem naturalizada. Está relacionado à atitude de “[...] lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade” (SILVA, 2000, p. 51). Tal processo custoso de lidar com a alteridade abala as nossas compreensões e nos coloca na posição de eterno aprendiz, porque não conhecemos os outros e nem a nós mesmos, podendo tudo ser diferente do que, supostamente, sabemos (SILVA, 2000).

As representações estereotipadas dos indígenas são oriundas de discursos muito difundidos na sociedade que desconsideram “[...] praticamente toda a trajetória histórica dos indígenas, marcada por resistências, fugas, capitulações, negociações e tentativas de extermínio” (SILVA, 2012, p. 66). Também ignoram os indígenas que moram na zona urbana em diversas circunstâncias, inclusive de privações, e por diferentes motivos.

O genocídio de indígenas na América colonial também foi causado pela sobrecarga de trabalho forçado imposta a eles pelos colonizadores. Mesmo após o fim da escravidão indígena, na segunda metade do século XVI, continuaram sendo explorados por um regime de servidão sem poder reivindicar direitos (QUIJANO, 2005). As denúncias de violências sofridas pelos indígenas podem fazer parte das discussões promovidas nos cursos de formação de professores/as, as quais podem contribuir para combate à produção de processos de exclusão e de estigmatização sociocultural, sendo abordada especialmente nos referidos debates as resistências destes povos para enfatizar seus protagonismos históricos.

Neste contexto, por vezes, os indígenas são classificados pelas representações coloniais como atrasados na “evolução progressiva da história”, se ficam em suas comunidades, mas se vão para as cidades e para as universidades têm suas identidades negadas. Eles são muitas vezes, estigmatizados como desviantes, intrusos e pessoas fora de lugar; marcas da branquitude representada enquanto norma dominante e bem-vinda (SILVA, 2018).

Nas últimas décadas, os estudos sobre a formação docente têm se intensificado como objeto de pesquisa na educação e se mostrado como um desafio para a sociedade atual. Dentro deste contexto, a preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores/as tem aproximado estudos que buscam promover discussões sobre o currículo na formação docente, buscando aproximar deste processo a

incorporação de debates sobre temáticas que se mostram relevantes para a prática docente na escola, promovendo nos futuros professores/as saberes que possibilitem atuar junto aos estudantes.

Cabe lembrar que a prática pedagógica dos professores/as de Educação Física no Brasil tem sido marcada pela influência de diferentes fases de sua história, com práticas disciplinadoras, exclusivistas e elitistas, promovendo a discriminação de saberes nas aulas de Educação Física no espaço escolar, as quais muitas vezes são naturalizadas desde o processo de formação inicial dos docentes (SILVA, 2015).

Um dos temas que devem ser debatidos na formação docente envolve a cultura, a qual em muitas situações é tratada de maneira desvinculada do contexto social e educacional, apresentando um embasamento teórico incipiente, e sendo considerada como algo dado, herdado, pronto e acabado.

Desta forma entende-se que é preciso discutir a concepção de cultura nos cursos de formação docente, inclusive os de Licenciatura em Educação Física, os quais historicamente a apresentaram como algo que se adquire e tem o ocidente como referencial de desenvolvimento.

Na perspectiva da decolonialidade é que se propõe a discussão das diferenças culturais e a compreensão de cultura como representações coletivas, envolvendo linguagens, símbolos, rituais, práticas corporais, bem como o modo de ser, pensar e agir de diferentes grupos sociais. Tais representações, não são compostas por uma única fonte, sendo formadas a partir de encontros e desencontros do sujeito com o meio no qual se encontra (FLEURI, 2003).

Neste sentido é preciso discutir nos cursos de formação docente a amplitude e complexidade que envolve o conceito e as diferentes manifestações das culturas na sociedade. A partir dos apontamentos já mencionados, torna-se necessário debater como o conceito de cultura é trazido nos cursos de formação docente, que compreensão os futuros professores/as têm sobre a interculturalidade e como o/a professor/a vai promover aprendizagens sobre os saberes da Educação Física, vinculados a esta temática no espaço escolar.

Diante desta problemática, Candau (2008) afirma que é preciso garantir a presença dos saberes das diferentes culturas nos cursos de formação de professores, perpassando por um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente, devendo constituir parte nuclear dos programas de formação de

professores, visando criar novas possibilidades para sua atuação, de forma a promover tanto a representação de vozes culturais plurais quanto o diálogo das diferenças.

Considerando a presença dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul e a relevância dos seus saberes nos espaços educativos é que se mostra como desafiador a inclusão dos saberes indígenas como um tema a ser discutido nos cursos de formação de professores, na perspectiva da interculturalidade. Candau (2008) assinala que as questões de educação intercultural e seus impactos sobre os processos de ensino não têm sido incluídas de maneira sistemática nos cursos de formação docente.

Ainda que sejam visíveis as intensas produções teóricas que acenam para uma educação intercultural, esta aparentemente não tem se legitimado na prática pedagógica dos professores/as na escola, tampouco assumida no currículo e nas práticas cotidianas dos professores/as. O que se tem presenciado é uma pedagogia alicerçada em práticas que silenciam, excluem ou desvalorizam a realidade sociocultural e histórica de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, tornando-se um espaço que, segundo Santomé (2004), pode ser retratado como opressor, injusto e colonizador.

Para Santomé (2004) esse processo educativo contribui para legitimar as características da cultura dominante, conduzindo ao monoculturalismo e ao silenciamento dos diversos grupos culturais. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas priorizam a uniformidade e a homogeneização, todos são colocados em um padrão único estabelecido a partir dos interesses políticos e sociais dos grupos dominantes. A organização da escola, o currículo, o seu planejamento e os valores trabalhados convergem para silenciar e negar as diferenças culturais dos estudantes presentes no espaço escolar.

Cabe destacar que os cursos de Educação Física representam um espaço potencialmente transformador para a prática pedagógica na educação escolar, contudo tem sido estruturada por uma visão colonizadora e esportivista, construída historicamente, deixando-se penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos padronizados de corpo, êxito e individualismo, influenciando a prática dos docentes, os quais demonstram práticas disciplinadoras (SILVA, 2015).

No Município de Campo Grande-MS, atualmente são oferecidos cinco cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física, nas seguintes instituições de educação superior (IES): Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (criado em 1973), Universidade Católica Dom Bosco (criado em 1996), Universidade Anhanguera -

Uniderp (criado em 2000), Faculdade Mato Grosso do Sul (2009) e Centro Universitário Unigran Capital (criado em 2010), os quais devem atender as prerrogativas legais estabelecidas pelo Ministério da Educação para a Educação Superior, referentes as questões culturais, a diversidade e as diferenças, relacionadas aos saberes indígenas em seus cursos, entre as quais destaco a Resolução nº. 1 do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP), do Ministério da Educação, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução nº 2 CNE/CP, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Assim, o referido estudo se propõe a refletir se os cursos acima mencionados, de formação de professores/as de Educação Física, apresentam em seu currículo tendências mais sensíveis às diferenças culturais, à promoção dos saberes indígenas e a manutenção de concepções dominantes eurocêntricas.

Para tanto, tem como objetivo geral: analisar a discussão acerca da interculturalidade nos cursos de formação de professores/as de Educação Física a partir do debate curricular envolvendo os saberes indígenas, na perspectiva crítica da educação intercultural, na formação dos professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS.

Como objetivos específicos, o estudo se propõe a: identificar se o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores/as de Educação Física no município de Campo Grande, contempla em sua estrutura os saberes indígenas, analisando a presença da homogeneização e da diferença nas disciplinas dos cursos pesquisados; problematizar a interculturalidade nos cursos de formação de professores/as de Educação Física; identificar a percepção das coordenações de curso da necessidade da interculturalidade e dos saberes indígenas na formação de professores/as de Educação Física no município de Campo Grande-MS.

A partir do diálogo com as teorias pós-críticas e a articulação entre um referencial teórico que transita entre os estudos culturais, os estudos pós-coloniais, a teoria crítica, os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade e a interculturalidade crítica, é que se propõe o caminho metodológico para o seu desenvolvimento, partindo das premissas estabelecidas por Paraíso (2014), ao trabalhar com investigações sobre o currículo. Como campo empírico a ser pesquisado, estabeleci para a produção de dados, diferentes instituições de educação superior do Município de Campo Grande-MS, as quais oferecem cursos presenciais para a formação de professores/as de Educação Física.

O estudo articula o referencial teórico mencionado com os dados produzidos e o conhecimento gerado na pesquisa de campo, a partir da análise e interpretação dos currículos e da percepção das coordenações dos cursos presenciais de formação dos professores/as de Educação Física do Município de Campo Grande-MS sobre a presença dos saberes indígenas e da interculturalidade crítica nos referidos cursos.

Para tanto a pesquisa se efetivou a partir da apresentação e análise dos currículos dos cursos de formação de professores/as, por meio da realização de uma análise documental sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC¹), possibilitando evidenciar de que forma os saberes indígenas e a interculturalidade crítica se expressam nos referidos documentos, bem como a realização de uma entrevista, junto aos/às coordenadores/as dos cursos de licenciatura em Educação Física, visando identificar os discursos presentes em suas falas.

Como docente e ex-coordenador de curso de formação de professores/as de Educação Física, ao pesquisar o currículo nos referidos cursos, entendo que ao considerar a Educação Física como componente curricular na escola, tais cursos precisam proporcionar a seus/suas estudantes algo que lhes permitam dialogar com os saberes construídos e vividos para além dos muros escolares (NEIRA, 2006).

Entendo que a Educação Física pode contribuir para a existência de questionamentos acerca dos saberes que circulam na sociedade, podendo proporcionar oportunidades de conhecer mais profundamente a cultura corporal², ampliando-a e compreendendo-a, a partir do acesso a diferentes códigos de comunicação de diversas

¹ Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Nos PPCs estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de ser humano e de sociedade, além de ser um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas. O PPC deve propor o perfil de sujeito/profissional que se busca formar, no contexto da sociedade para qual se orienta essa formação. Representa, portanto, um entrelaçamento entre a organização de elementos da teoria e da prática a ser desenvolvida no curso, tendo sua função prioritária orientar e conduzir intencionalmente o processo pedagógico, sendo organizado a partir de reflexões sobre as finalidades das atividades acadêmico-profissionais e, principalmente, sobre a concepção da educação e sua relação com a sociedade (FORGRAD, 1999).

² O Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992, p. 50) abordam o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, a qual “[...] tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

culturas, por meio da variedade de formas de manifestações corporais e conhecimento de seus significados, entre os quais os saberes indígenas.

A partir de uma reflexão que considera a diferença cultural como fator relevante, a ser pensada e trabalhada para a construção e a oferta de uma educação com equidade, penso que a educação intercultural nos ofereça pistas para enxergar o “outro”, suas nuances e suas construções identitárias (CANDAUI, 2010).

Contudo, trata-se de uma perspectiva que não pode ser vivenciada de forma fixa ou generalista, apenas para que possam tratar de questões e situações de preconceito e discriminação. Necessita se fazer presente no processo de formação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física para que afetados por esta proposta, favoreçam o constante diálogo entre os diferentes grupos e saberes, especialmente os indígenas, incentivando as relações étnico-raciais no seu contexto de atuação.

Defendo a educação intercultural como a perspectiva que pode nos oferecer caminhos e possibilidades para a realização de um processo educativo que contemple todos/as os/as estudantes, respeitando suas identidades, dando possibilidades para um diálogo equitativo e inclusivo, permitindo assim que as instituições de ensino, tanto as de educação superior, como as da educação básica, possam ser construídas como um espaço de cruzamento de culturas e não como mantenedora de desigualdades e silenciadora de identidades.

A partir das considerações expostas acima, defendo que os cursos formadores de professores/as de Educação Física também devem abordar as transformações ocorridas em nossa sociedade e discutir questões ligadas à diferença cultural, no intuito de fornecer aos/às futuros/as docentes pistas para se trabalhar com as múltiplas identidades presentes em nossa sociedade e em nossas escolas, com estudantes oriundos/as de diferentes classes sociais, de diferentes comunidades populares, com características culturais e étnico-raciais diferenciadas, que apresentam um olhar distinto acerca das questões de gênero, que façam parte de diferentes orientações religiosas, que são por vezes transferidos/as de outros países, estados e cidades, que estão inseridos/as em diferentes estruturas familiares, que fazem parte de uma determinada etnia indígena, ou seja, que apresentem distintas formas de pensar e se relacionar com o mundo, diferentes formas de agir e de dialogar.

A tese foi organizada em capítulos, sendo iniciada pelas escritas iniciais, local onde apresento a justificativa, o problema, objetivos, entre outros elementos

introdutórios do estudo, a caminhada realizada em minha formação, as limitações e tensões dos estudos atuais e os caminhos percorridos na pesquisa.

Após a localização inicial da pesquisa, apresento no capítulo seguinte as escritas outras, construídas a partir de autores/as que alicerçam a fundamentação teórica deste estudo, produzidas a partir dos eixos de análise estabelecidos, elencados a seguir: Os processos de colonialidade, decolonialidade e interculturalidade na educação; Os indígenas em Mato Grosso do Sul e os caminhos de silenciamento dos seus saberes; A Educação Intercultural na formação de professores/as – afetamentos sobre os cursos e o currículo.

Assim, no eixo “colonialidade, decolonialidade e interculturalidade”, discuto elementos conceituais e históricos sobre seu processo de (des)construção na educação. No eixo: “os indígenas de Mato Grosso do Sul”, apresento sua história e os caminhos de silenciamento dos seus saberes na educação. No eixo: “formação de professores/as de Educação Física”, discuto como esta se estrutura, sua legislação, limitações e tensões, apresentando perspectivas de afetamentos para a diferença no currículo dos cursos de formação de professores/as de Educação Física.

Posteriormente, anuncio as escritas locais, capítulo referente a análise e discussão dos dados produzidos no campo do estudo, local onde são apresentados os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física pesquisados, por meio de análise documental, sobre os programas, as ementas e as bibliografias das disciplinas obrigatórias oferecidas pelos cursos. Neste capítulo ainda discuto e analiso as entrevistas realizadas com as coordenações dos cursos de Licenciatura em Educação Física pesquisados, articulados ao referencial teórico apresentado, refletindo acerca do “lugar”³ dos saberes indígenas nos referidos cursos do Município de Campo Grande-MS.

Concluo o estudo com as escritas finais, local em que interrogo tais escritas e sua (re)construção, ao indicar possibilidades e desafios para que os cursos de formação de professores/as de Educação Física tragam, com a potência devida, os

³ As aspas sobre o termo “lugar” foram propositalmente inseridas ao longo do texto, representando uma crítica sobre o “espaço destinado aos povos indígenas”, como grupos subalternos à modernização ocidental, especialmente a seus saberes, ora invisibilizados e silenciados, desenvolvido na esteira da colonialidade, em relação ao (não)lugar, ao (não)protagonismo e à imagem (inferiorizada / menor) dos povos originários, consolidadas pelo processo de colonização e embriçado nos cursos de formação de professores/as.

saberes indígenas no currículo dos cursos de formação de professores/as de Educação Física, bem como promovam abertura para a discussão de questões relativas às diferenças culturais e que dialoguem com a perspectiva da educação intercultural.

CAPÍTULO I - ESCRITAS INICIAIS

Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. [...] Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história (AILTON KRENAK, 2019).

1.1 O ZIGUEZAGUEAR REALIZADO EM MINHA FORMAÇÃO

A possibilidade de contar uma história parte do lugar de fala⁴, ou melhor, do lugar de corpo⁵, de quem a historia. Para não correr o risco de produzir uma ausência, em especial de deixar de localizar um pouco da minha história profissional, das constelações que tive oportunidade de compor e a presença da diferença neste processo de formação, apresento no início das escritas iniciais deste capítulo o

⁴ [...] marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s)” (CORAZZA, 1996, p. 124).

⁵ [...] meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo. [...] Da mesma forma, trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo (MERLEAU-PONTY, 2011, p.108).

zigzaguear realizado em minha formação profissional e assim poder contar mais uma história.

Desde o início da minha história de vida profissional, no ano de 1995, quando comecei a atuar no contexto escolar, na educação básica, especificamente na escola pública, as situações vividas pela prática docente me fazia discordar da proposta pedagógica construída historicamente pelos/as professores/as de Educação Física na escola e na minha própria formação, especialmente pela ausência do diálogo com as diferenças.

Em 1996, iniciei um trabalho em um projeto de extensão, intitulado Projeto Córrego Bandeira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em parceria com o Instituto Ayrton Senna, atuando na sua implantação e coordenação junto à Aldeia Urbana Marçal de Souza, em Campo Grande, formada em sua maioria por indígenas da etnia Terena. Neste contexto, conversas realizadas com lideranças indígenas, pessoas idosas, professores/as que atuavam na escola da comunidade, jovens e crianças que habitavam na aldeia e participavam do referido projeto, e compartilharam conosco relevantes saberes indígenas, colaboraram para as inquietações deste estudo.

Posteriormente, ao atuar como docente em cursos de formação de professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS, no contexto da educação superior, desde 2002, tenho me preocupado com as questões deste campo de atuação profissional, buscando dialogar sobre os conhecimentos promovidos durante o seu percurso, com a atuação dos/as futuros/as professores/as no contexto da escola, promovendo experiências que possam contribuir para a prática pedagógica dos professores/as, no referido componente curricular, no espaço da escola, junto às aprendizagens promovidas pelas crianças e jovens, respeitando o contexto social e as diferentes culturas locais.

A partir do movimento de formação promovido pelo mestrado em 2007 e 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na linha de pesquisa em Diversidade Cultural e Educação Indígena, com a produção da dissertação intitulada: “As representações sociais dos jogos no modo de ser Terena da Aldeia Marçal de Souza – um estudo sobre o Projeto Córrego Bandeira”, e os afetamentos promovidos pelos estudos realizados, ao dar continuidade na minha atuação no contexto da formação de professores/as, em cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura), pude debater as temáticas cultura e diferença na

formação docente, com os/as demais professores/as do curso, de forma mais fundamentada, propondo alterações na sua estrutura curricular, relacionadas a tais temáticas, além de ressignificar minha prática pedagógica.

Depois de quase 20 anos atuando na educação superior como professor de Educação Física, inclusive com experiência na gestão, como coordenador de curso de graduação, percebo que a prática pedagógica dos docentes que atuam neste nível da educação é marcada pela sua formação acadêmica, experiência profissional, entre outros aspectos, sendo a partir desta trajetória profissional que se elabora inclusive o projeto pedagógico dos cursos de formação docente, bem como a legislação estabelecida (Leis 10.639/03 e 11.645/08, e as Resoluções CNE/CP nº01/2002 e a nº02/2015) e as orientações institucionais para os referidos cursos.

Durante o meu doutoramento e os estudos promovidos junto aos estudos do Grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade (conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade), composto por estudiosos como: Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh (2006, 2007 e 2009), Nelson Maldonado-Torres (2007) e Walter D. Mignolo (2003, 2005 e 2006), os quais propõem um caminho de luta contra a violência provocada pela hegemonia da ciência colonial/moderna que legitimou e foi legitimada pela colonização europeia, especialmente sobre os países da América Latina pensamento este que me despertou uma reflexão sobre a necessidade de desconstruir e ressignificar as diferenças culturais nos cursos de formação de professores/as, ao valorizar a pluralidade de vozes e caminhos, o direito à diferença e o pensamento “outro”⁶, entre eles, os saberes indígenas na formação docente.

Assim, no meu processo de afetamentos e desconstruções profissional vivido na educação superior, como possivelmente um dos poucos professores de educação superior nos cursos de formação de professores/as de Educação Física do município Campo Grande-MS, com ancestralidade indígena⁷, algumas inquietações sobre a cultura e a diferença ainda me provocam a buscar respostas sobre o espaço dos

⁶ Os autores do Grupo "Modernidade/Colonialidade" usam frequentemente expressões como: "pensamento-outro", conhecimento-outro", etc. Neste contexto, a palavra "outro" quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

⁷ A ancestralidade indígena mencionada é advinda da minha avó paterna, pois seu pai (meu bisavô) era Tupi-guarani, morava no Município de São Sebastião, Estado de São Paulo, na Reserva Indígena Guarani do Rio Silveira, localizada na praia de Boracéia, no meio da Mata Atlântica.

saberes indígenas nos referidos cursos e me levaram a um novo processo de inquietação, evidenciado entre outros momentos por este estudo.

Nesse contexto, historicamente os conhecimentos apresentados nos cursos de formação de professores/as de Educação Física se baseiam na cultura eurocêntrica hegemônica, estabelecida pela colonialidade, a qual imprime seus significados como válidos, contribuindo muitas vezes com a ideia de alta e baixa cultura. Considerando a minha experiência profissional como coordenador de curso, pude constatar o papel das coordenações de curso na construção seus projetos pedagógicos e as possibilidades interculturais de abordar diferentes conhecimentos e saberes outros na formação docente. Esta discussão é oportuna para situar os lugares por onde transitei e os movimentos realizados para elaboração deste estudo.

1.2 LIMITAÇÕES E TENSÕES DOS ESTUDOS ATUAIS

Neste subcapítulo apresento as limitações e tensões presentes nos estudos atuais produzidos sobre a temática do estudo, apontando fragilidades e potenciais para as pesquisas realizadas.

Ao buscar compreender como os estudos sobre formação de professores/as de Educação Física estão sendo realizadas no campo da educação, realizei uma busca inicial no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na referida busca, utilizei os descritores: “saberes indígenas”, “formação de professores de educação física” e “interculturalidade”.

A partir desta busca inicial não foram encontrados estudos que abordassem as temáticas em questão. Posteriormente, suprimi os termos “saberes indígenas” e foi constatado apenas uma única tese, a qual aborda objetivamente a formação de professores/as de Educação Física e a interculturalidade (SILVA, 2015). Assim, observei que as questões ligadas à diferença cultural também não têm sido estudadas nas teses, apenas após uma busca mais ampla, envolvendo os trabalhos de mestrado pude identificar como esta temática surge (ou não) nas referidas pesquisas de mestrado e de doutorado.

Ao realizar tal levantamento, identifiquei que o tema “formação de professores/as de Educação Física” tem sido investigado em pesquisas de mestrado e de doutorado, tanto em programas de pós-graduação em Educação, como nos de Educação Física. As produções identificadas aparecem em instituições públicas e privadas.

Os temas que mais aparecem nestas pesquisas tratam dos conteúdos específicos do campo da Educação Física, como: cultura corporal, movimento, esportes, lazer, dança e ginásticas. Encontram-se também estudos ligados aos/as professores/as formadores/as de futuros/as docentes, bem como o estágio supervisionado também surge como tema de significativo interesse, juntamente com o projeto político pedagógico das instituições de ensino. Não foi identificado estudos realizados sobre o tema de interesse da presente pesquisa, a qual trata dos saberes indígenas na formação de professores/as de educação física, assim como constam em menor número as pesquisas vinculadas às questões ligadas a grupos específicos: a mulher, a criança, os idosos, os grupos étnicos-raciais, entre outros.

Tal situação pode ser justificada pelo lugar invisibilizado, periférico e subalternizado destinado às populações indígenas nos cursos de formação docente nas IES e que necessitam ser revisitados e rediscutidos, inclusive com os próprios indígenas, como parte de uma proposta de educação intercultural a ser promovida e vivida nestas instituições e outras de ensino da nossa sociedade, apresentadas como desafios na fala de Makuxi (2020, p. 37):

Tenho decidido participar ativamente das discussões globais certo de que de onde eu parto é o centro móvel de uma periferia imposta. A periferia imposta de que falo é quando já consideramos aceitar as medidas impositivas dos valores externos sobre nossa sociedade de origem. Quando aceitamos ser categorizados como minorias estamos acatando a imposição de uma esfera outra de valores que se fazem maiores sobre nós.

Outra busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), visando identificar as teses produzidas com os seguintes descritores: “formação de professores/as de educação física” e “interculturalidade”. Foram identificadas quatro teses, as quais apresento a seguir, respeitando a sua produção cronológica.

A primeira tese identificada na busca, intitulada: “Professores de Educação Física: diversidade e práticas pedagógicas”, de autoria da pesquisadora

Claudia Aparecida Stefane, trata da diversidade dos alunos no contexto da escola, e apresenta como objetivo analisar as formas de enfrentamento dos docentes de Educação Física frente a situações que as envolvem a diversidade dos alunos na escola. Participaram da pesquisa docentes do ensino fundamental e ensino médio da rede pública (municipal e estadual) do Município de São Carlos (SP), os quais responderam a um questionário e a uma entrevista, baseada em situações hipotéticas envolvendo alunos de raça, religião, composição física, sexo, orientação sexual diferente, com deficiência ou com problemas de saúde (STEFANE, 2003).

Os resultados do estudo apontaram que os professores restringiam seu conteúdo ao ensino de modalidades esportivas e exigiam a sua prática dentro dos padrões técnicos, o que colaborava para a transformação das diferenças em desigualdades. Diante das diferenças, esses professores adotavam ou não critérios especiais de participação especialmente para pessoas com deficiência, com problemas de saúde e casos particulares de alunas de religiões que limitavam o envolvimento nas aulas, sendo oferecidas atividades e funções alternativas (STEFANE, 2003).

Nas situações envolvendo crenças e valores, os professores exigiam a participação dos alunos em todas as atividades. Segundo a autora, os professores usavam estratégias discursivas em sala de aula, pouco eficientes para combater as desigualdades, as quais estavam carregadas de seus próprios preconceitos. Os enfrentamentos relatados apontaram conhecimentos e competências obtidos na formação inicial e continuada, nas experiências profissionais e pessoais, orientados pelas condições de trabalho, pelas resistências às políticas públicas, entre outros aspectos. Os professores decidiam qual prática docente adotar, considerando mais crenças e valores pessoais do que conhecimentos obtidos em formação profissional. Consideradas as especificidades identificadas quanto à área e ao perfil profissional, a autora sugeriu em seu estudo que a necessidade de uma melhor formação destes professores, o compromisso político e a realização de mudanças organizacionais, curriculares e estruturais para mudança deste quadro (STEFANE, 2003).

Uma segunda tese, produzida em 2015 e intitulada: “Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!”, Formação de professores/as de educação física e a interculturalidade”, tendo como autora a pesquisadora Rita de Cássia de Oliveira e Silva, trata dos desafios da formação de professores/as, a partir do respeito às diferenças e o combate à práticas

homogeneizadoras que desconsideram a diversidade cultural na sociedade, tendo objetivo identificar de que forma as questões acerca da diferença cultural são discutidas nos cursos de formação de professores/as de educação física, por meio de um estudo de caso no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo analisadas as diretrizes curriculares do curso, seu Projeto Político Pedagógico e os programas das disciplinas oferecidas, bem como realizada observação das aulas de disciplinas do referido curso e também a realização de entrevistas com docentes, discentes, coordenação do curso e diretor da instituição (SILVA, 2015).

A autora concluiu em seu estudo que a formação de professores/as de educação física ainda se apresenta fortemente impregnada pelo viés esportivista, o qual faz parte da história do campo de conhecimento em questão. Defende a educação intercultural como perspectiva que pode oferecer caminhos e possibilidades para a realização de um processo educativo que contemple todos/as os/as discentes, respeitando suas identidades, dando possibilidades para um diálogo igualitário e inclusivo, permitindo assim que a escola possa a ser construída como um espaço de valorização de culturas e não como mantenedor de desigualdades e silenciadora de identidades (SILVA, 2015).

A terceira tese encontrada, intitulada: “A educação física no programa escolas interculturais de fronteira”, de autoria da pesquisadora Sandra Aparecida Zotovici, trata sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), implementado pelo Ministério de Educação (MEC), com o objetivo de fomentar a educação intercultural de crianças e jovens em regiões fronteiriças do Brasil com outros países, o qual é desenvolvido em escolas nas cidades que fazem fronteira com o município de Foz do Iguaçu (Brasil), Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina), sendo sua deflagração promovida pela ação dos professores que recebem formação para integrar o corpo docente que atua nas escolas inseridas no programa (ZOTOVICI, 2015).

A referida tese teve como objetivo investigar o PEIF com vistas ao desenvolvimento de um projeto educacional focado no corpo e nas práticas corporais, como forma de subsidiar ações de professores de educação física que são formadores em escolas desse Programa. As reflexões acerca do analisado levou a autora a concluir que as contribuições que a educação física pode propiciar às escolas interculturais de fronteira estão relacionadas ao diálogo com as ciências humanas e sociais, bem como,

aos conhecimentos tematizados a partir do corpo e das práticas corporais junto aos docentes para atuação no PEIF, acrescido do conhecimento das escolas participantes e do contato com professores atuantes no Programa, apontando assim a necessidade do diálogo e da reflexão interdisciplinar junto à comunidade escolar para propor ações de intervenção pedagógica da educação física (ZOTOVICI, 2015).

A quarta tese, intitulada “Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais”, de autoria do pesquisador Carlo Henrique Golin, trata sobre a proposta da educação física em escolas na cidade de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul, o qual se localiza na fronteira com a Bolívia. O autor aponta que neste local, existe a presença permanente de diferentes etnias que transitam e perpassam aquele território, sendo nesta realidade, de complexas nuances fronteiriças (Brasil-Bolívia) que a Educação Física escolar é discutida nesta tese, vinculada a temas como: educação, diversidade cultural, interculturalidade, etnicidade, etnocentrismo, esporte e corpo. Ressalta-se que a região estudada é influenciada pelos diversos acontecimentos (macro e micro) dos campos social, cultural, político e econômico, criando um mosaico de aproximações, trocas, dificuldades, fricções e constrangimentos que permeiam as relações humanas na fronteira, as quais tendem a ser valoradas, tensionadas e/ou compartilhadas pelas pessoas que convivem naquele local (GOLIM, 2017).

O estudo, acima mencionado, teve como objetivo compreender a Educação Física escolar em um território fronteiriço, que sofre diversas influências do seu próprio contexto, decorrentes das leis nacionais e internacionais, de fatores culturais, políticos/diplomáticos, econômicos, sociais e étnicos. Considerando os processos de aproximações e preconceitos existentes na região, o objetivo geral foi examinar os aspectos étnicos que permeiam as ações pedagógicas da disciplina Educação Física escolar, de etnias e identidades distintas (em alguns casos híbridas), sobre as práticas corporais numa escola fronteiriça. Em termos metodológicos, a pesquisa teve como pano de fundo a etnografia, sobretudo considerando a complexidade de articulação entre a área de Educação Física e os diferentes aspectos da fronteira em estudo, sendo entrevistados professores e alunos (brasileiros-bolivianos) de uma escola pública municipal (CAIC), particularmente próxima à fronteira (Brasil-Bolívia) e com maior número de discentes residentes na Bolívia, que fazem o movimento pendular para estudar no Brasil (GOLIM, 2017).

Os dados da pesquisa de campo realizada foram coletados por meio de entrevistas previamente estruturadas e analisadas. Posteriormente, com as informações de todos os entrevistados, o autor da pesquisa cruzou os dados, encontrando convergências e divergências entre os discursos dos pesquisados, particularmente sobre as questões ligadas à educação intercultural e aos aspectos socioculturais na condução da disciplina Educação Física em região de fronteira. Os dados analisados indicaram existir potencialidades da área para colaborar no enfrentamento dos possíveis processos discriminatórios entre os alunos, projetando também novas questões-preocupações educativas para os professores de Educação Física e aos demais cursos de formação superior em licenciatura, especialmente para os que pretendem considerar o tema da educação intercultural em regiões com integração fronteiriça internacional (GOLIM, 2017).

Ressalto que o levantamento teve os resumos, introduções e conclusões como limitação para análise. Mesmo assim foi possível perceber que as pesquisas encontradas são dispare e tangenciais à temática deste estudo, sendo que nenhuma pesquisa foi encontrada sobre os saberes indígenas na formação de professores/as de educação física nos trabalhos produzidos, nas duas bases de dados selecionadas, até o ano de 2020.

Após estas buscas procurei identificar o que os estudos analisados produzem de relevante para a reflexão do processo de formação de professores/as de Educação Física, na perspectiva da educação intercultural, articulando especialmente os autores apresentados nas pesquisas, com o referencial teórico no qual apoio este estudo.

Após a leitura destes textos e sua análise, identifiquei que os mesmos apresentam uma relevante preocupação com o processo de formação docente e sua atuação em diferentes contextos, contudo observei a ausência de estudos relacionados aos saberes indígenas no processo de formação de professores/as de Educação Física, mediada por uma perspectiva intercultural, como parte da luta pela decolonialidade e os conflitos presentes, fissuras e fendas, estas ausentes nos debates das pesquisas realizadas.

1.3 ELEMENTOS INICIAIS PARA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este estudo discute os saberes indígenas e a interculturalidade no currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física do município de Campo Grande-MS, temáticas que representam um desafio para a formação dos/as futuros/as professores/as que atuam no espaço da escola, bem como para o debate dos conflitos que se fazem presentes na sociedade atual, vinculados ao entendimento de cultura e diferença na prática docente, por meio de uma proposta educativa baseada na educação intercultural, junto a formação dos estudantes na educação formal.

Cabe destacar que a formação docente e o currículo têm sido temas debatidos atualmente em função da desejada e necessária obtenção de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, tanto em cursos de formação inicial como nos de formação continuada, esse desafio se renova.

Segundo Papi e Martins (2010), a ampliação pelo interesse em pesquisas na área da formação de professores/as pode ser entendida como uma consequência do momento histórico em que vivemos. As novas demandas se constituem em um fértil campo de pesquisa, impulsionando a proposição de novas ações docentes desencadeadas tanto pela formação inicial como por meio da formação continuada.

Vários estudiosos enfocaram a formação docente e o currículo como diferenciais altamente significativos para melhorias educacionais. Dentre eles, destaca-se os estudos de Silva (2004) que a partir das teorias pós-críticas, aponta a relevância do currículo para a prática pedagógica do/a professor/a, afirmando que o currículo perpassa por questões que envolvem o saber, o poder e a identidade.

Para compreender o currículo é necessário investigar sua trajetória, questionar-se sobre como se constitui um currículo. Para Silva (2011, p. 14), “Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de currículo seja a de saber quais questões uma teoria do currículo ou discurso curricular busca responder”. Para o autor uma das questões principais para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, o quê deve ser ensinado? Para responder tal questão, teorias diversas “podem recorrer a discussões sobre a natureza da aprendizagem ou sobre natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (SILVA, 2004, p.15). Entende assim que “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um

universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (2011, p.15).

As teorias do currículo se distinguem pelo destaque que dão a cada uma dessas noções. Contudo, é necessário pontuar uma questão básica: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2011, p.15). O autor ainda apresenta que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Acrescenta que “o currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2011, p.15).

Frente ao histórico instituído de currículo como rol de conteúdos que norteia o processo de ensino, é comum pensar em currículo apenas como documento, esquecendo que o conhecimento que compõe o currículo está relacionado com aquilo que somos e nos tornamos, o qual está em nossa identidade e subjetividade.

Concentram-se, a partir dessa questão, as discussões das teorias do currículo. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social, no centro de um território contestado. Neste contexto, a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais se apresentam como teorias neutras, científicas, desinteressadas, enquanto as teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está implicada em relações de poder (SILVA, 2011).

Silva (2011) apresenta que a condução do processo educacional numa visão pós-crítica, organiza-se a partir de esforços para elaboração de currículos escolares como construções sociais e culturais, num tempo histórico definido, por e para sujeitos capazes de transformar a realidade na qual se veem incluídos, os quais perpassam inclusive pela formação docente. O referido autor, ainda aponta, as teorias pós-críticas como uma ampliação da compreensão sobre os processos de dominação, por meio da problematização e de questionamentos que permitem ver além dos aspectos tradicionais. Nesse tipo de currículo, as diferenças, são problematizadas e colocadas em permanente questionamento.

Portanto, o currículo não é um instrumento utilizado para organizar conteúdos desinteressadamente. Um currículo inspirado nessa concepção não se

limitaria, pois, a ensinar o respeito e o diálogo, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2001).

Neste contexto, a legislação educacional brasileira nos últimos cinquenta anos se destacou pela proposição e implantação de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir das influências liberais e tradicionais, favorecendo a abertura para diferentes temáticas vinculadas ao currículo na formação docente.

Uma das temáticas a serem debatidas nos cursos de formação docente envolve as diferenças e as relações sociais, as quais sua complexidade requerem novas formas de se elaborar o conhecimento e a pesquisa no âmbito da Educação e da Educação Física mais especificamente.

A constante relação entre os fenômenos culturais e as mudanças ocorridas nas ciências, atuaram e atuam como processos de desestabilização e fragmentação dos códigos culturais, ou seja, as distâncias e barreiras entre os sujeitos, as culturas e suas formas de manifestação estão cada vez mais estreitas e articulando-se por completo, tornando o mundo cada vez mais interconectado em suas novas combinações espaço-tempo (HALL, 2005).

Tratando-se da relação entre a Educação e Cultura, requer uma análise da complexidade a qual envolve as questões que as permeiam e as aproximam na sociedade, debatendo suas nuances para formação dos sujeitos, especialmente quando se trata da diferença, em especial dos saberes indígenas, no espaço da escola.

No entanto, a escola, por meio de seus docentes, tem ignorado conhecimentos e experiências dos grupos cujos padrões culturais não correspondem aos impostos pela cultura ocidental hegemônica, pois a instituição escolar parece ter dificuldade em reconhecer que parte significativa da população não se enquadra nos parâmetros determinados por uma concepção universalista de cultura. Por tudo, não é raro observarmos que os alunos apresentem resistência em relação à escola, porque, muitas vezes, seus valores e saberes não são aceitos e nem valorizados dentro desse contexto.

Sobre a Educação Física Escolar, a qual tem seus conteúdos de ensino baseados e fundamentos na cultura corporal, as manifestações e expressões do corpo em movimento de grupos minoritários ou pertencentes a outras culturas não são tratados

como perspectiva de estudo e subsídios para reflexão nas práticas pedagógicas, mas se apresentam muito mais como um problema que dificulta a atuação dos professores e a aceitação/implantação dos valores da cultura hegemônica, já naturalizada no ambiente escolar (DAÓLIO, 2004).

Além disso, dentro dos conhecimentos/conteúdos da área da Educação Física consolidou na cultura uma relevância à determinadas formas de movimento, ligadas aos esportes institucionalizados/normatizados que representam uma cultura hegemônica no âmbito dos conteúdos trabalhados, a partir da colonialidade estabelecida nesta área de conhecimento, colaborando ainda mais para a seletividade dos saberes no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, percebe-se que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas promovidas nos diferentes níveis da educação brasileira estão fundamentadas numa perspectiva da colonização, que inferioriza e subalterniza a diferença, especialmente os saberes indígenas.

Entendendo que todas as culturas têm valor e podem contribuir para enriquecer o processo de construção do conhecimento, é que se propõe a Educação assumir uma perspectiva intercultural, pois esta apresenta-se como uma possibilidade de se compreender a complexidade das interações humanas, criando condições para que haja desenvolvimento de todos os sujeitos e grupos aos quais pertencem, promovendo mudanças na educação.

Nesta perspectiva torna-se relevante discutir como a cultura é apresentada nos cursos de formação docente, desde o currículo proposto aos futuros professores/as, oportunizando acesso a conhecimentos que permitam atuar com a diferença numa perspectiva intercultural no âmbito escolar (CANDAU, 2011).

Ao debater os saberes indígenas e as diferenças culturais nos cursos de formação docente, especialmente da Educação Física, pode-se também propor uma ressignificação de base na estrutura organizacional e no currículo da escola. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras, podem numa perspectiva intercultural, serem destacadas e se constituírem como condição imprescindível para entender como aprendemos e como compreendemos o mundo, as relações e a nós mesmos.

Assim, os cursos de licenciatura da educação superior devem oportunizar acesso a tais conhecimentos, abordando a cultura e a diferença ao longo da formação

dos/as estudantes, promovendo saberes que permitam aos/as futuros/as professores/as explorar tais temáticas em suas aulas.

Nesta perspectiva, cabe destacar que a sociedade atual está envolvida num processo de globalização e marcada pelo pluralismo cultural, de maneira que se observa a relevância de ver o “outro” como parte de uma sociedade, que cresce e aprende com as mais diversas culturas, e, para oportunizar o conhecimento vinculado as diferentes culturas, um dos ambientes oportunos para a fomentação destes saberes é o espaço escolar.

Ao mesmo tempo, não se pode considerar somente a escola como parte principal da disseminação das ideias sobre a diversidade cultural, mas considerar todos os grupos que têm relevância no contexto sociocultural, sem deixar de valorizar o papel que os professores/as têm de educar para uma cultura múltipla e o direito acerca das diferenças.

Sobre as diferenças⁸, cabe apresentar uma distinção entre os conceitos de diversidade e diferença, propostos por Silva (2000), especialmente pela abordagem sob a perspectiva intercultural apresentada neste estudo. Para o autor, em geral, utiliza-se o termo diversidade para “advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas” (p. 44). Contudo, ele tem “pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais, numa outra perspectiva, ela foi criada” (p. 44). Prefere-se, neste sentido, o conceito de diferença, por “ênfatar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade” (p. 45).

Neste sentido, o conceito de diferença pode ser concebido como:

[...] realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos, objeto de preconceito e discriminação (CANDAUI, 2011, p. 246).

⁸ Neste estudo parto do entendimento de diferença como distinções relacionais múltiplas entre identificações culturais situadas politicamente, a partir da compreensão que as “diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, linguísticas, formais” (MCLAREN, 1997, p. 133).

Diante destas questões, Candau (2002) afirma que: “Articular igualdade e diferença, base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constituem hoje um grande desafio para todos os educadores” (p. 09). Nesse sentido, cabe aos educadores promoverem debates acerca das condições dos sujeitos no contexto das diferenças, seja ela qual for de gênero, raça, etnia, enfim dessa base cultural expressa no contexto formal e informal da sociedade.

Em concordância com essa ideia, considera-se como princípio básico na educação o respeito a toda e qualquer manifestação cultural dos estudantes, portanto é preciso que seja explorada a alteridade sobre as diferentes culturas presente em nossa sociedade (FLEURI, 2003).

Ao se propor a discutir a alteridade na prática pedagógica o docente assume o desafio de ensinar os estudantes a dialogar com as diferenças e de inseri-las em uma unidade que não as anule, mas que promova o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Nesta perspectiva, acredita-se que a realização de pesquisas que tratam sobre a formação inicial de professores e saberes indígenas, bem como a temática da diferença, temas silenciados e invisibilizados historicamente nos cursos de formação de professores/as no Brasil, possam ampliar as discussões referentes a estas temáticas no campo da Educação e da Educação Física, provocando possíveis contribuições, a partir das questões que serão apresentadas a seguir.

A partir da problemática e da justificativa apresentadas para construção do estudo a ser realizado, elaborou-se as seguintes indagações a serem perseguidas ao longo da pesquisa:

- As instituições de educação superior (faculdades, centros universitários e universidades) do Município de Campo Grande/MS, apresentam na estrutura curricular dos cursos de formação de professores/as em Educação Física, as temáticas: cultura, diferenças culturais, saberes indígenas e a interculturalidade, de forma a incentivar e inserir o debate acerca da diferença na prática pedagógica dos/as futuros/as professores/as?
- O projeto pedagógico curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física e as ementas das disciplinas explicitam a interculturalidade crítica na formação docente?

- Como os saberes indígenas são debatidos nos cursos de formação docente em Educação Física, a partir do projeto pedagógico do currículo proposto pelos futuros/as professores/as no processo de formação, oportunizando acesso a conhecimentos outros que permitam atuar com a diferença e abordar os saberes indígenas numa perspectiva intercultural crítica no âmbito escolar?

- Como os saberes indígenas são debatidos nos cursos de Licenciatura em Educação Física, a partir do projeto pedagógico e das percepções das coordenações de curso sobre o currículo proposto aos futuros/as professores/as no processo de formação, oportunizando acesso a conhecimentos outros que permitam atuar com a diferença e abordar os saberes indígenas numa perspectiva intercultural crítica no âmbito escolar?

Considerando o problema apresentado e as questões levantadas a serem respondidas pela pesquisa, é que se estabeleceu os objetivos, no sentido de direcionar e traçar caminhos para a investigação do objeto de estudo e responder os questionamentos acima apresentados.

1.4 O TRANSITAR DO ESTUDO

Nas últimas décadas, a pesquisa em educação passou por inúmeras transformações, em virtude, principalmente, do aparecimento de outros paradigmas científicos que passaram a questionar a forma positivista de pensar e fazer ciência. Essas concepções emergentes são envolvidas por perspectivas teórico-metodológicas que possibilitam a prática de novas formas de pesquisar, pautadas em abordagens mais críticas e criativas, considerando a complexidade social, além de provocar a reflexão do pesquisador, distanciando-o da prática predominantemente reprodutivista dos modelos dominantes e da linearidade da pesquisa.

Neste sentido, o desejo de promover transformações em prol da equidade educacional e social, bem como desconstruir discursos e métodos de produção do conhecimento, me faz buscar outros modos de pensar e produzir as metodologias de pesquisa, para que não se constituam como ferramentas de reprodução social, articulando assim com perspectivas da teoria pós-crítica para interrogar o currículo e subjetividades produzidas por discursos dominantes na pedagogia cultural desenvolvida

nos cursos de formação de professores/as na educação superior no Brasil (MEYER; PARAÍSO, 2014).

A partir do diálogo com as teorias pós-críticas, considerando os questionamentos que faço nesta pesquisa, interrogações estas que se movem durante a realização do estudo e dos problemas que formulo é que se propõe um caminho metodológico para o seu desenvolvimento.

Para tanto, parto da premissa estabelecida por Paraíso (2014), ao trabalhar com teorias pós-críticas em investigações sobre currículo, de que a diferença é o que vem em primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas, considerando ainda, outros pressupostos estabelecidos pela autora.

Paraíso (2014) aponta como pressupostos que o nosso tempo vive mudanças significativas na educação em função das alterações nas condições sociais, as relações culturais e as racionalidades; educamos e pesquisamos em um tempo diferente que produz uma descontinuidade com criações e criaturas da modernidade; as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros, ampliando as categorias de análise; os discursos que funcionam como verdadeiros são uma invenção / criação; o discurso tem uma função produtiva; o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das anunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber.

A autora, acima mencionada, ainda vincula como premissa em seus estudos que:

[...] nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes nas relações de poder de diferentes tipos – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura – é outro pressuposto para as nossas pesquisas (PARAÍSO, 2014, p. 32).

Por fim, um outro pressuposto destacado pela autora em questão é de que os raciocínios operados na educação são generalizados, nos fazendo considerar os diferentes espaços educativos que investigamos, tanto como território em que as relações desiguais de gênero são produzidas e reforçadas, como resistências e lutas que podem ser empreendidas e fortalecidas (PARAÍSO, 2014).

Paraíso (2014) ainda afirma que ao construirmos nossas metodologias, traçamos nossa trajetória de pesquisa, buscando inspiração em diferentes textos,

autores/as, linguagens, materiais e artefatos. A autora aponta que ao estabelecer nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos, investigamos modos de pesquisar do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos.

Assim, aceitamos o desafio proposto por Paraíso (2014) de “trabalhar com o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos em nosso fazer investigativo” (p. 35), propondo trajetões e procedimentos de pesquisa nas investigações pós-críticas. A autora propõe a realização de articulações de saberes e as bricolagens⁹ metodológicas como fundamental, de modo a cavar, produzir, fabricar a articulação de saberes e bricolagem de metodologias, por considerar que não temos um único método a adotar para algo de novo a ser produzido.

A partir destas considerações, estabeleceu-se como campo empírico a ser pesquisado para a produção de dados, diferentes instituições de educação superior do município de Campo Grande-MS, estando vinculada ao meu contexto de atuação profissional, o qual atuo como docente na formação de professores/as no curso de graduação em licenciatura de Educação Física.

Além de outras questões, o estudo busca interpretar as interfaces da fonte empírica, presentes nos currículos dos cursos presenciais de formação dos professores/as de Educação Física do Município de Campo Grande-MS, com elementos da interculturalidade.

Nesta perspectiva, a minha aproximação com o campo empírico, em função da experiência profissional como coordenador de um dos cursos presenciais de Educação Física, permite um contato direto com coordenadores e instituições a serem investigadas. Assim, foram sujeitos do estudo os/as coordenadores/as dos cursos presenciais de licenciatura em Educação Física, de instituições de Educação Superior do Município de Campo Grande (MS), sendo utilizado como instrumento entrevista semiestruturada.

Os instrumentos de pesquisa utilizados na investigação foram estrategicamente selecionados, a partir das potências analíticas apresentadas por Klein e

⁹ Paraíso (2014, p. 35) entende bricolagem como “um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios. Contudo, para articular saberes e bricolagem metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, ‘viradas’, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas” (grifos da autora).

Damico (2014), os quais apontam o exame de documentos referentes às políticas públicas e entrevistas, como possibilidades de diálogo com os estudos pós-críticos.

O estudo se efetivou a partir da descrição e análise do currículo dos cursos de formação de professores/as, bem como do contexto histórico da educação superior no Brasil e a legislação vinculada às políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) para a educação superior e os cursos de formação docente, por meio da realização de uma análise documental, possibilitando evidenciar de que forma os saberes indígenas e a interculturalidade crítica se expressam nos documentos oficiais e outros artefatos culturais, referentes às políticas públicas da temática aqui estudada e nas práticas dos/as docentes no processo de formação de professores/as.

Posteriormente foi estruturada a realização de uma entrevista aos/às coordenadores/as dos cursos de Licenciatura em Educação Física, sendo analisados e interpretados, a partir das teorias pós-críticas e a articulação entre um referencial teórico que transita entre os estudos culturais, os estudos pós-coloniais, a teoria crítica, os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade e a interculturalidade crítica, conforme mencionado anteriormente.

Tal composição de transitar o referencial teórico entre as abordagens mencionadas, justifica-se pelas tensões presentes no contexto educacional, na busca pela construção de propostas educacionais vinculadas a um projeto de uma sociedade mais justa e democrática. A tentativa de articular estas perspectivas teóricas, torna-se relevante na medida em que se percebe que as teorias pós-críticas não superaram as teorias críticas, mas podem contribuir, reciprocamente, umas com as outras (SILVA, 2018).

As entrevistas foram analisadas a partir do que Paraíso (2012) chamou de “descrição analítica” ou uma “análise descritiva” de modo a multiplicar os sentidos possíveis “para que tudo que é enunciado no material de investigação com o qual trabalhamos em nossas diferentes pesquisas não fique paralisado, fixo, permanente ou se torne ‘é’ ” (PARAÍSO, 2012, p. 39), sendo considerado: o discurso institucional, o olhar da coordenação sobre o projeto pedagógico do curso; a proposta de formação docente; a presença dos saberes indígenas e da discussão da diferença nas ementas propostas; a interculturalidade na formação de professores/as de Educação Física, a partir da perspectiva de discussão dos saberes indígenas e da diferença apresentados nos cursos pesquisados.

Cabe destacar que o estudo, sob o protocolo nº. 4.950.386, passou pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O benefício oferecido aos participantes foi a possibilidade de uma reflexão, provocados pela entrevista, a respeito da presença dos saberes indígenas nos cursos de Educação Física e a interculturalidade na formação docente, especialmente no contexto dos cursos os quais coordenam.

Posteriormente a autorização do CEP foi solicitado às instituições de educação superior do município de Campo Grande-MS que oferecem cursos presenciais de licenciatura em Educação Física, a disponibilidade do projeto pedagógico do curso pesquisado, sendo analisada sua estrutura curricular, de maneira a ser identificado nos discursos presentes nas ementas, justificativas e objetivos, elementos vinculados a temática do estudo.

Ao buscar identificar se o projeto pedagógico dos cursos de professores/as de Educação Física no município de Campo Grande contempla em sua estrutura os saberes indígenas e a percepção dos/as coordenadores/as de curso da necessidade da interculturalidade e dos saberes indígenas, bem como problematizar a interculturalidade nos referidos cursos, foi organizada a análise dos projetos pedagógicos dos cursos e das entrevistas junto às coordenações, em 3 eixos: as marcas da colonialidade, o “lugar” dos saberes indígenas e a presença da interculturalidade crítica. Tais eixos, articulam-se um com o outro e apresentam-se como categorias de análise do estudo realizado, as quais são discutidas na fundamentação teórica.

CAPÍTULO II - ESCRITAS OUTRAS: para além da modernidade

Não há nenhuma diferença entre a importância, o valor, o significado das ciências dos brancos e das ciências indígenas (GERSEM BANIWA DOS SANTOS LUCIANO, 2006).

2.1 COLONIALIDADE VERSUS DECOLONIALIDADE E A LUTA PELA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO.

Nesta parte do estudo estarei situando a necessidade do processo de decolonialidade¹⁰ das estruturas de poder colonial, ainda presentes nas instituições educativas, dada presença ainda evidente da colonialidade do poder, saber e ser e das relações sociais hierárquicas de dominação, as quais estabelecem diferentes valorações e significados às ciências dos brancos e às ciências indígenas, nos provocando a questionar, a partir da história dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, os caminhos de silenciamento dos seus saberes e os afetamentos da educação intercultural sobre o

¹⁰ Por decolonialidade entende-se aqui o desmantelamento das relações de poder e concepções de conhecimento que fomentem a reprodução das hierarquias de raça, gênero e geopolíticas que se originaram ou encontraram novas e mais poderosas formas de expressão no mundo moderno/colonial (MALDONADO-TORRES, 2007, p.117, tradução minha).

currículo e os cursos de formação de professores/as para uma abordagem decolonial¹¹ sobre os saberes indígenas.

As referências teóricas que fundamentam esta reflexão estão vinculadas ao modelo epistemológico pós-colonial e os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade, com enfoque específico nos estudos sobre interculturalidade, pela sua dimensão crítica em relação aos paradigmas epistemológicos da modernidade ocidental e pelo seu potencial propositivo e desafiante no que diz respeito à construção de novos paradigmas que possam configurar modelos pedagógicos decoloniais.

Walsh (2006) pontua que o de-colonial é uma compreensão crítica e compreensiva do passado e do presente que se abre e orienta questões, perspectivas e trajetórias. Não se refere a uma nova linha ou paradigma de pensamento, e sim, a uma forma de incitar metodologias e pedagogias que transpõem as fronteiras fictícias da exclusão ou marginalização para a configuração de outras formas de ser, pensar, questionar, pesquisar, ver, saber, sentir, escutar e estar, as quais desafiam a razão única moderna ocidental, matriz colonial de poder e dominação, a partir de racionalidades, conhecimentos e práticas radicalmente distintas. A autora ainda aponta que reaprender para aprender as contribuições partem de três eixos: intercultural, inter-epistêmico e decolonial.

Sobre o termo “decolonial” utilizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, que tem sua origem na década de 1990, nos Estados Unidos, o mesmo carrega a herança de sua primeira língua com a ideia elaborada por esse coletivo de autores/as. Esse termo utiliza o prefixo de inglês, referência à língua de nascença *decoloniality* com o prefixo de proveniente do inglês e similar ao “des” do

¹¹ O uso do termo “decolonial” demarca uma posição epistemológica, a qual considera que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente na existência dos povos colonizados, mesmo após o colonialismo ter se esgotado. O decolonial seria uma contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, pois embora as administrações coloniais possam terem chegado ao fim (descolonização), a colonialidade permanece (WALSH, 2006). O “s” do termo “decolonial” é eliminado por Catherine Walsh para marcar uma distinção com o prefixo “des” do espanhol, pois o decolonial denotaria um caminho de luta contínua para construções alternativas, e não extirpar o momento colonial de um outro momento não colonial que expressa o “des”. Considera “decolonial” como um neologismo para denotar o processo de luta, um caminho contínuo de alternativas.

português e do espanhol – o indesejável prefixo que Walsh objetiva eliminar a referência (BALLESTRIN, 2013, p. 108; MIGNOLO, 2010, p. 19).

Ballestrin (2013), ao arguir uma diferença histórica e temporal, indica que o termo “decolonial” é elaborado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade com a ideia de desconstruir a colonialidade, enquanto o “descolonização” seria o combate ao colonialismo, existindo autores que utilizam a expressão descolonização diferenciando com recursos de estilo (itálico) tanto para aquele sentido indicado de “decolonialidade” (projeto político-teórico alternativo) ou de “descolonização” (processos de luta das colônias pela descolonização).

A opção não é unânime. No geral, se aceitam os dois termos para compreendê-los nesse lugar que ocupa uma outra genealogia do pensamento. Neste trabalho, a presença do termo “decolonial” demarca a utilização por autores anteriormente citados e assumida como minha fonte argumentativa, embora o termo “descolonização”, utilizado em português, também seja utilizado em estudos no Brasil.

Ao considerar as teorias pós-coloniais e decoloniais neste estudo, destaco que as teorias pós-coloniais questionam a narrativa ocidental da modernidade, buscando, a partir de suas margens, revelar o subalternizado como parte constitutiva da experiência colonial, combatendo a narrativa hegemônica da modernidade, a qual confere à Europa um lugar privilegiado de enunciação que, mesmo após o fim da experiência colonial, permanece favorecendo aspectos próprios da cultura europeia em detrimento de outras referências de vida. Os estudos pós-coloniais vão retomar as experiências africanas, ameríndias, e asiáticas como forma de romper com as fronteiras culturais forjadas pela dominação colonial (COSTA, 2006).

Já as teorias decoloniais partem da perspectiva que a diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. Apresenta como eixo a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder (WALSH, 2006).

Frente a estas proposições epistemológicas, cabe lembrar que nos últimos anos, no Brasil e no mundo, os debates e as produções acadêmicas sobre as relações entre as diferenças culturais e a educação têm-se intensificado e aprofundado, resultado do tensionamento dos movimentos sociais ocorridos a partir de 1970. Estes debates e produções acadêmicas têm gerado movimentos de exigência de novos modelos pedagógicos que respondam às problemáticas das representações sobre a diferença no processo de formação docente, especialmente na perspectiva de uma formação intercultural.

Para Backes e Pavan (2011) a formação intercultural pode contribuir para desconstrução dessas problemáticas sobre tais representações, que muitas vezes são acionadas com as melhores intenções, mas que acabam contribuindo para inferiorizar e subalternizar os diferentes, provocadas pelo processo de colonialidade vivido.

Neste contexto cabe diferenciar os conceitos de colonialidade e colonialismo, bem como aprofundar os estudos sobre os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, visando apontar autores que contribuam para tal compreensão.

Torna-se relevante compreender e diferenciar os conceitos de colonialismo e colonialidade, sendo a colonialidade emergida de forma transversal em diferentes áreas com o intuito de problematizar tendências e características culturais diversas resultantes dos processos de colonialismo, destacado por Maldonado-Torres (2007), o qual define o colonialismo pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia, enquanto a colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar. O autor apresenta a colonialidade como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação.

Cabe situar que a colonialidade, segundo Maldonado-Torres (2007), se processa no cotidiano das relações sociais contemporâneas, embora tenha sido engendrada no período do colonialismo, destacando a articulação entre os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser. Para o autor, a colonialidade do poder diz respeito a inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação; já a colonialidade do saber serve para analisar como o conjunto das epistemologias e da

produção de conhecimento na tradição europeia reproduzem os regimes de pensamento colonial; por sua vez, colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem e na construção da subjetividade.

Para Maldonado-Torres (2007), o colonialismo precede a colonialidade, mas a colonialidade sobrevive a ele. Nas palavras do autor, a colonialidade:

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução minha).

Nesta perspectiva, a colonialidade sobrevive e, apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas nos séculos XIX e XX, suas marcas ainda são significativas nesse continente (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18). Apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao fim, com a emancipação jurídico-política dos diversos países colonizados no mundo, autores como Mignolo (2005) entendem que as dimensões subjetivas, epistemológicas e simbólicas que constituem a colonialidade ainda são demasiadamente fortes no mundo atual, atingindo as raízes mais profundas dos povos sob o seu domínio, das suas culturas, das suas línguas e das suas memórias.

Apesar desta aparente descolonização e emancipação dos povos, o colonialismo sobreviveu com todos os seus instrumentos de opressão (FANON, 2001) e a extensão da colonialidade ainda se faz presente, nas estruturas de poder, nas subjetividades, nas relações e representações sociais, principalmente na dimensão epistemológica.

O que vemos é um processo de colonização que reprime as formas e modos de produção do conhecimento, irreduzíveis ao paradigma dominante, de caráter eurocêntrico e que sedimenta, nos povos colonizados, um imaginário colonial. À subalternização epistemológica destes povos, corresponde a subalternidade da sua existência, no sentido em que, se os saberes e memórias culturais diferentes são reduzidos a saberes primitivos, sem legitimidade epistemológica, os povos que os possuem são, também, subalternizados, considerados muitas vezes selvagens, ou ainda, como não-existentes (QUIJANO, 2005).

A colonialidade do ser é, de acordo com Walsh (2006), pensada como a negação de um estatuto humano a todos os povos colonizados e que implantou

problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história dos povos submetidos a uma violência epistêmica. Estamos, assim, perante um verdadeiro racismo epistemológico que hipervaloriza uma cultura e um único modelo epistêmico como fatores determinantes do desenvolvimento.

Na perspectiva de Mignolo (2005), a expansão colonial não foi, apenas, de caráter econômico e religioso, mas também das formas hegemônicas de conhecimento que contribuíram para a colonialidade do saber. Construiu-se, assim, uma geopolítica do conhecimento, cujo epicentro e lógica de pensamento se localizam na Europa. A partir de alguns pressupostos anteriormente expressos, entendo que os diversos discursos históricos e educativos foram construídos a partir da modernidade europeia e pelo silenciamento e esquecimento das diversas narrativas dos povos subjugados.

Nesta linha de raciocínio, as diversas correntes do pensamento pedagógico, que se impuseram na Europa e na América Latina, estão afetadas por múltiplos processos de silenciamentos, os quais ainda perduram as lutas dos indígenas, constatada por Makuxi (2020), ao apontar ter decidido participar ativamente dos debates globais, certo do lugar de onde parte, como um centro móvel de uma periferia imposta, a qual considera aceitar as medidas impositivas dos valores externos sobre os povos originários, e que ao aceitarem ser categorizados como minorias, acatam a imposição de uma esfera outra de valores que se fazem maiores sobre os povos indígenas.

Perante a afirmação de diversas culturas nos cenários públicos, ampliada pelas migrações contemporâneas, dissolvem-se, cada vez mais as fronteiras geográficas, contudo ampliam-se as fronteiras culturais (MIGNOLO, 2005).

A estes cenários de existência de culturas diferentes se costuma chamar multiculturalismo. As sociedades contemporâneas são, assim, multiculturais, resultantes de uma configuração social onde coexistem culturas originárias dos diversos lugares do mundo. Imaginariamente, este seria o cenário social ideal de coexistência pacífica e diálogo entre culturas a partir do princípio do respeito pelos saberes e conhecimentos outros. Teriam as sociedades e os seres humanos dado um salto qualitativo no sentido da abertura ao outro, aprendizagem mútua, completude, respeito pela dignidade dos povos diferentes e das suas culturas. A realidade, todavia, é bem diferente. Como aponta Candau (2011, p. 241):

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (grifos da autora).

Neste sentido cabe destacar que muitos conflitos e formas diversas de violência, resultam não apenas da cobiça por matérias-primas existentes em diversos espaços geográficos, ou ainda pela exploração do outro e acumulação de capital, mas de um processo de dominação e subalternização intencional, por meio da invisibilidade e ausência de diálogo com as diferenças, inclusive a cultural.

Canen (2007), afirma que o multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com frequência, porém com diferentes significados. Desta forma, críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Para Canen (2007), críticas que atribuem ao multiculturalismo a exaltação da pluralidade cultural, mas o acusam de se omitir com relação às desigualdades estão, na verdade, sendo dirigidas a um sentido de multiculturalismo – folclórico – que, certamente, não é o único. O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas.

Isso porque na visão pós-moderna, a grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma. Isso significa que, para além das estratégias e visões do multiculturalismo crítico, a perspectiva pós-colonial e pós-moderna do multiculturalismo busca

‘descolonizar’ os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc. (CANEN, 2007).

Canen e Xavier (2011) apresentam uma perspectiva multicultural pós-colonial, proposta por Hall (2003, p. 56), em que o autor aponta existir “uma íntima relação entre o ressurgimento da questão multicultural e o fenômeno do pós-colonial”, sugerindo ainda que “o movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais é mais do que uma relação cronológica [...]. Trata-se de um processo de ruptura discursiva das divisões binárias que marcaram aquele período” (HALL, 2003, p. 56).

O multiculturalismo pós-colonial, dessa forma:

[...] assume a pluralidade cultural de forma que se rompa com a divisão das identidades culturais em duas categorias separadas (na linha ‘opressor-oprimido’), desafiando a reificação e a homogeneização dessas partes e passando a assumir as conexões, a fluidez das fronteiras entre culturas e identidades que levam a hibridizações e outros processos relacionais entre elas (CANEN E XAVIER, 2011, p. 644).

Para as autoras, a perspectiva multicultural pós-colonial favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos, e tal perspectiva possibilita o que Santos (2001) chama de compreensão das diferenças dentro das diferenças, possibilitando “deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu [...] mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade” (CANEN; SANTOS, 2009, p. 21).

Sob este pano de fundo, Canen, Abarche e Franco (2001) sugerem que uma “visão intercultural crítica, especialmente enriquecida e tensionada por sensibilidades pós-coloniais que têm trazido para o centro das reflexões, questões referentes à construção das identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concretização do multiculturalismo crítico” (p. 164) , onde “a compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam ou essencializam essas mesmas identidades” (p. 165).

No que se refere à interculturalidade, Walsh (2006) apresenta que pensar a interculturalidade a partir do contexto europeu não é o mesmo que pensá-la na América do Sul, onde as aspirações de dominação do mundo, o surgimento do mercado

global e a imposição de modernidade e seu outro lado oculto, a colonialidade, tomou forma prática e representativa. Para Walsh (2006, p. 09), “a interculturalidade é diferente no que diz respeito a complexas relações, negociações e trocas culturais, e procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes”. A perspectiva intercultural “não pode ser reduzida a uma simples mistura, ou fusão, combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente diferentes” (WALSH, 2006, p. 09).

Acredita, ainda, que é incontestável compreender a interculturalidade em suas diversas dimensões e sugere uma importante discussão e análise profunda da atual realidade das sociedades e, busca resumir, o que se entende por interculturalidade (WALSH, 2006, p. 10-11):

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; Uma meta a alcançar.

Nestes contextos, entende-se que os desafios que se colocam aos professores e educadores são enormes, em termos de formação, e abrem horizontes epistemológicos e axiológicos, impensáveis no âmbito do tradicional paradigma de formação docente. A formação de professores, no âmbito da interculturalidade, implica um novo modelo de formação docente que leve em consideração as culturas e saberes decorrentes da diferença cultural. Por outro lado, uma formação para a interculturalidade crítica supõe novas linguagens, novos conceitos e novos paradigmas na construção do conhecimento e novas estratégias pedagógicas e didáticas.

Nas sociedades contemporâneas, sobretudo as que se situam na América Latina, sociedades verdadeiramente multiculturais, a interculturalidade assume, de fato, uma dimensão prática entendendo por essa dimensão o diálogo que se estabelece entre as diversas culturas. É, por isso, um projeto político que transcende a dimensão educativa para pensar a construção de sociedades diferentes, o que não é possível sem a esfera educativa.

Os desafios educativos na América Latina, de acordo com a perspectiva de Fournet-Bittencourt (2004) passam pela proposta de um diálogo intercultural como caminho para uma filosofia da alteridade em que os outros são reconhecidos nas suas identidades e tradições e a partir dos seus lugares de enunciação. Este é, de acordo com o autor, o percurso necessário para dissolver as hegemonias políticas, filosóficas, epistemológicas e axiológicas do Ocidente e iniciar um processo decolonial, passo necessário para uma filosofia da libertação e para um outro modelo de participação social e de democracia.

Os processos migratórios têm contribuído para o que podemos classificar de multiculturalismo nas sociedades e nas instituições educativas, bem como para a partilha e coexistência de tradições culturais diferentes, de competências e de saberes.

Mclaren (1997) aponta para a existência de pelo menos quatro tendências de multiculturalismo enquanto projeto político: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista, o multiculturalismo liberal e o multiculturalismo crítico e de resistência, visão esta última do qual se diz partidário o próprio autor.

O multiculturalismo conservador é aquele que pretende construir uma cultura comum, o que faz com que a partir desse princípio negue a diversidade existente e construída há séculos e que nos leva a entender sua defesa a uma cultura padrão, a branca. Nesse contexto, subalterniza os grupos dominados em suas lutas e inferioriza seu capital cultural (MCLAREN, 1997). Esse tipo de visão conservadora (...) “mesmo quando reconhece outras culturas assenta-se sempre na incidência, na prioridade a uma língua normalizada e, portanto, é um multiculturalismo que de fato não permite que haja um reconhecimento efetivo das outras culturas” (SANTOS, 2003, p. 12).

Mclaren (1997) afirma que o multiculturalismo humanista ressalta a existência de uma igualdade natural entre as diversas etnias, sem se preocupar em evidenciar a falta de oportunidades iguais em termos sociais e educacionais, enquanto o multiculturalismo liberal defende a diversidade cultural, propondo o respeito a esta diversidade, contudo estabelece padrões culturais e uma tendência a elitizar a cultura de alguns grupos sobre os outros, ao mesmo tempo em que deixa de lado a participação de grupos considerados inferiores nas discussões multiculturais.

Já o multiculturalismo crítico ou de resistência é o que podemos considerar mais voltados aos anseios dos movimentos multiculturais, pois levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada

grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebra o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência e o diálogo entre as pessoas, caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diferença, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente (MCLAREN, 1997).

Todavia, como referido anteriormente, o fato de as sociedades serem cada vez mais multiculturais não significa que sejam interculturais. O multiculturalismo, conservador, humanista e liberal, tal como é considerado nas sociedades contemporâneas do Ocidente é meramente descritivo, funcional e contribui para a legitimação do etnocentrismo ocidental.

O conceito de interculturalidade assumido neste texto, aponta para o reconhecimento e respeito por todas as culturas, sem hierarquia entre elas. Na América Latina, a interculturalidade tem um significado específico apresentado por Walsh (2006, p. 21):

[...] está ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a descolonização.

Mais do que um conceito que faz o apelo e promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento e de produção epistêmica, de outros modelos educativos e pedagógicos, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de caráter eurocêntrico e colonial.

A vantagem do conceito de interculturalidade é que a origem não está nos meios acadêmicos, mas nas comunidades indígenas, na sua filosofia de vida e no seu modo de ser que o tomam como um princípio ideológico transformador da diferença social e comunicacional (WALSH, 2009).

E ainda por não ter a sua origem nos centros geopolíticos de produção do conhecimento, o mundo acadêmico, não está impregnado de eurocentrismo nem de princípios que o norte global, tradicionalmente, impõe ao sul, não trazendo consigo essa máquina infernal das certezas prontas a servir. Assim, apresenta um conceito subversivo, resistente e insurgente, pressupostos sem os quais não haverá qualquer possibilidade de decolonialidade do poder e do saber e de um diálogo inter-epistêmico. A interculturalidade implica, por isso, o reconhecimento e o respeito das e pelas diferenças culturais, fator fundamental do diálogo entre as culturas (MIGNOLO, 2003).

Walsh (2009) destacou três perspectivas para o conceito de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. Para a autora, a interculturalidade relacional é vista como o intercâmbio cultural preestabelecido entre os diferentes grupos étnico-culturais que convivem no mesmo espaço geográfico. Já a interculturalidade funcional envolve o reconhecimento da diversidade sociocultural e nas diferenças existentes, tolerando as diferentes expressões socioculturais, visando a integração dos grupos considerados diferentes no interior das estruturas sociais existentes. Esta forma de interculturalidade legitima o monoculturalismo e a sua suposta superioridade. Enquanto a interculturalidade crítica entende que as diferenças se constroem dentro de uma matriz de poder colonial, racializado e hierarquizado, apoiado em espaços de questionamentos a respeito dessas relações de poder, podendo ser entendida também como projeto político, social, epistêmico e ético, que aposta, não apenas nas relações culturais, mas, sobretudo, no entendimento das estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação.

Para Walsh (2007), muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico. Na contramão dessa concepção, a autora propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo

ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Sobre a perspectiva crítica de interculturalidade, é preciso reconhecer as lutas que os movimentos indígenas, e outros grupos, vem conseguindo firmar na busca pela construção de sociedades, estados e humanidade diferentes, que se encontra entrelaçada a uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida, por meio de projetos de interculturalidade, pedagogia e *práxis* que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009).

A partir destas questões, a tensão entre igualdade e diferença, de que nos fala Boaventura Santos (2003), abre perspectivas para abordagens pedagógicas interculturais críticas. Apesar de o colonialismo preceder a colonialidade, esta sobrevive ao colonialismo e manifesta-se, como apontado anteriormente, na cultura, no conhecimento transmitido, no imaginário dos povos, nas produções simbólicas, nas manifestações subjetivas dado que, pela colonialidade, se construiu a subjetividade dos povos colonizados.

Uma pedagogia de caráter eurocêntrico se mantém por interferência da colonialidade do poder, das mentes e do conhecimento. A hegemonia epistêmica europeia ocidental, que se mantém e se traduz numa espécie de racismo epistêmico, não admite outras lógicas, racionalidades diferentes e formas diferentes de expressão do pensamento. Esta hegemonia espelha-se nas pedagogias e nas didáticas, privilegiando um ensino reprodutor de um conhecimento estabelecido por este eurocentrismo epistemológico (QUIJANO, 2005).

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder (WALSH, 2007). Para Walsh (2007, p. 9): "assumir esta tarefa implica um trabalho de-colonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade".

O conceito de decolonial, ligado à pedagogia, revela um horizonte de esperança nas mudanças necessárias a realizar no sistema educativo e nas relações pedagógicas, bem como a relação entre os dois conceitos sugere resistência, insurgência e transgressão das práticas pedagógicas, de caráter monocultural, patriarcal, antropocêntrico e colonial (WALSH, 2007).

Portanto, Walsh (2007) elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo 'insurgir' representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Ao sistema colonial global, uniformizante, que adota uma pedagogia da crueldade para subsistir e se expandir, deve corresponder uma pedagogia da resistência. Nesta perspectiva, o/a professor/a comprometido/a com a decolonialidade amplia o seu compromisso com o social e o político, com as lutas sociais e epistêmicas (WALSH, 2007).

Decolonizar é pensar de outro modo, contrariando a lógica e racionalidade dominantes, inscritas historicamente, nas estruturas mentais colonizadas e nas estruturas coloniais sistêmicas das instituições sociais e educacionais. Para tanto, sugerem-se pedagogias que promovam o pensamento crítico, que possibilitem a construção de modos diferentes de pensar, ser e existir, que animem o pensar a partir de e com os movimentos resistentes da sociedade e que tenham projetos decoloniais (WALSH, 2007).

Pedagogias que ultrapassam as instituições educativas, mas que as incluem, que se forjam no interior das lutas sociais e que constituem estratégias metodológicas imprescindíveis para a construção de modelos epistemológicos outros, decorrentes do pluralismo cultural existente nas sociedades e instituições contemporâneas. Que convocam os saberes subalternizados, produzidos nas práticas de marginalização e de resistência e lhes conferem legitimidade, interpelando e desafiando os saberes dominantes. Pedagogias que devem afirmar-se pelo reconhecimento e afirmação de todo o ser humano, contra todas as formas de discriminação; pedagogias

que promovem princípios éticos de respeito, justiça e liberdade e que traçam percursos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção social (WALSH, 2006).

Tais projetos decoloniais e pedagogias outras se mostram necessárias nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, dada a lógica e racionalidade dominante, marcadas em sua história, nas estruturas coloniais presentes nas IES e nas escolas, nos currículos e na prática docente, as quais ainda promovem uma pedagogia permeada pela colonialidade.

Neste sentido, torna-se relevante o debate sobre a interculturalidade nas escolas e universidades, que são organizacionalmente constituídas por estruturas de dominação, por poderes que podem impedir a interculturalidade, especialmente sobre a perspectiva crítica a ser explorada nestes espaços. Esta discussão deverá ser acompanhada por um processo de decolonialidade das estruturas de poder de longa duração.

Em síntese, a interculturalidade, enquanto diálogo entre as diversas culturas e saberes, só é possível pela dissolução das estruturas coloniais de longa duração, indissolúvelmente ligada ao processo de decolonialidade e pela construção dos espaços escolares em espaços de aprendizagem e exercício democrático. Pensar um novo modelo educativo e novos modelos pedagógicos implica, por exemplo, a dissolução do dualismo sujeito-objeto em que assenta a prática pedagógica tradicional¹².

Assim o espaço escolar deve transformar-se em espaço de múltiplas aprendizagens, cooperativas e solidárias, de exercício crítico da democracia, de diálogo intercultural, de aprendizagem da liberdade e de uma cidadania participante. Para tanto é preciso a proposição de uma pedagogia ou pedagogias decoloniais, a partir de pressupostos teóricos e políticos que tornem possíveis relações entre interculturalidade, o pedagógico e o decolonial (WALSH, 2006).

Tais pedagogias interculturais e decoloniais, insurgentes e resistentes, são construídas em espaços, práticas e contextos marginalizados, que convocam

¹² No dualismo “sujeito-objeto” presente na prática pedagógica tradicional, as percepções das desigualdades foram naturalizadas a partir da compreensão de que somente a cultura europeia é racional e pode conter “sujeitos”. As demais não são racionais e não podem nem se almejar “sujeitos”. As culturas outras são diferentes no sentido de serem desiguais e inferiores por natureza. Portanto, só podem ser “objeto” de conhecimento ou de práticas de dominação. Nessa perspectiva, a relação entre a cultura europeia e as outras culturas se estabeleceu e, desde então, se mantém como uma relação hierárquica entre “sujeito” e “objeto” (QUIJANO, 1992).

conhecimentos também marginalizados ao longo da história, conhecimentos produzidos pela diferença colonial, que possam desestabilizar e denunciar as práticas, estruturas e conhecimentos hegemônicos de caráter opressivo. Para Walsh (2006) as pedagogias interculturais e decoloniais que deverão ter os seus reflexos nas instituições educativas como resultado das práticas pedagógicas construídas em espaços e cenários sociais de luta e resistência.

Walsh (2006) aponta que as propostas políticas e educativas decoloniais somente se tornarão significativas, a partir de práticas políticas e epistêmicas insurgentes e decoloniais à revelia dos modelos acadêmicos institucionalizados, de origem eurocêntrica e estadunidense, com as suas propostas de uma lógica e racionalidade legitimadoras de uma tradicional e colonial geopolítica do conhecimento, bem como uma pedagogia orientada por uma ética decolonial democrática, que reconheça o outro nas suas dimensões cultural e epistemológica como fatores fundamentais de humanização.

Neste sentido, entende-se que a educação deve lidar com os desafios relacionados à diferença, a fim de formar cidadãos/ãs capazes de viverem de uma forma mais justa e digna com o outro. As diferenças ainda são muito frequentemente fontes de tensões, de inferiorização, de discriminação e de disputas. A educação intercultural pode constituir uma contribuição preciosa a uma abertura, diálogo e aprendizagem à outras culturas (CANDAUI, 2011).

Assim, a relação entre o pedagógico e o decolonial perpassa pelo domínio cultural, o qual envolve um processo de colonialidade. O desafio da decolonialidade exige permanentes teorizações, reflexões, individuais e coletivas, a partir das práticas políticas, sociais e educativas, buscando construir novos caminhos pedagógicos de dimensão decolonial, constituindo assim, não apenas o resultado de uma teoria da decolonialidade, mas exige uma prática comprometida, inclusive ao debater estas questões no processo de formação de professores/as e na proposta curricular concebida neste contexto.

2.2 OS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL E OS CAMINHOS DE SILENCIAMENTO DOS SEUS SABERES

Neste item do estudo apresentarei os povos indígenas em Mato Grosso do Sul, destacando o processo de silenciamento dos saberes indígenas no contexto histórico do Brasil, consequência das relações sociais hierárquicas de dominação, a partir da colonialidade ainda presente em nossa sociedade.

O território que hoje constitui Mato Grosso do Sul, habitado por grupos humanos desde cerca de 12 mil anos antes do momento atual (MARTINS, 2012), situava-se, na época da conquista europeia, no hemisfério espanhol, nos termos do tratado de Tordesilhas. Passou, depois, ao domínio lusitano, inicialmente como integrante da Capitania de São Paulo e, mais tarde, como parte da Capitania de Mato Grosso (criada em 1748). Vale notar que a porção sul dessa capitania, correspondente ao atual Mato Grosso do Sul, manteve-se, nessa época, de certa forma, à margem dos processos históricos que determinaram a própria incorporação de toda a região aos domínios portugueses (QUEIROZ, 2015).

Com a declaração de independência do Brasil (1822), a antiga capitania passou a ser chamada de província – designação que, após a instauração, no Brasil, do regime republicano federativo (1889), foi, por sua vez, alterada para estado. Nessa época, o então estado de Mato Grosso englobava os atuais estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Seus limites externos, com a Bolívia e o Paraguai, foram definidos ao longo do século XIX, mediante tratados assinados em 1867 (com a Bolívia) e em 1872 (com o Paraguai, logo após o término da Guerra da Tríplice Aliança). Do antigo estado foram subtraídas, em 1943, uma porção que passou a constituir o Território Federal do Guaporé (correspondente à atual Rondônia) e outra, no extremo sul, que constituiu o Território Federal de Ponta Porã – o qual, todavia, foi extinto já em 1946. Em 1977, enfim, a porção meridional do estado passou a constituir Mato Grosso do Sul, oficialmente instalado em janeiro de 1979 (QUEIROZ, 2015).

Atualmente a presença dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul é formada por oito etnias, entre elas: Atikum (Bororo), Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena, as quais produziram outras relações entre diferentes grupos indígenas e com a sociedade envolvente, produtos dos

deslocamentos de sua história, até se fazer presente nos espaços urbanos das principais cidades do estado de Mato Grosso do Sul, especialmente em sua capital. Muitos deles são produtos das relações, biológicas ou culturais, entre diferentes grupos indígenas e com a sociedade envolvente, produtos da história (CHAMORRO; COMBÈS, 2015).

A antiga província de Mato Grosso abrangia uma área muito maior que as atuais fronteiras de Mato Grosso do Sul, no entanto, as fronteiras administrativas forjadas, nacionais ou interestaduais, não têm muito sentido quando se trata de povos indígenas. Elas não refletem limites culturais ou linguísticos, não correspondem a antigos territórios étnicos. Muitos dos grupos indígenas que vivem hoje em Mato Grosso do Sul também estão presentes em outros estados brasileiros ou outros países, como os Guarani (Ñandéva) na Argentina e no Paraguai, os Chamacoco no Paraguai (conhecidos lá pelo nome de Ishir), os Ayoreo no Paraguai e na Bolívia, os Camba, parentes dos Chiquitano da Bolívia e de Mato Grosso. Desse modo, estes grupos indígenas se fazem presentes nas regiões vizinhas ao atual Mato Grosso do Sul e se estendem, até o oriente boliviano, Paraguai, o Chaco boreal e, dentro do próprio Brasil, até os estados de Mato Grosso, Paraná, Goiás, Minas Gerais e São Paulo (CHAMORRO; COMBÈS, 2015).

O território hoje sul-mato-grossense tem-se configurado, desde há muitos séculos, como uma área de intensos movimentos de povos, sejam populações indígenas oriundas da Amazônia, do Chaco, da costa atlântica e de outras partes, sejam outros grupos e seus descendentes, procedentes das mais variadas direções da América do Sul, na busca pela ocupação do seu espaço, considerando ainda, a existência de populações engajadas nesse processo de ocupação. Delineiam-se aí, portanto, fronteiras na mais ampla acepção, isto é, não simples linhas demarcatórias de limites, mas de zonas ou faixas, as quais, enquanto confins geográficos de diferentes povos, são lugares de encontro e conflito de alteridades; e fronteiras, também, por certo, na acepção mais restrita de espaços a serem ocupados, fronteiras econômicas e demográficas, vistas ainda hoje, como uma terra de novas perspectivas de vida, a atrair contingentes os mais diversos (QUEIROZ, 2015).

Sobre este processo envolvendo o deslocamento e a retirada dos indígenas de seus territórios, Krenak (2019, p. 14) apresenta a seguinte crítica:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos.

Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade.

Nestes territórios, as etnias indígenas, manifestam diferentes práticas sociais, as quais expressam matrizes culturais, históricas e identitárias de seus povos, trazem em si a ancestralidade, as tradições, os valores, as normas de viver em grupo e de responder aos desafios da sobrevivência, compondo os saberes indígenas.

Segundo Luciano (2006), os saberes indígenas perpassam por saberes ancestrais, os quais são transmitidos oralmente, de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, o compartilhar de saberes sobre o cultivo da terra, a caça e a pesca. Esses saberes constituem a riqueza sociocultural dos povos indígenas, suas maneiras próprias de ver e de se situar no mundo, suas formas de organizar a vida social, política, econômica e espiritual que são cultivados e ressignificados ao longo de milhares de anos, os quais apresentam marcas da colonialidade e expressam cosmologias, epistemologias, racionalidades, especialidades, identidades, temporalidades, valores e espiritualidades.

Durante longo tempo esses saberes foram tornados invisíveis e inexistentes, por não fazerem parte da “ciência moderna” e da “alta cultura”, em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, dos cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística, e tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente, assumindo a forma de ignorância ou ausência de cultura (SANTOS, 2010).

A diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. “Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos” (SANTOS 2010, p. 154). Essa afirmação vai de encontro à sociedade capitalista moderna onde, epistemologicamente, domina o conhecimento científico, buscando silenciar as outras inúmeras formas de conhecimento. Como um caminho possível para a ressignificação desta visão epistemológica reduzida, Santos (2010, p.157) propõe uma “Ecologia de saberes”, procurando dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta na pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles, e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles.

Este conceito está presente quando se discute a crescente necessidade de diálogo entre os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos trabalhados nos diferentes níveis da educação brasileira, inclusive na Educação Superior.

Nesta perspectiva, não se trata de negligenciar ou negar a ciência moderna, mas que seja reconfigurada como parte de uma constelação mais ampla de saberes que sobreviveram ao epistemicídio, ou que, apesar de sua invisibilidade epistemológica, tem emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade e a discriminação. Assim, os povos indígenas têm lutado contra esse epistemicídio imposto aos saberes e práticas que a ciência moderna não legitima numa demonstração da sua dificuldade de não querer reconhecer outros saberes como válidos e se articular com eles em bases igualitárias.

A ecologia de saberes proposta por Santos (2010) pressupõe conflitos e diálogos possíveis entre as diversas formas de conhecimento, onde os saberes populares, tradicionais, e os indígenas sejam respeitados e reconhecidos em sua diversidade e multiplicidade de formas de pensar e produzir conhecimento, expondo que a injustiça social está assentada na injustiça cognitiva, e a ecologia de saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva.

A construção de caminhos viáveis em contraposição a lógica única da modernidade ocidental capitalista é possível, caminhos que possam contribuir para que a exploração capitalista, ancorada no cânone da ciência moderna, recue dando lugar para a diversidade epistemológica e o respeito aos diferentes saberes culturais, entre eles os indígenas.

Isso nos mostra que, além dos indígenas terem que enfrentar acirradas disputas por suas terras e recursos naturais nelas existentes, trava no campo simbólico, a luta pela territorialidade e para se afirmarem enquanto povos autônomos com sua cultura diferenciada e seus saberes ancestrais, a partir da compreensão que terra e cultura são indissociáveis. O que presenciamos na atualidade é uma luta diária e radical dos movimentos indígenas em busca de reconhecimento de suas diferenças históricas, culturais, linguísticas, epistemológicas e territoriais.

Outro aspecto relevante dos saberes indígenas, envolve as suas diversas formas de linguagem, entre elas a corporal. Suas práticas corporais são marcadas pelos espaços, lugares e tempos distintos. Tais práticas, especialmente os jogos e as brincadeiras, são entendidas como elementos da cultura corporal de cada etnia indígena

e assumem sentidos e significados de acordo com o contexto social no qual são vivenciadas. Portanto, ao considerar as etnias presentes em Mato Grosso do Sul, mencionadas anteriormente, nos remete à diferentes saberes e práticas corporais possíveis de serem exploradas na formação de professores/as de Educação Física no estado.

Assim, os saberes indígenas e suas práticas, perpassam pelo corpo indígena e a corporeidade é uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena, permitindo a ela a sua construção social e sua identidade. A oportunidade das pessoas que não são indígenas de vivenciar tais práticas corporais e sua contextualização, podem permitir a estes grupos conhecer e respeitar sua cultura, seus valores e seus saberes.

Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Consequentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano [...], sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social (DAÓLIO, 1995, p. 42).

Nas sociedades indígenas, o ensinar de práticas e técnicas corporais são necessárias para assumir da melhor maneira os papéis sociais conquistados. Portanto, “reconhece-se a capacidade de a criança aprender a partir dos jogos e brincadeiras” (GRANDO, 2006a, p. 231). Nesse momento, a criança está se apropriando de sua cultura, construindo sua identificação com seus pares e tornando-se únicas nesse contexto. Por outro lado, não se pode esquecer que as práticas corporais tradicionais, bem como os rituais ocorridos nas aldeias, têm um valor simbólico importante e se inscrevem como parte da construção sociocultural.

Grando (2004) promove uma relevante reflexão entre “Corpo e educação”, a partir da compreensão consolidada em seus estudos, que levaram em conta os referenciais antropológicos, históricos e educacionais como interfase nas relações interculturais e interétnicas expressas e reconhecidas nas práticas corporais do Povo Indígena Bororo. Tais estudos destacam os processos de educação como experiência do corpo produtor de discursos sociais específicos e polissêmicos.

Nesta perspectiva, as práticas corporais estão relacionadas à cosmologia que orienta o modo de viver e a visão de mundo das sociedades indígenas. Sendo

compartilhadas nas aldeias, as práticas corporais se manifestam no cotidiano, por exemplo, por meio de jogos e brincadeiras, podendo estar vinculadas ao conhecimento da realidade, que forma uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura.

Na constituição dos sentidos e significados culturalmente construídos, os saberes indígenas apresentam maior possibilidade de trocas simbólicas. Assim, levando-se em consideração que o corpo é o elemento central nas interações sociais, tem-se como pressuposto que as relações sociais nestas sociedades estão suscetíveis a alterações, sendo perpassadas por apropriações diferenciadas das práticas corporais.

Deste modo, no contexto educacional, em que os conhecimentos eurocêntricos se colocam hegemônicos, inclusive nos processos de formação de professores/as, o acesso as práticas corporais indígenas podem promover mudanças em relação à apropriação dos saberes indígenas, ocorrendo assim interações interétnicas e a promoção de diálogos, encontros e aprendizagens “outras”.

Nesse contexto, a retomada de práticas culturais subalternizadas ou invisibilizadas, se constitui como uma nova força de resistência à suposta superioridade do conhecimento científico. É relevante pensar que um movimento de tradução cultural que tenha como ponto de partida o diálogo horizontal e respeitoso entre os saberes tradicionais indígenas e o “conhecimento científico moderno”, pode resultar num enriquecimento de ambos os saberes, contribuindo para um mundo onde as várias concepções de saberes e as diferentes epistemologias são igualmente aceitos como conhecimentos válidos e existentes, numa perspectiva de uma educação intercultural e de um mundo mais humanizado.

Assim entendo que os cursos de formação de professores/as de Educação Física necessitam oferecer aos/às futuros/as professores/as conhecimentos necessários para abordar os saberes indígenas e promover discussões acerca da diferença, no interior das escolas da sociedade sul-mato-grossense, em respeito a significativa presença de inúmeras etnias indígenas, a legislação e o cumprimento das exigências das políticas públicas. A seguir, apresentarei como os estudos e legislações que os cursos de formação de professores e os currículos vem tratando a referente temática.

2.3 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – AFETAMENTOS SOBRE OS CURSOS E O CURRÍCULO

Nesta parte do estudo estarei destacando os desafios da educação intercultural no processo de formação de professores/as de Educação Física no Brasil, a legislação e o currículo, a partir de suas limitações e tensões.

A formação de professores tem se configurado uma preocupação constante no cenário educacional brasileiro ao se tratar da oferta de uma educação de qualidade para todos. Ao mesmo tempo, vê-se este campo tensionado por questões voltadas para a valorização da diversidade cultural, pelo reconhecimento das identidades culturais, pela luta dos movimentos sociais contra qualquer tipo de discriminação, preconceito e exclusão, bem como pela denúncia constante de um modelo de educação fundamentado na matriz político-social e epistemológica da modernidade. Não há mais como negar a diversidade cultural que compõe o espaço educacional brasileiro. Os olhares se voltam para o encontro das culturas que se entrecruzam, exaltam-se e se silenciam nas práticas pedagógicas e vivências curriculares trabalhadas e efetivadas nas instituições de ensino, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

Ainda que os estudos que articulem formação de professores e diferença cultural se apresentem restritos no Brasil, em especial em Mato Grosso do Sul, têm sido objeto de discussão e pesquisa de autores que lutam por uma educação verdadeiramente democrática.

Na tese de doutorado vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), defendida em 2016 pela Professora Vera Lícia de Souza Baruki, a qual teve como objetivo abordar as representações culturais que os docentes de Educação Física (re)produzem sobre o corpo diferente, a autora destacou que a presença da diferença nas aulas de Educação Física provocam fissuras na normalidade, reflexões aos docentes, mudança no planejamento e nas aulas, gerando movimentos pedagógicos a partir do reconhecimento de sua presença por parte dos

professores/as, especialmente nos corpos, apontando ainda que as representações da diferença não são fixas (BARUKI, 2016).

Para Baruki (2016), a percepção da diferença é construída inicialmente no processo de formação de professores/as de educação física, a partir dos discursos que o atravessam e produzem diferentes significados, vivenciados na formação inicial e continuada e na prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico dos/as professores/as, em sua forma e conteúdo. Tal percepção pode provocar representações identitárias sobre sua prática docente, a partir de movimentos políticos e culturais que guardam, em determinados períodos, linguagens que imprimiram conhecimentos e direcionaram currículos.

Assim, pressupõe-se que a formação de professores se constitui em um espaço privilegiado para a criação e efetivação de proposições que possibilitem novos caminhos para o trato da diversidade cultural e da diferença no contexto escolar, especialmente porque se o professor não considera os saberes das diferentes culturas como questão a ser debatida, como poderá desenvolvê-lo em contexto educacional?

Na literatura brasileira, o termo diversidade cultural tem sido usado e relacionado ao contexto do multiculturalismo, o qual está vinculado ao reconhecimento da existência de culturas diferentes, sendo compreendido também como um campo teórico, prático e político (CANDAUI, 2008).

Já o termo interculturalidade tem, principalmente nos últimos anos, estado presente em um conjunto de práticas documentais, políticas, ideológicas, conceituais e epistemológicas que alimentam discursos em torno da diferença. A interculturalidade pode promover uma abertura que permite a construção de estratégias capazes de identificar, perceber, conviver e trocar experiências com sujeitos de matrizes culturais distintas na construção de um mundo melhor (SCARAMUZZA; NASCIMENTO, 2018).

Moreira (2002) apresenta a diferença, a partir da compreensão de que a sociedade contemporânea é multicultural, e a cultura é centro das questões sociais, e diante da diversidade cultural, a diferença torna-se intrínseca a esse contexto, especialmente vinculada a necessidade da interculturalidade na sociedade.

[...] não há como analisar essas diferenças [culturais] sem levar em conta que determinadas 'minorias', identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem

‘o outro’, ‘o diferente’, ‘o inferior’ (MOREIRA, 2002, p. 18, grifos do autor).

Diante disso, destaca-se a presença da educação intercultural em espaços educativos para que as propostas e práticas curriculares, como um espaço oportuno para a identificação das diferenças e o incentivo ao respeito, a convivência e a aprendizagem entre elas, e permita que sejam questionadas, a fim de desestabilizar as relações de poder existentes nas situações em que as diferenças coexistem.

Ferreira e Silva (2013) destacam as possibilidades para a descolonização dos currículos e a construção da educação das relações étnico-raciais pautada na educação intercultural, na perspectiva crítica. É nesta perspectiva que entendo ser necessária a proposição do currículo da formação de professores.

Nesta perspectiva, a diferença e a cultura são destacadas como noções que se expressam a partir dos “[...] currículos monoculturais [que] sustentam a herança colonial na escola, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver: a eurocêntrica que permanece hegemônica nas práticas curriculares” (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 27).

E, neste contexto, a diferença é debatida como cristalizada pelo espaço escolar, a partir dos currículos prescritos, inclusive nos cursos de formação de professores:

Essa constituição dos currículos escolares modernos ensina a determinados grupos a serem sujeitos de direito e, a outros grupos, a serem sujeitos de favor. [...] a diferença que se faz presente no currículo na maioria das vezes é ainda uma forma disfarçada de discriminação e de preconceito e sua não problematização perpetua desigualdades raciais, visando homogeneizar e naturalizar as diferenças, sob o pretexto da não discriminação (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 28).

É neste sentido que nosso interesse se volta para os saberes indígenas como uma categoria a ser trabalhada nos cursos de formação de professores de Educação Física, questionando a formação que o professor precisa receber na educação superior para dialogar com tais conhecimentos no espaço da escola, local em que muitas vezes se apresenta um modelo de cultura única, sob o qual todos os povos devem alinhar-se, inclusive vinculado aos conteúdos da Educação Física.

A partir destes elementos, cabe destacar as prerrogativas legais estabelecidas pelo Ministério da Educação para a Educação Superior, referente as

questões culturais, a diversidade e as diferenças relacionadas aos saberes indígenas em seus cursos, entre as quais a Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura de graduação plena:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - o acolhimento e o trato da diversidade (BRASIL, 2002, p.1).

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002, p. 2 e 3).

Já a Resolução nº 2 CNE/CP, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelece que:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Assim, constata-se que fica estabelecido no § 2º do Art. 1º da referida Resolução que os cursos de formação de professores das instituições de ensino superior devem manifestar organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), bem como estar articulado com a educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

A resolução acima mencionada ainda estabelece em seu Art. 3º, que trata da formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação básica que:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização

plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 2015).

O texto acima apresenta no processo de formação dos profissionais da educação a valorização da diversidade, bem como aponta que o seu projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, inspirado nos diferentes saberes e nas questões relativas à diversidade étnico-racial, como princípios de equidade, inclusive com ensino intercultural, visando à valorização das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de suas diferenças culturais.

A referida resolução ainda estabelece para a formação de profissionais do magistério que:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (BRASIL, 2015).

Tal resolução ainda estabelece que a formação de profissionais do magistério deve conduzir o(a) egresso(a) à consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, bem como promover o diálogo entre a comunidade e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local, atuando como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

Neste sentido, cabe ainda destacar outro preceito legal, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, a qual obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Como desdobramento dessa legislação pressupõe-se que os cursos de Licenciatura são responsáveis em grande parte pela aplicação da referida legislação, tendo em vista que são espaços efetivos de formação de professores/as que atuarão nesse nível de ensino. Nesse sentido, parece pertinente nos perguntarmos sobre alguns aspectos referentes à essa formação, a exemplo dos conteúdos curriculares.

A Lei nº 11.645/2008 resulta de uma demanda social dos povos indígenas na busca pelo reconhecimento e respeito às diversidades étnicas que permeiam as formas de saber, ser e viver das 305 etnias indígenas atualmente reconhecidas no

Brasil¹³, quando os cursos de formação de professores/as vinculados as instituições de Educação Superior no país em grande parte ignoram essas questões.

Nesse sentido, Silva (2017) destaca o percurso histórico e os contextos políticos nos quais está inserida a formulação e efetivação dessa legislação. Considera ainda que a Lei acima mencionada, soma-se a um significativo aparato legal, tanto internacional quanto brasileiro, que, ao longo dos séculos XX e XXI, vem orientando a inserção do ensino da temática indígena.

Observa-se que dentre os documentos oficiais internacionais significativos sobre uma educação para as relações étnico-raciais, encontra-se a Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais, elaborado durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 20ª Reunião, realizada em Paris em 1978. Este documento tornou-se norteador dos marcos legais no Brasil, que posteriormente foi signatário de alguns acordos internacionais da ONU. Assumindo o país o compromisso de realizar ações voltadas para o combate ao racismo e à discriminação racial nos espaços escolares, para provocar mudanças na sociedade (SILVA, 2017).

No que diz respeito ao reconhecimento das diferenças étnico-raciais dos povos indígenas na sociedade brasileira, cabe destacar dentre os documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sobretudo, quando foi alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), nas suas singularidades contextuais.

Cabe destacar que a Constituição Federal promulgada em 1988 foi o primeiro marco legal no Brasil oficializando o reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas de forma mais explícita, como expressam os Artigos 210, 215, 216; 231 e 232. O Artigo 210 tratou diretamente de conteúdos relacionados com os processos de escolarização dos indígenas, determinando que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

¹³ O IBGE apontou este dado estatístico sobre a população indígena no Brasil no relatório final do Censo Demográfico realizado em 2010.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 estabelece em seu Artigo 12 que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do seu sistema de ensino (federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal), terão a incumbência, entre outras, de: “elaborar e executar sua proposta pedagógica; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Neste sentido a Resolução CNE/CP nº 01/2004, aponta que caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, quanto às contribuições de raiz africana e europeia. Assim é preciso compreender que a referida resolução, acrescida à Lei nº 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

Diante destes desafios, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2013) foi proposto para que os sistemas e as instituições de ensino implementem o estabelecido nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Assim, as instituições devem realizar revisão curricular para a inserção das temáticas, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.

A partir destas questões, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 prevê no Artigo 3º que: A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas. Assim, faz-se necessário o cumprimento do estabelecido na Lei nº 10.639/03, como indica a referida Resolução.

Reconhecendo que as instituições de educação superior têm a incumbência da formação em nível superior de caráter público ou privado e seu funcionamento está ligado aos documentos legais que normatizam a política educacional brasileira, os quais compreendem: a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); o Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais que, a rigor, fazem parte as resoluções do Conselho Nacional de Educação e demais organizações da educação brasileira.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, em seu Artigo 1º, dispõe que as Diretrizes, tema do plano acima mencionado, devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”. O §1º desse artigo estabelece que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”.

Por isso, as principais ações das instituições de educação superior pautam-se em: a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no §1º do Artigo 1º, da Resolução CNE /CP nº 01/2004; b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana; f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de

iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais; g) Divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

Quanto as atribuições das coordenações pedagógicas, as quais dialogo neste estudo, no âmbito das instituições de ensino, elas são as que possuem maior interface entre o trabalho docente por meio do Planejamento de Curso/Aula e do Projeto Político-Pedagógico. Ignorar essa relevante função é não ter a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas de educação que visam a melhoria na qualidade de ensino e a melhoria do desempenho educacional tenham êxito. As coordenações pedagógicas não só devem ser valorizadas como, também, devem fazer parte dos planejamentos de cursos de aprimoramento, aperfeiçoamento e de gestão educacionais.

Ainda sobre as responsabilidades da coordenação pedagógica, a Resolução CNE/CP n° 01/2004, no Artigo 3°, § 2°, estabelece que “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”.

Neste contexto cabe apresentar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2013), o qual recomenda que os sistemas e as instituições de ensino orientem os/as coordenadores/as pedagógicos/as para aplicá-lo no âmbito escolar.

Dessa forma, as ações principais das coordenações pedagógicas são: a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP n° 03/2004 e a Resolução CNE/CP n° 01/2004 e das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 em todo o âmbito escolar; b) Colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena de acordo com cada etapa e modalidade de ensino; c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito racial, e à discriminação racial, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação; d) Estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com os(as) professores(as) e profissionais da educação processos educativos que

possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro; e) Encaminhar, ao(à) gestor(a) escolar e/ou aos responsáveis pela gestão municipal ou estadual de ensino, situações de preconceito racial, racismo e discriminação racial identificados na escola.

Cabe reconhecer como conquista a implementação da lei n. 11.645/08, contudo nos cabe também apontar limites desta legislação nos cursos de formação de professores. Embora, aparentemente reconhecida a relevância da temática indígena no currículo das escolas brasileiras, tal inclusão não deve ser entendida como uma concessão ou abertura resultante da democratização do país. Precisa antes ser compreendida como resultado de uma longa luta dos movimentos sociais negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento, questão também relevante de ser lembrada e problematizada na formação dos/as professores/as e que muitas não são explicitadas nas resoluções e diretrizes que tratam destas temáticas.

Outro aspecto a ser destacado neste contexto, envolve a ausência de políticas ou instâncias de acompanhamento e supervisão da aplicação da lei, bem como uma regulamentação específica para a lei no contexto da Educação Superior, sendo ainda incentivado o fomento na produção de materiais e formações continuadas que auxiliem professores/as a discutirem, desde a abordagem sobre as diferenças culturais, até o modo como estereótipos e equívocos sobre os povos indígenas são reproduzidos no âmbito escolar.

Nesse sentido, Luciano (2006) aponta algumas questões relevantes a serem conhecidas sobre os povos indígenas, as quais podem contribuir para a formação de professores acerca dos saberes indígenas, e que podemos considerar de suma importância para o avanço na efetivação da referida lei, especialmente na formação inicial e continuada de professores/as, para que esses/as profissionais sintam-se mais preparados/as para buscar desenvolver práticas pedagógicas outras, a partir de uma perspectiva intercultural.

A seguir, destacamos algumas possibilidades: revisitar a história e os mitos fundantes dos arranjos da sociedade brasileira acerca das relações étnico-raciais; reconhecer a imensa diversidade indígena existente no Brasil; reconhecer as ausências e equívocos que povoam o universo escolar sobre os saberes indígenas, inclusive nos materiais didáticos, os quais podem colaborar na perspectiva de se minimizar possíveis

discursos preconceituosos a respeito da população indígena, para tanto ressaltamos a própria disponibilidade da produção acadêmica e literária de intelectuais e profissionais indígenas que trazem em sua própria voz, a sua história e seus significados e sua cosmologia (LUCIANO, 2006).

Sendo a Educação Física uma das áreas de ensino responsáveis pelo cumprimento da Lei nº 11.645/2008, torna-se relevante a discussão sobre o currículo na educação básica, e conseqüentemente na educação superior, especialmente nos cursos de formação de professores/as, vinculadas à abordagem das temáticas: cultura, diversidade cultural, diferença, saberes indígenas, entre outros.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), visando atender as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e as temáticas das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, apresenta na estrutura do componente curricular da Educação Física, unidades temáticas que permitem explorar os saberes indígenas em diferentes objetos de conhecimento. Na unidade temática “brincadeiras e jogos” são propostos o desenvolvimento dos objetos de conhecimento “brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional” para o 1º e 2º ano do ensino fundamental, e “brincadeiras e jogos populares do Brasil, do mundo e de matriz indígena e africana” para o 3º ao 5º ano. Outras unidades temáticas também permitem explorar tais saberes, como a dança e as lutas, por meio dos objetos de conhecimento “danças do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana” e “lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, respectivamente vinculadas a sua unidade temática, a serem trabalhadas no 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

Cabe registrar a crítica realizada por Silva (2018) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual impõe conteúdos para as escolas, subestimando a capacidade dos/as seus/suas professores/as como elaboradores/as de currículos em parceria com a comunidade escolar. Estes/as profissionais teriam mais condições de considerar necessidades curriculares específicas, se fossem valorizados/as como elaboradores/as de currículos com condições para estudo e trabalho, infraestrutura e salários dignos. Embora tenha algumas menções às culturas do negro e indígenas, tal questão ainda parece marginal devido à ênfase eurocêntrica dos conteúdos estabelecidos

para determinados anos, como pode ser observado no referido documento, os quais podem sofrer subversões e mudanças (SILVA, 2018).

Assim, percebo que tal legislação apresenta a interculturalidade numa perspectiva funcional. Um outro ponto a ser observado, envolve a forma genérica e abrangente como foi tratada a temática indígena no citado documento, favorece interpretações dúbias, como por exemplo: ao invés de evidenciar as diferenças entre os grupos étnico-raciais, parece reforçar o imaginário social acerca da formação do povo brasileiro como resultado da união das raças, podendo com isso, remeter ao discurso da “mestiçagem”, o qual vem sendo criticado em razão de homogeneizar as diferenças em nome de uma suposta democracia racial, mascarando o racismo e as relações de poder historicamente existentes no Brasil (SILVA, 2017).

Contudo, a inserção de tais proposições dos conteúdos acima mencionados a serem trabalhados na escola, incluídos no currículo da Educação Física escolar não garante que as escolas incluirão no contexto de seus estudos e atividades cotidianas de tais temáticas, debatendo entre outras questões, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, sendo necessário muito mais do que a proposição destes conteúdos, e sim um debate mais denso e complexo das questões que envolvem as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; as práticas de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas, como já mencionado no texto anteriormente.

Cabe lembrar que o debate sobre a diferença no campo da Educação Física é recente. Para Oliveira e Daólio (2011) esta temática começou a ser discutida pelos/as especialistas da área na década de 1980. Neste período, a Educação Física, marcada pela inserção das ciências humanas em seu cenário acadêmico, experimentou uma crise epistemológica que culminou com uma maior abrangência da visão da área e sua intervenção pedagógica na escola (OLIVEIRA; DAÓLIO, 2011).

Daólio (2004) afirma que o termo cultura parece definitivamente fazer parte da Educação Física, fato que se apresentaria como impensável nas décadas passadas. Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da Educação Física, estas se apresentam divididas a partir dos conhecimentos provindos de áreas como: a educação, a antropologia social, a sociologia, a história, entre outras.

Neste sentido o autor afirma ainda que:

[...] “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2004, p.2).

Daólio (2004) entende que a dimensão cultural é central para a educação física, e que a utilização da expressão "cultura" por vezes apresenta sentidos equivocados ou incompletos, especialmente ao analisar como alguns dos principais autores da educação física brasileira contemporânea têm trabalhado em suas publicações com esse conceito.

Aponta ainda que a palavra "cultura" tem aparecido com frequência em várias publicações da área, complementada com as expressões "física", "corporal", "de movimento", "motora", "corporal de movimento", com significados diferentes e sem a devida explicitação de suas origens, acarretando um uso, por vezes, reducionista ou, até mesmo, inadequado (DAOLIO, 2004).

Neste sentido, o autor destaca a relevância da cultura para a Educação Física, ao afirmar que “qualquer abordagem de Educação Física que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar” (DAOLIO, 2001, p. 38), devendo tal perspectiva ser discutida no processo de formação de professores/as de Educação Física.

Para Barbosa-Rinaldi (2008) é necessária uma mudança de paradigmas no campo da Educação Física, especialmente relacionada a formação de professores/as:

Entendemos como necessário e urgente repensar a formação do professor de Educação Física, com vistas a formar profissionais que sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para a sua transformação, para que os mesmos sejam produtores, transformadores, co-criadores e não reprodutores de saberes. Julgamos que, para que isso aconteça, um dos caminhos seria a superação do modelo de racionalidade técnica presente na educação em todos os níveis de ensino e na formação inicial rumo a uma nova epistemologia da prática docente (BARBOSA-RINALDI, 2008, p.192).

Cabe lembrar que nos últimos vinte anos tivemos reformas curriculares na formação de professores/as realizadas no Brasil, com a intenção de construir uma sociedade menos desigual, sendo promovido pelos sistemas e instituições de ensino a revisão dos objetivos de aprendizagem, conteúdos, práticas educativas e formas de avaliação. Portanto, nestes tempos em que democracia e justiça social são princípios basilares das políticas públicas em educação, é inconcebível a permanência de currículos que segregam, excluem e estigmatizam (NEIRA, 2018).

Historicamente, cabe localizar a inserção da Educação Física como componente curricular, a qual segundo Neira (2016, p. 68):

Teve seu início no século XVIII, quando filantropos europeus atribuíram valor pedagógico às práticas corporais com o objetivo de formar o sujeito iluminista; chega ao Brasil em fins do século XIX, através dos métodos ginásticos propostos pelos higienistas e encampados pelos escolanovistas; cerca de cinquenta anos mais tarde se dissemina com o ensino esportivo pelos governos militares; assiste à emergência da educação do/pelo movimento fundamentada na psicologia do desenvolvimento nos anos 1980 e à promoção de um estilo de vida fisicamente ativo adotada pelas propostas de cunho liberal na década de 1980.

Na Europa, a presença da Educação Física na escola foi baseada nas concepções médicas, especialmente vinculadas aos estudos da Anatomia e Fisiologia, as quais tinham como característica marcante a utilização da ginástica como forma de aprimoramento da aptidão física, promovendo práticas preocupadas com o processo de higienização da população (SOARES, 2012). O propósito desta perspectiva higienista era inserir hábitos de saúde e higiene nos praticantes, enfatizando o desenvolvimento físico e moral, ressaltando a necessidade da disciplina na prática de exercícios físicos.

Para Neira e Nunes (2009) a Educação Física, juntamente com educação moral e intelectual, estava pautada nos ideais de racionalidade, igualdade e nacionalismo, com o objetivo de sistematizar práticas que orientassem para a educação de corpos, valorizando a ginástica no contexto da sociedade moderna.

A prática da Educação Física, mais especificamente da ginástica, desempenhava um relevante papel como prática necessária à melhoria da saúde, capaz de tornar os corpos saudáveis, fortes, robustos e capazes de suportar os esforços exigidos para a construção da nação (VAGO, 2011).

Para Soares (2012), no Brasil, a Educação Física surgiu a partir dos ideais de regeneração e embranquecimento, difundidos em congressos médicos, propostas pedagógicas e em discursos políticos, tornando-se, assim, um poderoso instrumento nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe em busca do progresso. A explicação biológica aprisionava o indivíduo em determinados espaços de classe e papéis sociais, estabelecendo o lugar e a identidade dos grupos, bem como os padrões de feminilidade, masculinidade, classe social e etnia, desprezando qualquer outra posição (NEIRA, 2011).

Na passagem do século XIX para o século XX, novas estruturas sociais foram sendo construídas na sociedade brasileira em virtude do fim do regime escravocrata e da necessidade de se incorporar os negros e o crescente número de imigrantes, como consequência do aumento dos processos de industrialização. Neste cenário, a Educação Física, como disciplina escolar assume o compromisso de eugeniação da população brasileira, ou seja, tem como objetivo selecionar os indivíduos fisicamente ativos e perfeitos e excluir os indivíduos incapazes e inábeis (NEIRA; NUNES, 2009).

Neste momento histórico, a escola assume a função de preparar a população para enfrentar os desafios estabelecidos pelo capitalismo crescente, e neste contexto, a Educação Física, enquanto componente escolar encarrega-se de disciplinar e padronizar os corpos, destacando os mais habilidosos e excluindo os menos habilidosos.

Em seguida, o currículo da Educação Física, influenciado pela ascensão das teorias psicológicas na educação, busca reconstruir objetivos e limites biologicistas, a partir da nova perspectiva da vida moderna, a qual passa a servir a lógica industrial e tecnológica. Assim, a proposta higienista da Educação Física, embora não seja abandonada é, deslocada para uma proposta esportivista, na perspectiva da eficiência, a qual propõe que os conteúdos e métodos utilizados pela Educação Física fossem pautados, além de condições plenas de saúde e higiene, garantir a aquisição de habilidades motoras com eficiência e perfeição (NEIRA, 2016).

Para Neira (2016), neste contexto histórico a escola passa a vincular seus propósitos educacionais ao mundo do trabalho, baseando sua proposta pedagógica em um movimento denominado tecnicismo, o qual tinha a intenção de formar sujeitos para para o mercado capitalista. Neste contexto, a Educação Física ao enfatizar a lógica do

mercado, encontra um valioso instrumento de educação dos corpos em consonância com as perspectivas de eficiência e competitividade: o esporte.

Para Santos (2016) a ditadura militar no Brasil¹⁴, contribuiu para a presença do esporte no currículo da Educação Física, justificada pela preocupação com a ocupação produtiva do tempo livre e com os valores morais preconizados na época, considerando ainda as características do esporte ligadas ao rendimento, competitividade, respeito às regras, entre outras estavam diretamente ligadas aos ideais da elite dominante, encontrando na escola um campo legítimo de permanência.

Assim, o ensino da Educação Física escolar baseava-se na exigência da técnica e da eficiência esportiva, desenvolvida a partir da repetição de movimentos corporais precisos, sendo legitimada pela finalidade em educar corpos habilidosos, aptos e competitivos, preparados para atuar na sociedade capitalista.

Com a abertura política no Brasil, a partir de 1980, a Educação Física e a escola, começam a questionar os pressupostos do ensino tradicional e os arranjos sociais e educacionais, promovendo uma crítica à escola tradicional e sustentando na ideia de contestar os objetivos, os métodos, a avaliação, o conhecimento e os conteúdos considerados válidos, a partir dos interesses das classes dominantes (SILVA, 2015).

Neste contexto, autores da Educação Física começaram a criticar os paradigmas da saúde, aptidão física e do esporte vinculados estritamente a uma visão biológica do corpo, o que representou o surgimento de várias abordagens pedagógicas, as quais promoveram deslocamentos nas propostas pedagógicas e curriculares dos/as professores/as e do currículo da Educação Física.

Neira (2018) aponta que a Educação Física corporifica essa tensão, pois os currículos propostos sobre as vertentes esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e saúde renovada, recorrem muitas vezes à fragmentação ou instrumentalização das práticas corporais para que os alunos se apropriem da gestualidade esportiva (BORSARI et al., 1980); aprimorem as capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais (FREIRE, 1989); alcancem padrões tipificados de comportamento motor (TANI et al., 1988); ou desenvolvam as competências desejadas para a aquisição e manutenção da saúde (GUEDES, 1999).

¹⁴ A ditadura militar brasileira foi o regime político instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares (NETTO, 2014).

Em se tratando de propostas centradas nas teorias tradicionais do currículo (SILVA, 2011), as vertentes da Educação Física acima mencionadas, abordam as práticas corporais de forma descontextualizada e fragmentada, onde há a prevalência dos princípios biológicos na reflexão sobre o corpo, nos objetivos, nas técnicas específicas e no alcance de padrões de comportamento e desenvolvimento e na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo (NEIRA; NUNES, 2006, NEIRA, 2016).

Para Daólio (2004), estas abordagens enfatizam como tarefa da Educação Física o desenvolvimento de habilidades motoras a partir da compreensão de aspectos relativos ao crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora dos alunos. Portanto, a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos e das estratégias de ensino a serem utilizadas vai depender dos processos biológicos de crescimento e desenvolvimento motor. A avaliação, nesta perspectiva, é pautada na mensuração de comportamentos baseados no ensino de habilidades motoras necessárias ao desenvolvimento e a eficácia do movimento.

Tais abordagens têm em comum, uma possível ênfase sobre as manifestações euro-estadunidenses ou inventadas especificamente para o alcance de objetivos pedagógicos, transformando-as em meios de disseminação de representações hegemônicas, com pouco ou nenhum espaço para as práticas corporais oriundas dos grupos posicionados em desvantagem na geografia do poder (NEIRA, 2018).

Esses currículos se configuram como campos resistentes ao diálogo com as diferenças. O anacronismo que os acompanha, apenas reforça o processo de dominação, subalternização e conflito entre culturas, enquanto o contato fragmentado e instrumental com as práticas corporais acaba por distorcer os seus significados (NEIRA, 2018).

A proposta de formação de professores/as de Educação Física focada na atuação profissional na escola para o exclusivo desenvolvimento de habilidades motoras, da aprendizagem esportiva ou de noções restritas de saúde e cuidado com o corpo nos estudantes, qualquer diferença percebida é justificada por características congênitas. É esse o contexto que produz o inábil, incapaz, lento e descoordenado. Objetivando unicamente comportamentos motores e padrões físicos, as diferenças são ocultadas e os traços identitários camuflados (DAOLIO, 2010).

Para Daolio (2010), a necessidade de estudos que tratem da questão da diversidade cultural, assim como os que se ocupem a investigar a relação da diferença,

das políticas de igualdade, identidade, currículo e práticas pedagógicas se intensificam cada vez mais no cenário educacional. Desse modo, pensar a escola juntamente com as questões culturais e a temática da identidade e diferença, revela-se indispensável para a construção do currículo, assim como para a prática pedagógica.

No campo da Educação Física, estas questões começam a ocupar um espaço de destaque no início dos anos 1990, tendo como representante Daolio (1995) em sua obra: *Da cultura do corpo*. Neste trabalho, apoiado pelos estudos da antropologia, o autor propõe um novo olhar para a prática da Educação Física. Um olhar que deve reconhecer o repertório corporal que cada aluno/a possui quando chega à escola, pois o autor “[...] toda técnica corporal é uma técnica cultural” (DAOLIO, 1995, p. 89). Neste sentido, não existe técnica melhor ou pior, pois todas as manifestações culturais são reconhecidas e consideradas como riqueza inerente ao movimento humano.

Em relação às diferenças, o autor destaca que:

Uma Educação Física escolar que considere o princípio da alteridade saberá responder as diferenças, não só físicas, mas também culturais, expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque homens são iguais justamente pela expressão das suas diferenças (DAOLIO, 1995, p. 93).

Essas preocupações passam a fazer parte das produções teóricas do campo da Educação Física e abrem espaço para a construção de currículos plurais que tenham como pano de fundo as questões ligadas à diferença, ao multiculturalismo/interculturalidade, a relação entre igualdade e diferença, o que representa um significativo avanço no que se refere ao reconhecimento do outro, principalmente aqueles que foram discriminados e excluídos historicamente da sociedade.

Outro trabalho que marca, o campo da Educação Física já na perspectiva das correntes pós-críticas é referente à Neira e Nunes (2006) com a obra: *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. Os autores destacam que o estudo nasceu do diálogo entre as perspectivas teóricas do campo das ciências humanas, especialmente

oriundas dos estudos culturais¹⁵ e o multiculturalismo crítico, e as descobertas sobre a prática pedagógica realizada no espaço escolar. Vemos, portanto, as teorias pós-críticas como uma das bases teóricas dos referidos autores, acreditando na sua forte convergência com a Educação Intercultural, na qual apoiamos o presente estudo.

Na concepção dos autores, acima mencionados, a prática pedagógica na abordagem cultural, baseada nos pressupostos da pedagogia crítica e pós-crítica, visa possibilitar aos/às estudantes a oportunidade de compreender os sistemas de significados de cada cultura por meio das manifestações corporais (NEIRA; NUNES, 2006). Os referidos autores, ainda acrescentam que:

Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação da cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228).

Desta forma, os autores colocam que a prática desenvolvida pela Educação Física deve articular-se ao contexto social, apresentar condições para que as diversas experiências corporais sejam vivenciadas e interceptadas, ressignificar as práticas corporais de acordo com o grupo, aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre a cultura corporal.

Essa abordagem se propõe a atuar sobre o processo de identidades e subjetividades envolvendo os setores desprivilegiados da sociedade como as identidades femininas, afrodescendentes, indígenas e das classes populares.

E, ainda, nessa perspectiva, as atividades realizadas em uma aula de Educação Física não podem ser fragmentadas no sentido de perder seu significado social e cultural, mas se estruturarem em função de uma intencionalidade como forma de expressão. Os autores também argumentam que ao integrar o estudo da etnia, da classe social e de gênero na produção de conhecimento da Educação Física, ocorre a valorização de identidades culturais em detrimento de interesses particulares de determinado grupo (NEIRA; NUNES, 2006). Salientam que os professores que atuam

¹⁵ Para os estudos culturais a cultura é concebida como “campo de luta em torno da significação social” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 42).

dentro de uma perspectiva pós-crítica, devem expressar sua discordância com a visão da modernidade eurocêntrica e atuar no sentido de proporcionar aos/às alunos/as o potencial de romper paradigmas e estereótipos que possam tornar as relações desiguais e, sobretudo excludentes.

Apontam, como exemplo, que ao utilizar a temática futebol, podemos discutir as questões de gênero, raça e violência como forma de ampliar os conhecimentos para além do estudo de regras, táticas e técnicas somente. Ao abordar a capoeira como conteúdo, podemos compreender a questão da sua prática como forma de resistência às opressões sofridas pelos negros na época da escravidão e relacionar com as reivindicações que os movimentos sociais e as classes populares fazem, atualmente, como forma de resistir aos grupos hegemônicos.

Desse modo, tão importante quanto a vivência corporal do tema em estudo, é a leitura e a interpretação das relações sociais presentes nestas categorias. A valorização dos saberes dos diversos grupos culturais proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particulares históricas e práticas sociais e culturais até então subjugadas pela escola (NEIRA, 2016).

Para Silva (2015) a discussão acerca da diferença na escola e na formação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física deve caminhar para a efetivação de um olhar onde o diálogo entre os diferentes grupos sociais e suas diferenças culturais seja possível, não permitindo assim a formação de novos reducionismos e binarismos, percebendo a necessidade de ir além da apresentação da diversidade cultural. Nesse sentido, a autora entende a educação intercultural como a perspectiva que nos aponta caminhos para a ressignificação das práticas escolares da Educação Física, propondo um debate acerca das diferenças culturais neste contexto de formação docente, apontando possíveis desdobramentos para a sua atuação na escola, considerando a participação dos/as estudantes no processo, pois eles/as também têm algo a ensinar, a partir de sua cultura.

Nesta perspectiva, a proposta de uma educação intercultural sobre os saberes indígenas na formação docente, parte da concepção da existência da diferença, da presença da diferença, da (in)-(ter)-referência da diferença, dos saberes da diferença, dos sentidos de mundo da diferença, da cultura da diferença e, sobretudo, da necessidade de aprender e ensinar com e a partir da diferença (SCARAMUZZA; NASCIMENTO, 2018).

Nesse sentido, problematizo a seguir os componentes curriculares das propostas pedagógicas dos Cursos de Educação Física, sobretudo aqueles que, de alguma forma direta ou indiretamente, sugerem possibilidades pedagógicas para uma educação intercultural no ensino sobre os saberes indígenas na Educação Física, a partir de uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos em questão, vigentes no ano de 2021 e de entrevistas, realizadas com as coordenações de cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física do Município de Campo Grande-MS.

CAPÍTULO III
ESCRITAS LOCAIS: AS MARCAS DA COLONIALIDADE, O
LUGAR DOS SABERES INDÍGENAS E A PRESENÇA DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS E NA PERCEPÇÃO DAS
COORDENAÇÕES DOS CURSOS

[...] a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta de biodiversidade. Pelo contrário. [...] Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos (AILTON KRENAK, 2020).

No final do primeiro ano que estava cursando o Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2019 o mundo conheceu uma nova variação de Coronavírus, o SARS-CoV-2, identificado inicialmente na cidade de Wuhan, na China. Esse vírus age no sistema respiratório e causa a COVID-19, doença geradora de síndrome gripal com sensação febril, tosse seca, dor de garganta, coriza e dificuldade respiratória.

A doença se mostrou altamente transmissível e, com isso, em poucas semanas foram identificados casos de COVID-19 em diferentes continentes, caracterizando a situação como uma pandemia, fato que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar emergência de saúde pública de interesse internacional no final do mês de janeiro de 2020 (WHO, 2020).

No Brasil, o primeiro caso com diagnóstico confirmado de COVID-19 aconteceu em 25 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo (BRASIL, 2020). Em poucos dias a disseminação da doença abrangeu outros estados e em Mato Grosso do Sul dois casos foram confirmados no dia 14 de março de 2020, ambos em sua capital, na cidade de Campo Grande, dando início à proliferação da doença entre a população local (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Com este panorama, tanto o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, quanto a gestão municipal do Município de Campo Grande, implantaram medidas administrativas para conter o avanço no contágio do novo Coronavírus. Tais intervenções foram no sentido de restringir a mobilidade urbana e impedir a aglomeração de pessoas, além da indicação de isolamento social e a quarentena para situações específicas, entre elas as aulas presenciais (CAMPO GRANDE, 2020).

Aderindo às recomendações das autoridades de saúde, a Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, decretou o fechamento das instituições de ensino de Educação Superior a partir de março de 2020, impedindo inclusive que as aulas presenciais da UCDB, relativas ao PPGE, inclusive as turmas de Doutorado, pudessem ser cursadas presencialmente, as quais foram realizadas no formato remoto, no primeiro e segundo semestre do referido ano.

A partir de então, a população campo-grandense, bem como a brasileira e também mundial, precisou adequar sua rotina às condições de isolamento e distanciamento social, impostas pelos decretos do poder público, criando assim um estilo de vida, mesmo que temporário, com novas rotinas.

Nesse novo cenário, criado para proteger a população e o sistema de saúde de um possível colapso, alguns procedimentos de pesquisa tiveram que ser revistos e readequados a tal realidade, os quais sofreram ajustes, daqueles inicialmente previstos no projeto de pesquisa, proposto no ingresso do programa mencionado.

Sobre este momento histórico envolvendo a COVID-19, muitas foram as perdas, das atividades presenciais aos novos movimentos necessários para a realização

das pesquisas, mas não maiores do que os quase 700 mil óbitos registrados até o final do ano de 2022. Peço licença para registrar aqui, meus sentimentos e solidariedade às pessoas que perderam entes nesta pandemia, renovando aqui nosso compromisso com a luta pela vida e a educação da nossa população, a partir da provocação trazida por Krenak (2020, p. 91): “Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro”.

É neste momento atual, marcado por tensões e desafios nos mais diferentes contextos sociais, que nos propusemos a realizar a produção de dados da pesquisa, visando investigar os PPC’s das IES dos cursos presenciais de formação de professores/as de Educação Física e a percepção das coordenações dos referidos cursos sobre a presença dos saberes indígenas, bem como o lugar estabelecido à cultura e à diferença nos cursos investigados.

Nesta parte do estudo escolhi apresentar a análise dos dados produzidos a partir dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, a análise documental dos PPC’s e a entrevista das coordenações, articulando aos eixos de análise anunciados anteriormente, por entender que podem ser melhor visualizados e discutidos.

Nos subcapítulos a seguir, apresento a estrutura do PPC das diferentes IES pesquisadas, localizo como foram construídos, a participação da coordenação neste processo, as percepções da coordenação sobre os documentos investigados e as práticas pedagógicas dos seus cursos (escritas locais), problematizando a relação entre a Educação Física, as diferenças culturais e os saberes indígenas, tendo como pano de fundo teórico a decolonialidade para a construção de uma proposta de educação intercultural, nos espaços de formação de professores/as de Educação Física, ao promover a análise destas escritas locais, a partir das marcas da colonialidade, o “lugar” dos saberes indígenas e a presença da interculturalidade crítica.

3.1 “FORMAR PESSOAS QUE RECONHEÇAM A DIVERSIDADE..., E QUE PROMOVAM A SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES”: AS TENSÕES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

Diante do contexto singular, acima descrito, manteve-se a proposta metodológica de análise do projeto pedagógico dos cursos presenciais de licenciatura

em Educação Física do Município de Campo Grande-MS, por meio de análise documental. Contudo, a proposta de realização de entrevista presencial com a coordenação dos referidos cursos pesquisados para a produção dos dados da pesquisa, foi revista e alterado seu formato de aplicação, passando a ser efetivada por meio *online*, utilizando de canais de comunicação em ambiente virtual, sendo realizada a referida entrevista por meio de plataforma de vídeo gratuita, o *Google Meet*¹⁶, ocorrendo portanto o encontro por meio de interação virtual com os sujeitos da pesquisa, respeitando as recomendações para uso de tais procedimentos, neste período de pandemia (BRASIL, 2021), os quais foram aprovados pelo CEP da UCDB.

Posteriormente a apreciação e aprovação do CEP, sob protocolo nº. 4.950.386 foi solicitada às IES do Município de Campo Grande-MS que oferecem cursos presenciais de licenciatura em Educação Física, a disponibilidade do PPC vigente do curso pesquisado, no mês de setembro de 2021.

Neste sentido foram disponibilizados por todas as IES participantes o PPC, por meio de suas coordenações, sendo analisada sua estrutura curricular, de maneira a ser identificado nos discursos presentes nas ementas, justificativas e objetivos, os elementos vinculados a temática do estudo, a partir dos eixos de análise anteriormente apresentados: marcas da colonialidade, presença dos saberes indígenas e proposta intercultural, os quais estão dispostos ao longo da apresentação dos PPC's pesquisados, sem dividi-los por categorias de análise.

A apresentação dos projetos pedagógicos dos cursos das IES, deu-se aleatoriamente e nessa pesquisa, embora identificadas as instituições participantes, será mantido o anonimato das respostas, sendo os referidos documentos explicitados a partir da ordem de resposta e envio dos PPC's a minha pessoa, considerando ainda que optei em numerar as referidas instituições de 1 a 5, sendo o número 1 atribuído a instituição que enviou primeiro o documento e 5 para a instituição que enviou por último.

Nesta etapa de análise busquei mapear o surgimento dos termos vinculados ao estudo, como: cultura, diferença / diversidade, saberes indígenas e interculturalidade / multiculturalismo, nas ementas das disciplinas listadas nos PPC's analisados. Cabe observar que os termos preconizados apareceram nas ementas de

¹⁶ Google Meet é um aplicativo gratuito do Google para fazer videoconferências *online*.

forma bastante restrita a algumas disciplinas, com potenciais e fragilidades de abordagens, bem como em alguns PPC's, os quais alguns dos termos não foram observados explicitamente no texto das ementas analisadas.

Antes de iniciar a apresentação dos PPC's, cabe informar que todos os documentos enviados pelas coordenações de seus cursos foram revistos nos últimos 5 anos, sendo que as Instituições 1, 2 e 5 revisaram seus projetos pedagógicos em 2018 e as instituições 3 e 4 em 2021, sendo todos os referidos documentos elaborados pelo NDE e aprovados pelos Colegiados dos cursos, conforme estabelecido legalmente pelas IES.

Tal elaboração envolveu diretamente a participação das coordenações, conforme destacado na fala das coordenações 1, 3, 4 e 5, a seguir:

“Tive total participação na elaboração do PPC, desde o processo inicial da proposta elaborada junto à direção, visando atender a legislação e depois junto ao corpo docente do curso e ao NDE” (Coordenação 1);

“Minha participação foi junto ao NDE. Eu não tomo decisões sem consultar o NDE. Participei 100%, as únicas reuniões que não participei foi devido a meu afastamento por motivo de uma licença, mas eu estava a par de tudo. Participei como membro do NDE, na mesma condição de voto” (Coordenação 3);

“Sim, participei ativamente da sua elaboração, desde o início do curso com a aprovação pela direção, da instituição e junto ao corpo docente” (Coordenação 4);

“Contribuí no processo de elaboração e no andamento administrativo do para sua aprovação” (Coordenação 5).

Apenas a Coordenação 2 informou que *“Teve pouca participação, quase nenhuma, pois não respondia pela coordenação na época e estava mais envolvido com a pós-graduação. Posteriormente contribuiu mais no curso de bacharelado, em função de sua área de pesquisa ser mais ligada à área da saúde”*.

As falas das coordenações demonstram que elas exercem um papel relevante junto aos encaminhamentos pedagógicos e administrativos de seus cursos, especialmente na estruturação dos projetos pedagógicos.

A primeira instituição a ser analisada (Instituição 1) publicou o seu PPC em 2017 e está dividido nas seguintes seções: contextualização da IES (histórico, missão, visão, valores, objetivos e metas da instituição); contexto sócio, geopolítico, econômico e educacional do Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Campo

Grande; organização didático-pedagógica (concepção, objetivos e organização curricular do curso); estágio curricular supervisionado, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, políticas de atendimento ao discente, avaliação do projeto pedagógico do curso, tecnologias de informação e comunicação, avaliação, atividades práticas de ensino, responsabilidade social, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, produção científica; cultural artística ou tecnológica do curso; corpo docente; núcleo docente estruturante; coordenação de curso; colegiado de curso; gestão administrativa e acadêmica; relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas; infraestrutura; requisitos normativos e legais - política de inclusão, diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, políticas de educação ambiental, diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, proteção dos direitos da pessoa com transtorno espectro autista, condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, Libras; considerações finais; e referências.

Cabe destacar que a referida instituição trás no texto referente aos requisitos normativos e legais, as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais, a partir das leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, e ao reconhecer essas normatizações, afirma que caminha na direção do combate ao racismo e da valorização da educação das relações étnico-raciais e as questões indígenas, na busca pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem e atuarem na sociedade.

A instituição expõe que possui em seu quadro docente e discente pessoas que militam nos movimentos antirracistas e nos movimentos pró-reconhecimento dos direitos indígenas, destacando que o Estado de Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do país, completamente espoliados de seus direitos.

Entende que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena vêm fortalecer a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Segundo o documento, a implantação de tais diretrizes culmina na elaboração dos planos de ensino, de pesquisa e de extensão, além dos eventos de responsabilidade social. Aponta que a disciplina de Linguagem e Argumentação vai abordar, dentre os conteúdos, a comunicação na educação nas relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na escola. Já a disciplina de Diversidade Étnica, oportunizará o estudo da Sociedade, Cultura e Diversidade e as políticas sociais voltadas para a população indígena, quilombola, ribeirinha e fronteiriça. Tal proposição busca a construção de representações sociais que abordem as diferentes origens culturais da população como um valor, permitindo a criação de um ambiente que a diversidade da população se manifeste de forma criativa e transformadora na desconstrução dos preconceitos e discriminações étnico-raciais.

A proposta é que no curso de licenciatura em Educação Física as disciplinas se comuniquem entre as questões nelas abordadas, buscando a transversalidade nas questões do ser humano e suas práticas pedagógicas, fomentando as culturas, principalmente as que caracterizam as questões regionais do Estado de Mato Grosso do Sul.

Embora o documento aponte o contexto sócio, geopolítico, econômico e educacional do Estado de Mato Grosso do Sul não foi possível identificar trechos que tratam das questões culturais e dos indígenas no estado, apenas no item que trata do Município de Campo Grande o documento cita que a cidade reflete traços culturais singulares devido à herança deixada pelos “índios” (grifo nosso) e diversas raças, como a europeia, sírio-libanesa, japonesa, paraguaia, boliviana e pelos migrantes oriundos de outros estados que aqui se radicaram.

Inclusive, o termo “índio” apresentado na redação do PPC em questão é pejorativo e reforça o estereótipo de que os povos originários são selvagens e todos iguais. É um modo de dizer que eram diferentes dos “brancos”, mas de uma forma negativa, sendo uma das marcas produzidas pelo processo da colonialidade. “O índio que se conhece até hoje, nestes últimos 500 anos, é o índio teatralizado. Infelizmente, para a maior parte da população brasileira, o índio é um personagem, não existe de fato” (WERÀ, 2017, p. 101).

A ausência de informações das populações indígenas nos currículos de formação de professores/as de Educação Física, ou ainda uma abordagem generalista e estereotipada, pode gerar a ideia de que esses sujeitos apresentam pouca relevância para

a Educação Física, inclusive pode gerar uma abordagem diferente sobre elas, até mesmo inferiorizada, de seus saberes no processo de formação docente e conseqüentemente em sua atuação no contexto escolar. “Desconhecem-se, assim, línguas e culturas, bem como as trajetórias espaciais e temporais vividas por essas sociedades” (SILVA, 2012, p. 65). A representação do indígena e seus saberes como irrelevante para a Educação Física no Brasil me parece ausente dos debates, inclusive nos demais PPC’s analisados.

Nesta perspectiva entendo que o PPC na formação de professores/as não pode contribuir para a produção de desigualdades de saberes, pois “[...] exige de nós uma articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso implique a contestação da singularidade da diferença” (MACEDO, 2006, p. 354).

Outro elemento que chama a nossa atenção, em relação ao PPC da instituição pesquisada, é em relação ao objetivo do curso, o qual se propõe:

[...] inserir no mercado de trabalho um profissional que esteja preparado para intervir criticamente na realidade social em que atua, ampliando assim, o seu leque de conhecimento ‘acerca das diferentes manifestações culturais, sem preconceitos, seja de raça, hegemonias sociais ou financeiras’ (grifo nosso).

Afirma ainda que a concepção do curso de licenciatura em Educação Física é ‘guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade’ (grifo nosso).

Sobre tal afirmação, cabe destacar que na modernidade foi elaborado um modo de produzir conhecimento compatível com as necessidades do capitalismo de controle da natureza e das populações para a apropriação de recursos rentáveis (QUIJANO, 2007). Este conhecimento eurocentrado foi chamado de racional e científico, imposto como única racionalidade válida e produzido pela modernidade.

A percepção que tenho é de que embora historicamente os grupos sociais subalternizados tenham buscado desconstruir os discursos produzidos pela colonialidade, especialmente nas últimas duas décadas, inclusive sendo identificado algumas temáticas no PPC analisado, quando inclui a normatização vigente sobre as relações étnico-raciais e uma aparente preocupação com os diferentes grupos étnicos, o conhecimento científico eurocentrado ainda é produzido nos cursos de formação docente.

Lembro que o conhecimento científico eurocêntrico acabou sendo uma estratégia da modernidade, a qual tem na colonialidade e no capitalismo, elementos constitutivos para silenciar outros saberes com outras lógicas (BALLESTRIN, 2013),

mantendo inclusive nos espaços das IES a desigualdade de saberes, entre eles os indígenas, dentro de limites estabelecidos para uma inclusão subordinada dos sujeitos. “A gestão da exclusão deu-se, pois, por via da assimilação prosseguida por uma ampla política cultural orientada para a homogeneização” (SANTOS, 2010, p. 292).

Neste contexto, entendo que as IES, especialmente os cursos de formação de professores/as devem promover a abertura para a produção de um pensamento crítico dos subalternizados pela modernidade capitalista, entre eles, os povos indígenas, promovendo as diferenças e os saberes construídos pelos diferentes grupos sociais, oferecendo espaços para o questionamento às desigualdades, racializações, hierarquias culturais, étnicas e epistemologias herdadas do colonialismo.

Penso que os cursos de formação de professores precisam romper com a estrutura formulada pelo eurocentrismo como única, ou mais valorosa, perspectiva epistemológica a ser trazida nas IES. É preciso romper com a ideia de totalidade, e construir uma proposta que esteja em diálogo com a modernidade, a qual possa ocorrer desde as perspectivas subalternizadas. Tal proposta é uma resposta epistêmica desse sujeito encoberto pelo projeto eurocêntrico moderno. Nesse ponto, reside uma diferença relevante entre o projeto decolonial e as teorias pós-coloniais, pois para estas a fronteira ou entrelugar é o espaço de reinvenção das diferenças enquanto que o decolonial conecta o lugar e o pensamento, sendo também o lugar de enunciação do conhecimento (SOUSA, 2021).

Esse lugar, que incide sobre o corpo colonizado, é geopolítico (sistema mundo moderno/colonial) e marcado pelas hierarquias (racial, classe, gênero, sexual, entre outras), tendo em vista que mesmo sendo uma localização particular, os paradigmas eurocêtricos hegemônicos colocam-se como universais. É uma rearticulação da diferença colonial que tem a pluralidade como um projeto universal. Articula-se o conhecimento subalterno e o hegemônico desde a perspectiva do subalterno (SOUSA, 2021).

No entendimento da instituição analisada, tais conhecimentos possibilitarão uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física. Nesta perspectiva, percebe-se que tal discurso presente no texto, ainda apresenta elementos de um discurso de poderes e saberes hegemônicos, forjado no

processo histórico produzido pela colonialidade nos cursos de Educação Física, cuja história é a de padronização do corpo eurocêntrico, branco, heterossexual e esportivizado.

Os poderes e saberes hegemônicos, promovidos nas IES em seus cursos de formação de professores/as estabelecem os conhecimentos que acreditam ser adequados. Outros poderes e saberes são criados para enfrentá-los e contestá-los. Uma proposta que se opõe à geopolítica dominante do conhecimento é a de uma interculturalidade epistêmica, sugerindo a possibilidade de trocas em relações mais igualitárias entre os conhecimentos ocidentais e não ocidentais, na busca de construirmos outras ciências, outros cursos de formação docente e outra sociedade. “Surge aqui a possibilidade de falar de uma interculturalidade epistêmica como uma forma possível de se produzir conhecimentos” (WALSH, 2007, p. 52). É preciso criar espaços que reconheçam a legitimidade de outras produções de conhecimento.

Há uma ambivalência exposta no documento, pois embora estabeleça como objetivo preparar o/a futuro/a professor/a para intervir na realidade social, o mesmo não menciona as diferentes realidades sociais e culturais presentes no estado e no município em questão, bem como deixa de explorar elementos que lhe permitam dialogar com a diferença presente nas manifestações culturais destes contextos, deixando de promover a ampliação de saberes que desconstrua os preconceitos e hegemonias mencionadas no texto.

O documento ainda apresenta uma série de características esperadas para os/as egressos/as do curso de licenciatura, sendo que o mesmo não aponta as formas como as mesmas seriam promovidas ou avaliadas. O texto sugere que o/a futuro/a professor/a deve ter capacidade para “intervir pedagogicamente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes” (grifo nosso) apontando para o que Daolio (2006) sinaliza como equivocado acerca do termo cultura, compreensão esta gerada a partir do século XVIII e, principalmente no século XIX, a qual passa a entendê-la como produto das realizações humanas (expressões corporais e artísticas, bens materiais, línguas, crenças, enfim, tudo que os sujeitos pudessem realizar). Desta forma, a cultura era vista como algo exterior ao ser humano, sendo usada para classificar os vários grupos de acordo com a quantidade e a variedade de cultura produzida, sendo trazida nas entrelinhas do documento em questão.

A seguir apresento as disciplinas trazidas pela Instituição 1 do curso, sem perder de vista as características esperadas para os/as egressos/as do curso, e questionando em que medida as disciplinas oferecidas oferecem subsídios para que este/a professor/a que se forma na instituição se torne o que o curso tem de expectativa.

O documento ainda expõe que os conteúdos curriculares das disciplinas propostas pelo curso foram definidos pelos professores, discutidos e avaliados pela coordenação do curso, NDE e aprovados pelo colegiado do curso, e posteriormente deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição. No planejamento do plano de ensino, os/as docentes são responsáveis pela organização dos programas/conteúdos/ementários, os quais são atualizados, juntamente com as referências bibliográficas, adequadas à proposta teórico-metodológica do curso, a partir da oferta de obras em sua biblioteca, considerando a produção acadêmica, as necessidades sociais, culturais e econômicas e do mundo do trabalho.

Os conteúdos curriculares estão organizados seguindo os grandes eixos de conhecimentos, conforme o que se segue:

- Formação Ampliada: refere-se ao conhecimento necessário à formação geral do licenciado em Educação Física, compreendendo-se, aí, o conhecimento sobre sociedade/escola, ser humano, assim como a sua anatomia e o conhecimento científico-tecnológico. Abrange as seguintes dimensões do conhecimento: Relação Ser Humano e Sociedade - contempla as seguintes disciplinas: História e Organização da Educação Física e Esporte; Filosofia; Atuação Profissional e Ética Sociologia; tópicos Especiais da licenciatura. Biológica do Corpo Humano - contempla as seguintes disciplinas: Anatomia I; Anatomia II; Biologia Celular; Nutrição; Bioquímica; Fisiologia Humana; Crescimento e Desenvolvimento Humano; Primeiros Socorros; Biomecânica do Movimento. Produção do Conhecimento Científico - contempla as seguintes disciplinas: Linguagem e Argumentação; Metodologia Científica;; Bioestatística; Trabalho de Conclusão de Curso. Disciplinas Optativas - contempla as seguintes disciplinas: Saúde Pública e Meio Ambiente; Diversidade Étnica; Treinamento Desportivo; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Tecnologia da Informação e Comunicação; Atividade Física e Envelhecimento.
- Formação Específica - este eixo trata das manifestações clássicas e emergentes da cultura corporal, identificadas com a tradição da Educação Física. Compreende as disciplinas e práticas vinculadas ao contexto do exercício de professor de Educação

Física, vinculado aos espaços escolares e educacionais. Abrange, também, os Conhecimentos Didático-Pedagógicos, os quais têm como finalidade a articulação entre a formação básica e específica e a intervenção profissional do licenciado. Abrange as seguintes dimensões do conhecimento: Culturais do Movimento Humano: Recreação e Estudos do Lazer; Atividades Rítmicas e Dança; Educação Física para Pessoa com Deficiência Física. Técnico-Instrumental: Handebol; Ginástica Rítmica Desportiva; Ginástica Geral; Voleibol; Basquetebol; Atividades Aquáticas I; Atletismo; Atividades Aquáticas II; Futebol e Futsal; Lutas; Ginástica Artística, Políticas Públicas do esporte e Lazer Organização e planejamento de Eventos, Língua Brasileira de Sinais.

- Didática pedagógica: Didática; didática da Educação Física; Psicologia da Educação e do Esporte; Estágio Supervisionado Obrigatório I; Estágio Supervisionado Obrigatório II; e Atividades Complementares. As unidades de estudos configuradas no currículo buscam envolver temas tais como Administração Desportiva; Anatomia Humana; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Cinesiologia; Dança; Fisiologia Humana; Fisiologia do Exercício; Fundamentos da Educação Física; Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Política e Estrutura da Educação Física; Prevenção de Acidentes; Recreação e Lazer; Respectivos Esportes; Ritmo e Movimento; Treinamento Desportivo; História, Filosofia e Sociologia da Educação; Metodologia e Prática da Educação Física; Tecnologias da Informação e Comunicação; aplicadas à Educação física; Psicologia da Educação; Probabilidade e Estatística; Legislação Educacional; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; Ética e Meio Ambiente; Ciências, Tecnologia e Sociedade.

Ao avaliar as ementas das disciplinas, acima mencionadas, selecionei aquelas que explicitaram conteúdos relacionados à cultura, à diferença e os saberes indígenas, indicadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 1.

Disciplina	Ementa	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
Diversidade Étnica	Sociedade, Cultura e Diversidade. Inclusão e Exclusão Social. Políticas Públicas direcionadas a grupos prioritários da região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul - população indígena, quilombola, ribeirinha e população fronteiriça	BERTOLLI FILHO, C. História da saúde pública no Brasil. 4. ed. São Paulo. Ática, 2008. DEMO, P. Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2009.	ADORNO, T. W. Indústria cultural e sociedade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.

		LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. 19. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.	Sociologia geral. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006. SEVERINO, A. J. Filosofia. 2. ed. São Paulo. Cortez. 2007. STEFANINI, L. L. Código indígena no direito brasileiro. Curitiba: Juruá, 2011.
História e Organização da Educação Física e Esportes	A história com área de estudo e pesquisa em seus vários aspectos. O processo civilizatório. O homem, a sociedade e cultura. Surgimento das atividades físicas humanas e dos esportes. Abordagem crítica dos desenvolvimentos dos jogos olímpicos, desde antiguidade até a idade contemporânea. Evolução histórica da importância e finalidades das atividades físicas e do esporte. História dos esportes no Brasil, o desenvolvimento histórico da educação física: as heranças militares, médicas e esportivas. Os projetos que viabilizam as transformações político-econômicas do Brasil, suas personagens suas ideias. Regulamentação da profissão.	CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011. OLIVEIRA, V. M. O que é educação física. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. SOARES, C. L. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.	GEBARA, A. (Org.). Ensaaios sobre história e sociologia no esporte. São Paulo: Fontoura, 2006. KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica no esporte. 7. Ed. Ijuí: Unijuí, 2010. MELO, V. A. História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectiva. 4. ed. São Paulo: Ibrasa, 2009. NEIRA, M. G. Educação física: desenvolvendo competências. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2009. SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. 3. ed. Campinas: Papirus, 2005.
Recreação e Estudos do Lazer	Introdução à Recreação; Recreação Educativa; Recreacionistas; Organização das Atividades Recreativas; Dinâmicas Recreativas; novas perspectivas e atuação do profissional de Educação Física; Meio ambiente e relações com a ciência. Pluralidade cultural e populações tradicionais (indígenas e quilombolas); Atividades recreativas adaptadas e de acessibilidade.	CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. Trabalhando com recreação. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2011. GUEDES, M. H. S. Oficina da brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2007. MORENO, G. Recreação, 1000 exercícios com acessórios. 5 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.	CATUNDA, R. Recriando a recreação. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005. CIVITATE, H. Jogos recreativos para clubes, academias, hotéis, acampamentos, spas e colônias de férias. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: uma Introdução. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006. NAKAMURA, O. F. Recreação aquática. São Paulo: Ícone, 1997. SILVA, E. N. Recreação com jogos de matemática. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.
Sociologia	Fundamentos antropológicos: a cultura condiciona a visão de mundo do homem. Desenvolvimento histórico e fundamentos do pensamento	ARON, R. As etapas do pensamento sociológico. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. MARTINS, C. B. O que	BORGES, C. J. Educação física para o pré-escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2002. DARIDO, S. C. Educação

	sociológico (Marx, Weber e Durkheim). O corpo na vida cotidiana. Política educação e corpo. Degradação social, globalização e neoliberalismo.	é sociologia. São Paulo: Brasiliense, 2007. VILA NOVA, S. Introdução à sociologia. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.	Física na escola: questões e reflexões: Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2008. GEBARA, A. (organizador). Ensaio sobre história e Sociologia nos esportes. 2.ed. Jundiaí: Fontoura, 2006. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Sociologia geral. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006. VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. Encantando a educação física. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
Tópicos Especiais da Licenciatura	Aborda temas transversais e emergentes que possam contribuir para a formação dos acadêmicos de educação física em sua futura área de atuação profissional. Os temas serão propostos e selecionados pelos docentes e acadêmicos no intuito de contemplar assuntos de interesse mútuo. Abordagem das relações, meio ambiente, globalização, tecnologia, sociedade, acessibilidade, questões etnoculturais.	CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental na formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. HELMAN, C. G. Cultura, saúde e doenças. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. OLIVEIRA, V. M. O que é educação física. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.	FERREIRA, M. K. L.; SILVA, A. L. Práticas pedagógicas na escola indígena. Rio de Janeiro: Global, 2001. GALLO, S. (Coor.). Ética e cidadania: caminhos da filosofia. 13. ed. Campinas. Papirus: 2005. KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 7. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2010. NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2013. VOTRE, S. J. (Org.). Representação social do esporte e da atividade física: ensaios etnográficos. Brasília: PUBLICAÇÕES INDESP- Série Esporte Educacional, 1998.

Fonte: O autor (2022)

Ao analisar as ementas das disciplinas da Instituição 1, das quarenta disciplinas oferecidas no curso, cinco disciplinas trazem em suas ementas o termo “cultura” (todas listadas no quadro 1), duas apresentam os termos “populações indígenas” (Diversidade Étnica e Recreação e Estudos do Lazer) e apenas uma apresenta o termo “diversidade” (Diversidade Étnica). Os termos “diferença” e “interculturalidade” não são mencionados explicitamente em nenhuma disciplina do curso.

Embora a matriz curricular do curso de Educação Física da Instituição 1 apresente aos/as estudantes, a área como um campo de intervenção interdisciplinar, as disciplinas oferecidas apresentam fragilidades nos conteúdos sobre as temáticas destacadas (termos acima observados) e ausências de referências (bibliografia básica¹⁷ e complementar) mais consistentes nas ementas para desenvolver problematizações que promovam nos/as futuros/as professores/as reflexões e possibilidades de abertura e ampliação de conhecimentos sobre a cultura e a diferença, bem como ofereça acesso a saberes indígenas e a outras práticas das culturas corporais indígenas que oportunize abordá-las numa perspectiva intercultural, no espaço da escola.

Cabe destacar a presença de referências, que são pertinentes ao debate da cultura, identidade e diferenças culturais, como constatado na disciplina “Diversidade Étnica”, com a presença da obra: A identidade cultural na pós-modernidade, do teórico cultural e sociólogo Stuart Hall; e a obra: Indústria cultural e sociedade, do filósofo e sociólogo Theodor Adorno, contudo tais obras estão postas como bibliografias complementares.

Tal situação nos remete a uma reflexão que entendo ser relevante neste momento do estudo, a qual perpassa pela escolha das bibliografias trazidas no currículo da instituição, o que nos remete inclusive, às escolhas dos demais PPC’s analisados. A Instituição 1, ao estabelecer por exemplo, a temática cultura para ser abordada na disciplina “Diversidade Étnica”, estabelece como bibliografia básica uma obra produzida sob uma perspectiva mais antropológica, com a obra: “Cultura: um conceito antropológico”, do antropólogo Roque de Barros Laraia, deixando as obras mencionadas anteriormente de Adorno e Hall, como complementares.

Nos remetendo assim, a questionar a visão de cultura trabalhada nos cursos de formação docente, a partir da reflexão sobre obras mais pertinentes a temática e a inclusão de bibliografias que tragam o conceito de cultura numa perspectiva crítica e pós-crítica, a serem trazidas nas bibliografias dos PPC’s analisados, influenciando diretamente na compreensão das diferenças culturais e dos saberes indígenas, bem como na atuação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física.

¹⁷ Cabe destacar que são três, a quantidade de obras a serem incluídas na bibliografia básica estabelecida pelas disciplinas no PPC, pelo Ministério da Educação, a serem disponibilizadas em maior quantidade do que as obras da bibliografia complementar, na biblioteca das IES.

Destaco que a disciplina de “Diversidade Étnica” sinaliza em sua ementa perspectivas e potencial para a proposição de discussões sobre as questões indígenas, por meio das “Políticas Públicas direcionadas a grupos prioritários da região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul - população indígena”, incluindo em sua bibliografia, livros que tratam das temáticas cultura, diversidade e identidades culturais, destaco a presença da obra do teórico cultural e sociólogo Stuart Hall, intitulada “A identidade cultural na pós-modernidade”.

Contudo, o currículo apresentado não evidencia a diferença, saberes indígenas e a interculturalidade crítica em sua estrutura curricular, embora aponte algumas temáticas em sua ementa que podem abrir possibilidades para conhecer a diversidade étnico-racial do Estado de Mato Grosso do Sul, as ementas e as bibliografias apresentam fragilidades e limitações para a atuação dos/as futuros/as professores/as na escola, no enfrentamento e até mesmo na contestação das perspectivas sociobiológicas e monoculturais previstas, as quais também se materializam nos demais PPC’s analisados, e possivelmente em outros currículos no país.

Ao deixar de abordar as diferenças culturais, os saberes indígenas e a interculturalidade numa perspectiva crítica, e priorizar em sua estrutura curricular o conteúdo esportivo, considerando o número de disciplinas oferecidas vinculadas às modalidades esportivas (dezoito das quarenta disciplinas ofertadas), muitas vezes com uma abordagem mais técnica e anatomofisiológica sobre a cultura corporal, este currículo marcado por conhecimentos eurocêntricos, tende a invisibilizar e/ou tornar menores as relevâncias das diferenças, resistências e negociações, na perspectiva de que a “visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e agem simultaneamente com o nomear e/ou o deixar de nomear” (SKLIAR, 2003, p. 71), um exemplo é tornar a disciplina “Diversidade Étnica” como optativa.

Defendo uma proposta pedagógica para o curso de formação de professores/as em Educação Física, que além de conhecer/reconhecer e respeitar as diferentes culturas, sem hierarquia entre elas, possa oferecer um espaço de diálogo com a diferença e os saberes indígenas, a partir dos lugares e corpos de fala, das lutas históricas e atuais destes povos, especialmente do contexto local (do Estado de Mato Grosso do Sul), para a promoção de uma educação intercultural, numa perspectiva crítica, incentivando conhecimentos que permitam a construção de projetos sociais,

culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a decolonialidade (WALSH, 2006).

A segunda instituição a disponibilizar o seu PPC, a ser analisado neste estudo, identificada como “Instituição 2”, o publicou o referido documento no ano de 2018 e está dividido nas seguintes seções: identificação do curso; fundamentação legal; contextualização (Histórico da instituição e do curso); necessidade social do curso; concepção do curso; administração do curso; currículo; políticas; atividades acadêmicas articuladas ao ensino da graduação; desenvolvimento de materiais pedagógicos, infraestrutura necessária ao curso; plano de incorporação dos avanços tecnológicos ao ensino de graduação; considerações finais; e referências.

O projeto em questão aponta a Educação como área de conhecimento, sendo permeada pelas Ciências do Esporte e Ciências da Educação, sendo que a primeira delinea a identidade da Educação Física como área científica, acadêmica e de atuação, fundamentada por conhecimentos das ciências da natureza, sociocomportamentais, artes e humanidades; enquanto a segunda demarca seu comprometimento com a educação, desenvolvimento, aprendizagem e formação humana.

Deste modo, o projeto de curso analisado está apoiado na concepção de Educação Física entendida como uma prática social que trabalha com as questões relacionadas ao corpo e movimento por intermédio do esporte, do jogo, da ginástica, das lutas, da dança, intervindo pedagogicamente no âmbito da formação cultural, política e técnica do ser humano inserido socialmente, sendo sua atuação importante tanto em contextos escolares quanto não-escolares, considerando que o processo educacional se faz necessário e possível em ambos.

Apresenta que o curso em questão, busca em todas as disciplinas e atividades oferecidas, desenvolver competências socioemocionais, entre elas: curiosidade pelo novo, capacidade de ouvir o outro, respeito a diversidade, preservação do espaço coletivo, entre outras.

Cabe destacar que entre as disposições legais citadas na fundamentação legal do curso, está a Resolução nº.1/2004, CNE/CP, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O PPC da Instituição 2 ainda informa que adota uma política que envolve a inclusão de disciplinas curriculares específicas, conforme consta na organização curricular do curso, que em suas ementas, metodologias e estratégias de ensino, incorporam esses aspectos educativos sob uma perspectiva integradora e problematizadora, sendo ofertados conteúdos e perspectivas que contemplam dimensões históricas, sociais e antropológicas da Educação das Relações Étnico-raciais, da Educação Ambiental, dos Direitos Humanos, da constituição de atitudes e práticas inclusivas, bem como o fomento de pesquisas e construção de materiais instrucionais, que possam contribuir para a formação de professores/as de Educação Física capazes de atuar de forma crítica e reflexiva na Educação Básica.

A matriz curricular do curso está organizada a partir dos seguintes componentes curriculares/disciplinas de conhecimentos, conforme apresentado a seguir:

- Fundamentos da Educação Física, Cultura, Cultura Geral e Profissional: Educação das Relações Étnico-raciais, Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física, Metodologia do Ensino das Ginásticas e Metodologia e Teoria do Jogo.
- Bases Anátomo-fisiológicas e da Saúde Coletiva: Anatomia Humana, Bases Biológicas para a Atividade Física, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Cinesiologia e Biomecânica, Educação Física Escolar e Promoção da Saúde, Fisiologia Humana, Fisiologia do Exercício e Suporte Básico de Vida.
- Ciência, Pesquisa e Produção de Conhecimento: Ciência e Educação Física I, Ciência e Educação Física II e Prática Científica.
- Cultura do Movimento Humano: Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas, Metodologia do Ensino das Danças, Metodologia do Ensino do Atletismo, Metodologia do Ensino do Basquetebol, Metodologia do Ensino do Futebol, Metodologia do Ensino das Lutas, Metodologia do Ensino do Handebol e Metodologia do Ensino do Voleibol.
- Trabalho, Cultura e Lazer: Aprendizagem Motora, Avaliação em Educação Física Escolar, Administração e Organização em Educação Física, Educação Física na Educação Básica I, Educação Física na Educação Básica II, Educação Física na Educação Básica III, Estudo de Libras, Estudos do Lazer, Educação Física Inclusiva, História da Educação Física Brasileira, Políticas Públicas, Educação Física Esporte e Lazer e Sociologia da Educação Física e do Esporte.
- Didática e Educação Física Escolar: Currículo e Didática em Educação Física, Educação Especial, Estágio Obrigatório em Educação Física na Educação Infantil,

Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Finais, Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Médio, Fundamentos de Didática, Introdução à Prática de Ensino em Educação Física como Componente Curricular, Psicologia e Educação, Pedagogia do Esporte e Políticas Educacionais.

- Complementares Optativas: Atividade Física para Grupos Especiais, Brinquedo, Brincadeira e Jogo na Educação Infantil, Comportamento Motor, Educação Física e Programas Sócio-educacionais, Educação Física, Corpo e Cultura, Epidemiologia da Atividade Física e Saúde, Esporte com Raquetes, Organização Curricular e Gestão da Escola, Psicologia do Esporte, Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional.

- Disciplinas Optativas – aprofundamento de conhecimentos: Aprofundamento em Atividades Aquáticas, Aprofundamento em Atletismo, Aprofundamento em Basquetebol, Aprofundamento em Danças, Aprofundamento em Desenvolvimento Motor Aprofundamento em Futebol, Aprofundamento em Ginásticas, Aprofundamento em Handebol, Aprofundamento em Lutas, Aprofundamento em Medidas e Avaliação, Aprofundamento em Sociologia da Educação Física, Esporte e Lazer, Aprofundamento em Voleibol, Educação Física e Animação Sociocultural, Esportes Adaptados, Esportes na Natureza, Estatística Aplicada a Educação Física, Fundamentos do Exercício Resistido/musculação, Gestão dos Sistemas de Ensino, Gestão Escolar, Imagem Corporal, Nutrição e Atividade Física e Território e Identidade.

- Componentes curriculares não-disciplinares - Atividades Complementares e Atividades Orientadas de Ensino.

Ao avaliar as ementas das disciplinas, acima mencionadas, foram selecionadas aquelas que explicitaram conteúdos relacionados a cultura, a diferença e os saberes indígenas, indicadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 2.

Disciplina	Ementa	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
Ciência e Educação Física I	Técnicas de organização do estudo. Estratégias de elaboração de trabalhos acadêmicos (resumo, fichamento, resenha). Tipos de conhecimentos. Pesquisa e normatizações técnicas. Classificação e	DEMO, P. Metodologia do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2000. GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. Ed. São Paulo, Sp: Atlas, 2012.	SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23. Ed. Rev. e Atual. São Paulo, Sp: Cortez, 2015. THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. Métodos

	caracterização da pesquisa. Técnicas de investigação e tipos de instrumentos. Relações étnico-raciais e sua aplicação no meio científico. Ética e direitos humanos em pesquisa. Aplicação da tecnologia no âmbito científico. Atualização em pesquisa e educação ambiental	MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados. São Paulo: Atlas, 2002.	de Pesquisa em Atividade Física. 3. Ed. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2002.
Educação das Relações Étnico-raciais	Concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. Aspectos conceituais, históricos e políticos das relações étnico-raciais no Brasil. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade e na escola. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais. A legislação brasileira e o direito de igualdade racial: avanços e perspectivas.	LUCIANO, G. S. (Org). o Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Mec/laced/museu Nacional, 2006. BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais Brasília: Secad, 2006. BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: Secad, 2006. ALBUQUERQUE, W. R. Uma História do Negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: Secad, 2006.	DAVIES, D. J. Afro-brasileiros Hoje. São Paulo: Selo Negro, 2000. CASHMORE, E. Dicionário de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo, Sp: Selo Negro, 2000. BORGES, R. Fórum para Igualdade entre Estados e Municípios. São Paulo: Fundação Friedrich Ébert Stiftung, 2005. ROCHA, E. P. Guimarães. O que é Etnocentrismo. São Paulo, SP: Brasiliense, 2012.
Educação Física, Corpo e Cultura	Corporeidade: a construção social do corpo humano. O corpo como produto e produtor de cultura. Múltiplos olhares sobre o corpo: relações sociais, relações de gênero, consciência corporal e de idade. Educação Física: dos corpos esculturais aos corpos culturais dos sujeitos. Reflexão sobre o corpo humano na Educação Física na Educação Básica.	DAOLIO, J. Da Cultura do Corpo. 4. Ed. Campinas, Sp: Papyrus, 1999. LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista. 2. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1998. GONÇALVES, M. A. S. Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação. 2. Ed. Campinas, Sp: Papyrus, 1997.	LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. Corpo, Gênero e Sexualidade: um Debate Contemporâneo na Educação. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003. DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
Educação Física na	Estudo da educação física na escola e a prática educativa.	GALLARDO, J. S.; OLIVEIRA, A. A. B.;	PEREIRA, A. I. Et Al. (Org.). Educação Física

Educação Básica I	Fundamentos básicos e princípios pedagógicos. Análise, seleção e organização de propostas pedagógicas de educação física para a educação infantil. Educação Física e o processo de escolarização – Educação Infantil. Processos educacionais referentes à Educação Física e a educação ambiental, direitos humanos e relações étnico-raciais no campo da educação física infantil.	ARAVENA, C. J. O. Didática de Educação Física: a Criança em Movimento: Jogo, Prazer e Transformação. São Paulo, SP: FTD, 1998. FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. 3. Ed. São Paulo, SP: Scipione, 1992. MANOEL, E. J. Educação Física Escolar: Fundamentos de Uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo, SP: EPU, 1988;	e Temas Transversais na Escola. Campinas, Sp: Papirus, 2012. DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2003.
História da Educação Física Brasileira	Aspectos da historiografia da Educação Física nas dimensões sociocultural e econômica e os acontecimentos da História Geral e do Brasil que influenciaram os novos paradigmas e tendências da área. Delimitação epistemológica do campo do conhecimento da Educação Física. Epistemologia da Educação Física e as relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental	MEDINA, J. P. S. A Educação Física Cuida do Corpo - e "mente": Bases para a Renovação e Transformação da Educação Física. 14. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São Paulo, SP: Movimento, 1991. CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a História que Não Se Conta. 4. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. SOARES, C. L. Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994	FREIRE, J. B. Corpo e Alma: o Discurso da Motricidade. São Paulo, SP: Summus, 1991. DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005. ARANHA, M. L. A. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. 3. Ed. Rev. e Ampl. São Paulo, SP: Moderna, 2014.
Políticas Públicas e Educação Física Esporte e Lazer	Introdução à teoria da política pública. Políticas Públicas/Sociais. Aspectos históricos, políticas sociais e o Welfare State. Esporte e lazer como políticas sociais. Finalidades das políticas sociais. Políticas públicas, direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, hierarquização de prioridades e os direitos sociais ao esporte e lazer. Políticas sociais e a atuação do Estado, Mercado e Terceiro Setor. Processo de política pública. Políticas Públicas e Administração Pública Federal, Estadual e Municipal.	BOBBIO, N. Estado, Governo, Sociedade: para Uma Teoria Geral da Política. 12. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005. SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Lazer e Cidadania: Horizontes de Uma Construção Coletiva. Brasília, DF: Universal, 2011. MARCELLINO, N. C. Políticas Públicas Setoriais de Lazer: o Papel das Prefeituras. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.	LIBERATO, A.; SOARES, A. A. Políticas Públicas de Esporte e Lazer: Novos Olhares. Manaus, AM: Edua, 2010. SILVA, J. V. P. Políticas Públicas de Esporte/lazer e In(Ex)Clusão de Pessoas com Deficiências. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015.
Sociologia da Educação Física e do	Conceito de Esporte. Gênese do Esporte Moderno. Conceito de Sociologia. Conceito de Sociologia do Esporte. Esporte e	ELIAS, N.; DUNNING, E. A Busca da Excitação. Lisboa: Difel, 1992. TUBINO, M. J. G. O que é	REIS, H. H. B; LOPES, F. T. P.; MARTINS, M. Z. As Explicações de Eric Dunning sobre o

Esporte	Discriminação, suas relações com os direitos humanos. Esporte e Identidade. Esporte e Mídia. Esporte e Violência. Esporte e Saúde. Esporte e Mulher no Brasil. Esporte, Política e Estado. Estudo das Relações Entre o Esporte e a Sociedade. Esporte e Suas Implicações na Sociedade Contemporânea, suas relações étnico-raciais. Esporte e educação ambiental.	Esporte. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1993. BRACHT, V. Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução. Vitória: UFES, 1997.	Hooliganismo à Luz do Contexto Brasileiro: Uma Reflexão Crítica. Movimento. Porto Alegre. V. 21, 2015. SOARES, J. P. F.; MORÃO, L.; MONTEIRO, I.; SANTOS, D. S. O Choro do Capitão: Notas sobre Performatividades de Gênero e Masculinidades no Futebol Profissional. Movimento. Porto Alegre. V. 22, 2016
---------	--	---	---

Fonte: O autor (2022)

Ao analisar as ementas das disciplinas da Instituição 2, das quarenta e seis disciplinas oferecidas no curso, sete disciplinas trazem em suas ementas os termos “relações étnico-raciais” (todas listadas no quadro 2) e três apresentam o termo “cultura” (Educação das Relações Étnico-raciais; Educação Física, Corpo e Cultura e História da Educação Física Brasileira). Cabe registrar a presença dos termos “identidade” e “direitos humanos/sociais” nas disciplinas analisadas. Destaco que os termos “diferença” e “interculturalidade” não foram citados explicitamente em nenhuma disciplina do curso.

O currículo da Instituição 2 apresenta, no quadro acima (Quadro 2), dados que demonstram existir nas diferentes disciplinas ofertadas, indícios de uma perspectiva decolonial promovida pelo curso, especialmente localizado nas suas ementas, ao trazer as temáticas relacionadas a seguir em suas respectivas disciplinas: Relações étnico-raciais e sua aplicação no meio científico (Ciência e Educação Física D); Corporeidade - a construção social do corpo humano, o corpo como produto e produtor de cultura, múltiplos olhares sobre o corpo - relações sociais, relações de gênero, consciência corporal e de idade, Educação Física - dos corpos esculturais aos corpos culturais dos sujeitos (Corpo e Cultura); Epistemologia da Educação Física e as relações étnico-raciais, direitos humanos (História da Educação Física Brasileira Educação Física); Políticas públicas, direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, hierarquização de prioridades e os direitos sociais ao esporte e lazer (Políticas Públicas e Educação Física Esporte e Lazer); Esporte, Política e Estado. Estudo das Relações Entre o Esporte e a Sociedade. Esporte e Suas Implicações na

Sociedade Contemporânea, suas relações étnico-raciais Sociologia da Educação Física e do Esporte (Sociologia da Educação Física e do Esporte).

Sua estrutura curricular ainda sinaliza conteúdos e perspectivas que apresentam possibilidades de discussão dos diferentes saberes culturais nas relações étnico-raciais, especialmente na ementa da disciplina de “Educação das Relações Étnico-raciais”, a qual apresenta elementos de uma perspectiva decolonial ao tratar das seguintes temáticas em sua ementa: concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas; aspectos conceituais, históricos e políticos das relações étnico-raciais no Brasil; conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação; discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade e na escola; diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais; a legislação brasileira e o direito de igualdade racial: avanços e perspectivas.

Tive a percepção de que a disciplina “Educação das Relações Étnico-raciais”, se propõe a discutir os conhecimentos étnicos e raciais no currículo do curso oferecido. Destaco que as diferenças culturais e as relações étnico-culturais nos formatos curriculares são etnicamente e racialmente enviesadas. “A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2011, p. 102). Concordo que as relações étnico-raciais são centrais no currículo, pois nele se produzem representações das identidades étnico-raciais, a partir de diferentes perspectivas.

Ainda sobre a disciplina “Educação das Relações Étnico-raciais”, destaco na bibliografia básica, a indicação da obra “Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, de Gersem José dos Santos Luciano¹⁸, indígena da etnia Baniwa, o qual apresenta o cenário indígena contemporâneo no Brasil, a partir das experiências de vida desses povos e os desafios de luta contra os preconceitos, os estereótipos e as imagens construídas pelos colonizadores em relação ao seu modo de ser.

¹⁸ Conhecido como Gersem Baniwa, é natural de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2006) e doutor em Antropologia pela mesma instituição (2010). Foi secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira, co-fundador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro e coordenador geral de Educação Escolar Indígenas da secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e professor de Antropologia da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente é professor na Universidade de Brasília, sendo o primeiro professor indígena do Amazonas, e o segundo indígena, a lecionar na instituição.

Em um dos trechos do livro, acima mencionado, o autor apresenta provocações pertinentes de serem promovidas em cursos de formação de professores/as, ao afirmar por exemplo que

[...] os povos indígenas conquistaram a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto, esses direitos estão longe de serem respeitados e garantidos (LUCIANO, 2006, p. 87)

Ao propor tal bibliografia, o curso oferece brechas para os saberes indígenas circularem, a partir de perspectivas trazidas por um indígena, apresentando rupturas, talvez até transgressoras, que oportunizam uma possibilidade extremamente significativa para a construção de conhecimentos junto aos/às futuros/as professores/as que valoriza o diálogo entre saberes, bem como aponta para a desconstrução da epistemologia colonial, como caminho para uma educação intercultural (LUCIANO, 2009).

Na disciplina “Ciência e Educação Física I”, a ementa estabelece como temática as relações étnico-raciais e sua aplicação no meio científico, contudo não identifiquei literatura para essa abordagem, o que demonstra a ausência de bibliografias que oportunize e potencialize o debate da temática proposta na disciplina em questão numa perspectiva intercultural.

A proposta curricular da instituição estabelece temáticas que podem contribuir nas discussões para o tensionamento do processo de colonialidade na Educação Física, especialmente em relação as questões étnico-raciais, de gênero, entre outras, a partir de práticas corporais vivenciadas em diferentes culturas e locais. Entendo que torna-se relevante desnaturalizar o eurocentrismo dos conteúdos curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física para (des)construir suas pertinências e problematizar o processo formativo, especialmente a presença dos saberes indígenas neste contexto para a promoção de uma educação intercultural crítica, considerando que nesta instituição foi identificada na estrutura curricular do curso, dezessete disciplinas oferecidas, das quarenta e seis obrigatórias, vinculadas a conteúdos esportivos e biologicistas.

Grando (2006b) ao pesquisar os Bororo e explicitar como se estabelecem as relações interculturais mediatizadas pelas suas práticas corporais, vinculando-as ao contexto mais amplo do Movimento Indígena por Terra e Educação e nas relações

específicas que se estabeleceram durante as danças, o futebol e o ritual de nomeação, apontou que suas práticas corporais estão intimamente ligadas ao contexto histórico das relações entre indígenas e não-indígenas na sociedade brasileira, que transformada em estratégia indígena, volta-se para uma educação intercultural.

Justifica-se assim a abordagem sobre a discussão de tais práticas corporais e sua complexidade para os povos indígenas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, oportunizando espaços de estratégias interculturais desenvolvidas pelos indígenas que garantam a possibilidade de manifestação de sua identidade étnica específica, expressa nas “fronteiras culturais” (GRANDO, 2006b).

Neste contexto, torna-se relevante apresentar seus saberes e práticas corporais indígenas de sua identidade, pois expressam sua história e as relações sociais nelas implícitas, possibilitando aos indígenas marcar e fortalecer sua identidade étnica e cultural. Tais práticas expressadas no contexto das relações sociais, inclusive divulgadas em apresentações pública e coletiva oportuniza que o “outro” o conheça e se diferencie no corpo de quem realiza tal prática e, simbolicamente, na cultura e na estrutura social em que se insere, em espaços de fronteiras étnicas e culturais, sinalizando para o desenvolvimento de uma educação intercultural (GRANDO, 2006b).

A terceira instituição a disponibilizar o seu PPC, foi identificada como “Instituição 3”, e publicou o referido documento no ano de 2021, a qual organizou sua estrutura nas seguintes seções: contextualização do curso (histórico e justificativa); condições de ingresso no curso; objetivos; perfil do egresso; campo de atuação do profissional; concepções pedagógicas e metodologias de ensino; avaliação dos processos de ensino e aprendizagem; estrutura curricular (matriz curricular, ementário, estágio curricular supervisionado, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares e representação gráfica); políticas de inclusão e formação integral do estudante; gestão e avaliação do curso e avaliação institucional (avaliação institucional, coordenador do curso, núcleo docente estruturante, corpo docente e corpo discente), referências e anexos.

Vinculado ao contexto das temáticas: cultura, diferença, saberes indígenas e educação intercultural, o documento apresenta que a referida instituição, procura formar pessoas que reconheçam a pluralidade da sociedade, a diversidade como uma riqueza, a sustentabilidade como caminho, e que promovam a superação de toda a forma de preconceito e discriminação. Destaca também que o curso tem por objetivo

conhecer e refletir sobre as diversidades étnico-cultural, de gênero, das pessoas com deficiência nos diferentes contextos educacionais.

O curso da Instituição 3 oferece duas etapas no processo de formação, sendo uma delas a etapa comum, com um núcleo de estudos da formação geral, identificador da área da Educação Física e a outra sendo uma etapa específica, com uma formação específica para a licenciatura.

A etapa comum contempla disciplinas das seguintes áreas do conhecimento: Biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano, da motricidade humana, instrumental e tecnológico, procedimentais e éticos.

Na etapa específica, o licenciado terá formação humanística, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área.

A instituição ainda estabelece a necessidade do curso vincular a estrutura curricular, mais especificamente as ementas, à 3 dimensões: profissional (por meio da competência da comunicação, desenvolver a habilidade de dialogar, expressar e ouvir o outro), pessoal (por meio da competência da formação continuada, desenvolver a habilidade de comprometer-se com a constante busca pelo conhecimento) e cidadã (por meio da competência da convivência com as diferenças, desenvolver a habilidade de dialogar com as diversidades).

Após avaliar as ementas das disciplinas, apresentadas no PPC da Instituição 3, destaquei aquelas que explicitaram conteúdos relacionados à cultura, à diferença e aos saberes indígenas, apontadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 3.

Disciplina	Ementa	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
Ética, Cidadania e Compromisso Social	Na dimensão pessoal exercitar a reflexão sobre a Ética e cidadania na sociedade globalizada. Na dimensão cidadã participar de atividades extracurriculares e interdisciplinares para ouvir e dialogar com os processos de exclusão e marginalização de diferentes grupos socioculturais. Na dimensão profissional	ANDREY, Maria Amália Pie Abib; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria De Azevedo Pires. Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica. 14. ed. São Paulo: Educ, 2004. RACHID, Alysson. Dominando ética. São Paulo 2019. SÁ, Antônio Lopes de. Ética profissional. 10. Rio de Janeiro	Não apresenta bibliografia complementar.

	comunicar-se e intervir na Extensão universitária como compromisso social.	2019.	
A criança e o seu desenvolvimento: saúde e cuidados	Dimensão pessoal trabalhar a habilidade de refletir sobre a relação criança, saúde, desenvolvimento e educação. Dimensão cidadã explorar a habilidade de convívio e o respeito à diversidade. Dimensão profissional Conhecer e debater sobre ações educativas na promoção da saúde nas escolas e nas unidades de saúde identificando indicadores do desenvolvimento infantil.	BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. DAMASCENO, S. S. Saúde da criança no Brasil: orientação da rede básica à Atenção Primária à Saúde. Revista Ciênc. Saúde Colet. Set 2016. NIVESP Bloco 1 módulo 3 (2010) Disciplina Educação Infantil: diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas de 0 a 5 anos. (vídeo) http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_materiais_infomativos.pdf	Não apresenta bibliografia complementar.
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Direitos Humano	Na dimensão pessoal trabalhar a habilidade de entender a relevância da história e do legado da cultura afro e indígena para a sociedade brasileira. Na dimensão cidadã trabalhar o reconhecimento e o respeito às contribuições intelectuais, cultural, econômica e política dos grupos afro e indígenas do Brasil. Na dimensão profissional destaca-se a habilidade de ampliar os horizontes e ter uma visão sistêmica quanto aos processos de humanização promovido pelos Direitos Humanos (migrantes, mulheres, infância, adolescentes, idosos, e outras “minorias”).	CARVALHO, A. P. C.; WEISHEIMER, N.; MEINERZ, N. E.; ALLENBRANDT, D.; SALAINI, C. J. Desigualdades de gênero, raça e etnia. Curitiba: InterSaberes, 2012. MARÇAL, J. A.; LIMA, S. M. A. Educação escolar das relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Curitiba: Intersaberes, 2015. SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. Histórias e culturas indígenas na Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.	Não apresenta bibliografia complementar.
Educação Física Inclusiva	Na dimensão pessoal trabalhar a habilidade de conhecer as características das deficiências mais comuns presentes nos ambientes escolares, integrando os acadêmicos nos ambientes educacionais e institucionais. Na dimensão cidadão participar de atividades extracurriculares e interdisciplinares para ouvir e	WINNICK, J. P.; LOPES, F. A. (Trad.). Educação física e esportes adaptados. 3. ed. Barueri: Manole, 2004. TEIXEIRA, L. Atividade física adaptada e saúde: da teoria à prática. São Paulo, SP: Phorte, 2008. CASTRO, E. M. Atividade Física Adaptada. Ribeirão Preto:	Não apresenta bibliografia complementar.

	aprender aspectos teóricos a respeito da inclusão e exclusão e aptos e inaptos. Por fim, a dimensão profissional desenvolver a habilidade de aplicar os conhecimentos teórico metodológicos da Educação Física, considerando as diferenças nos planejamentos.	Tecmedd, 2005.	
--	---	----------------	--

Fonte: O autor (2022)

Ao analisar as ementas das disciplinas da Instituição 3, das cinquenta e uma disciplinas oferecidas no curso, duas disciplinas trazem em suas ementas o termo “cultura” (Ética, Cidadania e Compromisso Social; e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Direitos Humano), apenas uma apresenta o termo “diversidade” (A criança e o seu desenvolvimento: saúde e cuidados). Destaco que outros termos relacionados aparecem nas disciplinas analisadas, como os “diferentes grupos sócio-culturais” (Ética, Cidadania e Compromisso Social Ética, Cidadania e Compromisso Social), “direitos humanos” e “contribuições dos grupos indígenas no Brasil” (História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Direitos Humano) e “diferenças” (Educação Física Inclusiva). O termo “interculturalidade” não é citado explicitamente nas ementas das disciplinas do curso.

Cabe destacar que identifiquei na instituição, em sua estrutura curricular, vinte e duas disciplinas, das cinquenta e uma obrigatórias ofertadas no curso, as quais estão vinculadas a conteúdos mais esportivistas e biologicistas.

Após análise das disciplinas e ementas do PPC da Instituição 3, destaco que a disciplina “Ética, Cidadania e Compromisso Social”, na dimensão cidadã, busca promover a participação de atividades extracurriculares e interdisciplinares para ouvir e dialogar com os processos de exclusão e marginalização de diferentes grupos socioculturais; a disciplina “A criança e o seu desenvolvimento: saúde e cuidados”, na dimensão cidadã, visa explorar a habilidade de convívio e o respeito à diversidade; a disciplina “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Direitos Humano”, na dimensão pessoal, busca trabalhar a habilidade de entender a relevância da história e do legado da cultura afro e indígena para a sociedade brasileira, na dimensão cidadã, visa trabalhar o reconhecimento e o respeito às contribuições intelectuais, cultural, econômica e política dos grupos afro e indígenas do Brasil e na dimensão profissional, objetiva destacar a habilidade de ampliar os horizontes e ter uma visão sistêmica quanto

aos processos de humanização promovido pelos Direitos Humanos (migrantes, mulheres, infância, adolescentes, idosos, e outras “minorias”); e a disciplina “Educação Física Inclusiva”, na dimensão profissional, busca desenvolver a habilidade de aplicar os conhecimentos teórico metodológicos da Educação Física, considerando as diferenças nos planejamentos.

Ao analisar tais disciplinas, a que melhor destaca os conceitos estudados no recorte desta pesquisa é “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Direitos Humanos”, ao abordar o legado da cultura indígena para a sociedade brasileira, o reconhecimento e o respeito às contribuições intelectuais, cultural, econômica e política dos grupos indígenas do Brasil, na dimensão profissional objetiva destacar a habilidade de ampliar os horizontes e os Direitos Humanos (migrantes, mulheres, infância, adolescentes, idosos, e outras “minorias”) na formação de professores/as. Inclusive apresenta em sua bibliografia básica, referências adequadas e com potencial de discussões sobre as temáticas propostas, contudo esta disciplina, como as demais analisadas, não apresenta bibliografia complementar.

Outra disciplina que nos chama atenção é a de “Ética, Cidadania e Compromisso Social”, a qual sinaliza para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares para ouvir e dialogar com os processos de exclusão e marginalização de diferentes grupos socioculturais, apresentando possibilidades de discutir as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, religiosas, de interesses e de orientação política, entre outras a serem trazidas no curso de Licenciatura em Educação Física.

Embora as disciplinas anteriormente analisadas ofereçam uma perspectiva para o desenvolvimento de uma proposta de educação intercultural, uma preocupação que ressaltado é do currículo analisado oferecer disciplinas com a aparente existência de uma abordagem sobre a diversidade, ao apontar que “na dimensão cidadã, visa explorar a habilidade de convívio e o respeito à diversidade”, na perspectiva da necessidade de tolerância e respeito para o convívio entre as diferentes culturas, reforçando um certo essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela é pré-existe aos processos sociais pelos quais, numa outra perspectiva, ela foi criada (SANTOS, 2010).

A disciplina “A criança e o seu desenvolvimento: saúde e cuidados”, aponta em sua ementa a necessidade de “explorar a habilidade de convívio e o respeito à

diversidade” e a disciplina “Educação Física Inclusiva”, sinaliza para “a integração dos acadêmicos nos ambientes educacionais e institucionais”, bem como “[...] participar de atividades extracurriculares e interdisciplinares para ouvir e aprender aspectos teóricos a respeito da inclusão e exclusão e aptos e inaptos” e “[...] desenvolver a habilidade de aplicar os conhecimentos teórico metodológicos da Educação Física, considerando as diferenças nos planejamentos”.

Entendo que o enfoque a ser dado neste contexto de formação de professores/as de Educação Física deveria ser sobre a diferença, a partir das realidades sociohistóricas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder, vinculadas a diferentes sujeitos e grupos sociais, as quais devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente, bem como suas marcas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as desigualdades, tornar os sujeitos a elas referidos, objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011).

A ausência de uma abordagem mais explícita e articulada entre as disciplinas sobre a igualdade de direitos e o direito à diferença para a promoção da interculturalidade, a ser promovida na escola pelos/as futuros/as professores/as são desafios que permanecem presentes neste processo de formação. Diante destas questões, Candau (2002) afirma que: “Articular igualdade e diferença, base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constituem hoje um grande desafio para todos os educadores” (p. 09).

Nesta perspectiva, entendo que muitas vezes, a presença do termo “diversidade cultural” apresentado nos cursos de formação de professores/as perpassa pelo discurso de uma igualdade numa perspectiva de homogeneizar o outro e naturalizar as diferenças, sem se preocupar em evidenciar a desigualdade gerada pela falta de oportunidades iguais em termos sociais e educacionais, propondo o respeito a esta diversidade, ao mesmo tempo em que deixa de lado a especificidade de grupos, especialmente dos povos indígenas, sinalizando para a necessidade de uma abordagem mais efetiva nas disciplinas para discutir a diferença e os saberes indígenas numa perspectiva decolonial.

Sobre esta naturalização das diferenças, muitas vezes apresentadas como inferiores e desiguais, Quijano (1992, p. 16) explica esta relação colonial: “[...] as outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, de fato inferiores por natureza. Só podem ser ‘objeto’ (grifo do autor) de conhecimento ou de práticas de dominação”.

Percebe-se uma estratégia representacional de naturalização da diferença, por meio do discurso de uma abordagem sobre a diversidade, a qual procura fixar a diferença, reduzi-la a um lugar e estereotipá-la como inferior. “A estereotipação é um elemento chave no exercício da violência simbólica”. (HALL, 2010, p. 431). A ausência dos saberes indígenas nos cursos de formação de professores/as, ou a reprodução inferiorizada de conhecimentos estabelecidos pela colonialidade, muitas vezes de forma generalista e estereotipada, promove um distanciamento dos sentidos e dos significados culturais das diferentes etnias indígenas.

Neste contexto, as articulações estratégicas para o encontro entre sujeitos dispostos a dialogar precisam ser democráticas na fala e na escuta, agonisticamente aliadas a uma vigilância e a uma capacidade de autocrítica, voltadas a não subestimar ou submeter o outro. Isso se torna importante para o desenvolvimento de uma contribuição recíproca na produção de relações mais igualitárias, desestereotipadas, descolonizadas e dessubalternizadas (FLEURI, 2014).

A quarta instituição a dar devolutiva sobre o seu PPC, foi identificada como “Instituição 4”, sendo publicado o referido documento no ano de 2019, apresentando as seguintes seções em sua estrutura: contextualização e identificação da instituição de ensino superior e do curso; princípios filosóficos, responsabilidade social e políticas institucionais; O PDI e as políticas de ensino, extensão e pesquisa do curso; organização didático-pedagógica do curso (objetivos do curso perfil profissional do egresso e área de atuação, estrutura e matriz curricular, conteúdos pertinentes de Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, conteúdos pertinentes de Educação em Direitos Humanos, conteúdos pertinentes de Educação Ambiental; Estágio Curricular Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso; Atividades Complementares; Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem; corpo docente e tutorial, Núcleo Docente Estruturante (NDE); infraestrutura (salas, biblioteca e laboratórios) e referências.

Nesse documento, a instituição assume compromissos com os Direitos Humanos, Direitos do Trabalho, Proteção do Meio Ambiente e combate à corrupção em todas as suas formas; os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que envolvem temáticas diversificadas, como erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das

desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança e meios de implementação; e, por fim, o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos, que tem como objetivo a promoção de iniciativas de respeito à diversidade e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no ambiente universitário, por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e de proteção e promoção dos direitos humanos nas IES.

Nessa perspectiva, o PPC da Instituição 4 expõe que o curso busca fomentar a promoção humana e o respeito à igualdade entre étnico-racial, bem como oferecer uma educação em direitos humanos, a qual tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, com o respeito ao outro, reconhecendo as diferenças, respeitando a diversidade, enfrentando todas as formas de preconceito e discriminação, em uma relação dialógica entre toda a comunidade, incentivando a promoção de ações de sensibilização à igualdade e ao respeito à diversidade: negros, comunidade indígena, causa LGBT, mulheres e pessoas com deficiências.

A referida instituição, acima mencionada, expõe se apoiar na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, e Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, a IES entende que a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, presente nos sistemas de ensino, significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação da sociedade em redução às desigualdades, estando a mesma incluída nas disciplinas do curso, em especial na disciplina Sociedade Brasileira e Cidadania.

A disciplina Sociedade Brasileira e Cidadania aborda a formação humano-social, por meio do estudo do ser humano e de suas relações sociais, integrando aspectos psicossociais, culturais, filosóficos e antropológicos, atendendo à temática. São abordados assuntos, como: igualdade da pessoa humana como sujeito de direitos; a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, os quais possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que, em conjunto, constroem sua história na nação brasileira; o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; a superação da indiferença, injustiça e desqualificação

com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem e são comumente tratados.

Segundo o documento analisado, a proposta da disciplina é promover um processo de desconstrução de conhecimentos, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da supremacia racial, que tanto mal faz a negros, “índios”¹⁹ (termo utilizado no texto do documento) e brancos. Além desses, outros importantes assuntos são abordados na disciplina, acima mencionada, como: a consolidação da sociedade global e as implicações ambientais, sociedade, exclusão e direitos humanos por meio do desenvolvimento de conteúdos sobre antropologia, cultura, formação do povo brasileiro, heranças indígenas, portuguesas e africanas, discriminação racial, sexual, social, de pessoas com deficiência e de gênero.

O PPC da Instituição 4 expõe ainda que a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 (BRASIL, 2004), concedem que a orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação; são, inclusive, leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância desta em promover a necessidade de valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico e múltiplo.

Esclarece no texto que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi modificado pelo Movimento Negro, o qual, foi intencionalmente apropriado da Biologia e começou a ser utilizado como um termo com sentido político para argumentar que as diferenças entre grupos étnicos seriam biológicas, sendo considerado ainda um marcador social para marcar a luta contra o racismo e de valorização do legado deixado pelos africanos.

Outro aspecto abordado no documento, diz respeito ao emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, que serve para marcar o tensionamento entre as relações decorrentes das diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos advindos da

¹⁹ Termo utilizado no texto do PPC analisado e já comentado na análise da Instituição 1, por fazer uso da mesma terminologia ao se referir aos povos indígenas.

raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Assim, apresenta que a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos, negros e “índios” (termo utilizado no texto do documento), trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e a criação de um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Além disso, o curso realiza ações e projetos para promover a igualdade e combater a discriminação.

A estrutura curricular do curso oferece as seguintes disciplinas: Anatomia Aplicada à Educação Física; Projeto de Vida; Fundamentos do Movimento Humano 1; Práticas Pedagógicas – Gestão da Aprendizagem 1; Ciências Moleculares; Didática; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Práticas Pedagógicas – Identidade Docente 2; Aprendizagem Motora e Psicomotricidade; Crescimento e Desenvolvimento Humano; Fisiologia do Exercício; Metodologia do Ensino do Atletismo; Políticas Públicas da Educação Básica; Metodologia do Ensino da Ginástica; Práticas Pedagógicas em Educação Física – Cultura Corporal e Cidadania; Primeiros Socorros; Psicologia da Educação e da Aprendizagem; Cinesiologia e Biomecânica; Estágio Curricular em Educação Física – Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental; Medidas e Avaliação em Educação Física; Metodologia Científica; Metodologia do Ensino do Handebol; Bioética e Deontologia na Educação Física; Estágio Curricular em Educação Física – Ensino Médio; Homem, Cultura e Sociedade; Metodologia do Ensino da Atividade Rítmica e Dança; Metodologia do Ensino de Lutas na Escola; Metodologia do ensino do Basquetebol; Cultura Brasileira; Educação e Diversidade; Educação e Tecnologias; Educação Inclusiva; Estágio Curricular em Educação Física – Ensino Fundamental, Médio e/ou demais modalidades; Metodologia do Ensino do Futsal e Futebol; Trabalho de Conclusão de Curso I e II; Atividades Físicas e Esportes Adaptados; Libras; Metodologia do Ensino do Voleibol; Atividades Complementares.

Ao avaliar as ementas das disciplinas, apresentadas no PPC da Instituição 4, destaco aquelas que explicitaram conteúdos relacionados à cultura, à diferença e aos saberes indígenas, apontadas no quadro a seguir:

Quadro 4: Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 4.

Disciplina	Ementa	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
Diversidade Cultural do	A dança como linguagem e manifestação da cultura corporal. A dança e suas	HAMILL, J.; KNUTZEN, K. M. Bases biomecânicas	GUERRA, M. Recreação e lazer.

Movimento Humano	dimensões sociopolíticas e culturais. Corporeidade e Influências afro-indígena, africana e relações étnico-raciais. Corporeidade, movimento humano e gênero. Movimento humano e sua relação com a música e o teatro. Manifestações da cultura corporal.	do movimento humano. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2012. OKUNO, E.; FRATIN, L. Desvendando a física do corpo humano: biomecânica. Barueri-SP Manole 2003. VALLE, P. H. C. Fundamentos do movimento humano : Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2016.	Porto Alegre Sagra 1985. RANGEL, N. B. C. Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física. Jundiaí Fontoura 2002. 79 p. ISBN 85-87114-12-3. REPERTÓRIO de atividades de recreação e lazer: para hotéis, acampamentos, prefeituras, clubes e outros. 6. ed. Campinas, SP Papirus 2012.
Sociedade, Exclusão e Direitos Humanos	A formação histórica e heterogênea do povo brasileiro. As heranças indígenas, portuguesa e africana. O Mito da democracia racial. A implantação de políticas afirmativas relacionadas às relações inter-étnicas: a Lei nº 11.645 e o Estatuto da Igualdade Racial e políticas públicas. Políticas afirmativas relacionadas à diversidade sexual, às questões de gênero e à pessoa com deficiência. Políticas afirmativas e as cotas como instrumentos de inclusão e de garantia dos direitos humanos. Antropologia como ciência: definição, objeto, objetivos e histórico. Campos de estudo: Antropologia Biológica e Antropologia Cultural. A condição humana. Explicações deterministas & Explicações antropológicas. Cultura: definições iniciais, características da cultura, Explicações sobre a origem das diferenças culturais. A distinção entre país, estado e nação. Paulo Prado e a discussão sobre a identidade nacional. Etnocentrismo X Relativismo cultural. Conceitos de raça e etnia. Reflexões sobre discriminação racial, sexual, social, de pessoas com deficiência e de gênero. O preconceito como negação dos direitos humanos. Movimentos de resistência contra o preconceito e a discriminação no Brasil.	BAIARDI, A. A dimensão cultural, institucional, educacional e a interdisciplinaridade no desenvolvimento local sustentável. Cruz das Almas, BA UFBA 2003. METCALF, P. Cultura e sociedade. São Paulo: Saraiva, 2015. STEPHEN D. T.; NIGEL J. Homem, Cultura e Sociedade. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.	BAIARDI, A. A dimensão cultural, institucional, educacional e a interdisciplinaridade no desenvolvimento local sustentável. Cruz das Almas, BA UFBA, 2003. KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. PAPALIA, D. E. Desenvolvimento humano. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. WOLKMER, A. C. Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.
Educação e a Diversidade	Aspectos teóricos da questão da diversidade (cultura e diversidade, diversidade como direito humano, educar pela diferença para a cidadania, processos de dominação geradores de preconceito, multiculturalismo); Diversidade étnico-racial (colonização e escravidão indígena,	BARRETO, M. A. O. C.; BARRETO, F. O. C. Educação Inclusiva: Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo	HURTADO, C. N. Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular.

	<p>indígenas no Brasil, diversidade sócio-linguística, etnocídio e resistências indígenas, aspectos da cultura indígena, diáspora africana e as rotas da escravização, africanos no Brasil, diversidade sócio-linguística, resistências ao sistema escravista, aspectos da cultura afro-brasileira, movimentos sociais no século XX, movimento negro e as questões do racismo, o movimento indígena e suas questões, as identidades culturais afro-brasileira e indígenas); políticas públicas e combate à intolerância (a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a LDB nº9394/96 e as questões da Diversidade Sociocultural, a lei nº 10.639/03 e a obrigatoriedade de História e Cultura Africana e Afrobrasileira, a lei nº 11.645/08 e a obrigatoriedade de estudos sobre a cultura indígena, intolerância e tolerância religiosa, os grupos etários e suas problemáticas sociais, políticas públicas de inclusão sócio cultural: cotas, EJA, cursinhos pré-vestibular populares, bolsas de permanência universitárias e outras, o estado de direitos e a escola democrática).</p>	<p>de Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Editora Saraiva, 2014. BREMER, J. A revolução pedagógica: escola sem muros. São Paulo: IBRASA - Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1975. CASTILHO, R. Direitos humanos. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013. DIDIO, L. Leitura e produção de textos: comunicar melhor, pensar melhor, ler melhor, escrever melhor. São Paulo: Atlas, 2013. MOLL, J. Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Grupo A, 2012. PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação jogo, e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. ROTA, M. Comunicar com a criança: da concepção a adolescência. Lisboa Terramar, 1995.</p>	<p>Petrópolis: Vozes, 1993. IANNI, O. A sociedade global. 6 ed. São Paulo Civilização brasileira 1998. MALHEIROS, B. T. Didática Geral. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2012. SANTAELLA, L. Cultura das mídias. 2. ed. São Paulo: Experimento, 2000.</p>
--	--	--	--

Fonte: O autor (2022)

Ao analisar as ementas das disciplinas da Instituição 4, das quarenta e oito disciplinas oferecidas no curso, três disciplinas trazem em suas ementas o termo “cultura” (todas listadas no quadro 4) e duas disciplinas apresentam os termos “diversidade” e “diferença” (Sociedade, Exclusão e Direitos Humanos; e Educação e a Diversidade). Destaco que outros termos relacionados aparecem nas disciplinas analisadas, como: “relações étnico-raciais” (Diversidade Cultural do Movimento Humano), “relações interétnicas” (Sociedade, Exclusão e Direitos Humanos; e “multiculturalismo” e “identidades culturais indígenas” (Educação e a Diversidade). Os termos “saberes indígenas” e “interculturalidade” não são citados explicitamente nas ementas das disciplinas do curso.

Foi identificado na sua estrutura curricular, dezoito disciplinas, das quarenta e oito obrigatórias oferecidas pela instituição, as quais apresentam características vinculadas a conteúdos mais esportivistas e biologicistas.

Após análise das disciplinas e ementas do PPC da Instituição 4, destaco que a disciplina “Diversidade Cultural do Movimento Humano”, propõe em sua ementa abordar as temáticas: a dança e suas dimensões sociopolíticas e culturais; corporeidade e influências afro-indígena, africana e relações étnico-raciais; corporeidade, movimento humano e gênero. A disciplina “Sociedade, Exclusão e Direitos Humanos” apresenta as temáticas: as heranças indígenas; políticas afirmativas relacionadas às relações interétnicas; a Lei nº 11.645 e o Estatuto da Igualdade Racial e políticas públicas; políticas afirmativas de garantia dos direitos humanos; explicações sobre a origem das diferenças culturais; etnocentrismo x relativismo cultural; conceitos de raça e etnia; reflexões sobre discriminação racial; o preconceito como negação dos direitos humanos; movimentos de resistência contra o preconceito e a discriminação no Brasil.

Nos chama atenção a disciplina “Educação e a Diversidade”, a qual propõe as seguintes temáticas: aspectos teóricos da questão da diversidade (cultura e diversidade, diversidade como direito humano, educar pela diferença para a cidadania, processos de dominação geradores de preconceito, multiculturalismo); diversidade étnico-racial (colonização e escravidão indígena, indígenas no Brasil, diversidade sócio-linguística, etnocídio e resistências indígenas, aspectos da cultura indígena, diversidade sócio-linguística, movimentos sociais no século XX, o movimento indígena e suas questões, as identidades culturais indígenas); políticas públicas e combate à intolerância (a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a LDB nº 9394/96 e as questões da Diversidade Sociocultural, a lei nº 11.645/08 e a obrigatoriedade de estudos sobre a cultura indígena, intolerância, políticas públicas de inclusão sócio cultural: o estado de direitos e a escola democrática).

As temáticas propostas nas ementas das disciplinas analisadas, anteriormente mencionadas, apresentam uma estrutura pertinente para o debate das questões relacionadas à cultura e aos povos indígenas, especialmente a disciplina “Educação e a Diversidade”, transitando de forma abrangente sobre tais temáticas, ao mesmo tempo, com especificidades que podem fundamentar a complexidade da discussão das questões relativas a elas na atuação profissional dos/as futuros/as professores/as na escola.

Contudo, cabe destacar que as bibliografias das disciplinas analisadas não potencializam as temáticas propostas, por meio das escolhas da literatura indicada como básica e complementar, ao contrário, no caso da disciplina “Diversidade Cultural do Movimento Humano”, reforça a perspectiva biológica e esportivista, ao propor exclusivamente como bibliografia básica obras relacionadas à biomecânica do movimento.

A disciplina “Sociedade, Exclusão e Direitos Humanos”, ao propor abordar as temáticas acima anunciadas, não apresenta em sua bibliografia uma sustentação teórica dos estudos atuais no Brasil condizente a tais temáticas, em especial, não apontam possibilidades de trato com as histórias e culturas indígenas, foco deste estudo.

Já a disciplina “Educação e a Diversidade” propõe um ementa com temáticas adequadamente elaboradas e com potencial para formação de professores/as, contudo a literatura apresentada como fundamentação teórica em sua bibliografia, o foco das temáticas é muito diferente do que se expressa a ementa, ao propor por exemplo, na bibliografia básica, uma literatura vinculada à pessoa com deficiência e a linguagem da criança, e na bibliografia complementar, uma literatura sobre educação popular, cultura das mídias e didática geral, o que torna confuso o direcionamento e a construção da proposta pedagógica da disciplina, pois não aponta potencialmente contribuições para o rompimento com a tradição monocultural eurocêntrica e esportiva do currículo da Educação Física.

Lembro que a sociedade não foi completamente descolonizada com o “fim” do período colonial, marcado pela “independência” política. Permaneceram relações de dominação culturais, raciais, étnicas, econômicas, epistêmicas, entre outras, de maneira atualizada, que constituem o que Quijano (2005) e outros autores do grupo "Modernidade/Colonialidade" chamaram de colonialidade.

Observo no PPC da Instituição 4, como nos demais PPC's analisados, amparado nos referenciais teóricos adotados por este estudo, que embora tenhamos perspectivas de disciplinas, ainda em quantidade limitada no universo das ofertadas durante o processo de formação, e ementas com potencial de temáticas a serem tratadas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, há um longo caminho a ser trilhado para a desconstrução das relações de dominação epistêmicas eurocêntrica no currículo, o que nos lembra, “A diferença enquanto algo negativo lembra as

representações produzidas no contexto colonial. O diferente, o outro, é cuidadosamente pronunciado, mas é apenas o retorno da mesmidade/normalidade” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 216-217).

Além do espaço privilegiado dos conhecimentos eurocêntricos e a limitação da abordagem sobre os saberes indígenas, relacionado às marcas das relações históricas entre europeus e não-europeus, bem como a própria história da Educação Física no Brasil, há uma herança colonial presente nas IES e nos cursos de formação de professores, forjada de maneira continuada e permanentemente atualizada, mesmo com as revisões dos currículos pelas referidas instituições, o que mantém a reprodução da colonialidade do saber, do ser e do poder (WALSH, 2012; FLEURI, 2014).

A colonialidade do saber, uma herança do colonialismo²⁰, estabeleceu o eurocentrismo como a única forma de conhecer legítima e foi utilizada como instrumento de dominação, deslegitimando os conhecimentos não-europeus. A perspectiva eurocêntrica apresentada nos cursos de formação de professores/as nos impede de perceber a dependência e a subalternização de outros modos de conhecer para a manutenção de sua hegemonia, ou seja, “uma humanidade com o mesmo protocolo”. (KRENAK, 2019, p. 33).

A quinta e última instituição a disponibilizar o seu PPC, foi identificada como “Instituição 5”, sendo publicado o referido documento no ano de 2019, apresentando as seguintes seções em sua estrutura: dados institucionais; caracterização do curso; organização didático-pedagógica; aspectos populacionais urbanísticos; projeto pedagógico do curso (histórico, relevância social, concepção, eixos norteadores objetivos do curso, estrutura curricular, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso, metodologia de ensino-aprendizagem, formas de realização da interdisciplinaridade, mecanismos de avaliação, avaliação do processo ensino-aprendizagem, auto-avaliação do curso e prática pedagógica); administração acadêmica (NDE, coordenação de Curso, composição e funcionamento do Colegiado de Curso); condições de trabalho; instalações físicas.

A Instituição 5 estabelece para o curso eixos norteadores, sendo o primeiro, articulador dos diferentes ambientes de conhecimento profissional, que prevê um confronto com os meios de atuação profissional em sua formação através de

²⁰ Cabe lembrar que o colonialismo inaugurou a organização colonial do mundo, dos saberes, da memória e do imaginário (LANDER, 2005).

recursos para que se possa contemplar a complexidade da formação e estimular a participar de tempos e espaços curriculares diversificados que serão instituídos como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudos, tutorias em eventos, atividades de extensão, de pesquisa e de iniciação científica.

O segundo eixo é articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. Isto será estimulado no curso proposto pela Instituição 5, pelo incentivo aos alunos em formação, para que tenham iniciativas próprias de participação e organização de grupos de estudos, seminários amplos, exposições e debates, entre outras formas de atividades, que versem sobre temas educacionais e profissionais, sem esquecer a elaboração de trabalhos acadêmicos e de cunho científico.

O terceiro eixo se constitui como articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. A formação do professor de Educação Física demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e aprofundamento de conceitos, relações e significados das práticas sem cujo domínio torna-se impossível construir competências profissionais. Este domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino, quanto aos fundamentos psicológicos, sociais, motores e culturais.

O quarto eixo é articulador da formação comum e específica, como se sabe um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da Educação Básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais o profissional irá atuar, o que define que a docência deverá ser tratada de modo específico durante o curso. Assim, a organização curricular do curso ora proposto inclui espaços para a sistematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem, bem como de sua dimensão prática, abordando modalidades ou campos específicos de atuação, como crianças e jovens em situação de riscos, jovens e adultos, escolas rurais e classes multisseriadas, educação especial e educação indígena.

O quinto eixo é articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa. O currículo de formação de professores de educação física deve contemplar espaços, tempos e atividades físicas adequadas que facilitem a seus alunos fazerem

permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação de objetos de conhecimento em objeto de ensino.

O sexto e último eixo é articulador das dimensões teóricas e práticas. No que se refere à articulação entre teoria e prática, apontando que o projeto utiliza as normas vigentes e incorpora discussões e considerações relevantes à Educação Física.

Assim o curso tem como objetivo favorecer a formação de um profissional crítico e reflexivo, que possua um conhecimento amplo da área da Educação Física, da Educação e da Saúde, associada ao contexto sócio-histórico-cultural e educacional do país.

Atualmente o curso oferece as seguintes disciplinas em sua estrutura curricular: Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Filosofia e Dimensões Históricas da Educação Física, Homem e Sociedade, Interpretação e Produção de Textos, Anatomia, Biologia (Citologia), Comunicação e Expressão, Ciências Sociais, Ginástica Geral, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Recreação, Anatomia dos Sistemas, Basquetebol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Educação Física Infantil, Ginástica Artística, Handebol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos, Voleibol: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos, Atletismo: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos, Didática Específica, Educação Física no Ensino Fundamental, Futebol e Futsal: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos, Fisiologia Atividade Motora: Aspectos de Saúde, Língua Libras, Planejamento e Políticas Públicas da Educação, Biomecânica Aplicada Atividade Motora, Educação Física Adaptada, Educação Física no Ensino Médio, Medidas e Avaliação, Metodologia do Trabalho Acadêmico, Primeiros Socorros, Educação Física Interdisciplinar, Estágio Licenciatura, Estágio Licenciatura, Lutas: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos, Métodos de Pesquisa, Metodologia do Treinamento Físico, Natação: Aspectos Pedagógicos e Aprofundamentos, Ritmo e Dança.

Ao avaliar as ementas das disciplinas, apresentadas no PPC da Instituição 5, observei aquelas que apresentam conteúdos relacionados a cultura, a diferença e os saberes indígenas, apontadas no quadro a seguir:

Quadro 5: Relação das disciplinas, ementas e bibliografia da Instituição 5.

Disciplina	Ementa	Bibliografia básica	Bibliografia complementar
-------------------	---------------	----------------------------	----------------------------------

Homem e Sociedade	A origem humana das perspectivas biológica e cultural. O conceito antropológico de cultura. A simbolização e a diversidade cultural. A cultura como visão de mundo. Etnocentrismo e relativismo cultural. Identidade cultural na atualidade: multiculturalismo, tribalismo urbano e pesquisa antropológica.	BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09.01.03: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira.” LARAIA, R. B. Cultura: um Conceito Antropológico, Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR, 2002. ROCHA, E. O que é etnocentrismo, SP: Brasiliense, 12ª ed., 1996. SANTOS, J. L. O que é cultura, SP: Brasiliense, 14ª. Ed., 1994.	CASTRO, C (org.). Antropologia Cultural, Jorge Zahar: 2004. DAMATTA, R. A. Relativizando: uma Introdução à Antropologia Social, Rio de Janeiro: ROCCO, 1987. GUERRIERO, S. (org.). Antropos e Psique. O outro e sua subjetividade. São Paulo: Ed. Olho D’água, 2000.
-------------------	---	---	--

Fonte: O autor (2022)

Ao analisar as ementas das disciplinas da Instituição 5, das cinquenta disciplinas oferecidas no curso, apenas a disciplina “Homem e Sociedade” apresenta em sua ementa os termos “cultura”, “diversidade cultural” e “multiculturalismo”. A ementa ainda aborda outros termos pertinentes ao estudo, como “etnocentrismo e relativismo cultural” e “identidade cultural”. Os termos “saberes indígenas”, “diferença” e “interculturalidade” não são citados explicitamente nas ementas das disciplinas do curso.

O nome da disciplina em questão, apresenta o termo “homem” a partir de uma concepção preocupante para este contexto de formação de professores/as, possivelmente proposto na perspectiva da igualdade e homogeneização, além de expressar uma ausência de percepção sobre a diferença e de problematização do sujeito e das identidades (LARROSA; SKLIAR, 2001), o se manifesta nas teorias liberais, a partir da percepção do homem branco, proprietário, ocidental, cristão, cisgênero e heterossexual.

Após análise das disciplinas e ementas do PPC da Instituição 5, destaco que neste currículo há uma única disciplina “Homem e Sociedade” a dialogar com as temáticas: cultura, diversidade e multiculturalismo, as quais podem contribuir para a promoção do debate proposto pelo estudo, a partir da compreensão do ser humano, como um ser construído socialmente, marcado pela cultura, tensionando o apagamento dos saberes indígenas neste contexto de produção do conhecimento, embora no meu

entendimento, uma disciplina de 40 horas, apresente uma carga horária insuficiente para dar conta da complexidade destas temáticas.

Identifiquei na sua estrutura curricular da instituição, vinte e duas disciplinas, das cinquenta obrigatórias oferecidas do curso, as quais apresentam características vinculadas a conteúdos mais esportivistas e biologicistas.

Ao analisar as disciplinas, ementas e bibliografias do PPC da Instituição 5, e o documento de maneira geral, constatei que o texto apresentado no documento sobre as temáticas: cultura, diferença e saberes indígenas apresenta limitações sobre tais elementos na estrutura curricular das disciplinas oferecidas no curso, bem como demonstra a ausência de uma preocupação mais efetiva de abordagem sobre elas no PPC, considerando que as mesmas poderiam ser abordadas nas ementas de outras disciplinas do curso, como: “Educação Física na Educação Infantil”, “Educação Física no Ensino Fundamental”, “Educação Física no Ensino Médio”, “Didática”, entre outras.

Neste sentido, penso que a ideia de apresentar a diferença e os saberes indígenas nos cursos de formação de professores de Educação Física, especialmente no contexto pesquisado, precisa ser melhor desenvolvida pela instituição, para além do “lugar” que a colonialidade permitiu que tais saberes pudessem ou não se fazer presentes no currículo.

A partir da apresentação da estrutura curricular dos PPC’s das instituições pesquisadas, penso que seja relevante localizar algumas questões sobre o currículo, a cultura, a diferença, os saberes indígenas e a Educação Física.

Inicialmente, é preciso reconhecer o currículo como fundamental para a construção de conhecimentos sobre as diferenças culturais (MOREIRA; CANDAU, 2008) e, ainda, como um espaço onde além de reproduzir a lógica dominante, também se potencializa caminhos para a transformação da sociedade, cabendo assim ser um espaço de reflexão e debate mais profundo sobre as questões históricas, sociais e culturais para sua construção no contexto escolar, inclusive na Educação Física.

Neste sentido o currículo pode ser considerado uma produção cultural, “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 2013, p. 189), por se constituir a partir da luta travada pelos diferentes grupos sociais e a legitimação dos significados dos seus conhecimentos, conforme apresentado a seguir:

[...] o currículo também não é fixo e nem é um produto fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz

parte da própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Ao considerar que currículo representa um espaço de luta, onde os diferentes grupos sociais podem apresentar conhecimentos, significados e posicionamentos, corroboro com a afirmação acima trazida pelas autoras, em não estabelecer uma posição fixa para ele e ser produzido na luta política pela legitimação de tais conhecimentos, estabelecendo por exemplo, aqueles que tem saberes legitimados e quem não tem ou ainda quem tem saberes científicos e quem não tem. Para elas, os diferentes sujeitos vão construindo sentidos e significados, a partir das lutas vividas em seus contextos sociais.

Para Silva (2011), um currículo busca transformar as pessoas inseridas em determinado contexto, a partir das características que julga ideais. Para cada “tipo” de pessoa haverá um tipo de conhecimento e, com isso, um modelo de currículo a ser proposto.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150).

A partir destas considerações e analisando as estruturas curriculares dos cursos pesquisados, entendo que suas propostas apresentam elementos vinculados as teorias tradicionais do currículo (SILVA, 2010), em razão da quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos esportivos e biológicos, enquanto percebi ausência de disciplinas que abordem os saberes indígenas de forma mais aproximada com suas cosmovisões e culturas, evitando um olhar generalista, descontextualizado e fragmentado sobre tais saberes.

Cabe lembrar que as teorias do currículo estão relacionadas com a construção de identidades e subjetividades daqueles/as que se deseja formar, ou seja, ao longo da trajetória do currículo escolar, acabamos por nos tornar quem somos. Cabe destacar nas palavras do autor: “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2011, p. 15).

A partir destas considerações, cabe destacar que o currículo ensina determinados códigos e que a seleção de seus conteúdos faz com que os/as futuros/as professores/as possam assumir uma proposta mais justa e democrática na escola, assumindo o papel intercultural da educação. Desse modo, ao analisar tais currículos, acima apresentados, pode-se questionar quais valores, conhecimentos e atitudes estão comprometidos com essas escolhas? Quais os interesses existentes nas escolhas dos conteúdos curriculares? Quais os conhecimentos considerados válidos para a construção das ementas das disciplinas e que identidades estes conhecimentos constroem? Que identidades são privilegiadas e silenciadas nos currículos dos cursos pesquisados?

Para responder a esses questionamentos, Silva (2011) nos ajuda a refletir, ao propor uma classificação utilizada para diferenciar as diversas teorias curriculares que vão ser sustentada pela forma como essas mesmas teorias lidam com a natureza humana, com o processo de ensino-aprendizagem, com o conhecimento, com a cultura, com o estudante, com a escola, e, por fim com a sociedade.

As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, na visão de Silva (2011), vão enfatizar diferentemente cada um destes elementos, apresentados nas indagações acima, e pode mostrar que a definição de currículo vai ser determinada pela perspectiva teórica assumida pelos diferentes autores do campo da educação.

Neste contexto, as teorias tradicionais se diferenciam das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Enquanto as teorias tradicionais se colocam como neutras, científicas, objetivas e desinteressadas, as teorias críticas e pós-críticas, sob outra perspectiva, argumentam que há relações de poder que determinam conhecimentos e saberes importantes para a manutenção do *status quo*. As teorias críticas e pós-críticas questionam os conhecimentos considerados válidos e quais os interesses existentes por trás destas escolhas, não se preocupando com as questões técnicas ligadas à organização do currículo, mas o que este mesmo currículo faz às pessoas (SILVA, 2011).

Para Neira (2016) os currículos tradicionais na Educação Física enfatizam a lógica do mercado, o desenvolvimento de habilidades motoras, a formação de um indivíduo saudável e apto a enfrentar o sedentarismo e as armadilhas capitalista. Seus discursos, constroem e reconstroem a feminilidade, a masculinidade, a classe social, a raça e a cultura, a partir da lógica eurocêntrica, a qual coloca os interesses e a cultura europeia como hegemônica e a mais relevante e avançada do mundo, desconsiderando quaisquer outras possibilidades de viver a diferença.

Tais discursos, apontados pelo autor acima mencionado, foram identificados nos PPC's analisados, os quais exemplifico nos seguintes textos:

Entre as intenções desejadas e as responsabilidades esperadas dos licenciados em Educação Física, está a sua importante contribuição na formação geral de crianças e jovens, favorecendo a aquisição de competências motoras, a ampliação do repertório de movimento e o hábito da prática regular de atividades físicas, além da compreensão da necessidade dos educandos incorporarem esta prática como partem de um estilo de vida saudável e de atitudes relacionadas à manutenção da saúde (PPC – Instituição 1).

[...] o principal conteúdo de intervenção do professor de Educação Física na escola é o esporte, e utilizado como meio formativo privilegiado para o desenvolvimento das capacidades físicas, dos aspectos motores, da cooperação, do respeito às regras e da socialização na sociedade, exige que a sua realização se efetive na educação básica, pública e privada, e para que seja tratado sob a perspectiva da inclusão (PPC – Instituição 3).

Destaco que as teorias críticas buscam trabalhar a favor de grupos e classes sociais oprimidas, sustentando a preocupação com a formação de pensamento crítico, não se contentando em apenas ensinar a ler e a escrever. A denúncia das desigualdades sociais, perpassa pela busca por uma escola mais democrática, que se transforme num espaço de libertação das classes oprimidas, apontando a necessidade de reflexões sobre currículo escolar que abordem as injustiças sociais e as experiências cotidianas, considerando que os/as professores/as não podem apenas acatar discursos dominantes (GIROUX; SIMON, 2002).

Neste contexto, a Instituição 2 apresenta no seu PPC alguns elementos que sinalizam para esta teoria, ao colocar no perfil desejado do egresso curso:

[...] a perspectiva de um professor que contribua com o processo de transformação social. Para tanto, o professor deverá estar comprometido com as amplas questões relacionadas à educação brasileira, como as políticas públicas, a legislação, o atendimento à população e assim contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico, da construção da cidadania plena e de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária (PPC – Instituição 2).

No que se refere às teorias pós-críticas do currículo, Silva (2011) destaca a relevância das diferentes formas culturais nessa matriz de pensamento, havendo uma oposição às estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes. Tais teorias preocupam-se com temas como: privilégios de classes, gêneros, raças e sexualidade, além das desigualdades e relações de poder, alguns dos quais identifiquei nas ementas dos PPP's analisados. Promovem uma articulação de aspectos sociológicos

e pedagógicos no currículo escolar, defendendo que, no processo educativo, é fundamental considerar os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso inicialmente possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2011). Penso que seja um aspecto relevante de ser atentado nos PPC's desenvolvidos pelas instituições, ao tratar das temáticas propostas neste estudo.

Silva (2011) apresenta as teorias pós-críticas como uma ampliação da compreensão sobre os processos de dominação, através da problematização e de questionamentos que permitem ver além dos aspectos tradicionais. Nesse tipo de currículo, as diferenças, além de serem toleradas e respeitadas, são problematizadas e colocadas em permanente questionamento.

Neira (2016) ainda aponta que um currículo pós-crítico da Educação Física procura subverter a reprodução da ideologia dominante presente, em propostas que deixam de questionar apenas as relações de poder que atravessam a produção das manifestações corporais, articuladas ao contexto social, para que as diversas experiências corporais sejam vivenciadas e ressignificadas, atuando sobre o processo de identidades, como: as femininas, as afrodescendentes, as indígenas e das classes populares.

No currículo pós-crítico, as atividades da Educação Física não podem ser fragmentadas, sem significado social e cultural, articuladas ao estudo da etnia, da classe social e de gênero na produção de conhecimento, valorizando as identidades culturais, expressando sua discordância com a visão da modernidade eurocêntrica de masculinidade, proporcionando aos/às estudantes o rompimento de paradigmas e estereótipos que tornam as relações desiguais e excludentes (NEIRA, 2016).

Analisando as estruturas curriculares dos cursos pesquisados, entendo que suas propostas apresentam potencial para a discussão sobre a cultura, a diferença e os saberes indígenas para uma educação intercultural, possivelmente influenciadas pelas teorias pós-críticas do currículo²¹ (SILVA, 2011), tendo algumas instituições

²¹ No que se refere às teorias pós-críticas do currículo, Silva (2011) destaca a relevância das diferentes formas culturais nessa matriz de pensamento, havendo uma oposição às estruturas ideológicas que privilegiam culturas dominantes. Tais teorias preocupam-se com temas como privilégios de classes, gêneros, raças e sexualidade, além das desigualdades e relações de poder. Promovem uma integração de

possibilidades mais aprofundadas de debater tais temáticas nas disciplinas oferecidas, especialmente aquelas que as explicitam em suas ementas, e outras que apresentam uma fragilidade e limitação maior, como é o caso da instituição 5, a qual apresenta uma única disciplina que trata dessas temáticas.

A partir de tal análise, percebo que houve um avanço no campo da Educação Física nesta contemporaneidade, a qual está se abrindo para novos deslocamentos e movimentos culturais outros, possivelmente promovidos pela ampliação do debate acerca das diferenças culturais no currículo dos cursos de formação docente. Percebo que estão sendo abarcados nos PPC's temáticas que permitem aos docentes dos cursos de Educação Física dialogarem com manifestações corporais, como a dança de rua, o hip hop, a capoeira, as atividades circenses, entre outras práticas vinculadas a cultura corporal, às vezes anunciadas e experimentadas até de forma folclorizada ou exótica, mas que transitam na sociedade e nas brechas dos espaços pedagógicos dos cursos de formação de professores/as de Educação Física.

Ferreira e Silva (2013) destacam as possibilidades para a descolonização dos currículos e a construção da educação das relações étnico-raciais pautada na educação intercultural, na perspectiva crítica.

O percurso curricular atua na produção de significados – identificando e diferenciando – pelas representações acessadas e (re)criadas nele. “É precisamente, aqui, nesse ponto, que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação” (SILVA, 2001, p. 68), pois vem à tona o que e quem precisa ser representado, o que e quem necessita representar, o que e quem estabelece os conteúdos. Nos âmbitos educacionais são veiculadas representações de nós mesmos, dos outros e das realidades. O currículo atua na produção de identidades e diferenças. Difunde e procura incutir representações, seguindo critérios de validação baseados em verdades (re)inventadas por poderes, linguagens e significados. Verdades (re)inventadas a partir daquilo que existe na sociedade e na cultura (noções, categorias, preconceitos e demais elementos), mas que foram e são (re)criadas, como também contestadas. A trajetória curricular envolve intencionalidades e efeitos de práticas educacionais. “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos,

naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27).

Ao considerar que os/as professores/as são produtos de uma formação monocultural, esportivizante/biologizante, eurocêntrica/colonial, isso por um longo e histórico processo formativo da sociedade ocidental, e que as discussões curriculares crítica e pós-crítica são recentes na formação docente, bem como a legitimidade de leis as quais defendemos, em especial a lei nº 11.645/08, as quais são ainda mais recentes, muitos profissionais não tiveram acesso em sua formação à disciplinas como: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A paços curtos e cheios de obstáculos temos avançado para que problematizações como: diferença, povos indígenas, saberes indígenas e interculturalidade, cheguem nos cursos de formações de professores/as. Lembro ainda que na Constituição de 1988 a proposição de uma educação que respeite as diferenças dos povos indígenas já “garantia” direitos, contudo mostrou-se negligenciada de certa forma até hoje.

Sobre o currículo na Educação Física, Daolio (2010) sinaliza que ele deve colocar em ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos vários grupos que coabitam a sociedade, priorizando procedimentos democráticos para a definição dos temas a serem discutidos, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos/as alunos/as mediante o confronto com outras representações e manifestações.

Na perspectiva curricular, denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e a confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir delas (NEIRA, 2011).

Nesta perspectiva de currículo, Neira (2011) aponta que a Educação Física pode borrar fronteiras, articular diferentes manifestações corporais e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como espaço adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o

reconhecimento das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é relevante questionar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados.

O referencial teórico trazido neste estudo, destacando os estudos pós-coloniais e as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade, nos permitem identificar resquícios da dominação colonial ainda presentes nas representações acerca dos saberes indígenas no currículo dos cursos analisados, dada sua ausência em alguns PPC's e fragilidade na abordagem em outros, os quais utilizam/apresentam com maior enfoque o conhecimento eurocêntrico (conforme discuto neste capítulo).

Os estudos também nos permitem observar a presença de estratégias de descolonização do currículo dos cursos, ao apresentarem disciplinas e ementas que discutem as temáticas analisadas neste estudo. O descolonizar, democratizar e o interculturalizar pode ser um caminho para uma educação “outra” (CANDAU, 2016).

Nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, há uma preocupação em atender a legislação referente ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e a Resolução CNE /CP nº 01/2004), as quais já foram abordadas no capítulo anterior, contudo, questiono se as disciplinas propostas pelos cursos oferecem condições adequadas para que os/as futuros/as professores/as possam abordar e debater tais temáticas na escola, permitindo a sua inserção no currículo, o transitar sobre as especificidades e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, principalmente na perspectiva de uma educação intercultural.

Embora os PPC's, acima apresentados, localizem em seus textos alguns elementos característicos da população indígena de Mato Grosso do Sul, inclusive destacando as normatizações da legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, e as disciplinas, ementas e bibliografias analisadas mostrarem potenciais, entendo que “a hegemonia jamais é absoluta” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 209), pois “sempre há espaço para subversões, resistências, transgressões, negociações[...]” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 209-210). Percebo ainda fragilidades que podem comprometer a atuação profissional dos futuros/as professores/as na escola para a valorização das relações étnico-raciais, a sua fundamentação para um posicionamento mais adequado às questões indígenas e o reconhecimento igualitário do direito das diversas culturas a se expressarem na sociedade.

Ao analisar os PPC's, também observei a ausência no texto, dos elementos: cultura, diferença e saberes indígenas, inclusive nas partes que tratam do perfil do egresso dos cursos, como os exemplos das instituições a seguir.

Formar professores habilitando-os para conhecer, planejar e intervir nas diferentes manifestações e modalidades (esportes, ginástica, lutas, dança, jogos) do movimento humano, tendo como pressuposto o reconhecimento das dimensões política, social e ética do seu fazer pedagógico; Formar professores para atuar na Educação Básica que seja capacitado para proceder a intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; Assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (PPC – Instituição 1).

[...] a IES busca que o egresso do curso seja um profissional que, de acordo com as determinações legais do Curso, seja crítico e apto para agir eticamente, atuando com público infantil, jovem e/ou adulto, com ações práticas voltadas para o desenvolvimento motor e também promovendo o desenvolvimento de práticas que possibilitam ao aluno vivenciar, entender, produzir, reproduzir, transformar e desfrutar do movimento, isto nas suas mais diversas manifestações, levando-o à autonomia e à melhoria da qualidade de vida (PPC – Instituição 4).

[...] preparar um profissional pluralista de formação abrangente com forte embasamento humanístico e aprofundamento técnico que lhe permita desenvolver as suas potencialidades e ainda incentive a continuidade de seus estudos e aperfeiçoamento profissional na busca da construção e reconstrução dos conhecimentos da área. Ademais este profissional deverá ser identificado por suas competências e habilidades segundo os aprofundamentos possibilitados no curso de formação inicial, diante da interação teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão, que potencializará a construção de conhecimentos profissionais significativos à realidade de atuação (PPC – Instituição 5).

A ausência de uma quantidade maior de disciplinas específicas sobre a diferença e os saberes indígenas, nos currículos pesquisados, me faz pensar que o/a egresso/a do curso de Licenciatura em Educação Física irá possivelmente apresentar dificuldades em refletir acerca da justiça e da igualdade de oportunidades no sistema educativo, pois envolve a análise e a avaliação do grau de respeito que o currículo

escolar e os modelos de organização da vida nas escolas têm com as distintas idiossincrasias dos grupos e das pessoas que precisam conviver nessa instituição. Isso exige estarmos atentos à maneira na qual os modos de funcionamento que regem o interior do sistema educativo assumem um modelo de cidadão responsável, que tem direitos e deveres, não somente deveres impostos sem seu consentimento (SANTOMÉ, 2013).

Inclusive, a partir da experiência que tive como coordenador de curso, sinalizo para uma ampliação de disciplinas que abordem tais temáticas, a qual sugiro a proposição de uma disciplina por semestre, distribuídas estrategicamente ao longo do curso. Assim, considerando os oito semestres, legalmente estabelecidos para os cursos de licenciatura, teríamos 8 disciplinas na formação dos/as professores debatendo as temáticas mencionadas, cumprindo assim com o Art. 1º da lei nº 11.645/08, o qual estabelece em seu § 2º que: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, lei nº 11.645/08). Sugiro ainda, uma articulação das referidas temáticas tratadas neste estudo, com outras disciplinas ofertadas no curso, especialmente aquelas vinculadas aos estágios curriculares e atividades extracurriculares/complementares, promovendo uma valorização destas temáticas na atuação dos/as futuros professores/as na escola.

Lembro ainda, que foi observado a presença de terminologias empregadas inadequadamente, como por exemplo “índio”²² e “diversidade”²³, nos documentos analisados, me faz escorregar na afirmação de que há um certo desconhecimento conceitual sobre seu emprego, além de não constar em nenhum dos PPC’s, como lidar com as identidades e a presença dos povos indígenas nos referidos cursos das IES pesquisadas, nos remetendo a uma aparente despreocupação sobre as

²² Conceito generalista, pois a denominação remete a “um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro, [assim como também], o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase como um ser como o das lendas e dos romances” (BANIWA, 2006, p. 30).

²³ “[...] a diversidade é “natural” e boa, mas atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos. Para essa perspectiva, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas” (SILVA, 2005, p. 98).

especificidades destes grupos sociais, sem contar com a visão generalista que permeia o trato dos saberes indígenas neste contexto de formação.

Nesta perspectiva, entendo que a valorização dos saberes de diversos grupos culturais pode proporcionar ao currículo uma abordagem mais adequada sobre a diferença presente nas práticas sociais e culturais, até então reduzidas e fragmentadas pelas IES, no caso dos indígenas, as quais provocam desdobramentos sobre a atuação dos/as docentes que vão atuar na escola.

Cabe destacar que as diferenças são constitutivas dos sujeitos e grupos sociais, as quais devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente, apresentando marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que apresentam a necessidade de serem combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a ela referidos, objeto de preconceito e discriminação²⁴ (CANDAUI, 2012).

Rosa (2016) afirma que vivemos em um mundo onde as diferenças estão cada vez mais visíveis, sendo assim a diversidade humana é reconhecida justamente por abarcar a condição plural das inúmeras possibilidades de ser o que se é. Penso que nesta perspectiva podemos considerar que: “[...] cada indígena é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio” (MELIÁ, 1999, p. 12).

Neste sentido, a educação intercultural apresenta a diferença como riqueza, promovendo processos sistemáticos de diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva, epistêmica e cultural, assim como na construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, por meio de políticas que articulam direitos à equidade e à diferença (CANDAUI, 2014).

Pensar o currículo da Educação Física na perspectiva da Educação Intercultural exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, percebendo as diferenças culturais presentes nas IES, na escola e na sociedade, valorizando assim estas diferenças no currículo, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas.

²⁴ Rosa (2016) apresenta em seu estudo a diferença entre preconceito e discriminação. O preconceito é um julgamento, um conceito pré-concebido e censurado moralmente. Já a discriminação é uma forma de violência contra o direito de “ser” e um crime reconhecido por lei (Lei Federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989), por isso tem sido uma manifestação cada vez mais sutil e disfarçada.

A partir de uma perspectiva decolonial, os cursos de Educação Física, deveriam garantir o mesmo espaço tanto as práticas corporais consideradas hegemônicas, quanto as práticas corporais relacionadas às culturas consideradas inferiorizadas na sociedade em sua estrutura curricular.

Romper os paradigmas biologicistas e esportivistas na Educação Física presentes no currículo dos cursos de formação de professores/as se coloca como um desafio, tanto para as IES pesquisadas que atuam neste contexto da formação inicial, como para a escola e demais instituições que estão vinculadas à formação continuada. A defesa e a afirmação da diferença se faz indispensável, se o propósito das IES for garantir espaços de formação democráticos, em que as questões de gênero, raça, orientação sexual, religião, padrão de movimento, entre outras, como os saberes dos povos indígenas, sejam tratados como assunto curricular, discutidos e problematizados ao longo de todo processo de formação.

Na perspectiva intercultural, apresentada neste estudo, os PPC's das IES pesquisadas devem buscar ir além de "Formar pessoas que reconheçam a diversidade (...), e que promovam a superação de preconceitos e discriminações" (PPC da Instituição 4), pois os/as futuros/as professores/as de Educação Física não podem atuar com a fragilidade teórica sobre o discurso da diversidade, explicitado no texto dos documentos, cabendo a sua estrutura curricular possibilitar conhecimentos para a distinção entre os conceitos de diversidade e diferença.

Entendo que as IES pesquisadas precisam manter a vigilância sobre o trabalho com a temática "saberes indígenas" nas disciplinas oferecidas, para que não seja trabalhada numa perspectiva da homogeneização das etnias indígenas, da solidariedade e da tolerância às diferentes culturas, e sim na perspectiva da diferença, "[...] a formação intercultural poderá contribuir para a desconstruir essas representações, que muitas vezes são acionadas com as melhores intenções, mas que acabam contribuindo para inferiorizar e subalternizar os diferentes", (BACKES; PAVAN, 2011, p. 221), enfatizando o processo social de sua produção e da identidade, bem como as conexões que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder, as quais devem ser reconhecidas e valorizadas, sem desconsiderar as marcas da colonialidade presentes neste discurso, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, podem incentivar nos sujeitos, inclusive nos grupos sociais a elas referidos, a luta contra o preconceito e a discriminação dos

seus saberes, como parte do processo de decolonialidade necessário a ser vivido nas IES e na sociedade.

Os teóricos trazidos neste estudo permitiram compreender as tensões dos currículos nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, como um espaço de debates, conflitos, resistências e disputas, onde alguns objetivos e conhecimentos são considerados mais pertinentes do que outros, de maneira que “[...] a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas” (MELIÁ, 1999, p. 14). Nos contínuos jogos de forças da arena curricular, entre diferentes estruturas, ementas e bibliografias, com os conteúdos emergentes, podemos identificar as brechas, onde culturas e saberes subalternizados podem circular (SILVA, 2018).

Assim, a educação intercultural pode, a partir destas brechas, abrir espaço para o diálogo e o estudo de práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos inferiorizados, as quais reconheçam que todos/as possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados, em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade, especialmente nos cursos pesquisados.

3.2 “TRABALHAMOS OS SABERES INDÍGENAS DE FORMA GERAL PARA QUE POSSAM SAIR PREPARADOS PARA LIDAR COM AS DIVERSIDADES”: CONTRADIÇÕES E AMBIVALÊNCIAS NAS PERCEPÇÕES DAS COORDENAÇÕES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Logo após a disponibilização dos PPC's pelas IES participantes, foi dada continuidade à produção dos dados da pesquisa, sendo realizada a entrevista, visando identificar a percepção dos/as coordenadores/as de curso sobre a presença dos saberes indígenas e da interculturalidade na formação de professores/as de Educação Física no município de Campo Grande-MS.

Cabe destacar que houve a tentativa de produção de dados, por meio da realização de uma roda de conversa²⁵, estruturada a partir de um encontro entre as coordenações dos cursos pesquisados no Museu das Culturas Dom Bosco, no qual ocorreu em duas oportunidades, sendo que na primeira as coordenações informaram que não poderiam se fazer presentes, em função da data de realização ter proximidade com um feriado nacional e na segunda, apenas duas representatividades de coordenações estiveram presentes, as demais justificaram ausência pelo fato de terem surgido outros compromissos na mesma data. Quando de sua realização, foi inicialmente apresentado o local e a sua proposta, pelo curador do espaço, e em seguida uma visita guiada por um indígena da etnia Terena de Mato Grosso do Sul, ao destacar no acervo elementos da cultura corporal indígena, e posteriormente realizada a roda de conversa, mediada pelo pesquisador e o indígena convidado, junto as duas representatividades participantes.

Em função do número de coordenações participantes, e principalmente, das duas representatividades não serem as coordenações entrevistadas, optou-se em excluir a roda de conversa do estudo.

Como já informado anteriormente, a entrevista com a coordenação dos referidos cursos pesquisados foi realizada por meio *online*, utilizando de canais de comunicação em ambiente virtual, sendo realizada por meio de plataforma de vídeo gratuita, o Google Meet, ocorrendo um encontro virtual com os sujeitos da pesquisa, respeitando as recomendações para uso de tais procedimentos (BRASIL, 2021), aprovado pelo CEP da Universidade Católica Dom Bosco, sob o protocolo nº. 4.950.386.

Após a disponibilização dos PPC's pelas coordenações, agendei individualmente as entrevistas com os/as gestores/as dos cursos das IES, sendo identificadas no texto a seguir como "Coordenação", visando manter o anonimato dos/as coordenadores/as participantes, os/as quais foram identificados/as e numerados/as de 1 a 5, mantidas a numeração das instituições da análise anterior, a partir da ordem de resposta e envio dos PPC's, e os eixos de análise anteriormente

²⁵ A roda de conversa é um método de ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, em que as pessoas se expressam, escutam os outros e a si mesmas, estimulando assim a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, do compartilhamento de informações e da reflexão para a ação. No Brasil, observa-se a utilização crescente de rodas de conversa em trabalhos acadêmicos e processos educativos (CAMPOS, 2000).

apresentados: marcas da colonialidade, presença dos saberes indígenas e proposta intercultural.

As entrevistas foram agendadas no mês de dezembro do ano de 2021, a partir da disponibilidade e agenda determinada pelas coordenações, sendo que a primeira a ser entrevistada foi a Coordenação 2, no dia 07, em seguida a Coordenação 3, no dia 10, posteriormente a Coordenação 4, no dia 15, dois dias depois entrevistei a Coordenação 1, no dia 17 e finalizei as entrevistas no dia 22, com a Coordenação 5.

A minha atuação como docente em um dos cursos de Licenciatura em Educação Física no município pesquisado, bem como a experiência na coordenação de curso, oportunizou um encontro menos tenso nas entrevistas realizadas com as coordenações, considerando que todos/as os/as entrevistados/as eram pessoas que eu já havia tido um contato profissional. Percebi que tal situação favoreceu o diálogo promovido entre o pesquisador e os/as entrevistados/as, contudo é preciso reconhecer o desafio em analisar as falas produzidas nos encontros desta pesquisa, considerando as diferenças institucionais e pessoais dos/as entrevistados/as, a partir dos escritos de Backes e Nascimento (2011, p. 08) quando reiteram que “[...] escutar o outro sem pretensão de compreendê-lo é crucial, pois a compreensão, se não vier acompanhada do reconhecimento de que há coisas incompreensíveis, resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença”.

Para melhor localização das coordenações, apresento a seguir algumas características do(a) profissional responsável pela coordenação de curso das IES participantes. Das cinco coordenações entrevistadas, três são homens (Coordenação 2, 4 e 5) e duas são mulheres (Coordenação 1 e 3). Quatro delas, possuem mais de 40 anos de idade e apenas a Coordenação 3 está abaixo desta faixa etária. A Coordenação 1, 3 e 5 se declararam de cor branca, a Coordenação 2 declarou-se parda e a Coordenação 4 preta. Informaram ainda serem naturais de Campo Grande-MS, a Coordenação 3, 4 e 5, enquanto a Coordenação 1 nasceu em Marília-SP, e a Coordenação 2 é nascida em Brasília-DF.

Todas as coordenações possuem mais de 10 anos de atuação na Educação Superior, tendo a Coordenação 1 acima de 11 anos de experiência à frente da coordenação de curso, a Coordenação 2, 4 e 5 com 4 anos de experiência nesta função e apenas a Coordenação 3 com 2 anos e seis meses atuando como coordenadora de curso,

o que demonstra que a maioria das coordenações possuem um tempo considerável de experiência na coordenação de curso.

Quanto à formação acadêmica, a Coordenação 2 e 3 possuem doutorado, sendo a Coordenação 2 na área da Educação Física e a Coordenação 3 na área da Saúde. Duas coordenações, possuem mestrado, sendo a Coordenação 1 em Educação Física e a Coordenação 5 em Educação. E a Coordenação 4 é a única a possuir como maior titulação, uma especialização em Treinamento Esportivo.

No quadro a seguir, organizo os dados acima mencionados:

Quadro 6: Caracterização das coordenações de curso das IES.

IES / Coordenação	Idade	Sexo / Gênero	Cor / Etnia	Local de Nascimento	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação na Educação Superior	Tempo de Atuação na Coordenação
Coordenação 1	54	Mulher	Branca (B)	Marília/SP	Formada em EF e mestra em EF (Área de concentração: Pedagogia do Movimento Humano)	26 anos	11 anos
Coordenação 2	40	Homem	Pardo (P)	Brasília/DF	Formado em EF, mestre e doutor em EF (Área de concentração: Atividade Física e Saúde)	12 anos (6 anos na IES)	4 anos (atualmente 6 meses – complementação de mandato)
Coordenação 3	34	Mulher	Branca (B)	Campo Grande/MS	Formada em EF, mestra em EF e doutora em Medicina (Área de concentração: Medicina Preventiva)	10 anos	2 anos e meio
Coordenação 4	53	Homem	Preta (P)	Campo Grande/MS	Formado em EF e Especialista em Treinamento Esportivo (Voleibol)	19 anos	4 anos
Coordenação 5	41	Homem	Branco	Campo Grande/MS	Formado em EF e mestre em Educação	10 anos	4 anos

					(Área de concentração: Políticas Públicas)		
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: O autor (2022)

A partir das informações sobre a caracterização das coordenações, acima mencionadas, visando uma melhor localização da coordenação, complemento a sua identificação numérica ao longo do texto da análise, com a maior titulação acadêmica, área de estudo da sua formação acadêmica, sexo/gênero, cor/raça, idade, local de nascimento (estado) e tempo de atuação na coordenação, sendo assim identificadas: Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação); Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação); Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação); Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação); Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Destaco que o roteiro das perguntas realizadas na entrevista foi construído a partir das leituras produzidas durante o percurso da pesquisa, bem como as análises dos PPC's, sendo gravadas todas as entrevistas, as quais duraram de 30 a 50 minutos, sendo transcritas imediatamente após a sua realização.

Ao se propor analisar as marcas da colonialidade, o “lugar” dos saberes indígenas e a presença da interculturalidade crítica nos cursos de Licenciatura em Educação Física, neste subcapítulo apresento as percepções das coordenações dos cursos das instituições pesquisadas sobre as práticas pedagógicas, problematizando a relação entre a Educação Física, as diferenças culturais e os saberes indígenas nos currículos dos cursos os quais coordenam, tendo como pano de fundo teórico a decolonialidade para a construção de uma proposta de educação intercultural, nos espaços de formação de professores/as de Educação Física.

Proponho ainda, neste momento, articular as falas das coordenações a uma reflexão sobre a diferença no currículo dos cursos de formação de professores/as de Educação Física, apontando como os saberes indígenas se localizam e as possibilidades da educação intercultural nos cursos do Município de Campo Grande-MS.

Início esta reflexão, destacando que a proposta pedagógica do ensino da Educação Física na escola foi marcada por diferentes momentos históricos, sendo transformada a partir dos interesses políticos, econômicos, culturais e sociais de cada época. No Brasil, perpassou por diversos períodos, desde as preocupações da fase

higienista, passando pelo viés biologicista e esportivista, até chegar aos modelos neoliberais de ensino ou ainda pelas propostas críticas (DARIDO; RANGEL, 2005), sendo que na atualidade a formação de professores/as de Educação Física vem incorporando no âmbito da educação superior diferentes perspectivas curriculares.

Tais perspectivas se manifestam na oferta de disciplinas que abordam as temáticas: cultura, diferença, saberes indígenas, multiculturalismo e interculturalidade, inclusive apontadas pelas coordenações dos cursos pesquisados neste estudo sobre a oferta de tais disciplinas em seus cursos, as quais todas apontaram que se fazem presentes em seus PPC's, conforme as falas a seguir:

Sim, estas temáticas são previstas para serem trabalhadas como temas transversais em todas as disciplinas do curso - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

Sim existe e é muito forte a presença destas temáticas, tanto que existe questões específicas no PPC, especialmente nas disciplinas de Educação Física, Corpo e Cultura, Libras, Educação das Relações Etno-raciais (a qual trabalha com a parte das questões indígenas) e Profissão Docente - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

[...] claro que nós temos disciplinas que são essencialmente técnicas, que a gente não consegue atender a todas, mas temos separado o que vamos trabalhar naquela ementa na dimensão pessoal, profissional e cidadã, nesta visão tentamos trabalhar esta dimensão da formação integral, não apenas a formação profissional, a nossa instituição tem esta filosofia muito forte e a gente está trazendo como vamos efetuar isso na prática da melhor forma para cada ementa da disciplina. As disciplinas que trabalham as temáticas e estes conceitos, eu não sei todas as disciplinas, mas lembro de algumas. Nós temos as disciplinas específicas do curso e eixo das licenciaturas onde algumas disciplinas acontecem em comum com outros cursos de licenciatura. No eixo da licenciatura temos as disciplinas que se chamam Diversidade e Inclusão e História e Cultura Indígena. No eixo específico da EF nós temos as disciplinas de Diversidade e EF e Educação Contemporânea, Políticas Educacionais, Didática e Tópicos Especiais em EF Escolar” - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

Sim, em várias disciplinas são discutidas estas temáticas, como: Diversidade Cultural do Movimento; Prática Pedagógica da Educação Física, Cultura Corporal e Cidadania - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

Sim, algumas destas temáticas são trabalhadas e apresentadas de maneira geral nas disciplinas que tratam da Educação Física escolar durante o curso - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

As falas das coordenações, especialmente das instituições 1 a 4 apontam para o entendimento da relevância destas temáticas para a formação dos/as futuros/as professores/as, considerando a presença delas em seus cursos, especialmente vinculadas as disciplinas que tratam em suas ementas sobre a cultura, a diversidade e as diferenças culturais (temáticas destacadas em suas falas). Tais temáticas, trabalhadas junto os/as futuros/as professores/as podem incentivar uma postura questionadora das desigualdades, com efeitos promissores, pois podem promover à autorreflexão e à mudança de posturas nos cursos, formando docentes que façam um contraponto às discriminações, preconceitos e racismos presentes nas escolas, se abrindo para dialogar e aprender com os diferentes saberes, inclusive dos povos indígenas.

Sobre o trabalho com a diferença, nos cursos de formação de professores/as, Candau (2008, p. 47) nos provoca a pensar que: “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. Entre a igualdade e a diferença não pode haver uma oposição, mas sim uma articulação. “Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (CANDAUI, 2008, p. 47).

Neste sentido, o debate sobre a diferença e os estudos promovidos neste contexto das IES, apontam ser indispensável a proposição de um currículo e práticas pedagógicas na formação de professores/as de Educação Física na perspectiva de valorização e afirmação da diferença pelo fato de, reconhecermos, cada vez mais, a necessidade da construção de uma educação superior, escola e sociedade mais democrática, justa e equânime (OLIVEIRA; SILVA, 2015; SANTOS, 2018).

A partir destas considerações sobre a relevância da diferença nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, questionei às coordenações sobre a presença de alunos indígenas em seus cursos, solicitando ainda que apontassem a quantidade e as etnias que tais indígenas pertencem. As falas das coordenações demonstram o quanto a perspectiva colonial afeta a percepção desses gestores de cursos sobre a presença da população indígena, desde o olhar, a escuta e o dialogar com aqueles/as indígenas que ainda lutam em busca de uma formação em uma IES, sendo marcados os traços construídos historicamente sobre sua aparência física e características, pelo não-indígena, conforme apresentado nas falas a seguir:

Sim, já tivemos 4 alunos indígenas, sendo 3 Terena e 1 Guarani, e outros que não se declararam como indígenas, contudo nós

percebíamos que eram indígenas pela aparência e comportamento” - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

Tem 2 ou 3, mas tenho pouco contato com eles, especialmente em razão da pandemia. Sei que eles têm dificuldades com a internet, falam pouco, então não sei apontar a etnia, mas todos são índios - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

Sim...temos muitos, com certeza mais que qualquer graduação, não posso falar com certeza, porque nunca quantifiquei, só sei que nós temos muitos indígenas, porque a Instituição 3 é bastante inclusiva e nós temos o núcleo atuando de forma bem legal, nós temos muitos, eu sei que tem Terena, Boróro (é assim que pronuncia?) e...eu não sei mais, sei que a maioria é Terena - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

Que me recordo, tivemos apenas um indígena no curso, da região de Dois Irmãos do Buriti, mas teve dificuldades e demorou mais para se formar, quase não terminou o curso” - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

Atualmente não tem, mas já teve uma acadêmica, que não conseguiu concluir o curso e uma outra que iniciou, e logo foi transferida. Desconheço sua etnia, para nós era apenas indígena - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Tais falas me reportaram a provocação feita por Luciano (2006), indígena Baniwa, o qual afirmou que os indígenas não ocupam espaços nas universidades, estão pendurados neles. Este olhar das coordenações é produzido pela modernidade eurocêntrica e borrado de uma certa sub-humanidade, chamada por Krenak (2020), a qual invisibiliza os saberes indígenas e outras diferenças culturais de diferentes grupos sociais neste espaço. Para o autor “Existe, então, uma humanidade que integra um clube seleteo que não aceita novos sócios. E uma camada mais rústica e orgânica, uma sub-humanidade, que fica agarrada na Terra. Eu não me sinto parte dessa humanidade. Eu me sinto excluído dela” (KRENAK, 2020, p. 82-83).

Nesta perspectiva o autor ainda faz uma crítica sobre subalternização dos “quase-humanos”, os quais “são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida.” (KRENAK, 2019, p. 70).

Kaká Werá (2017), escritor e ativista indígena, nos provoca a refletir sobre esta questão, trazida nas falas das coordenações, ao afirmar que:

Desconhecer o nome dos povos que um dia viveram nos espaços que habitamos ou não conseguir nomear ao menos cinco povos indígenas contemporâneos é uma sensação desconfortante. Falo desde o lugar de alguém que viveu esta sensação e a revive nos encontros com educadores e estudantes universitários. Estamos todos(as), de alguma maneira, envolvidos(as) nestas histórias de genocídio e invisibilidade dos povos originários. Penso que o esforço é transformar este desconforto em uma potência que nos leve a inventar outros recomeços nas esferas individuais, coletivas e institucionais; nas escolas, nas universidades, nas aldeias, nas cidades e nos nossos diversos movimentos teóricos, artísticos e políticos (WERÁ, 2017, p. 47).

Krenak (2015) ainda nos provoca a pensar as possibilidades de encontro, entre indígenas e não-indígenas, seja nas IES, nas escolas e outros espaços da sociedade:

O encontro e o contato entre as nossas culturas e os nossos povos, nem começou ainda e às vezes parece que já terminou. Nossos encontros ocorrem todos os dias e vão continuar acontecendo eu tenho certeza, até o terceiro milênio, e quem sabe além do horizonte. Nós estamos tendo a oportunidade de reconhecer isso, de reconhecer que existe um roteiro de um encontro que se dá sempre, e nos dá sempre a oportunidade de reconhecer o outro, de reconhecer na diversidade e na riqueza de cada um de nossos povos o verdadeiro patrimônio que nós temos. [...] Se continuarmos sendo vistos como os que estão para serem descobertos e virmos também as cidades e os grandes centros e as tecnologias que são desenvolvidas somente como alguma coisa que ameaça e que nos exclui, o encontro continua sendo protelado (KRENAK, 2015, p. 160).

Neste sentido é preciso desconstruir estas condutas e criar oportunidades de encontro para que os/as indígenas possam ser percebidos e ouvidos/as nos cursos de formação de professores/as, para que seus saberes e suas identidades possam ser conhecidas, respeitadas e marcadas pela sua diferença, pois a diferença tem sido teoricamente considerada como identidade, como singularidade de um povo, ou seja, “um valor social que respeita a multiculturalidade, a pluralidade, mas não como valor de uso no contexto da sociedade nacional. É uma cultura em descompasso com a cultura capitalista, a cultura do ter” (NASCIMENTO, 2004, p. 38).

Ainda sobre a relevância da diferença nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, às coordenações apontaram não possuírem docentes indígenas em seus cursos. Tal situação me fez refletir sobre a presença de indígenas no quadro docente das IES e na formação de professores/as em Mato Grosso do Sul, me fazendo pensar sobre a necessidade destas instituições terem em seus quadros,

profissionais que dialoguem com os seus saberes neste contexto, oferecendo condições para que tais conhecimentos sejam trazidos aos/as futuros/as professores/as para que sejam apresentados e debatidos no espaço da escola, com a especificidade que precisam ser oferecidos para serem respeitados, na contra mão de perspectivas que associam “[...] a diferença à inferioridade, ao déficit, à incivilidade”. (BACKES; PAVAN, 2011, p. 213).

Esta proposição se justifica, inclusive pela presença de crianças e jovens indígenas, ou não, nas escolas de Mato Grosso do Sul e em razão de estudos, como o realizado por Vieira (2015, p.53), em tese aponta que

[...] para alguns professores e funcionários, o fato das crianças indígenas serem portadoras de uma cultura com elementos tradicionais diferenciados é o que dificulta seu dia a dia no espaço escolar, ocasionando a invisibilidade desses meninos e meninas indígenas. Trata-se de um conceito que foi instituído dentro de um projeto de modernidade [...].

O autor ainda afirma que “[...] muitos professores e alunos da escola ainda olham a presença indígena como exótica, ou seja, uma imagem cristalizada, carregada de estereótipos e marcada pelas relações assimétricas de poder” (VIEIRA, 2015, p. 55).

A partir de Vieira (2015) é observável que, a perspectiva produzida na escola e em outros espaços da sociedade, são construções do projeto moderno, e o “[...] o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevive na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros, a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza” (KRENAK, 2019, p. 41), o que desafia às IES a comporem seu quadro docente com professores/as indígenas para que possam oferecer saberes outros, trazidos a partir da sua história de vida, do seu povo e de suas especificidades étno-histórico-culturalmente localizadas (HALL, 1997).

Fundamento tal proposta, a partir da reflexão de um “equilibrista” (MAKUXI, 2020, p. 36):

Percebendo isso, escrevo minhas próprias leituras de mundo sendo esse sujeito híbrido com pés e mãos em campos opostos, o que me exige um alongamento amplo para dar passadas de um equilibrista. Tornar evidente a minha trajetória, portanto a trajetória de um povo, é valer-se com outros propósitos da já tão pesada exposição de vida a qual fomos e somos ainda submetidos. A diferença talvez esteja em nosso próprio protagonismo, pois falar da própria história deve soar diferente de quando outros falam ou escrevem o que apenas imaginam.

Neste contexto, cabe ainda destacar a possibilidade de abertura de um relevante espaço de fala aos indígenas nas IES e nos cursos de formação de professores/as,

Pois, se há uma certa unanimidade entre os indígenas, é de que já chega de tanta gente falando pela gente. O que a gente quer é esse espaço da fala. Já passou da hora de falar. E existe hoje uma chance real de nos apresentarmos com dignidade para a sociedade. E o próprio argumento nosso, de que não somos apresentados devidamente, tem de ser combatido com uma apresentação própria, devida (ESBELL, 2018, p. 47).

Concordo com Esbell (2018), ao apontar que é hora das diferenças falarem, é tempo dos povos indígenas falarem, publicizarem suas perspectivas étnicas, culturais e antropológicas, bem como denunciar suas experiências de marginalização, de exclusão, de violências e de genocídio físico/epistêmico sofridos.

Por isso, para os povos indígenas, para as minorias culturais, para os grupos subalternizados à modernização ocidental, profundamente determinada e orientada pelo colonialismo como lógica que provoca a violência, a exclusão e o silenciamento, deve ser tensionada e enfrentada pela visibilização, pela enunciação autoral da própria voz, pela publicização das experiências e das histórias próprias, pela politização da própria condição, bem como pela desconstrução da representação institucionalista e epistêmica, que lhe possibilita desconstruir essa ideia de minoridade que não apenas justifica sua anulação, sua despersonalização e seu silenciamento, mas também e concomitantemente, confere legitimidade à permanência da colonização (ESBELL, 2018).

Ao destacar a presença de indígenas nas IES, seja como aluno/a ou professor/a, provoquei as coordenações a refletirem sobre a abordagem dos saberes indígenas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, as quais foram unânimes em apontar a necessidade de apresentação de tais saberes neste contexto, afirmando:

Sim...com certeza, especialmente em função da quantidade de pessoas e aldeias indígena que temos em nossa cidade, considerando ainda a população indígena do nosso estado e também a população em geral. É preciso considerar também as pessoas que não são indígenas e precisam conhecer - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

Sim, inclusive a instituição garante vagas no vestibular da instituição aos indígenas e deve ser trabalhado saberes relacionados a cultura indígena, pois são relevantes para a valorização deste público na instituição - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

Sim...100%. Pensando na nossa formação, especialmente nos alunos não-indígenas, nós acreditamos que estes conhecimentos sobre a diversidade, como de outras diversidades são essenciais para a formação deles como cidadãos para a atuação profissional deles, para eles conseguirem pensar na aplicação do conhecimento prático, em outras culturas. E claro, pensando nos nossos acadêmicos indígenas que tem uma quantidade bem expressiva, isso também justifica a gente pensar na atuação prática, pois quase 100% deles como egresso relatam que levam estas experiências vividas no curso para a comunidade deles, então a aplicação prática do curso chega a comunidade deles - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

Sim, não apenas saberes indígenas, mas outras temáticas vinculadas a cultura brasileira, porque serão temas que irão ajudar o professor a atuar na escola - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

Sim, em função do Estado de Mato Grosso do Sul, em sua estrutura populacional ter a segunda maior população indígena do Brasil e Campo Grande possuir aldeias urbanas. Acredito que seja relevante abordar estes saberes nos cursos de formação de professores - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

As coordenações ainda apontaram que seus cursos realizam atividades sistemáticas e/ou assistemáticas, que abordam questões voltadas aos saberes indígenas, expondo:

Sim, nós buscamos vincular atividades do curso à oferta de atividades e participação em eventos, como os jogos indígenas municipais, realizado no Parque do Sóter, entre outras envolvendo a Recreação - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

O curso promove atividades sistemáticas por meio do Programa Educacional Tutorial (PET), com gincanas para os estudantes, debates e atividades assistemáticas (realizado nos anos de 2018 e 2019, havendo apenas a suspensão em decorrência da COVID-19). Outra atividade realizada envolve a semana “+ Esporte e + Cultura” - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

No curso não me lembro de realizarmos atividades sistemáticas, nós temos outras atividades como nós temos esta linha de Diversidade forte no PPGE e várias destas disciplinas que já te falei anteriormente, eles são levados para eventos no PPGE, participando desta forma de tais eventos. Existem alguns eventos nos eixos das licenciaturas...então acontecem ações - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

Não temos nenhuma de pesquisa que abordem as questões indígenas. Já na extensão realizamos visitas às comunidades quilombolas e aldeias indígenas de Campo Grande, levando atividades esportivas para eles que entendemos ser importantes - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

Desde que estou na instituição como docente, nunca desenvolvemos atividades específicas voltadas aos indígenas. Talvez na disciplina de História da Educação Física o professor possa ter explorado alguma questão histórica - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Ao analisar a fala das coordenações de curso, apenas a Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação) informou a realização de atividades sistemáticas, por meio de um de seus programas, enquanto as demais coordenações destacaram apenas a realização de atividades assistemáticas em seus cursos, por meio da participação em eventos, exceto a Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação) informou que seu curso não promove atividades específicas voltadas aos povos indígenas. Cabe destacar ainda, que a Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação) informou não realizarem nenhuma pesquisa vinculada a referida população.

Neste contexto, Silva (2018) nos lembra que no Estado de Mato Grosso do Sul, há uma crescente procura dos indígenas por cursos em áreas como: direito, saúde, ciências agrárias, entre outras, especialmente por cursos de formação de professores/as, tendo em vista que chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitam aos indígenas protagonizar a reescrita de suas histórias, uma outra história até então não alcançada pelos cânones escolares/acadêmicos (NASCIMENTO; BRAND; URQUIZA, 2011).

Para Luciano (2009, p. 32), os acadêmicos indígenas utilizam os conceitos e métodos das disciplinas acadêmicas, mas é perceptível na educação superior um “[...] desencontro de perspectivas epistemológicas entre a racionalidade dos saberes indígenas e a racionalidade dos conhecimentos ditos científicos, de difícil equação sem uma mudança nas bases normativas e epistêmicas das disciplinas e da instituição”.

A presença da diferença indígena nas IES requer que estas instituições incorporem os saberes indígenas, questionem a perspectiva de ciência asséptica e conhecimento imparcial, desvinculados das realidades de suas comunidades, e produzam relações mais igualitárias com os povos originários. Nascimento (2009, p.

55), referindo-se à sua experiência com os kaiowá/guarani de Mato Grosso do Sul, escreve que, para eles, “[...] a universidade é um novo território a ser conquistado, ou seja, a universidade é um caminho para construir novas relações com o Estado e com a sociedade”.

Silva (2018), aponta para a necessidade dos cursos de formação de professores/as oferecerem condições e espaços onde outras racionalidades possam emergir e serem referências, mas também produzir e reconhecer outras epistemologias na luta permanente pela descolonização epistêmica. “Trata-se de uma atividade que requer o reconhecimento de que todas as epistemologias são políticas; portanto, o saber, mais do que uma adequação entre intelecto e realidade, é uma operação de poder [...]”. (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 27).

A partir de uma experiência de acompanhamento na produção de conhecimentos oriundos das fronteiras étnico-culturais e da exclusão na universidade, Backes e Nascimento (2011) acreditam que:

[...] assim como outros grupos culturais, os povos indígenas nos instigam recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter e ressignificar práticas de colonização e subordinação (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 26).

Neste sentido, entendo que os cursos de formação de professores/as das IES pesquisadas podem ampliar o trabalho com os saberes indígenas em seus cursos, oportunizando a articulação de conhecimentos multiculturais para a promoção de uma educação intercultural, fomentando o diálogo com a diferença. A diferença não pode impedir a construção de um projeto de sociedade mais justa, a partir da participação coletiva, de negociações, do reconhecimento mútuo de possíveis parcerias, colaborações e articulações.

Esta perspectiva pode promover e valorizar o contato entre os diferentes conhecimentos, a partir da ressignificação do hibridismo de conceitos nestes espaços de fronteira, pensados na relação entre a universidade e aqueles saberes vindos das margens. “O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca em xeque o ideário moderno de uma cultura única e universal” (FLEURI, 2014, p. 104).

Assim, penso que cabe as IES construir estratégias mais efetivas relacionadas à presença dos indígenas e seus saberes nos cursos de formação de professores/as, ampliando a oferta de atividades de extensão e pesquisa para que possam

inclusive protagonizar a reescrita de suas histórias, até então não alcançadas nos espaços escolares e acadêmicos, buscando alternativas para a solução dos problemas contemporâneos. Para tanto, cabe a estas instituições aprenderem a articular os diferentes saberes acumulados, seus modos de produção e comunicação, bem como sua vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte, aprendendo as maneiras nas quais as práticas interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade (NASCIMENTO, 2014).

Sobre os saberes indígenas, todas as coordenações apontaram que esta temática é contemplada nas ementas das disciplinas dos cursos que coordenam, conforme falas a seguir:

Transversalmente sim, e entendo que é preciso trabalhar em todas as disciplinas estes saberes, inclusive nas atividades que os acadêmicos são convidados a participar, como atividades nas escolas, nos parques e passeios na cidade, para considerar a história da Educação Física e dos povos indígenas - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

Sim - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

Sim, inclusive temos uma disciplina no curso que trabalha estes saberes como já mencionado - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

Sim, na minha opinião quase todas as disciplinas do curso podem atender a temática diversidade - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

Sim, nosso curso tem uma disciplina específica que discute as questões ligadas à cultura e gênero que é a disciplina de Relações Étnico-raciais - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Cabe lembrar que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos currículos dos ensinos fundamental e médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada também dão abrangência para tal abordagem, nos cursos pesquisados, contudo, as falas apresentadas não atendem o que está posto na Lei 11.645/2008 e nas próprias diretrizes, apresentadas neste estudo, pois ficam na generalidade e centrada nas relações étnico-raciais que vão além da questão indígena.

As Leis Federais nº. 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, projetam um empreendimento grandioso. Sua dimensão não é dada pelos números que conformam o sistema educacional brasileiro, mas definida pela natureza do desafio: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos (COELHO; COELHO, 2012, p. 142).

A análise dos PPC's, anteriormente apresentada neste capítulo, corrobora com esta percepção, sobre as falas das coordenações, pois embora os documentos apresentem as referidas legislações, como amparo legal para proposição das temáticas relacionadas aos saberes indígenas nas ementas das disciplinas, não constatamos uma abordagem específica sobre tal temática, vinculada as etnias do Estado de Mato Grosso do Sul.

Possivelmente, isso se justifique em função de uma parcela significativa da sociedade e das IES, considerarem as culturas eurocêntricas e as epistemologias modernas como as indicadoras dos caminhos a serem seguidos. Sendo mantidas iniciativas de subalternização de culturas, pensamentos, religiões, modos de ser e de viver considerados errados, de acordo com esta suposta ordem universal. Relações interculturais são tensas, porque colocam em jogo e, muitas vezes, em xeque as nossas identificações e diferenciações, representações culturais de nós e dos outros, afetadas pela suposta ordem universal normalizadora. “Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele” (FLEURI, 2003, p. 31).

Mesmo com “o processo de tradução e a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial” (BHABHA, 1998, p. 62), a tensão na ressignificação das IES e dos seus cursos de formação de professores/as é permanente a fim de produzir relações acadêmicas mais interculturais, na perspectiva crítica, nos seus espaços de fronteira.

Para Bhabha (1998), a fronteira é também espaço liminar e processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença. Corresponderia ela, portanto, a um “entre-lugar”, expressão que consideramos mais apropriada para referir-se à fronteira social. Em tal contexto, evita as identidades a cada extremidade de se cristalizarem em polaridades. A fronteira é, portanto, principalmente, o espaço de alteridade do “Eu e do Outro”, no qual se observam, se comparam, identificam suas diferenças, criam opiniões sobre si mesmo e sobre o Outro, e como cada um pode adotar ou não traços do Outro, contudo, cada um também pode afirmar sua própria identidade, segundo (SKLIAR; BÁRCENA, 2015), “nomear a diferença em si mesma. A diferença

tal qual se nos presenta, tal qual a vemos e se nos aparece, e aceitar seu surgimento, sua visibilidade, sua mesma aparição ante nós” (SKLIAR; BÁRCENA, 2015, p. 10)²⁶. A fronteira tende a provocar uma dicotomia entre as identidades territoriais, conforme se pertence ou não a um território. De fato, no que concerne à diferença cultural, os embates de fronteira que afloram tanto podem ser conflituosos como consensuais.

No desafio de aprendermos a dialogar com as diferenças indígenas nos cursos de formação de professores/as, é preciso “aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25).

Backes e Nascimento (2011) ainda nos provocam:

[...] recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p.26).

Como ex-coordenador e docente de um curso de formação de professores/as de Licenciatura em Educação Física, reconheço a existência de dificuldades referentes à nossa condição de sujeitos constituídos pela modernidade/colonialidade, que se coloca em muitas situações, como superior e universal, pois naturalizamos significados e relações desiguais de poder a nosso favor.

Nascimento (2014), nos provoca a manter uma vigilância ao afirmar que:

Escorregamos em nossa [suposta] superioridade e universalidade quando escrevemos, quando falamos, quando olhamos. Sim, temos uma linguagem corporal carregada por preconceitos, desconfianças, certezas. ‘Acolhemos’, ‘respeitamos’ a diferença ao mesmo tempo em que escondemos a infiltração dos saberes outros em nossas identidades... Ainda brigamos com o nosso cartesianismo, iluminismo, materialismo... (NASCIMENTO, 2014, p. 40).

É preciso reconhecer que a nossa leitura de mundo e ressignificações sobre as relações perpassam pela nossa episteme, agora atravessadas por outras epistemes, trazidas por aqueles que foram silenciados, subalternizados e, sobretudo, indicam o lugar que ocupamos nessa relação tão tensa e enriquecedora. Uma relação aberta à construção, desconstrução e reconstrução de fronteiras, entre sujeitos

²⁶ No original: “nombrar la diferencia en sí misma. La diferencia tal y como se nos presenta, tal y como la vemos y se nos aparece, y aceptar su surgimiento, su visibilidad, su misma aparición ante nosotros”. (SKLIAR; BÁRCENA, 2015, p. 10).

profundamente marcados pelo legado eurocêntrico colonizador e, ainda, que vivemos na colonialidade e que, de certo modo, a decolonialidade é um processo a ser vivido por ambos os lados (NASCIMENTO, 2014).

A autora ainda nos desafia a articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos (WALSH, 2009), a partir de práticas de “tradução e negociação” (BHABHA, 1998), de diálogo identitário (HALL, 2003) e intercultural (CANDAU, 2010; SILVA, 2000), entre outras, na luta pela descolonização e a valorização de outras formas constituídas de saber, nas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade (NASCIMENTO, 2014).

Ao refletir com as coordenações sobre as disciplinas de seus cursos que trabalham os saberes indígenas e conteúdos que oportunizam uma adequada condição para atuação do/a futuro/a professor/a de Educação Física na escola, promovendo uma preocupação com a presença indígena na educação básica, as coordenações apontaram que:

[...] é preciso se adequar a sociedade e as necessidades da formação docente e os nossos professores buscam realizar isso. Entendo que sobre a cultura, aprendemos mais com os indígenas, do que eles conosco. Precisamos aproveitar os indígenas e dialogar com eles, conhecer mais sobre sua cultura. As disciplinas de História da Educação Física e do Esporte e Didática da Educação Física podem abordar estas questões em suas aulas - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

Na disciplina Educação das Relações Etno-raciais o conteúdo indígena é trabalhado diretamente no curso, não sendo apenas esta disciplina que trabalha as questões relacionadas às relações etno-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Temos pelo menos uma disciplina a cada semestre que discuta tais temáticas. No 1º Semestre tem a disciplina de Ciência e Educação Física I; No 2º Semestre tem Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Física; No 3º Semestre a disciplina de História da Educação Física Brasileira; No 4º Semestre tem Políticas Educacionais; No 5º Semestre tem Educação das Relações Etno-raciais, como já mencionei; No 6º Semestre temos a disciplina de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer; No 7º Semestre a disciplina de Educação Física na Educação Básica e no 8º Semestre a disciplina de Sociologia da Educação Física e do Esporte. Assim em todos os semestres são trabalhados temas que eram chamados transversais e agora são correntes ao longo de toda a formação - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

[...] nós trabalhamos bastante e é claro que nunca vai ser o suficiente e a gente pode melhorar sim o trabalho sobre os saberes indígenas. É um desafio constante. As disciplinas que trabalham estes saberes são: Diversidade e Inclusão e História, e Cultura Indígena e Diversidade e

Educação Física - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

[...] *trabalhamos os saberes indígenas de forma geral para que possam sair preparados para lidar com as diversidades, no contexto da escola temos as pessoas com deficiência, negros, indígenas e comunidades rurais, trabalhado especialmente na disciplina: Homem, Cultura e Sociedade e de Dança* - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

[...] *a disciplina de Relações Étnico-raciais trabalha questões e temáticas sobre gênero e cultura, e ela aborda de forma geral as culturas que compõem a cultura brasileira, entre elas a indígena, mas não tem a proposta de trabalhar conhecimentos específicos dos saberes indígenas. Acredito que esta abordagem mais ampla e a ausência da apresentação mais específica dos saberes indígenas relacionados à Educação Física acabam não dando segurança e fundamentando o trabalho para o futuro docente atuar na escola, principalmente pela complexidade destes conhecimentos e a necessidade de um trabalho mais aprofundado por parte dos cursos de formação de professores em geral* - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Todas as coordenações apontaram haver disciplinas em seus cursos que trabalham os saberes indígenas. Ao analisar individualmente os PPC's das instituições participantes do estudo, identifiquei que isso não se materializa em todas as ementas das disciplinas, mencionadas pelas referidas coordenações.

Ao destacar a fala da Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação) ao afirmar que “[...] *aprendemos mais com os indígenas, do que eles conosco. Precisamos aproveitar os indígenas e dialogar com eles, conhecer mais sobre sua cultura [...]*”, nos provoca a pensar novamente a presença de acadêmico/as indígenas no curso e a abordagem sobre seus saberes. A concepção da Coordenação 1 rememora Meliá (1999) quando tece que “A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades [...] uma diferença, que nós já perdemos. O *ava haicha*²⁷ é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários” (MELIÁ, 1999, p. 16).

A presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como

27 No dicionário elaborado por Meliá e Guasch (2005, p. 31), *ava* significa “índio, homem, indivíduo, persona [decirle ava a uno puede ser un insulto y una albanza]” e *haicha* significa “como [com

condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar possibilidades de discutir as relações e saberes, vinculados: as culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico e as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos indígenas como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento, a partir de lógicas de compreensão de mundo (NASCIMENTO, 2014).

Nesta perspectiva, é preciso abrir espaços e tempos para a construção de diálogo entre saberes e de ressignificação das práticas na formação de professores/as. É preciso questionar a lógica hegemônica e homogeneizadora da cultura ocidental e eurocêntrica, que se impôs e inviabilizou outras lógicas e outros saberes, sendo um dos desafios neste contexto, bem como ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade nos currículos e nos processos de formação inicial e continuada dos/as professores/as. Para tanto, Candau (2012) entende que:

[...] é muito importante ter presente isso para pensar processos educacionais que sejam capazes de reconhecer essa colonialidade e desconstruir esses processos que estão sempre inferiorizando, considerando sempre como não desejável ou não valorizado conhecimentos, valores e práticas que são oriundos de grupos sociais que foram desvalorizados pelos processos de colonialidade (CANDAU, 2012, p. 242).

Cabe localizar que a oralidade, a memória, a literatura, as corporeidades, as imagens e as musicalidades indígenas possibilitam o encontro com uma significativa amplitude de conhecimentos e de novos e desestabilizadores conceitos. Nesta perspectiva é possível ampliar o conhecimento sobre a diversidade étnica brasileira, a partir do modo que se construiu a diferença, a invisibilidade e os estereótipos sobre os saberes dos povos indígenas, seja em sua linguagem e demais práticas culturais, nas instituições de ensino e fora delas, sobre os percursos da luta indígena pelos direitos constitucionais e sobre as narrativas indígenas encharcadas de cosmovisões que enriquecem outras formas de conceber a educação, a natureza e a própria humanidade (MUNDURUKU, 2018).

verbos]; ejapose háicha: hozlo como quieras (hacerlo)”. (Idem, ibidem, p. 31). Portanto, *ava haicha*, significa, como indígena e/ou modo indígena.

Assim, os povos indígenas nos oferecem outras temporalidades e também outras imagens de humanidade, conforme apresentado pelo escritor indígena Daniel Mundukuru:

Nós não temos em nosso repertório linguístico a palavra futuro. Em nossa compreensão de tempo temos apenas o passado – o tempo da memória – e o presente, o tempo do agora. A palavra “futuro” não foi inventada por nós porque, vocês sabem, o “futuro” não existe. Ele é pura especulação da mente humana, que o criou com o objetivo de nos iludir e nos fazer aceitar a condição de eternos dependentes do tempo. Para os povos indígenas a língua manifesta a realidade conhecida, experimentada, compartilhada e isso tudo só é possível quando vivemos o presente (MUNDURUKU, 2018, p. 04).

Neste sentido, coube refletir com as coordenações a concepção de cultura trabalhada nas disciplinas dos cursos pesquisados, sendo destacado abordagens sobre o viés da igualdade e da diversidade, apresentadas nas falas a seguir:

[...] temos trabalhado a cultura. Temos trabalhado a igualdade, na compreensão de que todos somos iguais, respeitando as individualidades de todos os nossos estudantes. É preciso também respeitar a diversidade - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

Ao longo do curso os alunos têm acesso a professores diferentes. O curso não possui professores indígenas e nenhum especialista em cultura ou conhecimentos indígenas. A expectativa da coordenação é que os professores cumpram as ementas, contudo aquilo que é realmente passado nas disciplinas não tem como a coordenação controlar, assim acredito que o viés a ser trabalhado sobre a cultura está mais vinculado a compreensão do professor, do que o exposto no PPC - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

Nós trabalhamos muito com a diversidade, então a gente considera...eu acho que a resposta é por aí – se eu entendi bem a sua pergunta, não pensamos só nos indígenas, mas na diversidade de forma geral, por exemplo: há um ano e meio temos selecionado um tema para trabalhar de forma interdisciplinar por semestre e no último semestre foi “corpos diferentes”. Então a gente, embora neste tema os indígenas não entrem tanto, aí vem o obeso, a pessoa com deficiência e a gente trabalha em quase todas as disciplinas alguma ação em conjunto - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

Acredito que seja fundamental formar profissionais que atendam a sociedade de maneira igualitária, assim a formação tem sido pautada sobre a igualdade - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

As disciplinas do curso abordam o viés da diversidade, considerando a igualdade entre as pessoas. Entendo que é importante incentivar nos futuros professores o respeito à diversidade, ela faz parte da

sociedade e da escola - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Cabe destacar inicialmente nas falas das coordenações que a percepção sobre o trabalho com a temática cultura, está intimamente ligada ao viés da igualdade, especialmente ao afirmar: “[...] *temos trabalhado a cultura. Temos trabalhado a igualdade, na compreensão de que todos somos iguais [...]*” - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação) e “*Acredito que seja fundamental formar profissionais que atendam a sociedade de maneira igualitária, assim a formação tem sido pautada sobre a igualdade*” - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação).

Outra abordagem destacada pelas coordenações ao trabalhar a temática cultura, envolve as questões relacionadas à diversidade, a partir da percepção que: “[...] não pensamos só nos indígenas, mas na diversidade de forma geral [...]” - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação); e “*As disciplinas do curso abordam o viés da diversidade, considerando a igualdade entre as pessoas. Entendo que é importante incentivar nos futuros professores o respeito à diversidade [...]*” - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Nos parece que as falas das coordenações sobre a igualdade e a diversidade são produzidas a partir de uma perspectiva homogeneizadora. É preciso cuidar para que tais percepções não sejam assentadas sobre as culturas ocidentais e eurocentradas, alicerçadas sobre forças de representações, muitas vezes mais difundidas nas IES, subsidiadas pela colonialidade do saber e do poder de convencimento que estas têm, rompendo a visão essencialista das culturas e das identidades culturais e sim conceber as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, e que cada cultura tem suas raízes, históricas e dinâmicas, não fixando as pessoas em determinado padrão cultural, nessa perspectiva, “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44).

A perspectiva intercultural que defendo neste estudo, busca promover uma educação para o reconhecimento do "outro", que vai além do discurso da diversidade, que se constrói a partir do reconhecimento da diferença, do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e de uma educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos

socioculturais nas nossas sociedades, sendo capaz de favorecer a construção de um projeto comum. Tal perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2010).

Destaco que a identidade e seus significados não são fixos, são sempre provisórios, considerando as diferentes identidades de um sujeito e seus sentidos, os quais mudam de acordo com o contexto e a época, nas diferentes significações, afirmação esta baseada no entendimento de que: “O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós” (HALL, 2005, p. 41).

As contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade nos convidam ao questionamento dos conhecimentos tidos como universais, constituídos pelas culturas ocidentais e eurocêntricas universalizadas “[...] cuja força de convencimento reside em sua reafirmação constante pelos discursos autorizados” (AZIBEIRO, 2007, p. 95), inclusive presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física pesquisados.

Ao pensar a perspectiva intercultural na formação docente e suas possibilidades nos cursos de Licenciatura em Educação Física para a promoção de uma educação intercultural na escola, as coordenações apontaram que suas instituições desenvolvem ações visando contemplar tal perspectiva, a partir das seguintes afirmações:

Temos trabalho palestras vinculadas as atividades preparatórias para o ENADE, na disciplina de dança temos atividades indígenas, me lembro da apresentação de uma coreografia Terena. Os futuros professores acreditam que não vão trabalhar com indígenas e quando vão para a escola se deparam com a diferença. Aqui, falamos muito para olhar para o contexto da escola e a realidade dos alunos. É preciso saber olhar tudo e aprender a respeitar as características e a cultura dos alunos - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

No papel se encontra, está lá, eles comentam, mas de modo real não se aplica. Por quê? Porque a formação da Educação Física é generalista, e esta formação generalista impede que alguns temas interculturais sejam trabalhados com afinco. Se o MEC chegar para avaliar o curso, vai estar lá no papel, o documento vai apresentar esta realidade. Agora se a gente quiser saber da aplicação real destes saberes, eles pecam. Eles pecam por quê? Porque os professores do curso não têm o saber necessário para isso. Se você for olhar em Mato Grosso do Sul, no curso de Educação Física da nossa instituição, na capital, poucos professores são aqueles do próprio

Estado de Mato Grosso do Sul, de um universo de uns vinte, apenas dois ou três são do estado. O resto são de outras regiões do país e eles não conhecem a cultura do estado. Se este professor que não conhece a cultura do estado, for lecionar uma disciplina que tenha como objetivo na ementa temas interculturais do estado, ela vai passar batido. Ele vai trabalhar elementos culturais que ele conheceu e viveu. E talvez os próprios professores que são do estado, é que conheçam...aí nós entramos em outro viés, não é porque eu sou do estado que eu conheço a cultura do meu estado. Então quando há esta vestimenta de que eu nasci no estado de Mato Grosso do Sul, logo eu entendo a cultura do meu estado, isso também pode ser perigoso, pois ele pode estar passando um aspecto cultural pelo olhar dele. Se você pegar uma pessoa que cresceu em Porto Murtinho e outra que cresceu em Campo Grande, os olhares culturais vão ser diferentes e pode ser um problema. Há uma falha de história local, talvez o curso pudesse tratar da História da Educação Física no Estado de Mato Grosso do Sul. Por exemplo, na disciplina de História da Educação Física Brasileira, não poderia ter um tópico que tratasse a história da Educação Física em Mato Grosso do Sul? Vai trabalhar a educação étnico-racial, por que não falar dos marcos que acontecem e aconteceram dentro de Mato Grosso do Sul, de repente esta seria uma saída para que de fato estas questões sejam estudadas e para que a gente possa entender melhor o contexto cultural do local - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

Sim...tem muito a melhorar, tanto nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física como no projeto pedagógico do nosso curso, em ambos os documentos precisam ser melhorados as questões que tratam da interculturalidade na formação de professores - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

Teoricamente sim, mas poderia ser melhor cobrado estas questões culturais, como as leis mencionadas para atender a comunidade regional, pois a matriz nacional oferecida para as IES é muito fechada - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

As diretrizes curriculares nacionais pouco contribuem, o curso busca cumprir a legislação, mas pouco há de cobrança para que isso ocorra e a formação docente acaba comprometida, especialmente sobre as questões culturais no estado, principalmente as indígenas. Elas deveriam ser as mais contempladas e acabam sendo quase que completamente desprestigiadas nos PPC's. Acredito que isso aconteça em todos os cursos de Licenciatura em Educação Física do estado - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

As coordenações apontaram a necessidade de ampliação do trabalho sobre a educação intercultural nos cursos, a partir de críticas sobre a promoção do respeito às características e a cultura dos alunos - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação); a formação generalista da Educação Física e a ausência de um

corpo docente com conhecimentos específicos para tratar os saberes indígenas - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação); melhora do tratamento sobre a temática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física e nos PPC's - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação); aumento da cobrança sobre as questões culturais na legislação nacional do curso - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação) e Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Para promover uma educação intercultural nos cursos de formação de professores/as é preciso que haja uma postura decolonial, por parte das coordenações de curso e dos/as demais professores/as, a qual implica questionar a existência de um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura, que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos em um contexto com diferenças culturais que nos exigem promover um olhar crítico da realidade (CANDAUI, 2010).

Outro aspecto relevante, a ser considerado nas IES e questionado pelos cursos de formação docente, é o da produção dos conhecimentos. Os processos de exploração e subordinação, impostos pela colonialidade, ao inferiorizar grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas, afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos. Na atualidade, se pode assumir que se trata de conhecimentos nortecêntricos, porque essa geopolítica do conhecimento, inclui também os Estados Unidos, além da Europa (SANTOS, 2010). Santos (2010) denomina este processo de negação de conhecimentos, produzidos historicamente por grupos subalternizados, de epistemicídio, o qual não pode ser vivido nos referidos locais pesquisados.

Uma pedagogia decolonial e intercultural se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio nas IES, deixa em evidência, reconhece e promove essas outras formas de produção epistêmica de resistência e de produção de alternativas de enfrentamento à colonialidade, desafiando as coordenações, a buscar junto a seus cursos o desenvolvimento de tais propostas.

Neste sentido, ao se pensar uma formação docente que contemple os saberes indígenas, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade, alguns desafios e possibilidades são sinalizados pelas coordenações:

Nossa instituição se preocupa com as questões indígenas, quilombolas, intergerações e pessoas com deficiência. Temos professores que pesquisam estas áreas. Precisamos ter mais ações que contemplem os saberes indígenas na formação docente, valorizando a cultura indígena. É preciso reconhecer também saber quem são estes indígenas que estão conosco no curso, quais suas etnias, para poder valorizar sua presença. Tem alguns professores que comentam que muitos indígenas acabam ficando no seu canto e se deixar ficam o tempo todo em silêncio. Isso precisa mudar. Precisamos trabalhar melhor os conceitos e ampliar as abordagens sobre os jogos tradicionais indígenas - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação);

Eu vejo desafios e possibilidades. Em 2016 ou em 2017, eu aprovei um projeto no CNPQ e eu entrei em contato com alguns amigos de São Paulo e eles disseram 'poxa nós poderíamos observar algumas tribos, alguns índios, alguns povos indígenas que seria interessante, a gente fazer algum estudo com estas populações', porque o pessoal que eu estava em contato, estavam fazendo contato com populações ribeirinhas, e falou: 'porque você, já que MS tem muita população indígena, a gente podia fazer algo'. Aí eu entrei em contato com um professor e perguntei: olha como é que eu faço para ter acesso a esta população...etc., e ele falou assim: 'não mexa com indígena'. E eu perguntei o por quê? E ele disse: 'Porque isso dá muito problema, é a Funai, é os direitos indígenas que é muito forte, depois você pode responder processo, etc'. Então qual é o desafio que me foi passado na época? Que não se deve mexer, trabalhar ou querer investigar a população indígena, porque é um trâmite mais burocrático, normalmente o Comitê de Ética não aprova, porque já existe grupos específicos que já estão pesquisando com eles. Até as pessoas que estudam isso se fecham e não deixam outros entrarem, então este é um desafio do próprio estudo, acompanhamento e entendimento daquela questão cultural local do povo indígena que eu estava me referindo. A grande possibilidade é essa, pois se eu levo uma turma do curso de Educação Física dentro de uma tribo ou de uma região indígena para eles olharem ou vivenciarem um aspecto cultural indígena, dos jogos para eles assistirem, isso é riquíssimo, mas ao mesmo tempo é o desafio de não poder leva-los, é porque colocaram muitas barreiras, então isso é o desafio. É o acesso a própria população indígena perante as questões legais - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação);

Nós trabalhamos muito as questões que tratam da diversidade e por termos muitos acadêmicos indígenas, acredito que é um destaque nosso, inclusive por termos uma professora que tem formação (doutorado), vinculado à diversidade cultural no curso, a nossa instituição também possui o Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas e o Núcleo de Apoio Pedagógico. Em função de

termos muitos acadêmicos indígenas nós sempre discutimos estes desafios em reunião de cursos, de forma contínua. Nós vemos que às vezes é difícil trazer alguns conhecimentos, é um desafio para nós professores trazer para a realidade e a cultura deles, trazer alguns conceitos nas avaliações que eles não compreendem, então às vezes nós pedimos um socorro para o Núcleo de Apoio Pedagógico para que nos ajudem a avaliar de maneira mais justa e que compreendam a avaliação a ser realizada. Este é um desafio constante - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação);

Ter mais espaço para visitas e colocar o acadêmico frente a frente com a realidade, não apenas com as disciplinas teóricas, oportunizando trocas de conhecimento entre a comunidade indígena e a sociedade. A matriz fechada atualmente impede um trabalho mais efetivo. É preciso inserir vivências nos estágios, especialmente por considerar as diferenças entre eles e o distanciamento das culturas, por isso levar o aluno para estas comunidades. É preciso retomar os jogos indígenas e para levarmos os acadêmicos para assistir e aprender com as modalidades e cultura indígena - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação);

Talvez o nosso maior desafio relacionado aos saberes indígenas seja facilitar a participação dos futuros docentes em atividades práticas junto à população indígena. É colocar eles em contato mesmo com a cultura e mostrar o que pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física por eles - Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Alguns dos apontamentos das coordenações nos chamam atenção, especialmente ao destacarem como desafios e possibilidades no trabalho com os saberes indígenas nos cursos pesquisados: realização de pesquisas e ações que contemplem/valorizem os saberes indígenas na formação docente, ampliando conceitos e abordagens - Coordenação 1 (Me.EF.M/B.54-SP-11 anos na coordenação); desenvolvimento de pesquisas “nos” e não “com” os indígenas, bem como outras atividades de aproximação com as práticas culturais indígenas, expondo uma visão colonizadora ao se propor pesquisar “os índios” e “as tribos” e “observar suas práticas”) - Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação); a aprendizagem dos acadêmicos indígenas e a apresentação de suas culturas - Coordenação 3 (Dr.Saúde.M/B.34-MS-2 anos na coordenação); ampliação das vivências juntos a população indígena, promovendo o encontro com as diferenças culturais e a sua abordagem nas aulas de Educação Física na escola - Coordenação 4 (Esp.Trein.Esp.H/P-53-MS-4 anos na coordenação) e Coordenação 5 (Me.Ed.H/B-41-MS-4 anos na coordenação).

Neste contexto ainda percebemos algumas falas, borradas por um discurso colonizador e impregnado de um racismo estrutural²⁸, possivelmente construído no processo de formação acadêmica e social de docentes que atuam nas coordenações, como no caso da Coordenação 2 (Dr.EF.H/P.40-DF-4 anos na coordenação), ao afirmar que:

[...] eu entrei em contato com alguns amigos de São Paulo e eles disseram ‘poxa nós poderíamos observar algumas tribos, alguns índios, alguns povos indígenas que seria interessante, a gente fazer algum estudo com estas populações’, (...) e falou: ‘porque você, já que MS tem muita população indígena, a gente podia fazer algo’. Aí eu entrei em contato com um professor e perguntei: olha como é que eu faço para ter acesso a esta população...etc., e ele falou assim: ‘não mexa com indígena’. E eu perguntei o por quê? E ele disse: ‘Porque isso dá muito problema, é a Funai, é os direitos indígenas que é muito forte, depois você pode responder processo, etc’. Então qual é o desafio que me foi passado na época? Que não se deve mexer, trabalhar ou querer investigar a população indígena, porque é um trâmite mais burocrático, normalmente o Comitê de Ética não aprova, porque já existe grupos específicos que já estão pesquisando com eles. Até as pessoas que estudam isso se fecham e não deixam outros entrarem.

Segundo Bhabha (1998, p. 107), o discurso colonial “é uma forma de discurso crucial para uma ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural”.

O que parece ser consenso nas falas das coordenações é a necessidade de ampliação de atividades relacionadas aos saberes indígenas nos cursos pesquisados, frente às necessidades da sociedade atual. Nos parece que a produção de conhecimentos acerca das diferenças culturais e dos saberes indígenas para a promoção de uma educação intercultural pode ser melhor desenvolvida institucionalmente pelos cursos, para além das iniciativas dos/as professores/as responsáveis pelas disciplinas que tratam de tais temáticas.

Faz-se emergente a instauração de iniciativas de diálogo entre as coordenações, os/as professores/as do curso (inclusive aqueles que não ministram as disciplinas que tratam das temáticas em questão) e os/as alunos/as no curso

²⁸ Racismo estrutural pode ser entendido como uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo ao qual pertençam, sendo tal discriminação vinculada a um tratamento diferenciado e desigual em razão da raça, o qual encontra-se presente na estrutura social, como uma forma de violência reproduzida no tecido social não mais na forma direta, mas nas formas institucional e cultural (ALMEIDA, 2018).

(especialmente os indígenas quando houver) para que possam propor atividades que contemplem as diversas identidades e grupos culturais no processo de formação docente.

A partir desse enfoque, entendemos a interculturalidade como um processo e um projeto, epistêmico e político, a compor os cursos de formação de professores/as. Dessa maneira, a interculturalidade não só é compreendida como um conceito ou um termo novo para se referir ao contato entre ocidente e outras civilizações, mas como uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo. Assim, “o que precisamos todos/as, é de um giro diferente, um giro que parta não da luta de classes, senão da luta da decolonialidade” (WALSH, 2007, p. 111).

Nesta perspectiva a interculturalidade promove a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, em uma relação tensa, crítica e mais igualitária. A interculturalidade não fica limitada à inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva de uma transformação estrutural, socio-histórica e política (CANDAU, 2010).

A educação intercultural a ser promovida pode contribuir para o diálogo horizontalizado entre os diferentes atores sociais presentes nos cursos de formação de professores/as e posteriormente na escola, tão necessário para a potencialização das atividades promovidas nas IES nos dias de hoje. A perspectiva intercultural:

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2010, p.166).

Os cursos de formação de professores/as de Educação Física precisam pensar em possibilidades “outras” para uma formação mais democrática dos/as futuros/as professores/as, em conteúdos “outros” para oportunizar momentos de diálogos mais igualitários que podem ser desenvolvidos a partir do desenvolvimento da perspectiva intercultural crítica no interior do curso.

Para fundamentar tais possibilidades e conteúdos corroboro com Walsh (2009) ao propor:

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p.25).

Um dos elementos que considero relevante no desenvolvimento da interculturalidade crítica, nos cursos de formação de professores/as, perpassa pelo estímulo à abertura e ao diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas disciplinas e demais ações dos cursos, promovendo em seus espaços pedagógicos, lugares privilegiados de aprendizagens, a serem levadas ao contexto de atuação dos/as futuros/as professores/as, especialmente à escola.

Neste sentido, corroboro com Candau (2016) ao apontar a necessidade de uma abordagem pedagógica intercultural na visibilização das diferenças nas práticas escolares, muitas vezes, a partir de situações conflitivas, o que permite afirmar que o debate sobre a educação intercultural pode se fortalecer, mesmo por meio de questões polêmicas de disputa e confronto de posições. Considera ainda, a interculturalidade um elemento central neste processo de “reinventar a escola”, articulando igualdade e diferença, e construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidas com o fortalecimento da democracia (CANDAU, 2016, p. 10).

Para avançar na construção de práticas educativas interculturais é fundamental questionar a lógica dominante nos processos educativos nos cursos de formação de professores/as e nas escolas, criada pela modernidade ocidental e hoje, herdeira, baseada muitas vezes em práticas padronizadas, homogêneas, monoculturais e universais. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencialista de sua constituição.

Querer pensar e praticar a decolonialidade num marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente a desigualdade existente. Nesse contexto, que configura e marca historicamente o continente latino-americano, o desafio e foco principal de uma educação decolonial e intercultural é precisamente enfrentar, desconstruir e transformar essas relações coloniais.

ESCRITAS FINAIS?

O acesso das populações indígenas à educação superior era [é] apenas o início de um longo e complexo desafio. É preciso que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se, se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas (ANTONIO JACÓ BRAND²⁹, 2012).

Produzir as escritas finais de uma tese não é uma tarefa simples, especialmente quando o objeto de estudo faz parte da nossa história de caminhada profissional e porque não dizer, da nossa história de vida. Escrever sobre os saberes indígenas nos cursos de Licenciatura em Educação Física foi uma tarefa que exigiu novos deslocamentos, a partir do desafio acima anunciado, em reconhecer que estamos diante de outras formas de conhecimento, os quais precisam ser valorizados, se pretendemos estabelecer um diálogo entre culturas e saberes nas IES, em especial nos cursos de formação de professores/as.

²⁹ Registro feito por André Lázaro, durante a primeira reunião do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), maio de 2012. MEC/Brasília (LÁZARO, 2013).

Considero este momento da tese, em que há muito ainda a tecer, um momento de retomar os elementos trazidos ao longo do estudo. Sinto-me provocado a fazer uma retomada dos caminhos trilhados na construção dessa tese, a qual buscou analisar a discussão acerca da interculturalidade nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, a partir do debate curricular envolvendo os saberes indígenas na perspectiva crítica da educação intercultural, na formação dos professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS.

Como anunciado no início da tese, a construção deste estudo partiu de perspectivas pós-críticas da educação (PARAÍSO, 2014) articulado a um referencial teórico multirreferenciado, fundamentado nos estudos culturais, nos estudos pós-coloniais, na teoria crítica, nos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade e na interculturalidade crítica, acerca das desigualdades geradas pelas diferenças culturais, as quais foram produzidas, disseminadas e ressignificadas em diferentes contextos sociais.

No percurso realizado pelo estudo, pude questionar, a cultura na modernidade/colonialidade, ao apontar a interculturalidade na educação como parte da luta pela decolonialidade; os caminhos de silenciamento dos saberes indígenas em Mato Grosso do Sul, ao destacar a dominação dos conhecimentos eurocêtricos acerca dos conhecimentos outros; a Educação Intercultural na formação de professores/as, apontando afetamentos sobre o currículo na Educação Física. A partir de três eixos de análise, pude discutir as marcas da colonialidade, o “lugar” dos saberes indígenas e a presença da interculturalidade crítica nos projetos pedagógicos e na percepção das coordenações dos cursos pesquisados, sendo pontos considerados centrais nesta articulação teórica condutora da tese.

Os teóricos trazidos neste estudo permitiram compreender as tensões do currículo nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, como um espaço de debates, conflitos, resistências e disputas, onde alguns conhecimentos são considerados mais pertinentes do que outros. Nos contínuos jogos de forças da arena curricular, entre diferentes estruturas, ementas e bibliografias, com os conteúdos emergentes, podemos ver as brechas onde culturas e saberes subalternizados podem circular (SILVA, 2018).

Como resultado, destaca-se que os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física e a percepção das coordenações analisadas apresentam marcas da colonialidade, identificadas tanto em sua estrutura curricular, como nos discursos dos

seus gestores, os quais apontam fragilidades ao tratarem dos saberes indígenas para uma educação intercultural. Contudo, observou-se a existência de iniciativas da busca pela decolonialidade dos currículos, com a presença de temáticas, em diversas disciplinas sobre as diferenças culturais e os povos indígenas. Embora as coordenações apresentem percepções sensíveis a favor da presença e de um “lugar” dos saberes indígenas nos cursos pesquisados, ainda tem dificuldades em lidar com a presença de indígenas em seus cursos, propor caminhos para desconstruir a hegemonia da ciência colonial/moderna presente na formação de professores/as de Educação Física e promover a desconstrução e ressignificação das diferenças culturais, valorizando a pluralidade de vozes e diálogo, o direito à diferença e o pensamento outro, entre eles, os saberes indígenas na formação docente, ao considerar as tensões presentes nas concepções da pós-modernidade e seu compromisso com a transformação social, dentro de uma perspectiva da interculturalidade crítica.

Foi constatado também que as legislações, apresentadas nas resoluções e diretrizes curriculares nacionais, que norteiam os cursos de formação de professores de Educação Física atualmente, oferecem indícios para a realização de alterações e/ou reestruturações nos cursos. Contudo, a legislação apresenta fragilidades e por si só não garante a adequação dos cursos ao presente momento para a formação docente. Faz-se necessário o diálogo constante entre os sujeitos de toda comunidade universitária e outros agentes sociais, no sentido de se caminhar para uma formação mais ampla e, quem sabe, intercultural dos/as professores/as.

A tese mostrou que a abordagem acerca das diferenças culturais e os saberes indígenas dentro do projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura em Educação Física pesquisados apresentam diferentes abordagens sobre tais temáticas, em suas disciplinas e bibliografias, nas suas estruturas curriculares, ao possibilitar aos/às docentes responsáveis em ministrar as disciplinas que dialogam com estas temáticas a construção de diferentes percursos formativos, e conseqüentemente, desencadear a produção de diferentes conhecimentos sobre estes percursos aos/às futuros/as professores/as, sendo algumas instituições com perspectivas mais potentes de atuação que outras.

Percebi que há uma certa tensão, na fala das coordenações sobre a presença dos povos indígenas nas IES pesquisadas e que os processos articulatórios com seus saberes não são tranquilos. Parece haver uma certa dificuldade de dialogar com

seus saberes neste contexto de formação, ao demonstrar a emergência de se pensar outras formas de trabalhar e dialogar com os povos indígenas e seus saberes neste contexto.

Historicamente, reconheço que os cursos de formação docente situaram a ciência eurocentrada como a instância máxima de produção do conhecimento, não sendo diferente com o campo da Educação Física, ao desconsiderar outras lógicas de produção do conhecimento advindas de culturas subalternizadas, sob o poder da colonialidade. A normalização de padrões eurocêtricos favorecia a ocorrência de situações em que identidades culturais e saberes, não correspondentes à norma branca, fossem menosprezados (SILVA, 2018).

A partir da análise das ementas de todas as disciplinas obrigatórias e as suas bibliografias básicas e complementares dos PPC's, pude verificar que os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física pesquisados estão estruturados a partir de conhecimentos eurocentrados. Nas estruturas curriculares analisadas, a presença de termos ligados ao campo do interculturalidade/multiculturalismo e os saberes indígenas se apresentam de forma discreta, muitas vezes, não mencionados diretamente, em sua maioria, os conteúdos esportivistas se mostram como centrais, sendo considerada a quantidade de disciplinas que discutem tais conteúdos e as questões privilegiadas de conhecimento sobre eles.

As diferenças culturais se apresentam como temas emergentes nos currículos das instituições pesquisadas e a maioria das coordenações entrevistadas percebem a relevância dos saberes indígenas para a formação dos/as futuros/as professores/as, contudo, fica perceptível na pesquisa realizada que os cursos apresentam fragilidades ao abordar tais temáticas, no processo de formação docente, tanto nas ementas e bibliografias dos PPC's, como nas ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos cursos.

Embora sejam sinalizados nos PPC's, a proposição de temáticas relacionadas à cultura, diversidade, relações étnico-raciais, entre outras, nas ementas de algumas disciplinas, oferecidas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, e inclusive percebido avanço e potencial de abordagens em alguns cursos, como por exemplo a Instituição 2, percebi a ausência e fragilidades acerca das diferenças culturais e os saberes indígenas na maioria das instituições, as quais suas coordenações

criticaram a legislação atual, apontando a necessidade dela estabelecer uma ampliação de abordagem sobre estas temáticas indígenas nos cursos de formação docente.

Os PPC's analisados se mostram mais burocráticos, no sentido de buscar atender as legislações, do que políticos, no sentido de rompimento de padrões epistemológicos para a formação docente abertos à promoção de uma educação intercultural. Inclusive, os currículos analisados oportunizam tímidas possibilidades para uma educação intercultural, numa perspectiva crítica, pois mesmo a legislação estabelecendo a necessidade de abordagem acerca de determinadas temáticas, as ementas e bibliografias apresentam um certo engessamento, dando pouca abertura para as brechas e fissuras dos saberes indígenas e as diferenças culturais serem discutidas, sendo necessária mudanças nestes currículos, para que possam ser tensionadas e ressignificadas as perspectivas esportivas e biológicas, ainda presente nos cursos.

Uma outra fragilidade observada nos cursos de professores/as de Educação Física, perpassa pela ausência de uma apresentação mais explícita de elementos mais potentes vinculados à interculturalidade crítica, os quais podem permitir uma abertura e um diálogo mais amplo com os saberes indígenas. As críticas ao eurocentrismo e as propostas de descolonização do Grupo Modernidade/Colonialidade podem servir como elementos reflexivos para os cursos de formação docente.

Neste sentido, o pós-colonialismo, os estudos culturais e os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade podem alimentar discussões a respeito de como as diferenças são reconfiguradas nas relações de poder, ampliando o diálogo com os indígenas no curso, tanto com a possibilidade da presença de docentes indígenas que não se fazem presentes atualmente, como com os acadêmicos/as de diferentes etnias que frequentam os cursos.

Constatei que os PPC's dos cursos de formação de professores de Educação Física pesquisados oferecem poucas oportunidades de discussão acerca dos saberes indígenas, especialmente aqueles vinculados as etnias dos povos originários do Estado de Mato Grosso do Sul. Os currículos analisados são baseados em disciplinas orientadas pela cultura eurocêntrica. Contudo, percebemos a presença de algumas disciplinas com ementas que podem promover iniciativas e apresentar as diferenças culturais e os saberes indígenas em sua abordagem. Algumas destas foram citadas nesta tese.

Nos cursos pesquisados, de modo ambivalente, coexistem críticas e conveniências sobre a presença dos saberes indígenas. Há uma percepção comum nas coordenações acerca da presença das temáticas: diferenças culturais e dos saberes indígenas, as quais em suas falas demonstram que deveriam ser mais visibilizadas, embora entendam que já são abordadas nos cursos. Entendo que essas temáticas precisam ser melhor trabalhadas, na perspectiva de desconstruir as compreensões estereotipadas que circulam nos cursos pesquisados, inclusive entre as coordenações. Tais estereótipos estavam presentes em alguns textos dos PPC's e falas das coordenações, dificultando a valorização dos acadêmicos/as indígenas em seus cursos, sendo demonstrado inclusive pela ausência de conhecimento das coordenações em relação às etnias dos/as acadêmicos/as indígenas matriculados/as em seus cursos, a dificuldade dos/as mesmos/as no processo educativo proposto pelas instituições e a realização de atividades pedagógicas vinculadas as suas etnias nos cursos.

Neste contexto, me parece que as IES demonstram dificuldades de lidar com a população indígena, ao desconsiderar o deslocamento dos seus contextos culturais para um ambiente, de certa forma, ainda hostil às suas presenças, quando aparentemente não dialoga com sua cultura, podendo assim ser desenvolvida uma maior sensibilidade com relação às suas presenças, a qual pode contribuir para que o curso de Educação Física possa ser mais multi/intercultural.

As falas das coordenações apontam para uma valorosa abordagem acerca dos conhecimentos relativos às temáticas cultura, diversidade e diferenças culturais, constatadas de certa forma nos seus PPC's, contudo precisam ser ampliadas, aprofundadas e melhor articuladas ao longo do curso, por meio da vivência de uma pedagogia decolonial e intercultural. Ferreira e Silva (2013) destacam as possibilidades para a decolonialidade dos currículos e a construção da educação das relações étnico-raciais pautada na educação intercultural, na perspectiva crítica.

Os PPC's analisados apresentam algumas características de currículos tradicionais, especialmente com disciplinas e conteúdos esportivistas, os quais fixam o sentido da cultura eurocêntrica como superior, contudo, esta significação não é permanente, pode ser alterada por contestações, embates, diálogos e ressignificações. É preciso questionar as convenções de representação inscritas na naturalização da cultura eurocêntrica nos currículos enquanto opressiva, colonizadora e superiorizada (SILVA, 2018). Estas representações instituídas por convenções sociais injustas, configuradas

por desigualdades que marcam a diferença, podem ser desestabilizadas nas IES, e precisam continuar sendo desconstruídas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física para a promoção de um verdadeiro encontro com os povos indígenas.

Encontrar-se com os povos indígenas é estar diante dessas potências de saberes e de questões complexas que envolvem as relações desiguais e violentas do contato com a sociedade não-indígena. As IES e os cursos de formação de professores/as podem representar um espaço de aliança, de legitimação da legislação, de construção de políticas públicas que garantam direitos constitucionais, de produção de conhecimentos outros e de fortalecimento político destes povos.

Como ex-coordenador e docente de um curso de formação de professores/as de Educação Física, descendente indígena, marcado pelos processos de formação acadêmica na área da Educação, entendo que temos o instigante desafio de construção de uma política não “para”, mas “com” os indígenas, compreendendo a potência da presença indígena, especialmente de professores/as e acadêmicos/as indígenas no contexto da formação de professores/as de Educação Física, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, presentes na comunidade acadêmica múltipla e complexa. Diante dessa complexidade que ainda pouco conhecemos no sentido vivencial, penso que os cursos de Licenciatura em Educação Física pesquisados podem ser um espaço de mais representatividade (SILVA, 2005) e mais imerso nos desafios que envolvem as relações com seus povos originários, e seus saberes, especialmente com aquelas etnias do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, é preciso pensar nesse encontro com os “mundos indígenas” e colocar em rasura as marcas da colonialidade sobre os conhecimentos eurocêntricos, levando em conta os saberes indígenas, produzidos no seu interior, a partir do desenvolvimento celebrativo das danças, dos cantos, das pinturas corporais, da relação harmônica com a natureza (WERÁ, 2017), que quase nunca ouvimos, pouco consideramos como válidos e muito raramente colocamos em “movimento”, seja nas IES, nas escolas, nas políticas públicas, entre outros contextos.

Lembro que as práticas corporais indígenas não são meramente folclóricas ou recreativas, fazem parte dos modos próprios de ser, estar, viver e ver o mundo, estão intrinsicamente ligadas ao processo formativo da identidade de cada etnia e seus modos próprios de aprendizagem. Portanto, elas carregam significados cosmológicos e epistêmicos para além das manifestações da cultura corporal.

Neste sentido, podemos provocar movimentos outros, em diferentes contextos sociais, a partir de alguns questionamentos: como seria pensar a formação de professores/as de Educação Física em diálogo com os saberes indígenas? Como seria repensar alguns conceitos e metodologias educacionais, a partir de uma escuta atenta aos seus modos de educar? Como seria pensar as práticas corporais e seus significados neste fértil diálogo com as diferenças culturais dos diversos povos indígenas contemporâneos?

Algumas reflexões trazidas nos textos dos autores indígenas: Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Gersen Baniwa, Kaká Werá, Marcos Terena, entre outros, apresentados neste estudo, podem contribuir para responder tais questionamentos, assim como fazer perguntas outras, e nos ajudar a pensar caminhos e diálogos a serem construídos nesta travessia e nos espaços de encontro, acerca dos saberes indígenas nas IES, a partir das fendas e brechas presentes nos cursos de formação de professores/as.

Diante destas considerações, nos cabe pensar em sermos mais empáticos e menos colonizadores. Embora algumas disciplinas dos PPC's e falas das coordenações apresentadas neste estudo abram fendas para se repensar o "lugar" dos saberes indígenas nos cursos, outras apresentam marcas do processo de colonialidade vividas nos cursos de formação de professores/as, as quais ainda invisibilizam e subalternizam tais saberes.

O que parece ser consenso entre as coordenações são as possibilidades de ampliação do trabalho sobre os saberes indígenas nos cursos pesquisados, frente às necessidades da sociedade hodierna. As questões referentes às diferenças culturais ainda são tratadas no curso por iniciativa dos/as docentes, não havendo garantias de que as mesmas sejam discutidas e como são abordadas com os/as futuros/as professores/as. Mesmo assim, há avanços nos cursos, pois os mesmos contemplam, em suas ementas temáticas vinculadas à cultura e a diversidade cultural.

Espero que a realização deste estudo tenha provocado/incomodado as coordenações das instituições pesquisadas, ao ponto de ampliarem a sua percepção sobre as lutas dos movimentos sociais e da legislação, e comecem a refletir sobre as diferenças culturais e os saberes indígenas em seus cursos de formação docente, para a implementação em seus PPC's de questões relacionadas a elas. Mesmo que de forma tímida, a temática intercultural parece circular no processo formativo, contudo, faz-se necessário enfatizar a busca por uma Educação Física "outra", onde haja o diálogo com

equidade entre os diferentes grupos sociais e suas culturas, presentes em nossa sociedade, onde diferentes saberes possam marcar e enriquecer esta formação.

Distante de propor métodos e estratégias que tenham a pretensão de garantir a efetivação de uma formação mais dialógica, humana e justa, defendo a educação intercultural crítica no sentido de oferecer caminhos para a reflexão e o diálogo sobre os diferentes grupos culturais e sobre a contribuição de diferentes saberes, aspectos que podem contribuir para o processo de formação, não só profissional, mas para a formação enquanto sujeito constituído de distintos marcadores identitários, enquanto ator social que apresenta um papel ativo no desenvolvimento da sociedade.

Todavia, a educação intercultural não pode se limitar às relações interpessoais, é necessário trabalhá-la e desenvolvê-la como um processo político e social. A educação intercultural é concernente à abordagem da interculturalidade na educação, a uma aprendizagem significativa, situada cultural e socialmente. Nesse sentido, a decolonialidade epistêmica deve ser uma das estratégias que possibilitarão a pedagogia decolonial e intercultural nos cursos de formação de professores/as de Educação Física.

A educação intercultural promove o conhecimento das diversas culturas e favorece seu encontro, fomentando um diálogo horizontalizado e democrático, desconstruindo a formação de estereótipos, o preconceito e a discriminação.

Outro desafio das IES pesquisadas se apresenta na desconstrução do viés esportivista, ainda presente nos cursos analisados. A Educação Física pode e deve ampliar seu debate e sua prática sobre a diferença, principalmente nas escolas, local onde muitas vezes a discriminação e o preconceito são reforçados pelo campo da Educação Física, com suas práticas seletivas, excludentes e excessivamente competitivas. Faz-se necessária a busca pela discussão de conteúdos “outros” que possam compor os conteúdos do currículo deste componente curricular na escola, como o já sugerido, ao fomentarem as discussões acerca de termo das diferenças culturais, especialmente sobre uma abordagem cultural da Educação Física, na perspectiva de uma educação intercultural, como proposto por Daolio (2010) e Neira (2018).

Corroboro com as premissas de Daolio (2010) quando o autor propõe um contraponto possível à ênfase biológica que até os dias de hoje é enfatizada pelo campo. O enfoque cultural pode permitir ao/à futuro/a professor/a uma prática pedagógica mais articulada com a realidade sociocultural na qual está inserido/a. O autor ainda alerta que

a função do/a docente não é apenas considerar os ditames culturais e, a partir destes, orientar sua prática. Todos/as são sujeitos que influenciam esta prática, professor/a e alunos/as. Pode-se a partir deste olhar, vislumbrar uma prática da Educação Física escolar direcionada para a transformação da sociedade, permitindo aos sujeitos o desenvolvimento em todos os aspectos, uma vez que o ser humano mais do que apenas produto, é agente transformador da cultura.

O campo da Educação Física precisa refletir acerca da interculturalidade e com ela ampliar os seus debates.

Embora a desconstrução do viés eminentemente esportivizante seja necessária para uma formação de professores/as de Educação física mais humana e abrangente, entendo que a demonização do conteúdo esporte, não seja a solução para práticas mais interculturais. Faz-se necessária a reflexão sobre as diferentes formas de se desenvolver os diferentes conteúdos da cultura corporal, incluindo os esportes. É preciso propor práticas pautadas no diálogo com as diferenças culturais, a partir de um olhar atento e sensível para as questões interculturais. Talvez precisemos desaprender o aprendido para voltar a aprender (WALSH, 2009).

A meu ver, se os cursos de Educação Física das IES pesquisadas contam com disciplinas e ementas, e as coordenações identificam iniciativas e abordagens, de temáticas ligadas à diferença cultural, estas podem ser ampliadas e multiplicadas (por acadêmicos/as e docentes), principalmente acerca dos saberes indígenas, os quais podem circular e afetar todas as instâncias das instituições.

Há a necessidade da criação de um projeto amplo e participativo, onde a sensibilidade para a temática multicultural seja desenvolvida e disseminada para todas as instâncias das instituições, afetando o currículo dos cursos de formação docente, impregnando nas disciplinas, suas ementas e bibliografias, para que sejam elas mais humanas e interculturais. Os cursos podem ser afetados pela interculturalidade crítica e concordo com Walsh (2009), quando a autora propõe esta abordagem como ferramenta pedagógica questionadora da racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, permitindo a visibilidade de diferentes maneiras de ser, viver e saber, buscando o desenvolvimento e a criação de condições que além de articular e fazer dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade e equidade, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Perspectivas críticas da interculturalidade e do multiculturalismo acessadas (MCLAREN, 1997; CANDAU, 2008, 2010, 2016; WALSH, 2009; FLEURI, 2003, 2014; entre outros/as) permitiram um olhar atento para as relações tensas entre as culturas nas IES e no currículo dos cursos analisados, inclusive acerca da presença dos indígenas e seus saberes. A leitura destas perspectivas me proporcionou uma observação mais sensível às diferenças culturais nos cursos pesquisados, bem como provocou uma reflexão junto às coordenações participantes, possivelmente instigando ampliar a percepção sobre as temáticas do estudo em seus cursos, e talvez, quem sabe, propor mudanças na formação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física, embora este último não seja objetivo do nosso estudo.

Proponho, ancorado nas leituras dos/as autores/as que refletem sobre as diferenças culturais (CANDAU, 2002, 2008, 2010, 2011, 2012, 2016; CANEN, 2007; CANEN & SANTOS, 2009; CANEN & XAVIER, 2011; FLEURI, 2003, 2014; WALSH, 2009) e sobre o olhar da Educação Física numa perspectiva cultural (DAOLIO, 2004, 2010; NEIRA, 2018) que os elementos da cultura corporal sejam articulados aos conteúdos nos cursos de formação de professores/as de Educação Física e nas suas aulas na escola, tendo como ponto de partida as diferentes culturas dos professores e estudantes, e do contexto social no qual estes estejam inseridos. No caso dos cursos analisados, a presença dos saberes dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, justifica-se não apenas pela presença de indígenas nas IES, mas principalmente pela representatividade de suas culturas na sociedade sul-mato-grossense, na sua capital (Campo Grande) e nos demais municípios do estado, bem como o potencial intercultural oferecido no processo de formação docente.

Ao retomar o texto do PPC de uma das instituições: “*Formar pessoas que reconheçam a diversidade (...), e que promovam a superação de preconceitos e discriminações*”, e a fala de uma das coordenações de curso entrevistadas: “*Trabalhamos os saberes indígenas de forma geral para que possam sair preparados para lidar com as diversidades*”, utilizadas no título de subcapítulos das escritas locais deste estudo, reflito acerca de um currículo “outro”, de uma Educação Física que leve à reflexão e ao diálogo permanente, que permita circular conhecimentos outros, especialmente dos povos indígenas, produzidos em seus contextos culturais e que estão inseridos em uma teia de significados (KRENAK, 2015).

Penso que o presente estudo possa contribuir para as discussões no campo da Educação, fomentando reflexões acerca da formação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física, permeadas pelas diferenças culturais e os saberes indígenas. A educação intercultural, perspectiva que destaco e defendo poder contribuir para a busca de uma Educação Física, se não transformadora, uma perspectiva epistemológica e pedagógica “outra”, em que as diferenças sejam evidenciadas, não para serem subalternizadas ou até discriminadas, mas para serem valorizadas em situação de equidade.

Se quisermos oferecer uma educação física intercultural crítica nos cursos de formação de professores/as é preciso reconhecer a necessidade de realizarmos alguns movimentos, os quais se mostram como desafios no contexto das IES, é preciso: desconstruir, articular, resgatar e promover (CANDAU, 2016).

Desconstruir a naturalização do eurocentrismo como padrão universal e as hierarquizações epistêmicas, questionando as marcas da colonialidade ainda existentes na nossa sociedade; articular igualdade e diferença entendendo que estes termos não se contrapõem, especialmente na realização de experiências democráticas acerca das diferenças culturais, suscitando conhecimentos “outros”, entre eles, os saberes indígenas; resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais, entendendo os aspectos relativos à hibridização cultural, à constituição de novas identidades culturais e a valorização dessas identidades no processo educativo, inclusive no ressignificar do currículo; e promover experiências de interação sistemática com os “outros”, na perspectiva de uma interculturalidade crítica, a qual procura romper a guetificação presente nas instituições educativas, oportunizando novos espaços e caminhos para um outro “lugar” a aqueles que historicamente foram (e/ou são) subalternizados na nossa sociedade (CANDAU, 2016).

Finalizo as escritas finais da tese, me interrogando se estas são as escritas derradeiras, ou se este texto representa um novo começo, de novas escritas e de novas leituras para escritas outras, e quem sabe, novas práticas para as escritas locais. Como docente de curso de formação de professores/as de Educação Física, ex-coordenador de curso e descendente indígena, confesso que as reflexões e os movimentos provocados por este estudo fortalecem em mim a luta para que os saberes indígenas possam circular nas IES, nos seus currículos e demais espaços de produção de conhecimento, e na atuação das coordenações, e demais docentes e acadêmicos/as, dos cursos de

Licenciatura em Educação Física, fundamentalmente na perspectiva da educação intercultural, em que a diferença possa ser concebida como um elemento que contribui para uma relação de abertura, diálogo e aprendizado entre as pessoas, oportunizando o reconhecimento dos modos de ver, escutar, sentir, (re)significar, viver e se relacionar com os “diferentes mundos” em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACKES, J. L.; PAVAN, R. A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. In: NASCIMENTO, A. C. [et al.] (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais.** Brasília: Liber, 2011.
- BACKES, J, L.; NASCIMENTO, A. C. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 31, p. 25-34, jan/jun. 2011.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11, Brasília, maio/ago. 2013.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento.** Porto Alegre-RS, v.14, n. 03, 2008.
- BARUKI, V. L. de S. **As representações culturais dos professores de Educação Física sobre o corpo diferente.** Campo Grande/MS, 2016, 157 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.
- BASEI, A. P.; LEÃES FILHO, W. A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, n.17, ano 12, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-deprofessores-da-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2020.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BORSARI, J. (Org.). **Educação Física:** da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdos. São Pulo: EPU, 1980.
- BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil de **1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jun 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 17 de junho de 2004. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 2 CNE/CP**, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso de doença. Ministério da Saúde**, 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencias-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS. **Diário Oficial de Campo Grande – DIOGRANDE**. Decreto nº 14.189 de 15 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19), e dá outras providências. DIOGRANDE, nº 5.858, 17 mar. de 2020.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. F. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012.

CANDAU, V. M. F. **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2016.

CANEN, A. **O multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, n. 2, 2007.

- CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011.
- CANEN, A.; ABARCHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e realidade**, v.1, n. 26, 2001.
- CANON BUITRAGO, E. A. **Temáticas indígenas na educação física colombiana: Uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2017.
- CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.-out., 2012.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius, 1995.
- DAÓLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: GWALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (orgs.) **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DAÓLIO, J. A Educação Física Escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

- DUSSEL, E. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** LANDER, E. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005.
- ESBELL, J. Jaider Esbell. In: COHN, S.; KADIWEL, I. (Orgs.). **Jaider Esbell** (Coleção Tembete). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2017.
- FANON, F. **Los condenados de la tierra.** México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Perspectiva Pós-Colonial das relações Étnico-Raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias.** v. 14, n. 33, 2013.
- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.
- FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série Estudos,** Campo Grande-MS, n.º. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.
- FORGRAD. **Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.** Do Pessimismo da Razão ao Otimismo da Vontade: referências para a construção de Projetos Pedagógicos nas IES Brasileiras. Curitiba, 1999. Disponível: <http://forgrad.com.br/publicacoes.php>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- FOURNET-BITTENCOURT, R. **Interculturalidade.** Rio de Janeiro: Nova Harmonia, 2004.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade.** Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOLIN, C. H. **Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais.** Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.
- GRANDO, B. S. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.
- GRANDO, B. S. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: RODRIGUES MULLER, M. L; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). **Educação: diferenças e desigualdades.** Cuiabá: UFMT, 2006a.

- GRANDO, B. S. Corpo e Cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade bororo em Meruri-MT. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, 2006b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/112>. Acesso em: 7 dez. 2022.
- GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, nº 1, 1999.
- HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, jul., dez., 1997.
- HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALL, S. El trabajo de la representación. In: RESTREPO, E.; WALSH, K.; VICH, V. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Popayán/Lima/Bogotá: Instituto de Estudios Sociales e Culturales Pensar/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Símón Bolívar, 2010.
- IBGE. **Censo Demográfico – 2010: Características da população e dos domicílios. Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: ago. 2021.
- KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. In: COHN, S. (Org.). **Encontros: Ailton Krenak** (Coleção Encontros). Rio de Janeiro: Azougue, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÁZARO, A. A questão indígena. In: AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. **Rede de Saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2013.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. dos S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN, R. S.; KRAS, S. M. (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago., 2006.

MAKUXI, J. E. Auto decolonização – uma pesquisa pessoal no além coletivo. In: MORTARI, C.; WITTMANN; L. T. (Org.). **Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTINS, G. R. **Breve Painel Etno-histórico de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2002.

Mato Grosso do Sul. Secretaria do Estado de Saúde. **Boletim Coronavírus – Mato Grosso do Sul**, 2020. Disponível em: <<http://www.vs.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/BOLETIM-CORONA-11-14-03-20-14h57.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Tradução: Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, dez., 1999.

MELIÁ, B.; GUASCH, A. S. J. **Diccionario básico**: Guaraní/Catellano, Castellano/Guaraní. Asunción/Paraguay: Centro de estudios paraguayos, Antonio Guasch. 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set., 2005.

MIGNOLO, W. D. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

MUNDURUKU, D. Tempo, tempo, tempo. **Revista Coletiva - Educação e Diferenças e...**, n. 1, 13 jun 2018. Disponível em: <https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e-n1-tempo-tempo-tempo-por-daniel-munduruku>. Acesso em: 16 nov 2022.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Coleção teses e dissertações em educação, v. 2. Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, A. C. Formação de professores indígenas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN, R. S.; KRAS, S. M. (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009.

NASCIMENTO, A. C. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Série-Estudos**, nº. 37, jan./jun. 2014.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; URQUIZA, A. H. A. Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: negociações entre saberes para a construção da autonomia. In: SISS, A.; MONTEIRO, A.; DUPRET, L. **Educação e debates etnicorraciais**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer**, São Paulo, n. 14, jan./jun., 2015

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores, 2011. 330f. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2011.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NETTO, J. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v. 26, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, R.D.; DAOLIO, J. Educação Intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia-GO, v.14, n. 2, 2011.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez., 2010.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.;

PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

QUEIROZ, P. R. C. Uma esquina nos confins da América: encontros e desencontros nos processos de povoamento e ocupação do território do atual Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (Org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidade e Modernidade / Racionalidade**. 1992. Disponível em: <[http://www.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade Racionalidade](http://www.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade)>. Acesso em: 17 nov. 2021.

ROSA, M. V. **Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização: enunciados e problematizações**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

SANTOMÉ, J. T. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. **Revista sem Fronteiras**. v. 4, n 2, jun/Dez. 2004. Artigo disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol4iss2articles/jurjo.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2020.

SANTOMÉ, T. J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. de S. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Oficina do CES. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Colégio São Jerónimo, Coimbra, nº 135, 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SANTOS, B. de S. **Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, Educação e Realidade**, v. 26, n.1, 2001.

SANTOS, B. de S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos por Luis Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2003.

SANTOS, B. de S. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, I. L. dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 299 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2016.

SCARAMUZZA, G. F.; NASCIMENTO, A. C. Produzir a Educação Intercultural na Escola Indígena: desafios aos educadores de um novo tempo. In: **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, 2018.

SILVA, G. J. da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memória e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, 2012.

SILVA, J. B. A. da. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2018.

SILVA, M. P. A Lei nº 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do curso de História da UFPE. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 3, n. 1, 2017.

SILVA, R. C. O. “**Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!**” **Formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

SILVA, T. T. da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C.; BÁRCENA, F. Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. **Revista Teias** (Diferenças e Educação), v. 16, n. 40, 2015.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUSA, M. N. de. A perspectiva descolonial. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 26, Jan./Abr., 2021.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STEFANE, C. A. **Professores de educação física: diversidade e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

TANI, G. (Org.). **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TERENA, M. **Marcos Terena: “Indígena é potência de saberes. Seu conhecimento é a universidade do mundo”**. Entrevista concedida à InfoAmazonia. Web Série: “Vozes da Floresta – a aliança dos povos da floresta de Chico Mendes a nossos dias”. 26 abril 2020. Disponível em: <<https://infoamazonia.org/2020/04/26/marcos-terena-vaio-tentar-destruir-a-imagem-dos-indigenas-InfoAmazonia>>. Acesso em: 30 jun 2022.

VIEIRA, C. M. N. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. Campo Grande, 2015, 228 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.;

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)** – Situation Report number 67. 2020.

WERÁ, K. Palavras de um homem-lua. In: COHN, S.; KADIWEL, I. (Orgs.). **Kaká Werá** (Coleção Tembete). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2017.

ZOTOVICI, S. A. **A educação física no programa escolas interculturais de fronteira**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. Maringá, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TECLE)

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

Os saberes indígenas no currículo dos cursos de formação de professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS: a educação intercultural como proposta na formação docente.

2. PESQUISADOR

Nome: Rafael Presotto Vicente Cruz

Telefone para contato: (67) 99982-7993 (celular)

E-mail: rafaelpresoto@gmail.com

Endereço (institucional): Av. Tamandaré, 6000 – Jd. Seminário / CEP79117-900
Campo Grande-MS

IES à qual se vincula: Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB

3. ORIENTADORA

Nome: Adir Casaro Nascimento

Telefone para contato: (67) 3312-3478

E-mail: adir@ucdb.br

Endereço (institucional): Av. Tamandaré, 6000 – Jd. Seminário / CEP79117-900
Campo Grande-MS

IES à qual se vincula: Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB

4. OBJETIVOS DA PESQUISA

Geral:

- Discutir a interculturalidade e os saberes indígenas na proposta curricular dos cursos de formação dos professores/as de educação física no município de Campo Grande-MS, na perspectiva crítica da educação intercultural.

Específicos:

- Identificar se o projeto pedagógico curricular dos cursos de professores/as de Educação Física no município de Campo Grande, contempla em sua estrutura os saberes indígenas, analisando sob qual viés da diferença a sua proposta é concebida nas disciplinas dos cursos pesquisados;

- Problematizar a interculturalidade nos cursos de formação de professores/as de Educação Física e se tem sido discutida nas disciplinas da sua estrutura curricular;

- Apontar uma reflexão sobre os dados produzidos para a elaboração do projeto pedagógico curricular dos cursos de formação de professores/as de Educação Física no município de Campo Grande-MS, a partir da perspectiva crítica da educação intercultural e do princípio da alteridade, trabalhados no processo de formação inicial dos professores/as de Educação Física.

5. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE)

Trata-se de uma pesquisa de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, o qual se propõe a analisar o discurso dos saberes indígenas no currículo dos cursos de formação de professores/as de Educação Física, discutindo a educação intercultural na formação docente. Educação e Cultura, requer uma análise da complexidade a qual envolve as questões que as permeiam e as aproximam na sociedade, debatendo suas nuances para formação dos sujeitos,

especialmente quando se trata da diferença, em especial dos saberes indígenas, no espaço de formação de Professores/as. Assim os cursos de licenciatura da educação superior devem oportunizar acesso a tais conhecimentos, abordando a cultura, a diversidade e a diferença ao longo da formação dos estudantes, promovendo saberes que permitam aos futuros professores explorar tais temáticas em suas aulas na escola. Por considerar como princípio básico na educação o respeito a toda e qualquer manifestação cultural dos estudantes e a necessidade da alteridade sobre as diferentes culturas presente em nossa sociedade é que se propõe discutir os saberes indígenas na formação de professores de Educação Física. Nesta perspectiva, acredita-se que a realização de pesquisas que tratam sobre a formação inicial de professores e saberes indígenas, bem como a temática da diferença, temas silenciados e invisibilizados historicamente nos cursos de formação de professores no Brasil, possam ampliar as discussões referentes a estas temáticas no campo da Educação e da Educação Física, provocando possíveis contribuições na educação brasileira.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A tese está inserida na perspectiva pós-crítica e decolonial de pensar a diferença e os saberes indígenas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS, a partir da proposta da educação intercultural na formação docente. Para tanto serão utilizados como instrumentos para a produção dos dados da pesquisa, a realização de uma entrevista aos coordenadores/as dos cursos de formação de professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS, a serem realizadas em 2021.

OBS.: Cabe destacar que será informado ao(a) entrevistado(a) o direito a não responder alguma questão, ou a qualquer tempo, se retirar do estudo, ou ainda não querer disponibilizar informações. Tal decisão não gerará qualquer tipo de prejuízo/exposição ao(a) entrevistado(a) ou penalização por parte do pesquisador.

7. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS E FORMA COMO SERÃO ATENDIDOS E ENCAMINHADOS

Ter seu discurso ou opinião exposto por meio impresso ou digital a leitores da tese e/ou artigos que se originarem desta. Observar maior visibilidade do curso de formação de professores/as de Educação Física e a instituição de educação superior a que pertence e, portanto, mais possibilidade de ocorrerem comentários e críticas pela população em geral a respeito deste. Como desconfortos e riscos previstos tem-se a demora da realização da entrevista, em que a conversa pode ser prolongada ou exaustiva, mesmo com a intenção de atendê-los em local confortável e agradável e, qualquer indisposição haverá o encaminhamento para os órgãos competentes.

8. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DIRETOS OU INDIRETOS ESPERADOS E A FORMA DE DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS AOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa pode contribuir para o debate da interculturalidade nos cursos de formação de professores/as de Educação Física e a implantação de sua proposta frente a construção do conhecimento na formação docente, incentivando o trabalho sobre os saberes indígenas nos discursos institucionais e no currículo, na perspectiva crítica da educação intercultural, na formação dos professores/as de educação física no município de Campo Grande-MS. Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 510/2016 Procedimentos Metodológicos Característicos das Áreas de Ciências Humanas e Sociais do Conselho Nacional de

Saúde/Ministério da Saúde, consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa, ciente que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. A liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo é garantida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;
3. O anonimato é garantido;
4. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda;
6. O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande-MS ____/____/____.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Nome do(a) participante: _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador: Rafael Presotto Vicente Cruz

Telefone para contato: (67) 99982-7993

E-mail: rafaelpresoto@gmail.com

Assinatura da Orientadora

Nome da orientadora: Adir Casaro Nascimento

Telefone para contato: (67) 3312-3478

E-mail: adir@ucdb.br

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DE CURSO

O presente roteiro de questões a ser realizado em forma de entrevista, ocorrerá por meio de ambiente virtual, em uma plataforma de vídeo gratuita (Google Meet), sendo assim realizada a interação virtual com os sujeitos da pesquisa, respeitando as recomendações para uso de tais procedimentos, neste período de pandemia (BRASIL, 2021).

*** Parte I: caracterização do(a) profissional responsável pela coordenação de curso**

1. Idade:
2. Sexo / Gênero:
3. Cor / Etnia:
4. Local de Nascimento:
5. Formação acadêmica (titulação e área de concentração):
6. Tempo de atuação com a Educação Superior:
7. Tempo de atuação como coordenador(a) de curso na instituição:

*** Parte II: informações sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**

8. Ano da última revisão do Projeto Pedagógico Curso (PPC):
9. O PPC do curso foi elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e foi aprovado pelo colegiado do curso?
10. Qual a sua participação na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)?
11. Você pode informar se nas ementas e nos planos de ensino das disciplinas presentes no PPC são abordadas questões relacionadas à cultura, diversidade cultural, diferença cultural e multiculturalismo/interculturalidade? Em caso afirmativo, saberia apontar quais disciplinas trabalham tais conteúdos?
12. O curso de formação de professores/as de Educação Física o qual coordena tem alunos indígenas? Em caso afirmativo, sabe apontar a quantidade e a(s) etnia(s)?
13. O curso de formação de professores/as de Educação Física o qual coordena tem professores/as indígenas? Em caso afirmativo, sabe apontar a quantidade e a(s) etnia(s)?
14. No seu entendimento, os saberes indígenas devem ser abordados nos cursos de formação de professores? Por quê?
15. O curso realiza ou já realizou atividade(s) sistemática(s) ou assistemática(s), em forma de projeto de pesquisa ou extensão que abordem ou abordaram questões voltadas para os saberes indígenas? Poderia descrevê-la(s)?
16. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 determinam a inclusão da temática História e Cultura Indígena nos currículos dos ensinos fundamental e médio. A partir desta consideração, o PPC do curso de licenciatura em Educação Física o qual coordena, apresenta os saberes indígenas nas ementas de suas disciplinas?
17. Em caso afirmativo, saberia apontar quais disciplinas do curso trabalham tais conteúdos? Ainda neste caso, na sua opinião, os conteúdos abordados sobre os saberes indígenas no curso oportunizam uma adequada condição para atuação do(a) futuro(a) professor(a) de Educação Física na escola, promovendo uma preocupação com a

presença indígena na educação básica? Comente como tais saberes são trabalhados (caso ministre a disciplina).

18. A partir da sua compreensão, sob qual concepção de cultura é concebido o trabalho das disciplinas do curso (considerando o viés da igualdade e da diferença)?

19. Para você, o curso de Educação Física que coordena tem possibilitado uma formação docente numa perspectiva intercultural, promovendo um olhar sobre as possibilidades interculturais em sua atuação e a promoção de uma educação intercultural na escola? O que falta para que esse processo se concretize?

20. Em sua opinião, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física norteiam a elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso para a formação de professores numa perspectiva intercultural?

21. Poderia apontar alguns desafios e possibilidades de se pensar uma formação docente que contemple os saberes indígenas, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade.

22. É realizado algum tipo de avaliação sistemática e periódica sobre os conteúdos e abordagens propostas na estrutura curricular das disciplinas do curso? Em caso afirmativo, comente como ela é realizada

23. Há algo mais que você gostaria de me dizer.

Referência

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 24 de fevereiro de 2021.