

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**



**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL  
NA FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI: REPRESENTAÇÕES  
E IDENTIDADES DE PROFESSORES PARA ATUAR NA  
DIVERSIDADE CULTURAL**

**Campo Grande – MS  
Setembro - 2014**

**WANESSA PUCCIARIELLO RAMOS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA FRONTEIRA  
BRASIL/PARAGUAI: REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DE  
PROFESSORES PARA ATUAR NA DIVERSIDADE CULTURAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Diversidade Cultural e Educação Indígena.

**Orientador:** Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
Campo Grande – MS  
Setembro – 2014

“EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA  
FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI: REPRESENTAÇÕES E  
IDENTIDADES DE PROFESSORES PARA ATUAR  
DIVERSIDADE CULTURAL”

WANESSA PUCCIARIELLO RAMOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa - UCDB Neimar M. Sousa

Prfa<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Vinha - UFGD Marina Vinha

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento - UCDB Adir Casaro Nascimento

Campo Grande-MS, 19 de setembro de 2014.

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

R175e Ramos, Wanessa Pucciariello  
Educação física no ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai:  
representações e identidades de professores para atuar na diversidade  
cultural / Wanessa Pucciariello Ramos. – Campo Grande, 2014.  
153 f.

Orientador: Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco - UCDB,  
Programa de Pós-Graduação em Educação-mestrado e doutorado,  
Campo Grande, 2014.  
Inclui referências bibliográficas

1. Educação física – Ensino fundamental. 2. Diversidade cultural.  
3. Professores - formação. 4. Processo Educativo. I. Sousa, Neimar Machado  
de. II. Título.

CDD 370.7123

Bibliotecária responsável: Juciene da Rocha Arruda – CBB1-2662

## **DEDICATÓRIA**

### **A Deus,**

Senhor, obrigada porque sei que sempre estás presente em minha vida. Agradeço-te por ter me dado a vida e por guiar os meus passos, tanto nos momentos mais difíceis, como nas alegrias e conquistas.

### **A minha mãe,**

Dedico esse trabalho a você que muitas vezes sacrificou seus sonhos para que os meus fossem realizados, por ser a grande responsável pela minha formação pessoal, pelo incentivo e apoio.

### **A minha família,**

Dedico esse trabalho a vocês, por serem as pessoas mais importantes para mim e os que me ensinaram os valores da vida, da honestidade, humildade e do amor. Obrigada por serem exemplo de encanto e dedicação. Pai e Wendell, lamento muito que não estejam mais aqui para presenciar essa nossa vitória, mas fico feliz em saber que onde estiverem, torcem para que minha felicidade e sucesso sejam absolutos e plenos. Saudades eternas...

### **Aos amigos,**

Dedico a todos aqueles que compartilharam das minhas alegrias e tristezas, pela felicidade de tê-los como incentivadores de meu aprendizado e me ajudaram a crescer.

## AGRADECIMENTOS

À DEUS em primeiro lugar, pela saúde, sabedoria, enfim, pela vida.

Aos meus pais, Rosa Maria e Germinal (in memorian), que sempre confiaram na filha.

Aos irmãos Wagner e Wendell (in memorian) pela paciência, pelo amor, carinho, compreensão e por acreditarem em minha capacidade.

A minha cunhada Renata e sobrinhos Jordão e Ana Hisi que sempre me apoiaram.

Aos meus tios, tias, primos que sempre acreditaram em mim e me deram seu apoio, mesmo a distância.

Ao Professor Dr. Antonio Brand (in memorian), que em sua breve passagem pela minha vida, compartilhou sua confiança nas pessoas e dedicação nos ensinamentos e orientações. Agradeço também pelas experiências, vivências e conhecimentos compartilhados que foram, são e serão fundamentais e indispensáveis à minha formação.

Agradeço em especial à Professora Dr<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento pelo apoio recebido, nos momentos difíceis além da elegância nas colocações, e claro, pela sabedoria das mesmas.

Ao Prof. Dr. Neimar, por confiar na sua orientanda, pelas conversas, orientações e pela amizade criada.

Ao Professor Dr. José Licínio Backes, que oportunizou momentos de reflexão e colaborou com mais esta etapa da minha formação acadêmica.

Às Professoras Doutoras Mariluce Bittar (in memorian), Flavinês Rebolo, Ruth Pavan e Maria Cristina Lima Paniago Lopes, que tive o prazer de conhecer e admirar.

Ao Professor Mestre Ney Mauricio Chaves Farias, um educador, que fez parte da minha vida em diversos momentos na minha formação, desde meu 6º ano do então ginásio, passando pelos três anos do colegial, e também durante

minha graduação, pela inspiração, paciência e por jamais me deixar desistir nos momentos de dificuldade, sendo sempre um exemplo de professor e hoje um grande amigo.

Aos membros da banca examinadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento – UCDB e Professora Doutora Marina Vinha– UFGD pelas valiosas contribuições.

À Andréa Natália, companheira de estudo, sempre que possível sentada ao meu lado.

Aos amigos e amigas de estudo que compartilharam as aprendizagens, em especial a Valéria, Mirta Rie, Rose, Pedro, Eliel, Patricia e Antonio, antes conhecidos, agora amigos, pelo apoio, convivência e colaboração nas discussões acadêmicas, entre outras, é claro! Também agradeço especialmente minha amiga Andresa, colega de mestrado e fonte de ajuda e informações.

Às amigas queridas da linha de Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, pela companhia agradável durante este período, que ficarão para sempre na memória.

Aos demais colegas da Linha de Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente pela parceria nas aulas, pelas dicas, ideias.

À Professora Mestre Roseli Áurea, que prontamente se dispôs a realizar a revisão deste trabalho.

À Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e ao Programa de Pós-Graduação, onde fui muito bem recebida e tive as condições para realizar este estudo, a todos os funcionários e especialmente aos da Secretaria do Programa, pelo profissionalismo, sempre com o sorriso estampado no rosto.

Aos professores, sujeitos deste estudo, pela compreensão, disposição, participação, comprometimento e colaboração imprescindíveis e acima de tudo pela confiança.

À Secretaria de Educação – SEME/MS, pela compreensão e apoio para que eu pudesse levar adiante este estudo, especialmente Professora Renata, que disponibilizou os dados num primeiro momento.

E àqueles que indiretamente ou mesmo diretamente participaram desta pesquisa, mas que faltam à memória.



**RAMOS, Wanessa Pucciariello.** *Educação física no ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai: representações e identidades de professores para atuar na diversidade cultural.* – **Campo Grande, 2014.153p.** Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## **RESUMO**

Essa dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, na Linha III - Diversidade Cultural e Educação Indígena. Tem como objetivo compreender as representações e as identidades de professores de Educação Física que atuam na diversidade cultural no contexto escolar, das escolas próximas ou não da linha de fronteira, de Ponta Porã/Brasil e Pedro Juan Caballero/Paraguai. Tendo como objetivos específicos: 1- discutir a construção das identidades e as representações de professores de Educação Física na sua formação inicial; 2- identificar como os professores atuantes na região de fronteira percebem as identidades culturais de alunos no Ensino Fundamental das escolas públicas desse município de Ponta Porã; 3- descrever as representações que os professores fazem de seus alunos percebendo a diversidade cultural nas aulas de Educação Física; 4- Perceber como os professores de Educação Física estão trabalhando as identidades e diferenças, em suas aulas. Entendendo que a construção das identidades e diferenças culturais desses professores de Educação Física se faz antes, durante e depois de sua formação acadêmica inicial, por meio de suas escolhas e de suas vivências culturais e sociais nos diversos contextos das múltiplas relações. Além disso, também pode ser compreendido nas suas ambivalências, o que influi nas suas representações para perceber as identidades e diferenças culturais de seus alunos. Como procedimento metodológico recorreu-se à pesquisa bibliográfica dos conceitos de identidade, diferença, representação, fronteiras e Educação Física, e a diversidade cultural. E a pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nas escolas de linha de fronteira ou não, na identificação das percepções e representações desses professores quanto à diversidade cultural de seus alunos nas aulas e ainda relatos de história oral de suas construções de identidades e representações. Como resultado, é possível destacar que as vivências e as histórias desses profissionais da Educação Física marcaram suas identidades e representações que têm repercutido nas suas representações, percepções e construção de identidades em suas ações nos espaços escolares no Ensino Fundamental, quanto à diversidade cultural presente nas escolas, lócus da pesquisa, em Ponta Porã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fronteira. Identidades. Representações. Professores. Educação Física.

**RAMOS, Wanessa Pucciariello.** *Educação física no ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai: representações e identidades de professores para atuar na diversidade cultural.* – **Campo Grande, 2014.153p.** Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## **ABSTRACT**

This dissertation is linked to the Graduate Program -Master's and Doctorate in Education at the Catholic University Don Bosco, on line III-Diversity Cultural and Indigenous Education. Aims to understand the representations and identities of physical education teachers who work with cultural diversity in schools, the schools close or not the borderline, Ponta Porã-Brazil and Pedro Juan Caballero-Paraguai. Specific objectives: 1-discuss the construction of identities and representations of Physical Education teachers in their initial training; 2-identify how teachers working in the border region realize the cultural identities of students in basic education of the public schools of this city of Ponta Porã; 3-describe the representations that teachers have of their students realizing the cultural diversity in Physical Education; 4-Understand how the physical education teachers are working identities and differences in their classes. Considering that the construction of identities and cultural differences of these physical education teachers before, during and after their initial academic training, through their choices and their cultural and social experiences in the different contexts of multiple relationships. Moreover, it can also be understood in its ambivalence, which influences in their representations to realize the identities and cultural differences of their students. As a methodological procedure we used the literature of the concepts of identity, difference, representation, borders and Physical Education, and cultural diversity. And the field research, through semi-structured interviews with teachers who work in border-line schools or not, to identify the perceptions and representations of these teachers as cultural diversity of their students in class and also reports of a history of its buildings identities and representations. As a result, it is possible to emphasize that the experiences and stories of these professionals of Physical Education, marked their identities and representations that have passed in their representations, perceptions and identity construction in their actions in school spaces in elementary school as the cultural diversity present in schools locus of research in Ponta Porã.

**KEYWORDS:** Frontier. Identities. Representations. Teachers. Physical Education.

**RAMOS, Wanessa Pucciariello.** *Educação física no ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai: representações e identidades de professores para atuar na diversidade cultural.* – **Campo Grande, 2014.153p.** Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMEN

Esta tesis está vinculado al Programa de Posgrado-Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Católica Don Bosco, en la línea de la Diversidad Cultural y Educación Indígena. Tiene como objetivo comprender las representaciones e identidades de los profesores de educación física que trabajan con la diversidad cultural en las escuelas, las escuelas cierra en la línea de frontera, Ponta Porã-Brasil y “Pedro Juan Caballero-Paraguai”.Tiendo objetivos específicos:1-discutirla construcción de identidadesy representaciones de profesores de Educación Física en su formación inicial; 2-identificar cómo los docentes que trabajan en la región fronterizarse dan cuenta de las identidades culturales de los estudiantes de educación básica de las escuelas públicas de esta ciudad de Ponta Porã; 3-describir las representaciones que los profesores tienen de sus estudiantes realizando la diversidad cultural en la educación física; 4- Entender cómo los profesores de educación físicas e identidades y diferencias trabajando en sus clases. Teniendo en cuenta que la construcción de identidades y diferencias culturales de estos profesores de educación física debe hacer antes, durante y después de su formación académica inicial, a través de sus elecciones y sus experiencias culturales y sociales en los diferentes contextos de múltiples relaciones. Por otra parte, también puede ser entendida en su ambivalencia, lo que influye en sus gestiones para hacer realidad las identidades y las diferencias culturales de sus estudiantes. Como un procedimiento metodológicos e utilizó la literatura de los conceptos de identidad, diferencia, la representación, las fronteras y la Educación Física, y la diversidad cultural. Y la investigación de campo, a través de entrevistas semi-estructuradas con los maestros que trabajan en escuelas de la línea de frontera o no, para identificar las percepciones y representaciones de estos maestros como la diversidad cultural de sus alumnos en clase y también como forma de la historia oral de sus edificios identidades y representaciones. Como resultado, es posible destacar que las experiencias y historias de estos profesionales de la Educación Física, marcados sus identidades y representaciones que han pasado en sus percepciones y construcciones de la identidad en sus actuaciones en los espacios escolares en la escuela primaria como la diversidad cultural presente en la educación de la investigación en Ponta Porã.

**PALABRAS CLAVE:** Frontera. Identidades. Representaciones.Profesores. Educación Física.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Identificação sujeitos/professores..... 115

**Tabela 2:** A formação acadêmica dos sujeitos/professores..... 118

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CND** - Conselho Nacional de Desporto

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CONFED** – Conselho Federal de Educação Física

**CREF** – Conselho Regional de Educação Física

**INDESP** – Instituto Nacional do desenvolvimento do Desporto

**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases

**ME** – Ministério dos Esportes

**PCNs**– Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEE** – Plano Esportivo Extracurricular

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político Pedagógico (escolar)

**SED** – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

**SEME** – Secretaria Municipal de Educação

**SND** – Sistema Nacional Desportivo

**SOCIGRAN** – Sociedade Civil da Grande Dourados

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso Sul

**UNIGRAN**–Centro Universitário da Grande Dourados

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO FÍSICA: REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES E PRÁTICAS.....</b>	<b>24</b>
1.1 Compreendendo a Educação Física para entender os tipos de formação em contexto em diferentes contextos históricos .....	28
1.2 A necessidade de profissionalização .....	39
a) <b>LDB 9.394/2006</b> .....	39
b) <b>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</b> .....	40
c) <b>Educação Física como campo de intervenção</b> .....	42
d) <b>Interação professor-aluno</b> .....	44
1.3 Currículos e os temas transversais.....	45
<b>CAPÍTULO II - COMPREENDENDO ALGUNS CONCEITOS DA PESQUISA NOS ESTUDOS CULTURAIS .....</b>	<b>53</b>
2.1. Identidades e representações: o uso dos termos .....	65
2.2 Multiculturalismo/Interculturalidade: um olhar para diversidades cultural.....	68
2.3 Caminhos conhecidos ou não: entendendo o(s) conceito(s) de fronteira(s).....	79
<b>CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZANDO AS IDENTIDADES, AS FRONTEIRAS, AS ESCOLAS E O MUNICÍPIO.....</b>	<b>82</b>
3.1 Um olhar para a construção da identidade e da diferença na fronteira .....	82
3.2 As várias fronteiras que permeiam as escolas .....	92
3.3 Construção histórica da fronteira: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero .....	96
<b>CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES, DIFERENÇAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FRONTEIRA .....</b>	<b>106</b>
4.1 Roteiros e técnicas para os caminhos percorridos na viagem .....	107
4.1.1 Identificação das escolas .....	110
4.1.2 Identidades e diferenças dos sujeitos .....	115
4.2 Tempo de serviço e formação docente.....	118
4.3 Olhares para as identidades e diferenças.....	122
4.4 Representações das diversidades desses professores sobre os alunos .....	127
4.5 Entrevistas dos professores de Educação Física: identidades e diferenças .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

Essa dissertação intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI: REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DE PROFESSORES PARA ATUAR NA DIVERSIDADE CULTURAL” é resultado da pesquisa de mestrado realizada na Linha III- Diversidade Cultural e Educação Indígena no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

A temática surge de uma indagação sobre a construção das identidades dos professores de Educação Física atuantes na região de fronteira para trabalhar com a diversidade cultural. Tendo em vista que eles trabalham em escolas de contextos marcados por diferenças culturais no seu dia a dia, em especial, com as crianças e adolescentes seja nas quadras, seja nas salas de aula do Ensino Fundamental, em Ponta Porã-MS.

Os estudos aqui descritos procuraram responder duas questões: Como os professores tiveram suas identidades construídas? E, quais representações eles construíram durante sua formação para atuar no Ensino Fundamental na fronteira Brasil e Paraguai, no município de Ponta Porã, região sul do estado de Mato Grosso do Sul, locus de uma diversidade cultural evidente? Assim constituiu-se o objetivo geral desta pesquisa compreender as representações e as identidades de professores de Educação Física que atuam na diversidade cultural no contexto escolar, das escolas próximas ou não da linha de fronteira, de Ponta Porã-Brasil e Pedro Juan Caballero-Paraguai.

Partindo do pressuposto de que a identidade passa por uma complexa construção, neste caso, a identidade profissional do professor, entende-se que ela se constrói e reconstrói antes, durante e após a formação acadêmica inicial, de suas escolhas, de suas vivências culturais e sociais num contexto de múltiplas relações.

A pesquisa foi motivada por perguntas que decorrem de minhas experiências profissionais, pessoais e da minha construção identitária, das minhas representações como pessoa e professora de Educação Física na região, há mais de oito (08) anos.

Entendo que os estudos dos processos de construção identitária e representações podem permitir novos questionamentos e contribuir para aprimorar a formação continuada dos professores de Educação Física que atuam na região, considerando as identidades e as diferenças desses professores como também dos/as alunos/as.

Essas indagações surgiram porque pude perceber empiricamente, durante esses anos que vivo na fronteira, que nós, professores de Educação Física, que lecionamos na região, convivemos em nossos cotidianos de trabalho, nas diversas escolas, seja do município, do estado ou da rede privada de Ponta Porã, com uma diversidade cultural intensa e muito singular, que muitas vezes se apresenta como uma diversidade “naturalizada”.

As escolas atendem a crianças brasileiras de diferentes origens, crianças paraguaias (com documentos brasileiros) que atravessam a fronteira para serem alfabetizadas no Brasil, crianças acampadas, assentadas, indígenas, crianças de diversas outras origens. Tais como chinesa, japonesa, coreana, libanesa, entre outros pequenos grupos que formam pluralidade na população fronteiriça. É comum, por exemplo, a criança de origem japonesa frequentar a escola japonesa (existente no Paraguai), em um período e a escola brasileira em outro. Sem que as escolas, e os professores tenham conhecimento do outro processo educativo pelo qual estas crianças transitam. Ressaltando que essas crianças que frequentam o ensino fundamental das escolas próximas ou não da linha de fronteira, vivem em contextos, multidiferenciado, multilinguístico, de



culturas diferentes, de saberes diferentes e que ainda têm concepções de corpo diferentes.

Além dessas questões, a temática se fez importante porque sou de Santos, cidade litorânea de São Paulo, toda a minha formação educacional e profissional até a especialização foi em Santos/São Paulo, onde pratiquei muitos esportes desde a infância à vida adulta. E, que foram reforçadas nas disciplinas no meu curso de formação em Educação Física, por meio de conteúdos curriculares que trabalhavam com as questões culturais da minha região. Tais como: danças, surf, esportes radicais, entre outros. Estes são aqui lembrados, pois marcaram a minha identidade e minha formação profissional. E, ainda porque ao chegar a Ponta Porã e iniciar meus trabalhos no Curso de Licenciatura em Educação Física percebi, que não havia disciplinas que contemplassem as singularidades das crianças, já citadas anteriormente, na região.

Assim minhas preocupações e indagações iniciaram sobre os currículos estudados pelos professores sujeitos da pesquisa, e sobre que representações seus cursos de formação inicial trouxeram no currículo para formar um professor de Educação Física para trabalhar numa região de fronteira com essa diversidade cultural. Uma região de fronteira apresenta diversos aspectos não só geográficos, mas uma multiplicidade na pluralidade de indivíduos e de sujeitos, tanto cultural quanto linguístico, étnico, racial e social.

Essa diversidade me levou a pensar a problemática para esse estudo sobre que representação os professores de Educação Física na região fronteira têm para trabalharem com as questões culturais, a diversidade, as identidades, as diferenças e as representações presentes no dia-a-dia escolar.

Entendendo que as identidades e as representações são singularidades vistas ou não pela pessoa ou pelas pessoas sobre o outro, neste caso, o professor de Educação Física sobre si e sobre os outros sobre seus alunos professores, por exemplo. A representação (significados) de um professor de Educação Física que circula nas mídias (revistas, programas de televisão) é um sujeito magro, alto, com o corpo sarado, conhecedor de todos os esportes, e que malha nas academias

para adquirir uma determinada representação corporal, mas não há ênfase nessas representações sobre como ser professor para trabalhar com crianças e jovens.

Na região de fronteira, esse professor além das concepções de corpo, precisa saber lidar com crianças, jovens e adultos de diversidade cultural, étnica, racial, linguística e religiosa; isso exige outras representações em relação ao corpo, que deve ser olhada numa perspectiva que considere as diferenças.

Esse olhar para a diversidade cultural considera o sujeito não apenas uma estrutura física para trabalhar movimento, mas sim, um corpo/sujeito. Numa abordagem de cultura corporal em que, o lazer, a cultura, a mente, os jogos, as lutas, as brincadeiras, a ludicidade e suas histórias são questões a serem consideradas, bem como o contexto em que ela/eles foram produzidos/as. Para Gonçalves (1997), o corpo esconde e revela nossa maneira de ser e estar no mundo, pois é pelo corpo que marcamos nossa presença no mundo, sendo que a cultura imprime nesses corpos a história acumulada na sociedade de pertencimento.

As representações sobre professor de Educação Física fazem parte de como se entende a Educação Física e como essa questão tem que ser trabalhada no município de Ponta Porã. Algumas perguntas surgiram: A Educação Física escolar na Educação Básica exige trabalhar com as diferenças? Ou é uma representação de uma Educação Física que trabalha o corpo para as atividades físicas desportivas de competição? Ou ainda uma Educação Física que concebe crianças de múltiplas identidades culturais? No município de Ponta Porã é comum que meninas mulçumanas, cheguem às escolas com sua cultura religiosa, que não permite mostrar o corpo. Ou ainda, crianças que vêm do Paraguai, e que muitas das vezes não falam, e nem entendem o idioma português, exigindo dos professores formação para trabalhar não só os conteúdos da Educação Física, mas também com essa diversidade cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) colocam que os professores de Educação Física precisam trabalhar a diversidade cultural, isso quer dizer que essa temática tem que ser contemplada nas unidades escolares por meio de suas propostas pedagógicas, ementas e ações pedagógicas, e,

também, nas propostas municipais, uma vez que, nos PCNs ainda diz que se deve contemplar a pluralidade étnica.

Mas será que os professores de Educação Física que estão nessa região de fronteira, Brasil/Paraguai, entendem que essa diversidade tem que ser trabalhado? Será que eles têm conhecimento dessa ementa? Será que no curso de formação eles estudaram sobre como trabalhar essas diferenças? E que o eles têm que trabalhar sobre essas diferenças? E, o que o município, por meio da equipe pedagógica, tem proporcionado aos profissionais de Educação Física, sobre essas questões? Existe um momento de reflexão sobre a diversidade cultural e étnica nas capacitações? E, as necessidades apontadas nos documentos oficiais do município, estado e união?

A justificativa principal da pesquisa decorre da importância de compreender melhor a atuação dos professores de Educação Física na fronteira no município de Ponta Porã. Parte-se do pressuposto de que trabalhar com as diferenças culturais é não ter fronteiras, é entender que as identidades e representações desses alunos da fronteira são constituídas por um “entre-lugar”. Como diz Bhabha (2007) isso é um terceiro espaço, não é isso ou aquilo, mas um outro, uma outra representação, uma outra identidade. Assim o professor deve se instrumentalizar para lidar com essas múltiplas identidades, o que exige formação para tal. E para isso, entender como as identidades dos profissionais de Educação Física foram construídas e, ainda, que relações se mostraram mais relevantes na construção dessas identidades torna-se um estudo interessante para pensar a formação continuada desses mesmos profissionais.

Para tanto é preciso entender o município, lócus da pesquisa, identificando a fronteira em seus aspectos físicos e históricos. Pois ele faz divisa seca, com a cidade vizinha geminada, na qual a separação ocorre unicamente por uma “zona neutra”, que é a referida faixa pertencente aos Estados em contato e não pode ser ocupada. Nesses casos é comum ocorrer uma livre circulação de pessoas de um lado para o outro, bastando atravessar uma rua ou avenida.

É neste espaço fronteiro, que para Souza (1999), principalmente, em núcleos urbanos mais populosos e com estrutura social mais complexa,

encontramos uma integração informal sobrevivente às conjunturas políticas e formalidades legais. Os fatores responsáveis por tal convivência são vários, destacando-se relações de parentesco, como os de casamento, atividades econômicas de comércio e uma história partilhada de interação e complementaridade, que é construída por um sentimento comum e coletivo de pertencimento ao local.

Assim, estudar as identidades e representações do professor de Educação Física é relevante na região de fronteira uma vez que, só se pode compreendê-las partindo-se do conhecimento das realidades e de seus contextos de construção e reconstrução.

Desse modo, estudar a fronteira em seus aspectos históricos e culturais visando à atitude docente impõe-se até mesmo como concretização do exercício de cidadania dos habitantes locais, ainda mais que, essa fronteira é seca, apenas uma rua divide os dois países. É uma proposta ética, por considerar e valorizar todos os seres humanos, considerando que “a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro”, focalizando o importante papel “da escola como lugar de conviver, e de formar a identidade das futuras gerações” (BRASIL, 2002, p. 79).

Como educadora, considero relevante compreender como os professores de Educação Física construíram suas identidades e representações para perceberem a diversidade cultural no espaço escolar, além de entender como esses professores podem contribuir para uma proposta sobre diversidade cultural do município, considerando os contextos das interações socioculturais em uma região marcada pela diferença.

Por isso, para atender o objetivo geral da pesquisa foram levantados os objetivos específicos: 1- discutir a construção das identidades e as representações de professores de Educação Física na sua formação inicial; 2- identificar como os professores atuantes na região de fronteira percebem as identidades culturais de alunos no Ensino Fundamental das escolas públicas desse município de Ponta Porã; 3- descrever as representações que os professores fazem de seus alunos, percebendo a diversidade cultural nas aulas de Educação Física; 4- Perceber

como os professores de Educação Física estão trabalhando as identidades e diferenças, em suas aulas.

O caminho metodológico percorrido para a realização desse estudo foi a pesquisa bibliográfica para a construção dos conceitos de identidade, diferença, representação, fronteiras e Educação Física, e a diversidade cultural, por meio, dos autores do campo teórico dos estudos culturais, outros teóricos da Educação Física, e outros necessários nas discussões e análises dos estudos nesta pesquisa. Além disso, foi realizada também a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, recorrendo às entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nas escolas de linha de fronteira ou não do Brasil, na identificação das percepções e representações desses professores quanto à diversidade cultural de seus alunos nas aulas e ainda relatos de história oral de suas construções de identidades e representações, com uma amostragem de seis (03) professores da rede pública, sendo três (03) de escolas municipais e três 03 de escolas estaduais, para a construção dos dados, posterior interpretação e análise dos mesmos.

Essas entrevistas foram gravadas em gravador digital durante aproximadamente sessenta minutos, transcritas para posteriormente serem utilizadas neste texto como citações diretas e indiretas. Priorizaram as questões relacionadas às suas experiências de vida, formação e percepção da diversidade cultural em que atua como professor. Entendendo que todas as vivências dos profissionais da Educação Física repercutem, marcam e caracterizam suas identidades e suas representações nas ações do espaço escolar. E ainda permitiram pensar a identidade e as representações do professor de Educação Física, como se constroem e se reconstroem dentro da realidade cultural pontaporanense. Assim permitindo a compreensão do contexto multicultural fronteiriço, na construção teórica da análise dos dados, ampliando o olhar da pesquisadora sobre a temática.

Com base nisso, o fio condutor teórico desta pesquisa busca permitir uma articulação entre os autores dos Estudos Culturais com os autores de outros

campos epistemológicos que ajudariam a discutir a Educação Física na temática proposta.

No caminho percorrido, nessa viagem/pesquisa, para construção desse trabalho de pesquisa, recorri a diversos autores que me permitiram articular os conceitos dos estudos culturais com estudos sobre Educação Física. Foi como uma viagem onde me encontrei com vários passageiros/autores; alguns estiveram comigo durante todo tempo desta pesquisa, outros somente em alguns momentos para que eu pudesse discutir a temática proposta nesta pesquisa.

Acompanharam-me desde o início dessa viagem/pesquisa autores como Lino Castellani Filho, Carol Kolyniak Filho, Carmem Lúcia Soares, Suraya Cristina Darido, Marcos Neira, entre outros, que se fizeram necessários para que eu pudesse, de alguma forma, trazer a contribuição deles/as sobre Educação Física. E ainda, para desvendarmos ou gerar novas questões para antigos problemas, ou ainda realizar questionamentos para novas situações, sobre como se deu a construção histórica da Educação Física, para possibilitar um novo olhar sobre o objeto dessa pesquisa, o professor de Educação Física, para quem sabe, possibilitara compreensão das identidades se dos contextos em que foram construídos.

No decorrer desta viagem/pesquisa apresento algumas concepções teóricas dos Estudos Culturais, acerca do processo de construção das identidades, das representações, das diferenças, do multiculturalismo e do hibridismo. Alguns autores estiveram comigo durante todo o tempo e outros em alguns momentos tais como: Homi Bhabha, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Boaventura Souza Santos, dentre outros para discutir as questões de identidade e representações em cenário de diversidade cultural.

Num segundo momento, apresentarei uma discussão sobre os conceitos que permeiam os Estudos Culturais e qual a contribuição dos autores sobre este tema que direciona e influencia os discursos sobre a construção das identidades. À contribuição de Hall soma-se à de Silva (2000), que trabalha a ideia de representação presente nesta dinâmica da identidade juntamente com a ideia de significado e a discussão sobre a cultura na construção das identidades.

Para Silva (2000), que também se encontra no contexto dos Estudos Culturais, “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (p. 09). Ela se apresenta de forma a dar autonomia para um determinado grupo com as suas respectivas culturas identitárias.

Silva (2000) aponta a identidade como uma autoafirmação, ou seja, a identidade, ela se representa por diferentes contextos culturais como autoidentificação frente às diferentes relações de poder do sujeito, sempre entendida em contexto de identidade e diferença, por isso ele explica que:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”. “sou negro”, “sou homossexual” (...). A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria ela é auto-contida e auto-suficiente (SILVA, 2000, p.10).

Na verdade com relação à autossuficiência, é preciso entender que a identidade por caminhar junto com a diferença é “produto” do contexto, das relações culturais e sociais que se fundamentam na evidência de uma cultura sobre a outra.

Ao longo dessa viagem/pesquisa, deparei-me com outros autores, que complementaram meu conhecimento e puderam ser articulados com os já citados; eles foram muito bem-vindos, pois contribuíram para que essa viagem/pesquisa se tornasse diversificada, em um processo contínuo de construção e reconstrução conceitual.

Na continuidade trago uma breve retrospectiva histórica da construção de Ponta Porã tendo como base teórica autores como: Jacira Helena do Valle Pereira, Fabio Anibal Jara Goiris, João Portela Freire, Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto, Aloísio Jorge de Jesus Monteiro e Tito Carlos Machado de Oliveira sempre articulando com os teóricos dos Estudos Culturais. Fazendo uma ressalva que suas contribuições estão pautadas no campo empírico de seus trabalhos para contextualizar as identidades e representações dos professores de Educação Física, sujeitos da pesquisa, que atuam nas escolas públicas fronteiriças.

A viagem/pesquisa chega aos dados construídos por meio das entrevistas semi-estruturadas, análises e interpretações apresentadas com roteiros, técnicas, identificações das escolas, identidades diferenças e representações dos sujeitos com quadros e falas dos sujeitos, autores e documentos num processo de reflexão constante entre pesquisadora, autores e sujeitos da pesquisa.

Chegando ao final da viagem/pesquisa, apresento as considerações finais, acreditando que não temos verdades eternas, mas são as que foram construídas durante esse processo de dúvidas e inquietações que se fizeram presentes por todo esse tempo, mas que poderão ser questionadas, desconstruídas e reconstruídas por outros, seguidas das referências e dos apêndices.



## **CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO FÍSICA: REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES E PRÁTICAS**

Esse capítulo trata da Educação Física, enquanto curso de formação profissional do professor de Educação Física para atuar na Educação Básica, e como este constrói representações, identidades nas suas práticas. Para isso, estabelecemos brevemente seu processo histórico e suas implicações pedagógicas bem como ela, sua consequência, nas unidades escolares.

Para Hall (1997) a identidade é um processo discursivo. Ela é formada culturalmente, mediante circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a assumir determinadas posições de sujeito temporárias. A identidade pode ser entendida como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e marca, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são.

Nesta lógica, as identidades nos discursos das políticas educacionais têm estabelecido quais posições os sujeitos da Educação Física deverão assumir. Por outro lado, aqueles que estiverem fora desse discurso, ou resistirem aos processos de regulação dos modos de ser, pensar e agir, podem contrariar algumas necessidades frente à diversidade cultural. Desse modo, o importante é que o currículo de sua formação inicial para ser professor de Educação Física resulte na construção de identidades e representações para contextos multiculturais.

A Educação Física fundamenta-se no conjunto de atividades e práticas físicas e esportivas com fins recreativos e/ou competitivos. A prática da Educação Física oferece um amplo campo de atuação que se preocupa com o relacionamento entre o movimento humano e outras áreas da educação, gerando uma inter-relação entre o físico, o mental, o social, o emocional e o cultural, na medida em que se desenvolvem.

A Educação Física escolar é entendida como uma área que trata da cultura corporal e que tem como meta introduzir e integrar o aluno nessa esfera, para propiciar a formação de um cidadão autônomo. Neste contexto o aluno estará sendo capacitado para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e de outros tipos de atividade para o seu desenvolvimento em busca de bem-estar e crescimento saudável (BETTI, 2001; FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Para Kolyniak Filho (1998), o próprio termo Educação Física é composto por dois elementos: educação, que o vincula a um determinado conjunto de práticas sociais; física, que o circunscreve ao domínio que se entende por físico. Educação Física: a prática ou o processo de educar o físico.

Uma análise mais atenta mostra que essa forma de definir a Educação Física não é suficiente para esclarecer com profundidade o seu significado. Vejamos por que. Em primeiro lugar, cabe definir o que se entende por educar. O processo educacional tem sido definido e praticado de formas variadas, em diferentes sociedades e épocas. Em última análise, as concepções e práticas educacionais estão relacionadas a formas de conhecer o homem, a sociedade e o mundo. Em segundo lugar, é preciso compreender o termo físico. Neste caso, como ocorre com o conceito de educação, a resposta também depende dos pressupostos filosóficos de quem a utiliza, há diferentes entendimentos do significado da Educação Física. É importante que se compreenda que os diferentes significados atribuídos à Educação Física construíram-se a partir de práticas sociais concretas.

A Educação Física também pode ser um elemento no processo de transformação da sociedade, dependendo da consciência que se tenha de suas origens, suas possibilidades e seus limites no conjunto das práticas sociais.

Corroborando com essa ideia Neira (2000, p. 94), enfatiza que a Educação Física na escola, precisa fazer o aluno entender e conhecer o seu corpo como um todo, não só como um conjunto de ossos e músculos a serem treinados, mas como um do indivíduo que se expressa através do movimento, sentimentos e atuações no mundo.

Para entender a Educação Física em todos os níveis de ensino, faremos uma breve explanação de cada fase em seu contexto histórico.

A princípio, a Educação Física, quando inserida no currículo escolar, era tida como um momento para a prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável. Após muitas reformas na própria ideia de Educação Física, atualmente ela é uma disciplina complexa que deve, ao mesmo tempo, trabalhar as suas próprias especificidades e se inter-relacionar com os outros componentes curriculares. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial do Ministério da Educação, a Educação Física na escola deve ser constituída de três blocos: Jogos, Ginásticas, Esportes e Lutas; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo.

Segundo o PCNs, essas três partes são relacionadas entre si e podem ou não ser trabalhadas em uma mesma aula.

O primeiro bloco, “jogos, ginásticas, esportes e lutas”, compreende atividades como ginástica artística, ginástica rítmica, voleibol, basquetebol, salto em altura, natação, capoeira e judô. O segundo bloco abrange atividades relacionadas à expressão corporal, como a dança, por exemplo. Já o terceiro bloco propõe ensinar ao aluno conceitos básicos sobre o próprio corpo, que se estendem desde a noção estrutural anatômica, até a reflexão sobre como as diferentes culturas lidam com esse instrumento.

Uma aula em que o professor de Educação Física trabalha apenas os quatro esportes coletivos (voleibol, basquetebol, futebol e handebol), sob a ótica de uma Educação Física que visa à reflexão do aluno sobre si e sobre a sociedade em que está inserido, pode-se perceber como se torna pobre a experiência sobre o corpo nessa aula. Nesse sentido, é fundamental que o professor de Educação Física tenha compreensão de si, de sua cultura e de outras culturas a fim de propiciar por meio da disciplina de Educação Física também essa compreensão.

A Educação Física tem a mesma vantagem que as outras disciplinas têm: o poder de adequação do conteúdo ao grupo social em que será trabalhada. Esse fato permite uma liberdade de trabalho, bem como uma liberdade de

avaliação – do grupo e do indivíduo – por parte do professor, que pode ser bastante benéfica ao processo geral educacional do aluno.

A Educação Física escolar vai além da prática de esportes. A Educação Física Escolar é conteúdo obrigatório que segue as normas da escola, as diretrizes educacionais e as metodologias pedagógicas da instituição. Não tem exclusão e o objetivo é a cooperação, a coletividade, a participação do grupo.

Podemos dizer que o sujeito ao nascer adentra-se em um mundo, aparentemente, repleto de infinitas possibilidades de experiências. Muitas destas experiências não são revestidas de um caráter social, porém ela também se inicia com o nascimento. Nós, seres humanos, quando crianças, interagimos não só com o nosso próprio corpo, mas também com o ambiente e ainda com os outros seres que ficam ao nosso redor, como os pais; nesse sentido, o professor e os alunos na Educação Física podem ou não aproveitar dessas experiências.

O processo com o qual se estabelece a relação entre a realidade cultural pode viabilizar a compreensão do mundo construído em que nascemos por meio da realidade subjetiva, que produz nossas identidades. Estas realidades possibilitam a construção de significados e representações, através das experiências aprendidas nas relações de poder com os membros da sociedade e dessa maneira, construímos e reconstruímos nossas identidades e diferenças através da socialização.

Sendo assim, esse processo de socialização implica na interiorização dos padrões culturais de conduta que já estão institucionalizados e muitas das vezes considerados o melhor. Essa interiorização vem constituir a base para a compreensão de nossos semelhantes e a apreensão de um mundo repleto de sentidos e significados. Assim, torna-se possível compreender e sentir de forma afetiva, sendo uma forma possível de aquisição de se colocar no lugar de outrem, imaginar expectativas e exercer o controle de nossas próprias vidas.

A socialização tem início com o nascimento, estendendo-se por toda a nossa existência. Essa socialização é dinâmica e integrada, de múltiplas relações de diferentes contextos, não deixando de ser ao mesmo tempo sociocultural.

Dessa maneira, entender a Educação Física como curso de formação e Educação Física como componente curricular se torna importante para compreender as representações e as identidades no ensino da Educação Física nas escolas públicas da fronteira Brasil/Paraguai.

### **1.1 - Compreendendo a Educação Física para entender os tipos de formação em contexto em diferentes contextos históricos**

Tudo começou quando o homem sentiu a necessidade de lutar, fugir ou caçar para sobreviver. Assim, o homem, à luz da ciência, executa os seus movimentos corporais mais básicos e naturais desde que se colocou de pé. Como conta Oliveira (2006), na pré-história o autor destaca a dependência do homem em relação ao movimento. Este precisava de força, velocidade e resistência para sobreviver. Realizava longas caminhadas, principalmente devido ao fato de ser nômade, nas quais lutava, corria, saltava e nadava. A base da economia era a pesca e a caça, e para isso necessitava de determinadas habilidades físicas, assim como para a construção de ferramentas.

Com a sedentarização, o espaço ocioso aumentou, levando ao surgimento da concepção de esporte para atividades até então reconhecidas apenas por questões utilitárias, guerreiras ou ritualísticas. O autor Oliveira (2006), explica que dentre os povos primitivos alguns poucos conseguiram atingir o estágio considerado civilizatório, embora ainda mantivessem muitas características primitivas ocorreu uma mudança histórica denominada Antiguidade Oriental, onde essas atividades começaram a ser valorizadas.

Para Oliveira (2006, p.17), “Não é dessa época a origem de uma Educação Física que pudesse ser denominada de científica, mas já é possível uma análise mais apurada das atividades físicas no berço desse novo mundo, agora civilizado, com seus feitos registrados através da escrita”. Desse período que pode ter surgido uma primeira classificação em relação às finalidades dos exercícios físicos como “de ordem guerreira, terapêutica, esportiva e educacional”, destacando entre elas forte vínculo com a religião.

A Antiguidade Ocidental é tratada por Oliveira como o “início autêntico da história da Educação Física” (2006, p.21) graças à filosofia pedagógica que “determinou os caminhos a serem percorridos pela educação grega” destacando a importância da Educação Física para a formação integral do indivíduo que era um dos princípios do humanismo onde se considerava o homem somente humano quando completo.

As atividades físicas, baseado em Oliveira (2006), sempre puderam ser consideradas como características do povo grego em todos os momentos. No primeiro, homérico (1200/800 a.C.), destacou-se o surgimento de vários jogos entre eles os Jogos Olímpicos que contavam com provas de corrida de carros, pugilato, luta, combate armado, arremesso de bola de ferro, arco e flecha e arremesso de lança. O momento seguinte é o histórico (800/500 a.C.), conhecido pela formação das cidades-estado como Atenas e Esparta. Nesse período os jogos continuaram e foi fortalecida a competitividade dos mesmos. Segundo Oliveira (2006, p. 25) “O modelo ateniense vem servir de paradigma para todo o mundo grego, à exceção óbvia de Esparta”.

O autor ainda diz que, o período clássico ou humanista (500/338 a.C.) marca o terceiro momento da história grega e o aparecimento dos primeiros grandes filósofos ocidentais como Aristóteles e Platão. No entanto, o declínio grego marcou todos os setores da cultura, inclusive nas práticas das atividades físicas que, conseqüentemente foram perdendo os ideais humanistas. “Os atletas começaram a especializar-se prematuramente, contrariando os objetivos educativos, estéticos e de saúde que foram tão tenazmente perseguidos durante séculos” (OLIVEIRA, 2006, p.28).

Os gregos da Antiguidade deram ao exercício físico um papel de destaque nos vários âmbitos da vida social, como a educação, na qual a atividade física se complementava com a aquisição de conhecimentos, e a celebração das festas.

Oliveira (2006, p. 21 - 22) comenta que Platão, um dos principais filósofos gregos da Antiguidade e que se encontrava no limiar de uma época, entre os valores antigos e um novo mundo que emergia, o qual lhe propiciou uma

riqueza de ideias sem igual, tinha o poder de abordar os temas mais diversos, mais com a força da paixão e da criatividade artística do que com a lucidez da razão.

Em sua vida, Platão, deixou várias obras, um dos maiores legados da humanidade, abrangendo debates sobre ética, política, metafísica e teoria do conhecimento. E, ainda ressaltou a grande importância da atividade física na educação dos jovens gregos, defendendo que a música e a ginástica harmoniosa e simples eram as duas disciplinas educativas que deveriam ser combinadas para alcançar a chamada por ele, perfeição da alma. Desta forma, para Platão seria possível formar jovens equilibrados, que não seriam nem brandos nem brutos. Nesse caso, tratava-se de uma ginástica com objetivos filosóficos e, como tal, oposta ao culto do corpo, embora existisse um conceito estético e higiênico. (OLIVEIRA, 2006).

Os romanos, herdeiros da cultura grega e etrusca, tiveram suas atividades marcadas pelo utilitarismo e pela coletividade. Havia amplos espaços para a prática de exercícios físicos coletivos. De modo geral, praticavam equitação, corridas de velocidade e resistência, natação, pugilato, lutas, esgrima e arco e flecha, entre outros.

De acordo com Oliveira (2006), durante a Idade Média, com o domínio da igreja e a dicotomia: alma sagrada X corpo profano, priorizava-se a saúde da alma, condenava-se o orgulho da vida terrena, menosprezando-se toda e qualquer atividade física e jogos. O único vislumbre de atividade física intensa durante o período medieval era levado a cabo pelo cavaleiro feudal, orientado para a guerra, torneios e justas<sup>1</sup>. Assim o atleta, por exemplo, que tinha sido importante na Grécia Antiga, desapareceu na Idade Média.

Por isso, como expoente quase único do exercício físico pode ser citado o treino que os jovens recebiam para se tornarem cavaleiros, cuja preparação

---

<sup>1</sup> Justa: um jogo praticado por dois cavaleiros com armaduras, montados em cavalos. Consiste numa competição marcial entre dois cavaleiros montados, usando uma variedade de armas, geralmente em grupos de três por arma (como a inclinação com um lança, os golpes com machados, ou os golpes com a espada), entre outros, muitas vezes, como parte de um torneio.

compreendia: esgrima, equitação, lutas, natação e outras habilidades físicas. Os ideais de cavalaria tinham como marco as justas e os torneios.

Com a decadência do feudalismo (XIV), sistema político-econômico-social da Idade Média, surge então o *Renascimento* que “representou uma nova concepção do mundo e do homem, havendo um redescobrimto da individualidade, do espírito crítico e da liberdade do ser humano” (OLIVEIRA, 2006, p.26). Houve, então, o resgate da importância do corpo e a Educação Física passa a ser assunto dos intelectuais: Da Vinci, Montaigne, Bacon, Rousseau, Locke etc, “todos foram precursores de uma nova tendência e avalizaram a inclusão da ginástica e jogos nas escolas” (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Com o Renascimento, e por consequência, o retorno à cultura clássica, a atividade física voltou a ser apreciada, sobretudo, pelo humanismo, a partir do século XVI; nessa época, o médico humanista Jeronimus Mercurialis publicou em 1569, *Arte Ginástica*, na qual recuperou a teoria da ginástica greco-romana, sobretudo no sentido higienista do exercício físico voltado para a saúde. A atividade física orientou-se basicamente para a vertente higiênica, em detrimento da formação de atletas (aspecto que não se recuperaria até finais do século XIX).

A Idade Moderna (1453 - 1789) continuou o caminho trilhado no Renascimento, e é onde “podemos encontrar os reais precursores de uma Educação Física que iria se firmar no horizonte pedagógico do século seguinte” (OLIVEIRA, 2006, p. 39). A ginástica ganhou peso no currículo escolar, principalmente a partir da Alemanha, sob influência de Rousseau e também Pestalozzi que orientava a ginástica a partir de parâmetros médicos.

Em 1854, Couto Ferraz, então Ministro do Império, expediu a regulamentação da sua reforma e entre as matérias a serem obrigatoriamente ministradas no primário estava a ginástica (nome que era chamada a Educação Física, na época). Passado este período, em 1882, ocorreu uma nova reforma, com o parecer de Rui Barbosa, que recomendou que a ginástica fosse oferecida na escola normal e obrigatória para ambos os sexos. Apesar de ter havido essa reforma, a sua implementação, ficou restrita ao Rio de Janeiro e às Escolas Militares (SOARES, 2001, p. 85).



A profissionalização da Educação Física na época do Brasil República, teve início. As políticas públicas foram temas de debates e desavenças no cenário nacional, fortemente influenciada pelo positivismo Comteano. A Educação Física foi questionada pela elite dominante brasileira, que a via como uma atividade própria para os operários da nova ordem econômica, vigente no País, daí a sua indexação às grades curriculares escolares nos lugares em que habitam a maioria dos filhos de operários (OLIVEIRA, 2006).

Com o advento das Revoluções, Industrial e Francesa configurou-se um novo quadro para o homem contemporâneo, Idade Contemporânea (desde 1789) “Vários fatores foram determinantes para o verdadeiro renascimento físico que ocorreu na Idade Contemporânea, principalmente no campo ginástico” (OLIVEIRA, 2006, p. 40). Estes fatores, para o autor, estão relacionados ao “crescimento das cidades e a consequente diminuição dos espaços livres limitavam as possibilidades de cenários apropriados aos exercícios físicos” (OLIVEIRA, 2006, p. 40). Dessa forma, a maior dedicação à Educação Física esteve relacionada à necessidade de resolver os problemas de saúde dos trabalhadores que eram submetidos a longas jornadas de trabalho.

A Educação Física brasileira, segundo o professor Paulo Ghiraldelli Jr., passou por cinco tendências pedagógicas marcantes. Isso não significa dizer que umas desapareceram quando outras se estabeleceram, tanto as visíveis historicamente como as invisíveis durante o processo histórico, todas, de certa forma, sobrevivem até os dias de hoje. Observaremos a seguir os objetivos principais dessas tendências que foram marcantes para a Educação Física no Brasil.

Apenas na década de 1920, vários estados da federação começaram a realizar suas reformas educacionais, incluindo a ginástica na escola.

É na década de 1930 com base em Oliveira (2006) é que acontece a primeira constituição com referência explícita à Educação Física, determinando assim a obrigatoriedade, não como disciplina e, sim, como prática educativa com enfoque metodológico militarista. Os profissionais de Educação Física desta época eram instrutores, formados pelas instituições militares, visto que somente em

1939, foi criada a primeira escola civil de professores de Educação Física, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil.

Ainda na década de 1930, com base nos escritos de Ghirdelli Junior (2004), ficou marcada por uma Educação Física Higienista. Onde a ênfase em questão da saúde está em primeiro plano. Com as leis abolicionistas, os negros, recém libertos, deslocaram-se para as cidades em busca de trabalho nas primeiras indústrias que surgiram. As péssimas condições de trabalho e a falta de saneamento básico em suas moradias eram propícias ao surgimento de doenças (OLIVEIRA, 2006).

As autoridades, preocupadas em garantir condições de saúde para a população branca, providenciaram a vinda de médicos higienistas. Foi dessa forma que se utilizou a escola para disseminar hábitos de higiene e a Educação Física como a disciplina que melhor viabiliza tal prática. Esta concepção dá ênfase à questão da saúde, cabendo à Educação Física papel fundamental na formação de homens saudáveis, fortes e dispostos à ação e, também, ser agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios que deterioravam a saúde e o caráter dos homens. Os métodos utilizados eram a Ginástica Calistênica<sup>2</sup> e o Método Alemão<sup>3</sup>.

Entre 1930 e 1945 foi uma Educação Física Militarista, período compreendido entre a Revolução de 30 e o fim da 2ª Guerra Mundial. Foi uma concepção, conforme explana Ghirdelli Junior (2004), que visava impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna.

Foi nesse cenário que se estabeleceu essa concepção visando impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria do regime militar. Também se preocupou com a saúde, mas o objetivo fundamental da Educação Física militarista foi a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Nesse período, o método francês de ginástica, que havia sido adotado pelo exército brasileiro na década de

---

<sup>2</sup> Método de exercícios físicos sistematizados de forma a atingir todos os segmentos corporais.

<sup>3</sup> Método sistemático de Educação Física, cujos objetivos didáticos eram conseguir uma educação integral.

20, foi adotado nas escolas. Segundo o professor Lino Castellani Filho, a Educação Física brasileira segue os postulados de August Comte e seu positivismo pragmático.

Após o final do Estado Novo (1937-1945), Castellani (2013), conta que a Educação Física passou por uma reorganização de conceitos e ascensão do fenômeno esportivo, através da utilização do método desportivo generalizado, que foi criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França e difundido no Brasil pelo professor Augusto Listello. Nesse método, o esporte passava a ser o mais importante da aula, não sendo o produto e sim o processo, considerado um meio de preparação para a vida.

A Educação Física nesse período era obrigatória no ensino de primeiro e segundo grau e no ensino profissionalizante. Além de disciplinar e fortificar a força de trabalho através das escolas a Educação Física tinha a função de compensar o trabalho.

Restabelecer convenientemente a compensação do desgaste de forças, mediante a prática dos exercícios adequados, constitui a missão da Educação Física nos estabelecimentos fabris. Este revigoreamento e fortalecimento corporais, mediante os desportos e jogos ao ar livre e ao sol, devem compensar o esforço realizado no desempenho da profissão, proporcionando forças, alegria e saúde [...] (CASTELLANI, 2013, p. 97).

O objetivo era ocupar o tempo livre do trabalhador, para que ele saísse do trabalho praticasse alguma atividade física, que geralmente era algum esporte, para se divertir e logo fosse pra casa, cansado para dormir. Desse modo ele não iria ocupar seu tempo livre para discutir as péssimas condições de trabalho ou a política, e no outro dia estaria pronto para mais uma jornada de trabalho. Justificava-se a prática da Educação Física dizendo:

Ela nos proporcionará um desenvolvimento muscular mais amplo, uma capacidade pulmonar maior, a circulação mais ativa e a função digestiva mais regularizada, em síntese, o equilíbrio orgânico. Intelectualmente, ela solucionará situações variadas que requerem raciocínio, atenção, iniciativa, controle, memória e julgamento. Entretanto, assume maior importância, avulta como meio de

transformação do indivíduo em cidadão útil à coletividade, o “valor social da prática de Educação Física” (CASTELLANI, 2013, p. 98).

A ginástica de antes é substituída pelo esporte. Acreditava-se que o esporte ajudaria na disciplina e no desenvolvimento do trabalhador e no aumento da produtividade, pois, num jogo existem regras que devem ser cumpridas, e cumprindo essas regras o trabalhador estaria treinando sua habilidade de obedecer, já que ele deve obedecer às regras no seu trabalho e na sociedade. Até então, as únicas pessoas que eram professores de Educação Física eram os militares, pois se acreditava ser cabível a eles o papel que desempenhava a Educação Física. Porém, segundo (CASTELLANI, 2013, p. 99), [...] em 17 de abril de 1939, deu-se a criação, na Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Nesse período após a II Guerra Mundial que durou de 1939 a 1945, a Educação Física popular, envolveu a maioria das nações do mundo, incluindo todas as grandes potências, sustentando-se basicamente numa “teorização”, transmitida oralmente entre gerações de trabalhadores deste país. Não pretendia ser disciplinador a de homens e muito menos estava voltada ao incentivo da busca de medalhas, servindo, sobretudo aos interesses daquilo que os trabalhadores historicamente vêm chamando de “solidariedade operária” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

De 1945 a 1964 ficou fortemente marcada por ser uma Educação Física Pedagógica ou Educativa. Essa Educação Física descrita por GhiraldeLLi Junior (2004) encarava a Educação Física como uma prática eminentemente educativa, advoga a ‘educação do movimento’ como sendo a única forma capaz de promover a chamada ‘educação integral’.

Foi, a concepção do pós-guerra, que reclamou da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover à saúde ou disciplinar a juventude inserida no currículo escolar, independentemente de sexo ou idade ou até mesmo condição material e social, mas, uma forma de educar esse aluno. Assim como a Higienista, ela foi concebida sob o pensamento liberal e buscou no modelo norte-americano (nas teorias

psicológicas e sociológicas da Escola Nova) sua base de sustentação teórica. A Educação Física tornou-se, deste modo, o “centro vivo” da escola pública e advogou a “educação do movimento”, utilizando a ginástica, a dança e o desporto como meio de educação do aluno. A Educação Física Desportiva Generalizada foi o método que se estabeleceu nesse período, destacando o valor educativo do jogo.

Até os anos 60 o processo ficou limitado ao desenvolvimento das estruturas organizacionais e administrativas específicas tais como: Divisão de Educação Física e o Conselho Nacional de Desportos.

Com a Ditadura Militar que se iniciou a partir de 1964 a Educação Física passa a ser obrigatória do ensino primário ao Universitário, e não só a Educação Física se torna obrigatória também é obrigatória na Universidade a matéria de Estudos de Problemas do Brasil e nas escolas de primeiro e segundo grau a matéria de Organização social de políticas do Brasil, essas matérias tinham o objetivo de exaltação do patriotismo (CASTELLANI, 2013).

Após 1964, ela passa a ser uma Educação Física Competitivista, que ainda de acordo com Ghiraldelli Junior (2004), foi a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para a sociedade moderna. Processo de esportivização da Educação Física que já fora iniciado anteriormente, porém a ideologia do “desenvolvimento com segurança” e a divulgação pelos meios de comunicação fez acelerar a expansão do esporte em todo país.

Na ditadura militar, a Educação Física estava a serviço da hierarquização e da elitização social, voltada para o culto do atleta herói, aquele que, a despeito de todas as dificuldades, chegou ao pódio. A Seleção para turmas de treinamento era a preocupação de professores e passou-se a buscar a especialização dos alunos num esporte específico, reduzindo desta forma à Educação Física, ao “desporto de alto nível” capaz de brindar o país com medalhas olímpicas.

É possível perceber nitidamente que existe a preocupação biológica, por parte dos profissionais da época, em nenhum momento nos postulados lidos,

percebe-se a inclusão de grupos no processo de educação, sendo perceptível uma elitização voluntária e deliberada.

Segundo palavras de Romanelli apud Castellani (2013), adotar-se “[...] em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil [...]” (CASTELLANI, 2013, p. 104).

A Educação e a Educação Física, mais especificamente, não cuidam dos homens, cuida somente da força de trabalho, não se trata da construção histórica dos homens e sim da força de trabalho flexível. A Educação Física com isso se caracteriza por seu caráter instrumental.

Gonçalves (1997, p.142) conta que a década de 80, ficou conhecida como Educação Física popular, onde passou-se a perceber que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes

É possível notar que pelo menos um há ponto em comum entre as várias concepções: a insistência na tese da Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde.

Foi nessamesmadécada de 1980 que, a Educação Física sofreu influência de conhecimentos disseminados e produzidos fora do Brasil, sendo que essa situação só se modificou com a abertura de cursos de mestrado na área e com a volta de pesquisadores que estavam fora do país, iniciando uma crise que identidade à procura de propósitos que dessem significados às áreas (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

Segundo Kolyniak Filho (1996), pode-se considerar que as tendências atuais da Educação Física escolar brasileira começam a delinear-se a partir desta época. Nos anos 90 o esporte passa a ser visto como meio de promoção à saúde acessível a todos manifestada de três formas: esporte educação, esporte participação e esporte performance.

O modelo atual de Educação Física não transforma o Brasil em um país olímpico. Criou-se, então, uma profunda crise de identidade, configurando a

necessidade de mudança nos rumos da Educação Física brasileira. Profissionais da área, empenhados em “práticas alternativas” questionavam seu papel com componentes curriculares e buscavam em outras ciências, como Psicologia, a Filosofia e Sociologia, outros conceitos para legitimar a Educação Física Escolar, originando uma mudança no enfoque. Ao invés da função técnico-deportivo passou-se a viabilizar outras possibilidades como: a educação do movimento pelo movimento, a motricidade e os enfoques crítico-sociais e emancipatórios.

A Educação Física enquanto atividade “[...] era entendida perante a legislação como destituída de um saber próprio, sem conhecimento a ser oferecido ao aluno: um fazer por fazer”(DARIDO; RANGEL, 2005, p.59). Então não bastava a Educação Física ser obrigatória por lei, agora era necessário legitimar a Educação Física, e para isso lança-se mão dos seus conteúdos, onde o Esporte se destaca por causa de sua função integradora, sociabilizando os praticantes, além de ser prazeroso (recreativo), contribuindo para a promoção da saúde, melhorando o condicionamento físico, dando sentido de grupo, cooperação, mas também é disciplinador, utilizando suas regras.

Durante vários períodos da história a Educação Física foi utilizada de diversas formas e para diversos fins, porém, basicamente no período que descrevo no artigo a Educação Física foi utilizada pela burguesia sob a classe trabalhadora para a consolidação de seus interesses, pois estes puderam perceber nela e nos seus componentes um instrumento bastante eficaz para domesticar, confundir, desviar a atenção, etc. Foi utilizada no início da consolidação do capitalismo para que esse fosse consolidado sem reclamações e contras já que com ele uma classe estaria super favorecida já que explorava a outra e ficava com toda a riqueza produzida por esta enquanto a outra classe ficaria menos favorecida e seria explorada enquanto vivia em péssimas condições e ainda deveria praticar exercícios e ser higiênicos.

Nesse período a Educação Física nas escolas tinha o objetivo de inserir nas crianças a ideia de que a nova sociedade que estava se construindo era ótima e de começarem a domesticar as crianças para aceitarem pacificamente as condições estabelecidas. A Educação Física não era fundamentada em mais nada

a não ser em instrumento de domesticar os trabalhadores, tanto que na Ditadura por meio de uma lei a Educação Física ganhou o caráter de atividade prática sem nenhuma reflexão teórica. Utilizavam o esporte na Ditadura para desviar a atenção das pessoas para as atrocidades que estavam acontecendo, das torturas, das mortes, etc. A Educação Física estava cumprindo o papel que a vestiram para cumprir. Inclusive depois que a Ditadura passou as pessoas ainda viam a Educação Física com maus olhos, por trazer a tona a lembrança de para que ela serviu antes.

As escolas, sistemas e movimentos evoluíram e avançaram para a Educação Física do século XXI, que tem como principal característica a sua consolidada inclusão no programa educativo de todo o mundo, enquanto elemento fundamental de uma educação integral.

## **1.2 - A necessidade de profissionalização**

Vários documentos oficiais apontam a necessidade de profissionalização como podemos constatar.

### **a) Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996**

A Educação Física Escolar passou por diversos momentos, teve certa importância política, reconhecimento legal, mas cabe indagar por que ela não foi capaz de se consolidar, se legitimar como disciplina na escola, junto aos pais e aos demais professores. Ela é oferecida na escola há muitos anos, sua prática foi calcada em ginástica e recreação e os objetivos definidos eram voltados para a construção de uma cultura que levasse o aluno a entender a importância daquela prática.

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entra em vigor, sob o número Lei 9394/96, que revoga as leis 4024/61, 5540/68, 9192/95, 5692/71 e a 7044/82. Essa LDB (1996) provocou a aceleração das discussões em razão da omissão no seu texto das referências diretas à



Educação Física como se apresentaram na legislação anterior, deixando por consequência em aberto as ações e reações pertinentes, dependentes das concepções de professores, administradores do ensino superior.

A LDB (1996) buscou transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos. O artigo 26, em seu parágrafo 3º, diz: “[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos [...]” (BRASIL, 1996).

Ou seja, desde 1996, quando da promulgação da LDB, não há mais determinação de carga horária das disciplinas. Esclarecendo aqui que a escola é que constrói seu projeto pedagógico e define a carga horária de cada uma. Portanto, é o professor de Educação Física que deve justificar a permanência da sua disciplina no currículo e apresentar sua finalidade, argumentando e convencendo a comunidade da quantidade de sessões a serem oferecidas na escola. Isto representa uma ruptura muito brusca e pegou desprevenidos os professores escolares, que sempre estiveram sob a capa protetora da obrigatoriedade, sem que tivessem que se preocupar em demonstrar, para os pais, para o corpo docente e até mesmo para os alunos, sua finalidade e sua importância para o futuro da sociedade.

O artigo acima garante legalmente a Educação Física como disciplina efetiva da Educação Nacional. Muito pelo contrário, deixa uma lacuna grande na garantia constitucional da Educação Física, enquanto segmento ligado à Educação pois a proposta citada, deixa de forma clara e objetiva que a Educação Física só terá sua garantia de permanência no segmento educacional enquanto estiver garantido em grade curricular própria das unidades escolares e aprovado pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O atendimento à diversidade cultural que hoje forma a sociedade vem sendo debatida mundialmente.

#### **b) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Observando a disposição da Lei/1996, os PCNs (1996) propuseram que a Educação Física escolar tivesse uma mudança de ênfase, passando da aptidão física para uma “concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal” (BRASIL, 1997, p. 27), influenciando nas “dimensões cultural, social, política e efetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (Brasil, 1997).

A realização de atividades física ganha maior relevância a cada dia. O esporte continua sendo a grande manifestação da humanidade, como espetáculo, como educação ou como forma de lazer. Proliferam academias de ginástica e é crescente o número de adeptos das atividades físicas, mas na escola a Educação Física está sofrendo um grande impacto. A disciplina desprestigiada, sem finalidade definida, perde espaço e os exemplos de sua prática, de modo geral, a desabonam e complicam sua posição no contexto educacional (BRASIL, 1997).

Em contrapartida, algumas escolas privadas e/ou públicas oferecem o esporte, a iniciação desportiva tem convênios com clubes e academias e uma maior frequência; ganham um enorme interesse por parte dos alunos e jovens. Significa dizer que os jovens vêem a Educação Física somente como uma atividade esportiva. Ou que pela difusão da mídia se interessam pela prática de atividades físicas, mas não a da escola, que não atende às expectativas do que se procura.

Com a LDB 9.394/96 as Secretarias de Educação e Conselhos de Educação não mais são órgãos diretivos e sim, normativos, cabendo à escola construir seu próprio currículo Por meio da Proposta Política Pedagógica (PPP), de acordo com a realidade da comunidade em que está inserida no artigo 26, modificado conforme Lei 10.793/03.

Com isso os cursos de formação, começam a formar profissionais com um novo perfil capaz de ocupar o espaço a ele destinado. A Educação Física deixou de ser considerada apenas como atividade e passou a ser considerada definitivamente como atividade escolar, assumindo o status de componente curricular.

### **c) Educação Física como campo de intervenção**

Neste contexto foi caracterizada como um campo de intervenção educacional que utiliza as mais diversas manifestações da cultura corporal para auxiliar a sociedade, disseminando e aplicando conhecimento sobre o movimento e suas possibilidades.

Compreendendo-se a cultura corporal de movimento como:

[...] parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que estão historicamente construindo-se nos planos material e simbólico, mediante o exercício intencionado da motricidade humana – jogos, esportes, ginástica e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais e práticas alternativas (BETTI, 2001, p. 24).

A Educação Física, através da história, como já foi demonstrado, teve a tendência de: formar patriotas, função também atribuída à Escola, produzindo indivíduos fortes, ágeis, aptos, disciplinados, corpos atléticos e adaptados à proposta social dominante. Enfocar a Educação Física com uma identidade escolar é o grande desafio para o novo milênio, e mais ainda, enfocá-la com uma proposta pedagógica mediadora e significativa, definida e sustentada pelas teorias educacionais produzidas historicamente, “[...] conceituar Educação Física como: um termo composto por dois elementos: Educação que vincula a um determinado conjunto de práticas sociais e físicas que o circunscreve ao domínio daquilo que se entende por físico [...]”(KOLYANIAC, 1996, p. 28).

Ora, educação é um processo dinâmico e sendo assim, há necessidade de constante busca de ressignificação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que constituem o referencial teórico-prático da Educação Física Escolar.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a Educação Física Escolar, necessita de um tempo de adaptação à nova conjuntura, tempo de formar uma nova geração de profissionais e tempo de atualizar os professores que já estão no mercado de trabalho para a legislação em vigor. Em diversos Estados há uma compreensão a este respeito, por parte dos dirigentes na área da educação. Apesar das diretrizes exigirem uma Educação Física escolar

diferenciada ainda há pais, os alunos e os professores preferem uma Educação Física com aplicação da prática desportiva. Tem sido necessário um grande esforço para esclarecer e sensibilizar esses agentes/atores para o que está sendo exposto como objetivo de a Educação Física Escolar por meio das diretrizes para essa formação: Que precisa saber trabalhar também na formação dos jovens, seja para o preparo do trabalho e da cidadania e/ou, na sensibilização e entendimento para implementar uma vida ativa como fator de bem-estar e qualidade de vida. Além disso, para que esses jovens possam compreender o que é o corpo, como este se movimenta, como se relaciona e se expressa na sociedade. É imprescindível para que a Educação Física esteja em consonância com a educação escolar, promover conteúdos agradáveis, interessantes, voltados para o atendimento das finalidades da formação (BRASIL, 1997).

Seja qual for o objeto de conhecimento em questão, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal, e inserção social, mas sempre considerando a diversidade cultural destes alunos. Desta forma é preciso olhar o sujeito, de maneira diferente, dando mais oportunidades ao ensino da criança. Neste sentido,

[...] o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997, p. 05).

Como está proposto nos Parâmetros, em quanto documento ele é um referencial para a educação no Ensino Fundamental. Isso se configura em uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional, empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Ainda de acordo com os Parâmetros

[...] podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a

qualidade do ensino e da aprendizagem no País. (BRASIL, 1997, p.13)

O grande desafio da Educação Física, atualmente, é propiciar ao educando o conhecimento do seu corpo, usando-o como instrumento de expressão e satisfação de suas necessidades, respeitando suas experiências anteriores e dando-lhe condições de adquirir e criar novas formas de conhecimento (GONÇALVES, 1997).

Assim, o educador deixa de ser produtor de conhecimento e, em caso de dificuldade de conteúdo, tende a refugiar-se numa perspectiva disciplinar. Por outro lado, se o professor for aquele que se insere e que interage no processo educativo com os outros sujeitos, mais a especificidade de sua intervenção educativa consiste em dedicar uma particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando e não ao conhecimento, transmitido de modo a contribuir para explicitação e elaboração do sentido dos conteúdos ministrados construídos e reconstruídos pelos sujeitos.

E é neste contexto que Gonçalves (1997) destaca que a tarefa do currículo e da programação didática não será de configurar um referencial teórico para um repasse hierárquico e progressivo de informações, mas sim, a função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração, circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos sócio-culturais, de modo que se reorganizem em relação de reciprocidade e com o próprio ambiente.

Consta que na formação para a Educação Física deve-se apreender durante a graduação, que há um vasto número de atividades que buscam não apenas o melhoramento do aspecto físico, mas as relações afetivas, cognitivas, socioculturais, que devem ser desenvolvidas durante as aulas, através das mais variadas relações, professor-grupo, professor-aluno, aluno-aluno.

#### **d) Interação professor-aluno**

Na interação professor-grupo, o professor informa ou demonstra para todos os alunos; faz perguntas e dirige-se ao grupo genericamente. Na interação professor-aluno, o professor experimenta estabelecer um ponto de referência com um aluno apenas, ou formula uma pergunta a um aluno em particular. Na interação aluno-aluno, o professor usa a resposta de um aluno para dirigir-se a outro aluno, fazendo um comentário, ou pedir a um aluno que explique algo a um seu colega.

Com isto, o professor afasta-se simplesmente por momentos da aula para que ocorram as interações aluno-aluno. Para a Educação Física não basta apenas a repetição de gestos, mas sim a construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento pois, de acordo com os Parâmetros, o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 1997, p. 33).

Desta forma a de se pensar que o currículo de formação de um professor de Educação Física precisa contemplar um programa com conteúdos que propiciem conhecimentos quanto à diversidade cultural e ainda diálogos interculturais partindo do princípio de que os conteúdos podem se auto-organizar em uma relação de reciprocidade entre si e não mais apenas de maneira hierárquica.

### **1.3 Currículos e os temas transversais**

A Educação Física, enquanto disciplina escolar tem o propósito de trabalhar com a cultura corporal que o aluno carrega consigo devido a sua vivência, assim como apresentá-lo a diversas manifestações da cultura corporal.

A partir do momento que este corpo se apresenta como expressão de individualidade e ao mesmo tempo coletividade, ele conseguirá interferir na ordem estabelecida, sem deixar de respeitar o outro e sendo respeitado, também, como espaço de liberdade e possibilidade de expressão (GONÇALVES, 1998).

Desse modo, pode-se reconhecer o contexto escolar como um espaço/tempo único em que seus agentes são “produtores de um saber encarnado, vivo, instituinte, aberto e em movimento” (SOUZA; VAGO, 1999, apud KUNZ org., 2002, p. 61).

Em primeiro lugar é preciso esclarecer o significado de cultura corporal: trata-se, falando de modo bastante simples, de apresentar significado para quaisquer gestos, atitudes, movimentos, jogos, danças, esportes e outras manifestações corporais. Nesse sentido, a intenção da Educação Física é a de fazer com que os alunos compreendam e valorizem as suas manifestações corporais, assim como se empenhem em valorizar e apreender manifestações corporais de outras culturas. Durante esse processo de valorizar a própria cultura e outras culturas por meio do corpo, outro elemento fundamental da educação está em andamento: o rompimento com o preconceito. Isso porque, à medida que o aluno conhece outras culturas e reconhece o seu valor, os preconceitos são rompidos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96), a Educação Física é identificada como componente curricular integrado ao projeto político-pedagógico da escola, fazendo parte de uma “entidade cultural da escola”, e de acordo com Kunz (2002, p 62), “essa presença é que lhe atribui sentido, tornando-a partícipe, conferindo-lhe um modo próprio de ser/estar no mundo escolar”.

É nesse momento que se diz que a Educação Física é parte da escola, que se reconhece que existe uma cultura escolar de movimento e que ela se apresenta como “entidade cultural”, admite-se que sua presença no mundo da escola legitima-se pela “pedagogização de práticas corporais assumidas como manifestação do movimento humano, construídas com base nas inter-relações estabelecidas em diferentes momentos e contextos sócio-históricos” (KUNZ org., 2002, p. 63). O professor de Educação Física é o agente transformador em potencial que auxiliará no aprendizado da cultura de movimento pelo ensino-aprendizagem (pedagogização) destas práticas corporais.

É nesse sentido que o Ministério da Educação propõe, em documento oficial, todos os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos durante o ensino fundamental. Como são muitos os conteúdos, eles foram agrupados em três blocos:

O primeiro bloco engloba conhecimentos como esportes individuais e coletivos (atletismo, vôlei, basquete, futebol, xadrez, natação, entre outros); jogos cooperativos e competitivos (queimada, polícia e ladrão, barra-manteiga, amarelinha, etc.); lutas e artes marciais (judô, caratê, greco-romana, etc.); e ginásticas, como a sueca, a aeróbica, rítmica desportiva, artística, entre outras.

O segundo bloco refere-se a atividades artísticas e de dança, como elementos de expressão corporal, dança de salão, dança livre, dança moderna, entre outras.

O último bloco trata dos “conhecimentos sobre o corpo” devem ser trabalhados elementos de estrutura do corpo humano (anatomia); elementos de funcionamento interno do corpo humano (fisiologia); compreensão do processo de movimento do corpo humano (cinesiologia); entendimento sobre a construção cultural do corpo humano (antropologia); e as relações sociais que se estabelecem a partir desse corpo (sociologia).

A disciplina de Educação Física como as demais disciplinas da matriz curricular da Educação Básica deve contemplar discussões através de seus conteúdos, temas sobre pluralidade cultural, ética e cidadania. Os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) contemplam os temas transversais que são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, como também Trabalho e Consumo. Embora, seja possível identificar outros temas de interesse, de acordo com o contexto específico de cada grupo social.

Na Educação Física, por exemplo, vários autores (SOARES et. al., 1992) mencionam a necessidade e a importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição da renda, dívida externa; e outros, relacionados ao jogo, esporte, ginástica e dança. De acordo com os autores, a



reflexão sobre estes problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno o entendimento da realidade social que podem ser mediadas com discussões que levem o aluno, interpretação e explicaçãodos problemas a partir dos seus interesses de classe social.

Mas essas discussões para serem realizadas em sala de aula, precisam ter um ponto de partida, podendo esse ponto ser um exemplo de vida, seja do professor, dos alunos ou de outras pessoas, lugares e culturas.

Em outras palavras, a finalidade da Educação Física Escolar é possibilitar aos alunos que, durante e após as suas práticas, eles possam usufruir do esporte para o lazer, a melhoria da qualidade de vida e a reflexão crítica. Para tanto, pretende-se que este cidadão, a partir das aulas, tenha condições de reivindicar espaços de lazer, repudiar formas de violência no esporte e na sociedade, criticar o uso dos anabolizantes no esporte e na atividade física, compreender o papel do futebol na cultura brasileira, cuidar do meio ambiente, respeitar diferentes grupos étnicos, compreender diferenças entre homens e mulheres.

Por isso, torna-se importante pesquisar e compreender a construção das identidades do profissional de Educação Física que está atuando nas práticas pedagógicas na região fronteira, diante das múltiplas diferenças culturais e étnicas presentes no município de Ponta Porã.

Importante perceber que na presente pesquisa o conceito de diferença é, segundo Silva (2000), aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições. A diferença é o outro:

[...] “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA 2011, p.74).

Como exemplo prático, para se entender o conceito de diferença, segundo Silva (2000) a diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou “forasteiros”.

É importante destacar que as discussões que permeiam os temas transversais nas aulas podem e devem estar atreladas aos conteúdos que as compõem, ou seja, os temas e os elementos da cultura corporal de movimento, a qual inclui o esporte, o jogo, a dança, as atividades rítmicas e expressivas, as lutas, a ginástica e a capoeira (DARIDO, et. al. 2001).

Nesse sentido os PCNs (BRASIL, 1998), entende-se a Educação Física como campo de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como disciplina que integra o aluno na cultura corporal de movimento. Sendo que o aluno vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para desfrutar os vários conteúdos em benefício à qualidade de vida e exercício crítico da cidadania.

Vale ressaltar sobre a reflexão que Arantes (2005) elabora a propósito da escola em relação ao indivíduo. Sendo o homem sujeito da sua própria história e educação, à escola cabe a tarefa de promover o indivíduo, de fazê-lo refletir sobre si mesmo e sobre o seu entorno, de forma a não ser instrumento mecânico de reprodução, e ou, de estar a serviço do processo de “ajuste” do aluno à sociedade. Ao contrário, graças a sua consciência crítica o aluno assumirá progressivamente o papel de sujeito escolhendo, decidindo, resolvendo e criando situações capazes de solver os problemas que se apresentarem (ARANTES, 2005, p. 13).

O professor de Educação Física possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem facilitador, orientador, transformador, que pode construir e desconstruir relações de poder por meio do desenvolvimento das atividades seja pela confiança ou motivação no ato do ensinar e do aprender.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a Educação Física no ensino fundamental para alunos com idade entre 7-14 anos, sugerem que o aluno possa conhecer e entender o desenvolvimento de seu corpo nos diferentes domínios, com ênfase na qualidade de vida e atuando de forma crítica nas relações sociais. Nesse sentido, os mesmos citam que:

[...] o trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções socioculturais de corpo e movimento, e a natureza

do trabalho desenvolvido nessa área se relaciona intimamente com a compreensão que se tem desses dois conceitos (BRASIL, 1998, p.28).

O corpo é tão marcado e simultaneamente ele marca, vinculado com sua sociedade de pertencimento que ao mesmo tempo é capaz de produzir uma cultura e ser influenciado por outras. Concordamos com Goellner (2003), quando a autora apresenta que "pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade" (2003, p. 28). Podemos compreender essa necessidade com mais clareza quando discutimos o corpo no tempo e suas tendências. A cultura se inscreve nos corpos.

O homem, ao longo de sua história, demonstra modificações na forma como concebe e trata de seu corpo, revelando relações desse corpo com o contexto social. O corpo deve ser compreendido como um corpo vivo, um organismo integrado, que vivencia todos os tipos de sentimentos, que interage com o meio físico e cultural, e não como um amontoado de partes e aparelhos (BRASIL, 1998). Mas na escola corpo processo de aprendizagem acontece de maneira fragmentada, e o corpo é visto como objeto puramente biológico. As experiências e vivências dos estudantes são desconsideradas e o processo de aprendizagem torna-se sem sentido e sem significado.

Dessa maneira, Daólio (1995) nos faz refletir sobre a indissociável relação entre corpo biológico e cultural, lembrando que o corpo e seus movimentos traduzem elementos de uma sociedade ou cultura, de seus valores, costumes e tradições. Ressaltando ainda, que a natureza humana na Educação Física não pode ser restringida ao nível biológico, pois é eminentemente cultural.

Evidencia que:

[...] o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais [...]. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a Educação Física faz parte delas - 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 [e cultural]. Percebemos que a Educação Física contribui em diferentes aspectos do desenvolvimento humano, e inevitavelmente na sociedade, e ao considerar as necessidades, experiências e

diferenças dos estudantes, confere-se sentido e significado às suas aprendizagens (DAÓLIO, 1995, p. 42).

A Educação Física desta forma é essencial para que o estudante entenda seu corpo como uma construção social, histórica e principalmente cultural. O professor deve valer-se dos prévios conhecimentos dos estudantes e a partir desse estimular uma construção de corpo além do biológico e mecânico, assim permitindo um corpo com contextos culturais do próprio sujeito.

Candau (2001), ao referir-se à formação de professores e seus territórios de formação, considera a inexistência de uma proposta global unitária e integrada para estes cursos como ponto crítico. Para a autora, os principais desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura são: a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos; a falta de integração entre as unidades de educação e as demais unidades; a falta de articulação entre teoria e prática. Candau (2001), conclui afirmando que “[...] emerge como questão básica da problemática das licenciaturas a relativa articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico na formação do licenciando” (CANDAU, 2001, p.04).

Entende-se que todas as vivências do professor repercutem, marcam e caracterizam suas ações profissionais como docente e a sua identidade de professor assim como suas representações frente à diversidade.

Por isso que a identidade do professor de Educação Física, no contexto dessa pesquisa em questão, tem suas identidades em constante construção e reconstrução cultural.

O tema transversal “Pluralidade Cultural” tem como objetivo o desenvolvimento do respeito e da valorização das diversas culturas existentes no Brasil, contribuindo assim para uma convivência mais harmoniosa em sociedade, com o repúdio a todas as formas de discriminação.

Uma das formas de se trabalhar o tema transversal “Pluralidade Cultural”, de um local ou região, na área de Educação Física, pode ser por meio de vivências das diferentes “manifestações da cultura corporal”, utilizando para isso os esportes, as danças e as lutas, como forma de conhecê-las e valorizá-las. Porém, em virtude de sua riqueza sociológica, os jogos populares e

tradicionais pode ser um grande pólo de reflexão sobre os problemas relacionados à diversidade étnica e cultural.

Além disso, o professor de Educação Física, assim como dos demais componentes curriculares, deve estar sempre preparado para lidar com a prática de atividades e atitudes discriminatórias e excludentes, no momento da sua ocorrência. Porém, para isso, é necessário que o próprio profissional reflita se, em sua própria prática, está ou não valorizando ou realizando atitudes discriminatórias, muitas vezes, tão sutis e não percebidas por ele mesmo, mas que influenciam seus alunos.

Capacitações e cursos de formação continuada, bem como discussões no cotidiano escolar nas instituições em que atuam os professores parecem ter relevância nesse processo, em especial, tendo em vista que sua ação acontece num contexto de grande diversidade étnica e cultural. O aprofundamento da pesquisa permitirá compreender melhor as dificuldades que permanecem em especial no que se refere a essa capacitação de professores, buscando as representações, as identidades e as diferenças que marcam o contexto de fronteira.

## CAPÍTULO II - COMPREENDENDO ALGUNS CONCEITOS DA PESQUISA NOS ESTUDOS CULTURAIS

Nesse capítulo apresento inicialmente o campo teórico dos Estudos Culturais<sup>4</sup> e uma reflexão sobre os conceitos que considero importantes para responder as perguntas da pesquisa. A opção pelos Estudos Culturais nessa pesquisa permite dialogar numa articulação entre autores deste campo teórico e outros autores; tais como Bhabha (2007), Bauman (2009; 2001; 2003; 2005; 2012), Hall (1997a; 1997b; 2000; 2003), Silva (2000 e 2002), Souza e Fleuri (2001; 2003), Candau (2008), Oliveira e Candau (2011), Vieira (2011), e Backes e Nascimento (2011) e outros autores tais como Canclini (2011) e Foucault (2002).

Os conceitos apresentados nesse capítulo nos auxiliam nas questões sobre representações, identidades e diferenças dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental para atuar com a diversidade na região de fronteira, locus da pesquisa, sabendo que tanto as identidades quanto as diferenças não são fixas e nem imutáveis.

Hall (2003, p. 200) afirma que “[...] os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado”.

O compromisso com o momento histórico, a abertura em relação ao método, ainda que sem dispensá-lo, mas permitindo que ele seja elaborado junto com o desenvolvimento da pesquisa são importantes, pois permitem que o caminho seja revisto quando se perceber um caminho mais promissor. É um campo teórico preocupado com a compreensão dos processos de construção das identidades/diferenças. As identidades/diferenças no contexto atual estão em permanente processo de transformação:

---

<sup>4</sup>Uma abordagem bastante livre e dinâmica, saindo da rígida formalidade descritiva do estruturalismo e acrescentado ao pós-estruturalismo uma dimensão mais variada para as práticas cotidianas do ser humano.

Nossas identidades culturais em qualquer forma acabada estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. [...] As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo (HALL, 2003, p. 44).

As diferenças dentro dos Estudos Culturais são vistas como diferenças produzidas histórica, social e culturalmente. Embora a exclusão racial seja justificada, muitas vezes, “em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL, 2003, p. 68), essas distinções genéticas e biológicas também foram produzidas histórica e culturalmente.

Portanto, as identidades/diferenças são centralmente construções históricas e culturais. Nesse sentido, cabe destacar que elas são profundamente afetadas pelas transformações da cultura. Corroborando temos Bauman (2012), que nos explica que as diferenças e as identidades são promovidas também pelas culturas nacionais. E que elas são construções resultantes de relações de poder também do comércio, esse que muitas vezes constrói e reconstrói representações identitárias, utilizando-se até das mídias.

A cultura nacional promovida pelo Estado revelou-se uma proteção frágil contra a comercialização dos bens culturais e a erosão de todos os valores, exceto daqueles do poder de sedução, da lucratividade e da competitividade. [...] E há o medo e o ressentimento generalizados da experiência das identidades “desencaixadas”, “desobstruídas”, livremente flutuantes, desancoradas, frágeis e vulneráveis – experiência gestada em escala maciça numa situação em que a tarefa de construção e preservação da identidade é deixada à iniciativa individual, “desregulamentada” e “privatizada”, e a recursos individuais bastante inadequados (BAUMAN, 2012, p. 60).

Tanto as transformações culturais quanto os efeitos delas para as identidades/diferenças afetam profundamente o espaço escolar e as representações para professores e/ou alunos. A escola é um “espaço decruzamento de culturas, fluído e complexo, atravessado por tensões e conflitos”

(CANDAU, 2008, p. 15). Dessa forma, a escola é um espaço no qual aprendemos com os diferentes, e as diferentes vozes étnicas e culturais. De acordo com Backes e Nascimento (2011, p. 25), “a experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnicoculturais, é uma experiência agonística”. Isso quer dizer que o espaço escolar tem uma tensão latente entre as diferentes identidades e representações que vivem num constante “entre-lugar”.

Essa experiência/tensão nos leva a compreender os desafios da escola para lidar com adversidade cultural e com a multiplicidade de valores presentes nas manifestações dos grupos sociais, constituindo-se uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento das identidades/diferenças.

Nesse sentido, o ambiente escolar, muitas vezes marcado pela exclusão, pelas identidades e/ou diferenças, segundo Vieira (2011), pode ser um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, enfim, um tempo para aprendermos a conviver com a diversidade. Para tanto, é importante termos uma concepção de identidade/diferença como resultado de negociações permanentes. Identidades/diferenças cambiantes, ambivalentes, nômades, instáveis, diaspóricas, sempre sujeitas a mudanças. (HALL, 2003). O autor argumenta ainda que o campo dos Estudos Culturais vai além do “ser límpido do significado, da textualidade e da teoria, para algo mais sujo, bem mais embaixo” (HALL, 2003, p. 202).

Para os estudos culturais, o mesmo autor considera o compromisso com o momento histórico como algo nunca acabado e absoluto, o compromisso com o conhecimento como algo que não é neutro, sempre articulado com ideias e pensamentos, em intercâmbio em constante renovação que contribui para que se percebam as identidades/diferenças como uma “celebração móvel”, ou seja, sempre em movimento.

Essa renovação, esse não acabado me faz articular as leituras realizadas com o meu campo de investigação. Trata-se de uma viagem com pequenos pontos de divergência ou, até mesmo, da busca de novos contextos, que não tende a acabar com as especificidades do tema, mas revela a minha



vontade de trilhar caminhos por meio dos quais o leitor possa perceber que as articulações dessa teoria se fazem necessárias para o desenvolvimento deste estudo.

Hall (2003) considera o conceito de identidade complexo, mas isso não o impede de formular discussões e suscitar a reflexão em torno da ideia de que as identidades estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas, fragmentadas.

Entendendo desde já que é uma abordagem intrinsecamente ligada aos Estudos Culturais, partindo do ponto ou argumento de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno que até aqui foi visto como um sujeito unificado” (HALL, 2003, p. 07).

Para Hall a identidade do sujeito pós-moderno, resultado de mudanças estruturais e institucionais que torna o processo de identificação instável e provisório, tornando a identidade pouco fixa e permanente “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2003, p. 13).

Enquanto para Silva (2000), a identidade que é marcada pela diferença tem símbolos concretos que ajudam a identificar nas relações sociais quem é, por exemplo, mulher e quem não é. Assim a construção da identidade é tanto simbólica quanto social e a luta para afirmar uma ou outra identidade ou as diferenças que os cercam tem causas e consequências materiais.

Oportunamente, Silva afirma que “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 68/69).

Evidentemente, esse processo estaria, segundo o autor, intimamente relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia, sobretudo aquela que se conhece, de modo genérico, pelo nome de globalização, fenômeno relacionado à própria essência da sociedade, uma vez que ela não é um todo unificado e bem delimitado, sendo constantemente descentrada ou deslocada por forças que lhe são exteriores.

Dito de outro modo, se pode afirmar que: “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2003, p. 50).

Este fato pelo qual as políticas governamentais com suas economias buscam meios de unir-se em um “bem comum” tem influenciado e transformado, por esta união, as sociedades e também as culturas dos povos; portanto, as identidades dos cidadãos passam a sofrer esta influência tendo que se adaptar a costumes externos, como também a costumes internos, antes não usados por elas, dentro de seus próprios países.

Segundo Hall (2003), esse processo é uma perda de um “sentido de si” estável e é chamada algumas vezes, de deslocamento – descentralização dos indivíduos, dos seus lugares no mundo social e cultural, de si mesmos – configurando-se assim uma “crise de identidade”.

Interessante, também, é a reflexão que o autor Hall faz com relação às consequências da globalização nas identidades culturais, examinando que:

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-global”. As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência a globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas- estão tomando seu lugar (HALL, 2000, p. 69).

Hall (2000), conjectura em seus estudos de como se transformaram os meios sociais e a sociedade em si no decorrer dos últimos anos, principalmente com a globalização.

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço – tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social

está ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 2000, p. 75).

Com o fenômeno da globalização, e suas consequências imediatas (compressão espaço-temporal, aceleração dos processos globais, encurtamento das distâncias etc.), as identidades culturais/nacionais sofrem um processo de deslocamento e fragmentação:

[...] quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2000, p. 75)

Evidentemente, todo esse processo não surge sem que haja uma contrapartida, isto é, aquelas tendências que argumentam a favor da homogeneização cultural, portanto contrários à pretensa fragmentação global. Tais tendências afirmam, por exemplo, que existiria ainda uma preocupação com a diferença, portanto, com o local; ou que a globalização não atingiria todas as regiões da mesma maneira e na mesma proporção, sendo portanto desigual; ou que a globalização seria um fenômeno essencialmente ocidental.

De qualquer maneira, finaliza o autor, embora seu efeito geral seja contraditório, a globalização acaba tendo, sim, um efeito de contestar e deslocar as identidades centradas, fechadas numa cultura nacional, exercendo uma influência pluralizante sobre as identidades, tornando-as, portanto, mais diversas. Por isso, pode-se concluir:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 2000, p. 88).

Em outros termos: “as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia” (HALL, 2003. p. 89)

Hall (2000) faz uma análise de como se transformaram os meios sociais e a sociedade em si no decorrer dos últimos anos, principalmente com a globalização.

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço – tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 2000, p. 75).

O multiculturalismo e o conceito de hibridismo cultural, que dela derivam, criam o ambiente de dúvidas e de fragilidade ideológica que irá mais tarde, a partir dos anos 80, caracterizar o panorama da pós-modernidade.

Os estudos culturais persistem na afirmação do multiculturalismo, ocupando-se do estudo dos diferentes aspectos da cultura e dialogando com outras disciplinas, como a antropologia, a filosofia, a teoria literária, num entrelaçamento de outras áreas do conhecimento.

Já Santos (2003) em seu livro Reconhecer para libertar, faz menção entre suas teses sobre multiculturalismo emancipatório e as lutas contra a dominação, das formas de resistência entre o local e o global,

Diferentes formas de opressão de dominação geram formas de resistência, de mobilização, de subjetividade e de identidade coletivas também distintas, que invocam noções de Justiça diferentes. Nessas resistências e em suas articulações locais, globais reside o impulso da globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2003, p. 61).

A globalização abrange um fenômeno, que no mínimo é duplamente intrigante, pelo fato que em últimas consequências acaba com as culturas

minoritárias dando espaço as culturas dominantes, fazendo com que, estes grupos percam sua identidade originária; e por outro fortalece determinadas culturas que buscam a partir deste fenômeno preservar e conservar sua identidade cultural.

A globalização e a multiplicidade de culturas, ou seja, o multiculturalismo é composto de várias divergências entre os dois, mas ao contrário do que pode-se pensar estes podem caminhar juntos, desde que possam atingir o entendimento de obterem um ponto de equilíbrio.

A análise de questões sociais e materiais, sociais e simbólicas, sistemas classificatórios, a obscuridade que pode existir na definição de uma ou outra identidade ou diferença e a discrepância que pode existir dentro delas mesma e se ao se assumir uma identidade automaticamente há de fato uma identificação.

O conceito de identidade é importante para examinar a forma como a identidade se insere no “círculo da cultura” bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com o discurso sobre a representação (SILVA, 2000, p.16).

Quanto à existência da crise de identidade deve-se a fatores como: a globalização que dá origem a migração dos trabalhadores, sendo a migração um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento. Neste sentido, o conceito de diáspora ajuda a entender algumas destas identidades sem pátria; a falta de histórias; as mudanças sociais e os novos movimentos sociais e políticos.

Por essa lógica, a diferença é marcada em relação à identidade através de sistemas classificatórios que fabricam sistemas simbólicos por meio de exclusão. Por isso, tanto as diferenças quanto as identidades são construídas e não dadas e acabadas. Mas apesar deste fator, investimos nas identidades porque elas nos ajudam a termos uma compreensão sobre o nosso eu, a nossa subjetividade que envolve a psique humana.

Na “pós-modernidade” ou “modernidade tardia” como preferem designá-la alguns autores, a sensação da “perda da identidade” fica esclarecida. Hall (2001) reconhece uma evolução do ser e de sua identidade, afirmando que este

processo seria o resultado de um “deslocamento do sujeito” (de si e do mundo social e cultural). Em um processo evolutivo, Hall divide esse sujeito em três tipos.

Em um primeiro momento, o autor se refere ao “sujeito do Iluminismo”, aquele que já nasceria com sua identidade formada e esta, por sua vez, permaneceria intocável, numa espécie de sacralização da mesma.

O segundo sujeito citado é o “sociológico”, para quem a identidade, nesse caso, dependeria de fatores externos para se formar, porém, dentro de um limite, porque ainda haveria uma “essência” intocável, que seria, na verdade, formadora do indivíduo, conservando a ideia de identidade inata.

Na concepção sobre o terceiro sujeito, o “sujeito pós-moderno”, presente nas últimas décadas do século XX, é abolida a ideia de uma identidade total ou parcialmente imaculada. Na verdade, busca-se ver o ser e sua identidade sob diferentes prismas e vários aspectos. Nesse sentido, o sujeito pós-moderno não possui apenas uma, mas várias identidades, e por isso mesmo não pode mais ser enquadrado sob uma única perspectiva. Poderíamos compará-lo a um retrato cubista, que tanto em sua formação como interpretação busca a compreensão da totalidade através da diversidade de ângulos, procurando ver as coisas de forma mais completa ao considerar seus diferentes pontos de vista.

Um homem fragmentado, formado por “identidades temporárias”, que pode, ser identificado e se identificar com várias posições diferentes e até mesmo contraditórias. Esse processo de “descentramento” do sujeito remete ao que Hall denomina de “jogo de identidades”.

Pensando nos “descentramentos” sofridos pelo ser humano ao longo da sua história, Hall (2003) procura refletir sobre as grandes inovações que influenciaram o modo de pensar o ser pré-moderno e, por conseguinte, o moderno. Numa discussão em que a evolução do pensamento humano é posta em questão, Hall (2003), desconstrói a concepção do sujeito cartesiano do Descartes que é dicotomizado em mente e matéria.

O ser humano passa a ser pensado em duas dimensões, surgindo ciências específicas para cada uma delas. A psicologia é um exemplo disso, tendo em vista que é uma ciência para estudar a parte imaterial do ser.

O sujeito cartesiano passa por grandes desestabilizações, construindo uma ideia mais complexa da formação da sua identidade. Hall (2001) cita cinco: o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, os estudos de Saussure e de Foucault e, por fim, os movimentos sociais e revolucionários da era moderna. O primeiro trata da impotência do ser diante de sua realidade; mostra um indivíduo preso a uma condição histórica, da qual não pode se libertar e nem transformar, ou seja, dependente das decisões de seus antepassados. Freud contribui com sua descoberta do inconsciente, trazendo a ideia de construção da identidade a partir das experiências vividas e das relações inconscientes feitas pelo indivíduo. Uma influência exterior a partir do interior do sujeito, de sua maneira de perceber o mundo a sua volta.

Foucault (1979) é um dos principais responsáveis por um “descentramento” na questão social, seus estudos são voltados para a análise do controle exercido pelas instituições sociais, com seu “poder disciplinar” sobre as ações do indivíduo. Considerando, assim, o fato de sermos seres social e culturalmente condicionados.

Quando Hall (2001, 2003) trata da influência dos movimentos sociais, lembra que estes vieram como apelo pelas identidades suprimidas na generalização das classes estabelecidas e que cada uma delas procurava defender sua existência e sua diferença. Isso demonstra uma certa ênfase na individualidade, através da resistência. Os “descentramentos” trouxeram maior complexidade ao sujeito no que se refere a sua própria identidade, e esta teve que ser considerada em diversos aspectos (social/cultural/biológico). A partir disso, a questão seria a da subjetividade do sujeito.

O sentimento de identificação nacional tem marcado, e profundamente, em muitas ocasiões, a identidade do indivíduo, não apenas diferenciando-o, mas também fazendo com que a crença em sua identidade o fizesse sentir superior às demais. Esse sentimento, não apenas marcou grandes diferenças, mas também provocou de forma direta ou indireta grandes batalhas culturais em várias áreas sociais, inclusive chegando algumas vezes ao confronto bélico por defender, cada

um, a sua etnia, sua identidade, o que os caracterizava e diferenciava dos demais à sua volta.

Considerando esse contexto histórico, torna-se importante uma educação no Brasil onde brasileiros e não brasileiros, onde seja possível a educação intercultural, assim Fleuri (2001, p. 140), expõe que: “No processo ambivalente de relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a “transitividade cognitiva”. Ainda em relação a esse conceito, Fleuri (2001, p. 140) aponta um conceito operacional, relacionado de forma intencional entre os processos dos sujeitos de diferentes culturas:

[...] a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudanças das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (FLEURI, 2001, p. 140).

A educação intercultural vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica para a educação que contemple diferentes identidades e representações. Essa perspectiva é transversal, no sentido de tematizar e teorizar tal complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social.

Dessa forma torna-se possível notar que Fleuri (2001) chama atenção no presente texto à globalização econômica, às lutas sociais contra os processos de exclusão, propondo estratégias que promovam a construção de identidades além do reconhecimento das diferenças, gerando um aporte às interrelações críticas e solidárias entre os diferentes grupos.

Hall (2001) discursa sobre o sujeito pós-moderno e as culturas híbridas, com o objetivo de destacar a presença da questão da identidade cultural contemporânea no contexto das formas de representação, e sua importância para



o entendimento pleno dos diversos discursos que têm se voltado para a influência exercida pelo processo de globalização.

É evidente que, os processos de globalização, influenciaram e continuam a influenciar todos os sistemas culturais do nosso planeta. Os progressos tecnológicos nas comunicações ultrapassaram todas as fronteiras, criando um sistema cultural transnacional, múltiplo e profundamente híbrido.

A região de fronteira precisa ser considerada não como uma linha que separa dois países, mas como uma região que circula diferentes identidades e representações, que precisa ser solidificada a partir de relações existentes, de conflitos e negociações em todos os aspectos, considerando as dimensões culturais.

Com isso Fleuri (2001, p.146) constata que “A educação nessa perspectiva intercultural passa a ser entendida não apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro” uma vez que no contexto da interculturalidade e complexidade a perspectiva intercultural reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, podendo permitir uma articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais, podendo até considerar que a educação multicultural venha a ultrapassar a perspectiva multicultural, reconhecendo o valor cultural intrínseco em cada grupo, defendendo o respeito recíproco entre os diferentes grupos indetários.

O fortalecimento da identidade cultural constitui um elemento essencial para que se enfrentem os desafios atuais da globalização; a antiga visão de fronteira encarada como separação, precisa se transformar em uma moderna visão de fronteira como cooperação entre povos. Para tanto se torna necessária uma mudança de mentalidade e de comportamento, um fortalecimento do processo educativo, uma vez que esbarramos nos desafios históricos e culturais e, nessa região as escolas recebem alunos brasileiros, paraguaios e de outras nacionalidades, incluindo os chamados brasiguaios.

Considerando a cultura como algo permanentemente reinventado, recomposto e investido de novos significados, a questão de fundo posta para essa pesquisa é buscar compreender as representações e as identidades de

professores de Educação Física que atuam na diversidade cultural no contexto escolar, das escolas próximas ou não da linha de fronteira, de Ponta Porã/Brasil e Pedro Juan Caballero/Paraguai.

## **2.1- Identidades e representações: o uso dos termos**

Entendo que o estudo dos processos de produção indenitária pode permitir novos questionamentos e contribuir para repensar a formação continuada desses profissionais que atuam na região. Segundo Silva (2002), a identidade é marcada pela diferença, ou seja, a identidade é marcada por meio de símbolos e por representações que lhe dão sentido (SILVA, 2000, p. 91).

Enquanto Hall (2001, 2003) considera o conceito de identidade complexo, isso não o impede de formular discussões e suscitar a reflexão em torno da ideia de que as identidades estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas, fragmentadas.

Hall (2006) apresenta em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, três concepções de identidade, em diferentes períodos históricos. O sujeito do Iluminismo caracteriza-se por ser um indivíduo unificado, centrado e dotado de razão cujo “centro”, seu núcleo interior, praticamente não se alterava ao longo de sua existência. Trata-se, portanto, de uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade. Por outro lado, o sujeito sociológico refletiria a complexidade do mundo moderno porque seu “núcleo interior” configura-se na relação com as outras pessoas, logo, é uma concepção interativa da identidade que se forma a partir da relação entre o eu e a sociedade. Já o sujeito pós-moderno não apresenta uma identidade fixa ou essencial, pois ela é formada e transformada continuamente. Além disso, não se trata de apenas uma identidade, mas de várias, as quais são algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Assim essa concepção de identidade é provisória e perturbadora (Hall, 2006).

Hall (2001, 2003, 2006) sustenta que, além das mudanças ao longo da história, há outro aspecto relacionado à questão da identidade, o qual consiste no

caráter de mudança da modernidade tardia, graças, ao processo de globalização e sua incidência sobre a identidade cultural.

Talvez, seja por esse motivo que se percebe a necessidade do fortalecimento da identidade cultural como um elemento essencial para que se enfrentem os desafios atuais da globalização.

A identidade, para Silva (2000), é sempre relacional e reflete, nesse caso, as relações de poder. Trata-se, portanto, de compreender esse sujeito como o resultado de um processo de produção histórica, cultural e social, perpassado por relações de saber e poder, que vão determinando o tipo de sujeito e suas identidades, construídas e embasadas nos aparatos discursivos e institucionais.

Bhabha (2007), em seus escritos problematiza sobre a construção e a desconstrução da identidade do “outro” através dos Estudos Pós-coloniais. Argumentando sobre “o modo como o “outro” colonizado é caracterizado pelo discurso do colonialismo Europeu, ou seja, de forma depreciativa”. O colonizado é “apresentado pelo colonizador como uma população degenerada, e com bases em teorias raciais o colonizador justifica a conquista de uma nação em todos os seus aspectos sociais e culturais” (p. 111). Para Bhabha (2007, p. 130), a mímica constitui-se em uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber colonial, pois se mostra ao “outro”, como fonte de inspiração para a imitação, a cópia e conseqüentemente para a relativização da cultura subalterna.

A produção das identidades e representações desses professores de Educação Física do ensino fundamental na região de fronteira precisam ser compreendidas para se pensar na sua formação para trabalhar com a diversidade cultural diante dos desafios da pós modernidade.

A identidade de acordo com Silva (2002) é marcada pela diferença, ou seja, a identidade é marcada por meio de símbolos e por representações que, ao mesmo tempo em que constroem a identidade fazem uma marcação das diferenças, atuando esta marcação como componente chave em qualquer sistema classificatório.

Silva (2000) diz ainda que a identidade é sempre relacional e reflete, no caso, relações de poder ainda no âmbito do projeto colonial. Formar-se supõe

trocas e negociações, que, segundo esse autor acontece numa relação por meio das práticas culturais. Essa é a questão dos estudos culturais, trata-se de uma abordagem metodológica de pesquisa hoje muito utilizada na educação para estudar as questões como identidades, diferenças e representações, pois estes têm como foco a centralidade da cultura. Ao falar sobre identidades, diferenças e representações dos professores dessa fronteira, exige uma abordagem epistemológica dos estudos culturais.

Formar-se supõe trocas e negociações, que, segundo Bhabha (2007, p. 52), buscam “[...] chamar a atenção para a estrutura de *interação* que embasa os movimentos políticos que tentam articular os elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência”.

O autor chama atenção para os “entre-lugares” nos quais se produzem os processos culturais e sociais, os saberes e aprendizagens. Dessa maneira, investigar os processos de afirmação identitária e das diferenças é voltar-se para a singularidade das histórias que cada um vivenciou e vivencia. Ou, como diz Bhabha (2007), como negocia em seus contextos multiculturais – no caso, na fronteira Brasil e Paraguai. A identidade se produz nesse contexto e repercutirá no desenvolvimento profissional de cada professor nos diversos espaços e realidades.

São nos espaços fronteiriços e nos “entre-lugares” por excelência de encontro e desencontro que os sujeitos se constroem com outros. Nesse sentido, as culturas também são construções provenientes das nacionalidades distintas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, como espaços de produção de hibridismos, de misturas e mestiçagens considerando a cultura como algo permanentemente reinventado, recomposto e investido de novos significados.

Santos (1994, p. 154), ao afirmar que na contemporaneidade o “[...] regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteiraprecisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam”, corrobora para se pensar o papel do professor de Educação Física

na fronteira e de como sua identidade se constitui na mistura de transnacionalização.

Assim, a identidade desse profissional é produzida em meio a trocas e negociações com as diferenças e representações presentes nas relações de poder, do multiculturalismo presente nessa fronteira.

## **2.2 -Multiculturalismo/Interculturalidade: um olhar para Diversidades Cultural**

Para entender as identidades, as diferenças e as representações dos professores de Educação Física dessa fronteira é necessário pensar sobre o multiculturalismo presente na fronteira (alunos) e ainda as possibilidades de diálogos por meio do interculturalismo.

Discorrer sobre multiculturalismo é falar das relações e inter-relações da diferença em nossas sociedades. O multiculturalismo (ou pluralismo cultural) é um termo que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine, porém separadas geograficamente e até do convívio, no que se convencionou chamar de “mosaico cultural”.

O multiculturalismo é,segundo Silva (2002),

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupo raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2002, p. 85).

É nesse contexto, que é possível compreender a palavra multiculturalismo, como polissêmica, valorizado as diferentes manifestações culturais, variáveis identidades e tradições.

A palavra multiculturalismo, segundo Machado (2002), possui diferentes interpretações, atitudes, valores, perante cada herança cultural. Podendo o ser humano sentir, compreender e interpretar outras diversidades culturais.

Essa questão multicultural presente na região fronteira Brasil/Paraguai é bastante notável e considerável, observando a população que vive e transitam na região, paraguaios, brasileiros, japoneses, libaneses dentre muitos outros, que, aparentemente, convivem harmoniosamente num entrelaçamento cultural que também pode ser observado pelo grande número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e que são moradores também do país vizinho.

Portanto, trata-se de um multiculturalismocrítico como prática pedagógica e política que busca respostas à diversidade cultural e questiona os preconceitos e as discriminações, compreensão que se dá porque a cultura é vista como fruto das relações sociais de poder. Isso implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades/diferenças dos professores de Educação Física para tal prática. Esse multiculturalismo precisa contemplar o interculturalismo como diálogo que articula diferentes contextos no reconhecimento e fortalecimento dos diferentes grupos identitários.

Mas, o acesso à educação ainda é difícil a alguns grupos por várias razões questionáveis, como por exemplo, os grupos indígenas que vivem nas cidades, que por terem uma cultura diferente do branco são discriminados por professores mal qualificados, sendo excluídos, mesmo estando em sala de aula. A educação multicultural pretende analisar os currículos atuais, procurando formar professores críticos, para que estes possam se despojar dos seus preconceitos culturais e elaborarem novas metodologias para os estudantes das camadas populares, compreendendo-as na totalidade da sua cultura e visão de mundo.

Não é difícil observar discussões e nas propostas curriculares das escolas alguns projetos de ensino, cada vez mais voltados para temas que de certa maneira tem contemplado o multiculturalismo. Tratando diferentes questões referentes às diversidades culturais, do racismo, preconceitos conforme os temas transversais (BRASIL, 1997).

Entendendo aqui que o multiculturalismo implica reivindicações e conquistas das chamadas minorias (negros, índios, mulheres, homossexuais, etc.). A doutrina multiculturalista dá ênfase à ideia de que as culturas minoritárias são discriminadas, sendo vistas como movimentos particulares, mas elas devem merecer reconhecimento público. Para se consolidarem, essas culturas singulares devem ser amparadas e protegidas pela lei. O multiculturalismo opõe-se ao que ele julga ser uma forma de etnocentrismo (visão de mundo da sociedade branca dominante, que se toma por mais importante que as demais).

Multiculturalismo no Brasil é a mistura de culturas. Trata-se da miscigenação dos credos e culturas que ocorrem no Brasil desde os tempos da colonização. É uma das principais características da cultura brasileira é esta diversidade. O processo imigratório teve grande importância para a formação desta cultura.

O brasileiro se mostra bem mais complexo, porque aqui se desenvolveu um processo colonizador cuja característica fundamental foi a mistura cultural. A riqueza cultural e étnica do país não é levada em consideração no cotidiano, tendendo ao estereótipo e à disseminação de preconceitos. Em resposta, os conflitos das minorias não se dão apenas com a maioria, mas muitas vezes entre elas próprias, transformadas umas para as outras em bode expiatório de sua exclusão social. A discriminação dá-se através de muitas maneiras.

Os nordestinos, por exemplo, são tidos como ignorantes no sul do país, como “gente” inferior, pouco inteligente, feita para o trabalho braçal ou outros, sem qualificação, que exija cultura e quociente intelectual razoável. O Brasil é um país de raízes mestiças, e que não constitui historicamente minorias. Deveríamos estar abertos às diferenças que fazem do povo brasileiro um povo tão misto em nossas heranças culturais. É nesta pluralidade e na diversidade dos brasileiros que se pode construir o presente e perseguir o sonho do futuro possível.

A diversidade cultural, para Bhabha (2007, p. 63), refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação

de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

A diferença cultural se constitui, para Bhabha (2007), como o processo de enunciação da cultura. Trata-se de “um processo de significação através do qual, afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (2007, p. 63). A diferença se constitui na tensão entre os enunciados (atos, palavras...) e o processo de enunciação (contexto) por eles sustentado e a partir do qual cada ato e cada palavra adquirem significados.

Assim entendido, o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. Nossa atenção volta-se, pois, mais precisamente para a busca de entendimento dos “entre-lugares” (BHABHA, 2007), ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

Nesta perspectiva, o multiculturalismo e o interculturalismo podem configurar um objeto de ensino que tematiza e teoriza a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários e de ação social.

A educação multicultural e intercultural são desafios para enfrentar a diversidade cultural na região de fronteira por meio de diálogos entre a cultura local e a cultura universal.

Esclarecendo que a discussão contra a hegemonização cultural não é uma luta que se resolve apenas pelo apelo do respeito às diferenças nem mesmo pelo abandono sob qualquer pretexto de categorias sociológicas, políticas ou históricas sejam elas dentro ou fora da escola, ao contrario, essa é uma discussão pelo respeito às diferenças, conseqüentemente, é preciso se terá que fazer uma análise crítica da realidade social, saber identificar o caráter ideológico dos diferentes discursos e, além disso, saber que na base da exclusão cultural ou de



qualquer outra ordem existem interesses do capital e, portanto de classes, tanto no Brasil quanto Paraguai.

Dessa maneira, a concepção pós-moderna desmonta a concepção de sujeito na sua relação mais coletiva, articulada, que possui como base concepções de caráter articulador e totalizante, de fundamento histórico e político coletivo. A “nova” concepção de sujeito cunha-se no fragmento e no indivíduo como sujeito de uma história fragmentada e desarticulada. Essa nova concepção de sujeito tem, por detrás de si, uma nova concepção de social que é entendido como um conjunto de particularidades desarticuladas.

Dessa forma, a educação multicultural pode resolver os problemas criados pelas diversas culturas em sala de aula e ao mesmo tempo apontar estratégias para superação desses problemas. Por isso, a escola tem que ser local, para a multiculturalidade como ponto de partida, e a interculturalidade como ponto de chegada. A autonomia de uma escola não significa que esteja isolada, fechada para outras culturas. Escola autônoma significa uma escola ousada, curiosa, procurando dialogar com outras culturas e concepções de mundo.

No campo educacional, mais especificamente, a escola é o lugar para o qual convergem as tensões expostas pela sociedade, apresentando em sua estrutura uma pluralidade que é sentida de modo amplificado, no contato permanente e diário entre alunos e funcionários. Nesse sentido, na escola as diferenças apresentam maior sensibilidade.

Assim, as necessidades impostas pela sociedade, acionam a função da escola como produtora de conhecimento e mediadora dos conflitos, sendo que em sua própria estrutura têm-se exemplos em pequena escala das profundidades dessas tensões, seja entre alunos, pais e/ou professores. Dessa forma, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença.

Sua abordagem configura-se como um campo complexo e híbrido em perspectivas e debates, não se encaixando em esquemas explicativos generalizantes, mas, pelo contrário, tornando-se uma área de estudos e debates

criativa e de incessante interação entre visões distintas, conforme supõe Reinaldo Fleuri (2003): “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497).

Mas a escola sozinha não pode dar conta dessa tarefa. Por isso, ela, precisa articular ações numa perspectiva multicultural com outras instituições culturais. Daí a necessidade de ser autônoma, pois sem autonomia não poderá ser intercultural. Ela deve possibilitar aos seus alunos o contato com alunos de outras escolas, possibilitar viagens, encontros, projetos, próprios, que constituam num organismo vivo e atuante na sociedade. Uma escola isolada não consegue dialogar com outras, por se manter fechada. Há necessidade da interculturalidade com as outras instituições e por isso a escola deve ter autonomia, para possibilitar aos alunos o conhecimento das diversas culturas.

As culturas nacionais são uma das principais fontes de identidade cultural, para Hall (2001, 2003), pois as nações produzem um repertório cultural com o qual um determinado grupo pode se identificar. Dessa forma, as culturas nacionais constroem identidades, contudo, há o questionamento da homogeneidade da identidade nacional, já que, segundo o autor, as nações modernas são “híbridos culturais”.

Entendendo o “hibridismo cultural”, é um processo de “mistura”, junção de diferentes matrizes culturais. Permite repensar a validade de perpetuação de antigas matrizes culturais, das tradições, sem apagá-las, possibilita uma abertura a tolerância, a valorização e ao reconhecimento das diferenças culturais. Canclini (2011) propõe uma discussão sobre identidade cultural centrada, sobretudo, no paradigma da hibridização, diferentemente do que observamos em Hall (2005) que muito tem a dizer sobre o parâmetro da fragmentação e da crise das identidades modernas.

Canclini (2011) corrobora para compreender o conceito de híbrido que se converte em uma proposta de explicação da identidade sociocultural latino-americana. Lembrando aqui que essa pesquisa trata das identidades, diferenças e

representações que são construídas num encontro fronteiriço entre o Brasil e o Paraguai.

Vejamos que para Canclini (2011):

Ao trabalhar com a multiculturalidade contida na América Latina, com os enfoques e os interesses em confronto, perde força a busca de uma “cultura latino-americana”. A noção pertinente é a de um espaço sociocultural latino-americano no qual coexistem diversas identidades e culturas (CANCLINI, 2011, p. 174).

Essa multiculturalidade na América Latina é apontada como uma tendência peculiar desses povos ao longo da modernidade. Segundo o próprio autor, a noção de hibridização pode comportar melhor a interpretação da multiculturalidade do que termos já consolidados no passado é que não teriam mais tanta eficácia conceitual na contemporaneidade. É o caso, por exemplo, das noções de “mestiçagem” e “sincretismo”.

Para Canclini (2011), o termo híbrido tende a comportar melhor a ideia de mescla cultural entre tradicional e moderno, o culto e o massivo. Como se refere o autor:

A hibridação sociocultural não é uma simples mescla de estruturas ou práticas sociais discretas, puras, que existiam em forma separada, e ao combinar-se, geraram novas estruturas e novas práticas. Às vezes isto ocorre de modo não planejado, ou é o resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos ou de intercâmbio econômico ou comunicacional. Mas com frequência a hibridação surge do intento de reconverter um patrimônio (uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e técnicas) para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado. (CANCLINI, 2011, p. 113).

Sendo vista desse modo, a hibridação se configura enquanto um processo que não é estanque, mas direcionado em movimentos complexos dentro do fenômeno de globalização e modernização, matizada por intercâmbios e técnicas de mercado e estratégias comunicacionais que abarcam tanto interesses hegemônicos como de setores populares.

Ocorre que ao apontarmos que existem grupos sociais que procuram proteger seus aspectos identitários, não está se negando a existência de novas identidades, pois está ocorrendo o surgimento de novas formas identitárias,

usufruindo de vários aspectos principalmente o do hibridismo, que Stuart Hall, aponta “hibridismo a fusão entre diferentes tradições culturais são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado” (HALL, 2005, p. 91).

Na verdade observa-se que ao mesmo tempo em que ocorre a autoidentificação de uma identidade por meio da homogeneização ocorre a hibridização através de várias culturas formando uma nova identidade, que se constitui de maneira híbrida, mas ocorre também a busca e a resistência das culturas e das identidades locais como forma de afirmar-se em um mundo globalizado.

Dentro desta ideia de busca da resistência da identidade local em posição a globalização e sua homogeneização, Hall esclarece que:

Ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade. Há juntamente com o impacto “global”, um novo interesse pelo “local”. A globalização (...) na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acertado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local” (HALL, 2005, p. 77).

Engana-se se assim quem pensa que a globalização rouba a cena e acaba por abater as culturas étnicas individuais o eu aparece na ideia dada pelo autor é de que há espaço para todas as culturas e identidades, aqui parece mais provável que esta possa produzir, ainda, novas identidades.

Para entender as identidades e as diferenças reportar-me-ei à questão do hibridismo<sup>5</sup>. Canclini (2011) não deixa de situar que uma teoria crítica da hibridização<sup>6</sup> precisa não apenas descrever as novas mesclas formadas, mas entender o processo de hibridização, pois, segundo ele:

---

<sup>5</sup> Termo utilizado por Nestor Canclini, que determina a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas.

<sup>6</sup> Não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional.

[...] os países latino-americanos são resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. “Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais (CANCLINI, 2011, p.73-74).

Essa é uma consideração que se encaixa perfeitamente no contexto encontrado nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, uma vez que essa mestiçagem se mostra fortemente presente, principalmente no contexto escolar.

Como discute Bhabha (2007), o híbrido não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas em um jogo dialético de “reconhecimento”. Mas como a autoridade se constitui pela perspectiva de reconhecimento, a formação do híbrido, característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade, coloca em crise esse reconhecimento, ao gerar desvios ambivalentes e sentidos imprevisíveis. Na própria dinâmica da imposição de determinados sentidos e significados e na busca de legitimação para os mesmos é que as cisões se expressam produzindo ambivalências e desarticulando a autoridade. A tentativa do discurso colonial opressor, como discute Hall (2003), é a de saturar tudo, assumir-se como absoluto, mas como igualmente há necessidade do reconhecimento desse discurso, sentidos e significados são negociados para garantir sua própria autoridade, gerando efeitos inesperados que escapam ao controle.

Bhabha (2007) estabelece importante distinção entre o conceito de diversidade cultural e o conceito de diferença. Segundo este autor, a diversidade “é um objeto de conhecimento empírico” ou apenas o “reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados”, enquanto que a diferença cultural é o “processo da enunciação da cultura como conhecível, legítimo”, como um “processo de significação”, ou de “afirmação da identidade e/ou diferença”.

Identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra. Elas são produzidas na trama da linguagem, sendo que a identidade e a diferença são construídas dentro de um discurso, por isso precisamos compreendê-las como são produzidas em locais históricos e institucionais, por meio do discurso.

Foucault argumenta que:

[...] são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (FOUCAULT, 2002, p.21).

Os conceitos de gênero, raça e etnia são socialmente construídos e discursivamente usados para marginalizar o “outro” e estarão, de fato, contribuindo para a constituição de uma diversidade cultural que não seja apenas tolerante, mas que perceba que o “eu” e o “outro” temos os mesmos direitos e devemos ter a mesma representatividade, tanto nos conteúdos escolares quanto nas instituições sociais.

Compreendemos que o discurso por meio da afirmação de conceitos essencialistas não historicizados são incapazes de perceber os processos de mudanças e de transformações sociais que padronizam e marginalizam os diversos grupos sociais. Para Hall (2000), os conceitos devem ser historicizados para perceber como eles são construídos dentro de uma prática discursiva que se envolve nas relações assimétricas de poder.

Como já fora explicitado anteriormente, a caracterização das identidades e diferenças como históricas, relacionais e construídas, fruto das relações de poder, pode se notada também de forma indireta, pois este trabalho privilegia os elementos históricos na construção de identidades fronteiriças ou nos espaços sociais e culturais onde as identidades são construídas. Com relação aos elementos históricos de construção da identidade fronteiriça pode-se relevar o que contribuíram para a construção de uma identidade negativa dos chamados brasiguaios, destacando aqui como fato importante nessa construção, a Guerra do Paraguai.

A guerra é apontada como momento histórico de extrema violência, na referida região. Existe aqui uma grande preocupação nos textos em enfatizar que esses fronteiriços não foram nem são passivos ou que resistiram de formas diferentes a essa situação. Esclarecendo que isso não significa que eles eram selvagens, violentos, mais sim que houve uma resistência.

Em relação à nacionalização desses brasiguaios são enfatizados aqui, os processos perversos de colonização nele embutidos, que dificultam a construção de identidade fronteiriça. Essa diferença é definida como identidade cultural, ou seja, as particularidades que cada sociedade possui em relação à outra cultura. Se faz importante explicar que essa questão ser brasiguai hoje é uma diferença, é ser diferente, o que significa que ele é brasileiro mais que assimilou a cultura, o idioma, a alimentação, a maneira de se vestir.

Não há superioridade ou inferioridade cultural, o que há são as diferentes culturas que correspondem aos interesses próprios de cada sociedade.

Hall (2006) ao trabalhar com o conceito de identidade na pós-modernidade revela que o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto, não só de uma, mas de várias identidades, algumas das vezes até contraditórias ou não resolvidas “O Próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p.12). A pós-modernidade é reveladora não somente das diferenças, mas da fragmentação dos indivíduos em diferenças. Para ele, a pós-modernidade é reveladora de múltiplas identidades em um único sujeito, deixando de existir uma identificação automática:

[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe), por exemplo, para uma política da diferença (HALL, 2006, p. 21).

Isso não significa que a escola não seja um espaço de construção dessas identidades, afinal ela é um espaço de mediação desses conflitos. Os estereótipos continuam sendo a forma mais utilizada para se referir aos sujeitos negros no espaço escolar. Essa forma negativa continua presente também nos livros didáticos.

### **2.3- Caminhos conhecidos ou não: entendendo o(s) conceito(s) de fronteira(s)**

Essa fronteira é palco de obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Ela representa espaço de poder e de conflitos variados, produzindo distintas formas de integração cultural com as quais o profissional de Educação Física se depara no espaço escola.

Os espaços de fronteira, lugares por excelência de encontro com outros, no caso, culturas e nacionalidades distintas, podem ser entendidos, a partir de Silva (2000), numa perspectiva da teoria cultural contemporânea, como espaços de produção de hibridismos.

O que se pode destacar é que a identidade territorial encara a identidade como movimento, ou seja, ela se “reinventa” e passa por uma construção e desconstrução na medida em que as relações são construídas por discursos e diferentes sujeitos.

A identidade está ligada às relações que ocorrem numa determinada escala territorial. Entretanto não se pode afirmar, de acordo com Haesbaert (1999 e 2007) que é o território que “vai fundar” uma nova identidade, mas é a força política e cultural dos grupos sociais que neles se reproduzem e sua capacidade de produzir que estimulam outra identidade, até porque a identidade é uma construção social-histórica, e sempre reinventada.

Na fronteira, o sujeito encontra-se no meio de duas identidades, uma é a sua identidade nacional, e a outra é aquela que pode ser assumida. Constrói-se assim, uma relação de “entremeios” ou de “entre-lugares”, como salientado por Bhabha (2007). O “entre-lugar” é concebido como um terceiro espaço, híbrido, que permite a emergência de outras posições, no caso, a constituição de novos sujeitos. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e geram novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas.

Assim, os “entre-lugares” passam a se configurar não como meros espaços de dominação, mas como terreno de trocas, intersubjetivas individuais e coletivas, onde anseios comuns e outros signos de valores culturais são



negociados. O processo de hibridação cultural origina algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação e é justamente esse processo que é perceptível na zona de fronteira, onde as diversas trocas culturais e identitárias contribuem para a formação de um processo de diferenciação, pois de alguma maneira as novas relações definem situações e condições de alteridade (BHABHA, 2007).

Estudar as questões que envolvem as identidades, as diferenças e as representações, requer uma análise de seus efeitos na vida em sociedade, que se revela difícil de descrever e fundamentar em poucas palavras.

A identidade deve ser buscada por cada ente do grupo social e cultural, através de seus costumes e símbolos, para que não se perca as suas origens culturais em meio aos processos identitários modernos.

A globalização auxilia para sedimentar e concretizar as culturas dos povos, salvando as suas identidades locais ao evidenciar as identidades nacionais. A globalização com relação à identidade, faz com que determinadas pessoas passem a viver diariamente a partir da cultura de massa, ou da cultura do outro. Segundo Hall (s/d)

Acho que a globalização coloca questões urgentes. Voltam à tona questões que as teorias da moda descartaram como a economia, o capital, o capitalismo, as forças armadas, as armas de destruição em massa, a religião, o suicídio, fundamentalismos, identidades fechadas. Questões como essas entram de novo em cena e a globalização as agrupa na medida em que produz as articulações do poder hegemônico. (HALL, s/d).

Ao mesmo tempo em que a globalização, com suas culturas de massa, homogeneizam o mundo em uma única identidade cultural, acaba também acarretando a busca dos pequenos grupos pela preservação de sua identidade originária.

Ocorre que o mesmo processo global, faz surgir novas identidades, a partir, das já existentes. Mas somente tem base própria e determinação na sociedade aquelas que detêm seu lugar no seu grupo social, da mesma forma que

sabe manter o equilíbrio com as identidades e inovações advindas do processo global.

Assim, na fronteira as relações não são fixas, porque são construídas e estabelecidas por sujeitos de Estados, culturas e identidades opostas, pois é nela que ocorre um encontro com o “novo” e é justamente esse encontro que permite ao sujeito assumir uma relação de alteridade do outro lado da linha imaginária divisória que tem um papel fundamental no que se diz respeito à configuração das relações sociais que ocorrem na fronteira. E, que produz novas identidades e representações, neste caso, identidades e representações dos professores de Educação Física do ensino fundamental da fronteira Brasil/Paraguai que serão apresentadas no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZANDO AS IDENTIDADES, AS FRONTEIRAS, AS ESCOLAS E O MUNICÍPIO**

Esse capítulo tem como finalidade contextualizar a fronteira para atuação de professores da Educação Física em escolas municipais.

### **3.1-Um olhar para a construção da identidade e da diferença na fronteira**

A fronteira está além da separação dois Estados-Nação abrange o estabelecimento de relações distintas, ou seja, existe um intercâmbio cultural, social e político que contribui para que na fronteira o processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro” seja perceptível. Dessa forma, tanto a identidade quanto a alteridade encontram-se presentes na estrutura do espaço fronteiriço, e é por meio de ambas, que os sujeitos constroem sua cultura, seus costumes e formas de vida, diferenciando-se do “outro” que habita no outro lado da divisória, configurando as relações sociais perceptíveis na fronteira.

Por ser uma área limítrofe entre duas ou mais nações diferentes, implica uma realidade específica, marcada por uma relação de troca cultural entre os diferentes povos aí residentes. É importante destacar que a determinação de uma linha fronteiriça não delimita também a demarcação específica de “início” e “fim” de uma cultura, ou seja, as áreas de fronteiras podem representar áreas de conflitos culturais entre povos diferenciados, assim como também podem surgir como áreas de trocas interculturais e os consequentes hibridismos culturais.

Além das relações econômicas e políticas presentes nas faixas fronteiriças, não se deve esquecer as relações culturais desenvolvidas, nas quais os moradores de cada país estão em constante contato com culturas diferentes.

Nesse trecho da viagem vamos procurar compreender como essa fronteira intervém na construção das identidades e das diferenças e acaba se tornando um paradigma do espaço fronteiriço, pois é através desses elementos que surge a diferença tornando a fronteira um lugar de alteridade.

Com o intuito de enfatizar a abordagem do conceito de fronteira e a formação de “novas” identidades, que são construídas a partir dessa noção, apresentar-se-á um paralelo das discussões dos principais pensadores que se dedicaram ao estudo da fronteira, levando em consideração as relações identitárias que ocorrem em seu interior, e como essas contribuíram para a construção e reconstrução de identidades, e também na percepção do processo de diferenciação frente ao outro por meio da alteridade.

Procurando dialogar com os Estudos Culturais, tentarei transitar através das perspectivas de conhecimentos produzidos na História, Antropologia, Filosofia e Sociologia, fundamentando com esse apoio, fora do campo da Educação Física, a relação entre o homem e a cultura, assim como a relação de poder que se entrelaça na construção das identidades de signos e significados e produzindo, reproduzindo signos e significados, que em outro momento acaba ressignificando essas identidades dos sujeitos, controle regulador, resultante de processos históricos e socialmente construídos.

A fronteira por muitos anos foi pensada e definida como uma ideia muito próxima ao conceito de limite territorial, mas é importante salientar que esta não é totalmente um limite e, sim, uma condição para o estabelecimento de diferenças na relação entre o “eu” e o “outro”.

Entretanto, a grande dificuldade em reconhecer o outro ocorre por meio de um processo classificatório, a padronizar, criar um parâmetro único de comparação, hierarquizando ou “desigualando” aquilo que apenas deveria ser visto como diferente. Assim, a partir da convivência com a diferença identitária e cultural que pode ser identificada na fronteira ocorre a afirmação da diferença, que muitas vezes é vista com um olhar de inferioridade.

Nesse sentido, merece destaque o pensamento de Martin (1994), que se preocupou em distinguir o limite e a fronteira. Em sua obra o limite é reconhecido como uma linha, e não pode, portanto ser habitado, já a fronteira ocupa uma faixa que constitui uma zona, muitas vezes bastante povoada onde os habitantes dos Estados vizinhos podem desenvolver intenso intercâmbio. O que tem de essencial nessa análise é o fato de que a fronteira envolve relações entre

peças e identidades diferentes o que nos remete à ideia de que essa ainda é uma condição que estabelece as diferenças.

Já Monteiro (2004) salienta que a fronteira é o espaço de acolhimento do outro, do diferente, do estranho. É um território de efervescência intensa. É ao mesmo tempo o local da dor profunda, da violência e da recriação da vida, onde as diferenças necessariamente se tencionam e produzem o plural, o novo. Pois a fronteira é a confluência do que já foi, do que está sendo e do que pode ser e isso se justifica pelas diversas relações que são estabelecidas nela, pois a todo o momento existe a construção do diferente, até pelo fato desta ser habitada por nacionalidades distintas. Dessa maneira, percebe-se que a fronteira nasce da diferença, pois nela diferentes relações e concepções de vidas são identificadas.

Para Martins (1997, p. 150), a fronteira é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si. Essa mesma fronteira é um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrente das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada grupo humano, mas o desencontro de temporalidades históricas, pois cada grupo está situado diversamente no tempo da História.

Martins (1997) destaca, em seu entendimento sobre a fronteira, o lugar da alteridade, pois nela há embate de temporalidades diversas:

[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. A primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da História (MARTINS, 1997, p. 150-151).

Tal argumentação rende interpretações relevantes acerca da fronteira, pois através da “alteridade” que permite uma identificação, seguida do processo

de diferenciação, estabelecem-se diferenças entre o “eu” e o “outro”, e essas não são apenas de concepções de vida, mas também de diferentes historicidades em diferentes tempos, fato esse que contribui para a formação de “novas” identidades frutos dessa relação.

Esse processo de alteridade é perceptível na fronteira a partir do momento em que é possível identificar povos colonizadores/colonizados com diferentes costumes e culturas que se dividem numa mesma faixa territorial, pois é a partir desse momento em que o indivíduo assume uma identidade de diferenciação e autoidentificação. É importante salientar o fato de que a fronteira pode ser vista também como um conjunto de múltiplas relações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Percebe-se então que a fronteira é marcada pela interação entre sujeitos diferentes que possuem práxis e construções simbólicas, culturais e identitária distintas, fato que contribui para a existência de múltiplas relações, e são essas que ressaltam a diferença entre os sujeitos que habitam a zona de fronteira, pois não parece possível compreender como se constitui uma fronteira sem levar em consideração as diferenças que a constituem.

Na fronteira não existe apenas convivência com sangue, língua ou capitais diferentes, mas a mesma abriga diferenças raciais, religiosas e culturais juntamente com uma separação social e barreiras linguísticas, além de uma hostilidade que é organizada pelo contato com outros grupos étnicos de outros Estados-Nação, sendo assim, pode-se afirmar que a fronteira é um instrumento de grande absorção e transmissão cultural.

Enquanto Oliveira (2005, p. 362) diz que na fronteira os princípios que identificam os nacionalismos se afloram em rivalidades com mais intensidade que alhures, isto não implica dizer que não haja uma convivência entre as relações preexistentes, contudo não há uma simbiose cultural definitiva.

As relações desenvolvidas de um e outro lado de cada fronteira são marcadas por diferentes aspectos da vida social dos povos que convivem com este tipo de realidade. Dessa forma, cada fronteira apresenta características únicas principalmente pela diversidade de povos que podem estar nela, cada um

com um conjunto de relações e práticas sociais, culturais e políticas que remetem ao seu país de origem, e é nesse sentido que Oliveira (2005, p. 380) afirma que cada fronteira é uma fronteira, em função de sua pluralidade e complexidade, que fazem com que seja impossível a classificação de uma fronteira (como espaço homogêneo), mas sim de fronteiras que se espalham por toda a extensão de um país. Assim, considera este autor: “[...] Este ambiente plural transformou as fronteiras em territórios singulares. São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si – cada fronteira é uma fronteira” (OLIVEIRA, 2005, p. 380).

Assim, a fronteira cria um ambiente, que é marcado por relações complexas, ou seja, culturas e identidades diferentes que criam condições para produção e reprodução de relações que levam a afirmação da diferença, pois na fronteira existe a convivência entre duas nacionalidades distintas que afloram o sentimento de diferença.

De forma a complementar, Raffestin (2005) dialoga com a ideia de que a fronteira é um fato social, espaço temporal porque ela delimita um “para cá” e outro “para lá”, sendo assim a fronteira nasce da diferença, ela não separa porque quem separa dois Estados-Nação é o limite, mas ela estabelece diferenças através das formas de organização do território.

A diversidade cultural pode e deve ser trabalhada e problematizada para que se evite os processos de discriminação dentro do ambiente escolar, fazendo-se importante que esses professores de Educação Física se questionem, constantemente, sobre suas atitudes frente às questões dessas identidades/diferenças.

Mesmo que tradicionalmente fronteiras e limites evoquem uma dimensão de barreira e fixidez, agindo como elemento diferenciador e separador, podem também unir e aproximar realidades distintas, estabelecendo uma relação que Raffestin (2005) chama de “jogo paradoxal permanente” em função das práticas que são vivenciadas nestas áreas e das relações de poder que são exercidas pelos sujeitos locais, implicando em territorialidades que são acionadas, dependendo do contexto, podendo manter, destruir ou recriar limites.

Para Oliven (2006) a noção de fronteira, embora tenha existido em diferentes momentos históricos, possui um significado que varia no tempo e no espaço, pois a fronteira hoje muito mais que uma simples faixa abrange identidades diferentes; a fronteira representa não apenas o desencontro de diferentes visões de mundo, mas a coexistência de diferentes espaços temporalidades.

Assim sendo, esta noção poderá, ou não, influenciar na construção da identidade do sujeito através das relações econômicas, políticas e sociais que são estabelecidas. Portanto, a fronteira pode ser vista como algo gerador de raízes e identidades diferentes, devido ao fato de que nela a construção de “novas” identidades é perceptível, a partir do momento em que ocorre a afirmação das diferenças em relação aos outros grupos, ou seja, a partir do momento em que os sujeitos utilizam afirmações para distinguir o “eu” e o “outro”, surgem elementos para a construção e reconstrução de identidade na fronteira.

A identidade pode ser abordada de diversas formas, entretanto optou-se por analisar como as relações que ocorrem na fronteira podem contribuir para criar “novas” identidades, tomando como ponto inicial as relações que são estabelecidas dentro dele, partindo dessa ideia torna-se importante observar como o intercâmbio entre línguas, costumes e ideais diferentes contribuem para a construção identitárias dos sujeitos que habitam a faixa de fronteira.

A construção e a reconstrução de identidade é um processo cheio de contradições, ambiguidades e complexidades que podem ser influenciadas pelas condições sociais em que são estabelecidas. De tal modo, Machado (2005) afirma que a presença de “marcos” ou referenciais históricos geográficos pode ser um fator decisivo no que se refere à formação identitária.

É importante ressaltar logo de início que a ideia de identidade, neste contexto, tanto pode ser utilizada como uma valoração simbólica como um processo de identificação num espaço geográfico. Dessa maneira a noção de identidade, a qual se utilizará é a identidade territorial, ou seja, aquela definida a partir das relações que são construídas em um determinado território. A identidade territorial é um tipo de identidade que se expressa na relação de pertencimento de



um grupo a partir da delimitação de uma escala territorial de referência identitária, dessa forma a mesma é carregada de subjetividade e objetividade tendo um espaço como estruturador da identidade. Por conseguinte, pode-se explicar que, identificar, no âmbito humano social, é sempre identificar-se, é sempre um processo reflexivo, portanto, identificar-se como um processo relacional, dialógico, inserido numa relação social.

Além disso, Haesbaert (2007), diz que:

Como não encaramos a identidade como algo definido de forma clara, mas como um movimento, trata-se sempre de uma identificação em curso e por estar sempre em processo/relação ela nunca é uma, mas múltipla. Toda identidade só se define em relação a outras identidades, numa relação complexa de escalas territoriais e valorações negativas e positivas (HAESBAERT, 2007, p.175).

O que se pode destacar é que a identidade territorial encara a identidade como movimento, ou seja, ela se “reinventa” e passa por uma “adaptação” na medida em que as relações são construídas por novos discursos e diferentes sujeitos. A identidade está ligada às relações que ocorrem numa determinada escala territorial.

Entretanto, não se pode afirmar de acordo com Haesbaert (2007) que é o território que “vai fundar” uma nova identidade, mas é a força política e cultural dos grupos sociais que neles se reproduzem e sua capacidade de produzir que estimularão uma determinada escala de identidade, até porque a identidade é uma construção social-histórica, e em nossa abordagem pode ser vista pelo viés geográfico, uma vez que a pesquisa permeia o contexto escolar de escolas próximas a uma fronteira geográfica.

Na fronteira o sujeito encontra-se no meio de duas identidades, uma é a sua identidade nacional, e a outra é aquela que pode ser assumida. Constrói-se assim, uma relação “entremeios” ou de “entre-lugares” como salientado, tanto por Hall (2003), quanto por Bhabha (2007). O “entre-lugar” é concebido como um terceiro espaço, híbrido, que permite a emergência de outras posições, no caso, a constituição de novos sujeitos. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e geram novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas.

Assim, os “entre-lugares”, passam a se configurar não como meros espaços de dominação, mas o terreno de trocas, intersubjetivas individuais e coletivas, onde anseios comuns e outros signos de valores culturais são negociados.

As interações, trocas e conflitos nas diversas escalas de contato entre grupos sociais e produtos culturais diversos acabam por estabelecer formas várias de trocas e recriações mútuas cujos processos resultantes são considerados híbridos. Para Canclini (2011), o cenário das hibridações se destaca por excelência nas linhas fronteiriças.

O processo de hibridação cultural origina algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação, e é justamente esse processo que é perceptível na zona de fronteira; as diversas trocas culturais e identitárias contribuem para a formação de um processo de diferenciação, pois de alguma maneira as novas relações definem situações e condições de alteridade. Assim, na fronteira as relações não são fixas porque são construídas e estabelecidas por sujeitos de Estados, culturas e identidades opostas, pois é nela que ocorre um encontro com o “novo” e é justamente esse encontro que permite ao sujeito assumir uma relação de alteridade do outro lado da divisória que tem um papel fundamental no que se diz respeito à configuração das relações sociais que ocorrem na fronteira.

As fronteiras são realidades dinâmicas que representam um campo de práticas e interações sociais, políticas, econômicas e culturais que evocam conflitos e tensões que são inerentes aos sujeitos que nela se localizam. A questão central é que a diferença/alteridade nestes e em outros locais, não deve ser tratada como essencial, como uma realidade que paira sobre os sujeitos e também não deve ser negada ou desprezada, mas sim considerada a partir da lógica plural da sociedade contemporânea, marcada por práticas diversificadas decorrentes da diversidade humana.

Para entendermos de que forma as diferenças podem ser identificadas na fronteira é importante salientar como se dá a afirmação dessas diferenças em relação aos outros grupos, e como ela contribui para a construção de novas identidades. A fronteira pode limitar algo ou fixar um determinado conteúdo com

sentidos específicos, dessa maneira ocorre uma construção simbólica de pertencimento, que constrói um marco de referência que é definido pela diferença e a alteridade na relação com o outro.

Dessa maneira, a fronteira acaba se tornando a limitação de um espaço que por possuir conteúdos e sentidos diferentes, que são fixados pelos dois lados da fronteira e contribuí para a construção daquilo que é diferente, pois na fronteira ocorre um cruzamento de identidades distintas que em contato são recontextualizadas e reelaboradas, a fim de diferenciar cada vez mais o marco de referência. Com a existência de dois modelos de referência distintas, a fronteira acaba se tornando permeável ou flexível, onde uma nova temporalidade acaba dissolvendo os localismos e as questões identitárias, surgindo assim o diferente.

Isso posto, torna-se possível discutir a fronteira como algo em que se diferencia o “eu” e o “outro”, ou seja, como uma possibilidade de dialogar as diferenças, pois a fronteira permite o contato de sujeitos distintos que criam uma interlocução entre duas identidades diferentes. Dessa forma, a partir do momento em que estabelecemos a fronteira criamos um processo de identificação/diferenciação, onde um sujeito ou grupo pode ser um construtor de relações identitárias a depender dos sujeitos ao qual eles estabelecem as relações. Nessa perspectiva pensar a alteridade na fronteira é definir o modo como olhamos o outro. Assim determinadas identidades ou, caso preferem facetas de uma identidade, manifestam-se em função das condições espaço temporais em que o grupo está inserido.

A fronteira constitui-se em encerramento de um espaço, limitação de algo, fixação de conteúdos e de sentidos específicos, conceitos que avançam para os domínios da construção simbólica de pertencimento, denominada identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária, definido pela diferença, no entanto, a grande dificuldade em reconhecer o outro ocorre por meio de um processo classificatório, a padronizar, criar um parâmetro único de comparação, hierarquizando ou “desigualando” aquilo que apenas deveria ser visto como diferente. Assim, a partir da convivência com a diferença identitária e cultural, que

pode ser identificada na fronteira, onde ocorre à afirmação da diferença, que muitas vezes é vista com um olhar de inferioridade.

Na fronteira, a percepção da diferença é de torna-se importante para a afirmação de um grupo cultural, pois é ela que produz uma variedade de diferentes sujeitos, ou seja, a identidade para os indivíduos. Assim, a diferença se torna um paradigma na fronteira pelo fato de que a partir dela é que a identidade dos sujeitos que habitam as zonas fronteiriças é formada, pois são essas diferenças, a forma como se enxerga o outro que vão influenciar a construção da identidade na fronteira. Finalmente, essa fronteira pode ser interpretada tanto como um referencial identitário, como um lugar onde a diferença, não pode ser deixada do lado de fora, pois é a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos diferentes que a identidade é construída, faz-se presente.

Nesse sentido, é possível acreditar que a fronteira (internacional), pensada a partir da formação dos Estados e da configuração do território numa perspectiva integrada, se configura no que Bhabha (2007) chama de “entre-lugar”, ou seja, lugares de criação do novo, nos quais os sujeitos fronteiriços, através de suas vivências e do contato “eu”/“outro”, ou “nós”/“eles” conseguem vivenciar uma condição de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2006). Assim, Bhabha considera que a cultura apresenta um caráter fronteiriço altamente inventivo na medida em que:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente [...] (BHABHA, 2007, p. 27).

Desta forma, podemos dizer que a fronteira configura-se como um território de invenção do outro, onde o indivíduo procura se reconhecer frente à alteridade. É um “entre-lugar”, uma zona de transição entre os diferentes que estão a negociar uma identidade.

Pelo fato da fronteira ter se tornado uma condição para abarcar relações e identidades distintas, a ideia de diferença. Nessa perspectiva, não há

como compreender as relações que ocorrem na fronteira sem levar em consideração as identidades e as diferenças, tanto de um lado como do outro, que retratam os princípios do nacionalismo. Por esse motivo, há uma necessidade de conhecer e compreender a construção dessa fronteira entre Ponta Porã/Br e Pedro Juan Caballero/PY.

### **3.2 - As várias fronteiras que permeiam as escolas**

A educação no município divide-se em três redes de ensino: Municipal, Estadual e Privada, sendo a educação municipal, administrada pela Secretária Municipal de Educação de Ponta Porã.

É importante compreender aqui que cada país tem os seus Parâmetros Curriculares, documentos que apresentam uma maneira de pensar, uma maneira de ser, peculiar no contexto em que estão inseridos, ao que se propugna como educação para cada país.

A formulação da política educacional do Município de Ponta Porã, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394 de 1996 bem como a definição das metas governamentais permitem elaborar os planos, os programas, os projetos e as atividades educacionais com o exercício de sua administração, por intermédio das unidades orgânicas e dos mecanismos integrantes de sua estrutura.

A execução da política educacional no Município está, pois, em conformidade com as diretrizes e metas governamentais, a elaboração dos planos, dos programas, dos projetos e das atividades educacionais, em que a administração do Ensino Fundamental ocorre por intermédio das unidades orgânicas e dos mecanismos integrantes de sua estrutura.

Atualmente a rede municipal de Ponta Porã conta com 32 escolas sendo 9 Centros de Educação Infantil (CEINF) e 25 escolas de Ensino Fundamental, entre elas, 17 contam também com a Educação Infantil.

A pluralidade cultural presente nas relações de vivência cotidiana na fronteira também se expressa no âmbito da educação formal. No entanto, mesmo

esta sendo uma realidade específica, diferenciada do contexto nacional, de acordo com Fedatto (2005) a escola de fronteira não se diferenciadas das demais. Essa homogeneização da escola pode ser verificada, por exemplo, com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais indicados pelo MEC. Segundo a autora, o que se tem, em grande parte, é uma prática em sala de aula hegemonicamente padronizada, reproduzindo sempre o olhar e o discurso dos centros detentores do poder econômico e intelectual, de maneira que para todas as áreas do Brasil os alunos devem estudar os mesmos temas e conteúdos, o que de alguma forma não valoriza os elementos e especificidades do local.

A autora afirma, ainda, que a escola de fronteira não é diferenciada, entre outros motivos, porque os professores não recebem formação para tal atuação, ou seja, desde a graduação estes não estão preparados para trabalharem com tal realidade (FEDATTO, 2005, p. 495), mesmo que esta esteja à sua volta, muitos não sabem como fazer a relação entre teoria e prática, o que culmina na homogeneização do ensino.

Para Candau (2008, p. 15):

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presentes.

A autora salienta, também, uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) que se relaciona a uma concepção de escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluído e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Em seu entendimento, é fundamental que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola constitui-se também uma exigência que lhe está intimamente associada.

Ao discutir os desafios da diversidade na escola, Gusmão (2003, p. 94) afirma que o que está em jogo em nossas práticas e propostas educativas, mais

que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, e a alteridade, espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade:

[...] Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural (GUSMÃO, 2003, p. 94).

A escola em áreas de fronteira possui como principal característica a diversidade cultural, no entanto, ainda tem organizado os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e experiência. Nestesentido:

[...] O saber que se ensina, é então, redutor de culturas que informam as realidades vividas dos sujeitos e desloca suas vidas das problemáticas imediatas que as envolvem, acreditando que o aluno é uma tábula rasa sobre a qual deve-se inscrever o conhecimento tido como real e legítimo[...] (GUSMÃO, 2003, p. 95).

A autora refere-se, na citação destacada, à escola de uma forma geral, independente de sua localização. No caso da escola fronteiriça essa situação tende a ser ainda mais grave, pois a convivênciacotidiana de duas nacionalidades implica uma grande diversidade de referenciais culturais, a começar pela língua, que pouco é considerado no desenvolvimento das práticas educativas.

Como melhor compreender quem é esse outro que, numa região de fronteira, acaba por estabelecer contatos e trocas, nem sempre harmoniosos, com a chamada “nossa cultura nacional”? Eis uma questão central para se ter uma prática escolar que efetivamente estimule o respeito ao diverso e contribua para uma aprendizagem mais eficiente, permitindo assim ao conjunto dos alunos uma leitura do sentido de sua localização e orientação no mundo de hoje a partir do lugar em que se encontram.

Em 2009 teve início na fronteira, o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), incorporando o 1º, 2º e 3º anos de ambos os lados. Gradualmente outros anos

serão anexados, a um projeto de integração pedagógica. O projeto foi desenvolvido em dois colégios locais – a Escola Estadual João Brembatti Calvoso e a Escuela Nº 290 Defensores de Chaco. Este programa tem como propósito promover a construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural no âmbito das escolas de zona de fronteira, sobretudo nas cidades gêmeas.

Este programa consiste em uma troca de professores semanalmente chamada de “cruce”. Em certo dia da semana um professor paraguaio vai ao colégio brasileiro dar aula em espanhol e guarani, enquanto um professor brasileiro vai ao colégio paraguaio dar aula em português. Os diretores dos colégios e os professores do programa se reúnem semanalmente para apresentar os pontos de êxito e de dificuldades verificados nas aulas, debatendo o que deve ser alterado e o que deve continuar. Periodicamente todos se reúnem com o Coordenador do Programa, um assessor do Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) e representantes dos Ministérios de Educação de ambos os países, para repasse do desenrolar do programa, suas realizações, inadequações, ajustes necessários.

O Ministério da Educação brasileiro dá liberdade às escolas para decidir qual língua estrangeira lecionar, dentre o inglês e o espanhol. No município de Ponta Porã, nas escolas estaduais e municipais, devido ao contexto histórico-social, a língua estrangeira lecionada é o idioma espanhol, em conformidade a LDB/96.

Dessa maneira, a questão da valorização da “outra” língua tem oportunizado aspectos culturais de alteridade local, além de possibilitar um intercâmbio de metodologias e experiências pedagógicas. Contudo, o programa ainda, não atende a todas as escolas do município de Ponta Porã.

Ao se observar os dados educacionais, das cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, pode-se constatar a presença de crianças paraguaias em escolas brasileiras (PEREIRA, 1997).

Tonetto e Pereira (2008) corroboraram ainda com um estudo, que buscou dados relevantes para compreensão da presença de paraguaios na educação brasileira, concluíram que o número de crianças na faixa etária para o



ensino fundamental no município de Ponta Porã é menor que o número de estudantes matriculados na faixa etária, considerada para o ensino fundamental, devido à localização da cidade na fronteira com Pedro Juan Caballero.

É possível perceber que cada escola apresenta uma realidade, uma vez que na fronteira, diversas questões culturais a envolvem, tais como: linguísticas, históricas, religiosas, hábitos e costumes, entre outras e, muitas vezes os profissionais trabalham em diferentes escolas de forma semelhante.

### **3.3- Construção histórica da fronteira: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero**

A origem de Ponta Porã (em guarani significa Pedra Bonita), começa com a formação de um povoado denominado inicialmente “Punta Porá”, que surgiu dentre os campos de erva-mate. Antes da Guerra do Paraguai, Ponta Porã era apenas uma região deserta no interior do Paraguai habitada somente por alguns grupos indígenas, como os Nhandeva e os Caiuá (Caa-i-vas = tomadores de mate), descendentes do povo Guarani, que viviam junto à natureza, caçavam, coletavam frutos e pescavam, além do cultivo de pequenas roças (GOIRIS, 1999).

Conforme conta Goiris (1999), a região era também local de parada de carreteiros que faziam o transporte de erva-mate. Em 1777 uma expedição militar chegou a esta região, tendo como objetivo explorar o solo. Em 1862 chegou o grupo do tenente militar Antônio João Ribeiro que se estabeleceram na cabeceira do rio Dourados (onde hoje é o município de Antônio João) e fundaram ali a Colônia Militar dos Dourados.

Goiris (1999) ainda conta em seus estudos que pouco antes da guerra com o Paraguai, o Imperador Dom Pedro II, temendo possível invasão do território nacional, estabeleceu ali uma colônia militar, para garantir a fronteira e propiciar contato frequente da região com a Capital do Império. A guarnição militar instalou-se na encosta da serra do Amambaí, sobre as cabeceiras do rio Dourados, sob o comando do Tenente Antônio João Ribeiro, natural de Poconé, que posteriormente pagou com a vida a bravura com que se destacou nos combates

de fronteira. Mais tarde, perseguidos políticos, que haviam emigrado do Rio Grande do Sul para a Argentina e o Uruguai atravessaria o Paraguai e penetrariam em território mato-grossense, fixando-se onde está hoje instalado o município. Em 1864, época da Guerra da Tríplice Aliança, a Colônia Militar dos Dourados foi destruída pelos paraguaios, aonde veio a falecer o tenente Antônio João Ribeiro.

Em 1872, após o fim da Guerra do Paraguai, houve a fixação da região fronteira do Brasil com o Paraguai, na qual também constavam os respectivos limites com o Brasil, e que segundo Hélio Vianna, respeitava os convênios da época colonial e reivindicava ao Brasil somente as terras já ocupadas ou exploradas por portugueses e brasileiros. A partir daí a região de Ponta Porã passa a ser possessão territorial brasileira. Em 1880 chega à região o senhor Nazareth, um militar que vem com a missão de comandante e ergue seu acampamento junto a lagoa do Paraguai, onde hoje é a cidade de Pedro Juan Caballero.

Em 1883, quando Tomaz Laranjeira estabeleceu o primeiro arranchamento à margem direita do rio Verde, distante oito léguas da atual sede municipal (de acordo com o Decreto Imperial n.º 8.799, de 9 de dezembro de 1882, que lhe concedia o privilégio de colher erva-mate na zona fronteira com a República do Paraguai, entre os marcos "Rincão do Júlio" e "Cabeceiras do Iguatemi"). Em 1892, a guarnição da colônia militar de Dourados foi levada para as nascentes dos córregos: Jovai, São Tomaz, Carambola, São Vicente, Ponta Porã, Tegujho e do Rio São João. Local preferido pelos carreteiros que faziam o transporte de erva-mate dando início a uma povoação, denominada Punta Porã. A guarnição transferida teve a finalidade de proteger os carreteiros dos "quatreiros"<sup>7</sup> paraguaios. O primeiro pontaporanense registrado foi Boaventura Nazaré, nascido em 1985. Em 1900, Ponta Porã torna-se Distrito de Bela Vista. O município foi criado pela Lei Nº 617 de 18 de julho de 1912. Comemora-se seu aniversário dia 18 de julho<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Referência ao termo quatreiro, do castelhano "cuatero", termo regional que significa: ladrão de gado.

<sup>8</sup> Disponível em [www.pontapora.ms.gov.br](http://www.pontapora.ms.gov.br) Acesso em 09.09.13.

O local teve, a princípio, o nome de "Nhu-verá<sup>9</sup>", que foi substituído, posteriormente, por "Antônio João" e, finalmente, por "Ponta Porã". O distrito foi inicialmente subordinado a Nioaque e, mais tarde, a Bela Vista, Ponta Porã tornou-se município autônomo em 18 de julho de 1912, por força do Decreto n°. 617, daquela data. O Decreto n°. 820, de 29 de outubro de 1920, deu foros de cidade à sede municipal. No ano seguinte foi instalado o município e toma posse seu primeiro prefeito, Ponciano de Matos Pereira.

Várias vezes foram alteradas a composição administrativa do Município. Em 1936 eram oito os distritos existentes: Ponta Porã, Antônio João, Cabeceira do Apa, Lagunita, Paranhos, Amambaí, Caarapó e Patrimônio da União, a divisão correspondente ao ano de 1937 já não registra os três últimos; na que vigorou no quinquênio 1939/43 não figura Paranhos, aparecendo, porém, dois novos distritos: Patrimônio e União.

O Decreto-lei n°. 5 812 de 13 de setembro de 1943 criou o Território Federal de Ponta Porã, formado do Município desse nome (onde foi instalada a Capital) e mais seis outros: Porto Murtinho, Bela Vista, Dourados, Miranda, Nioaque e Maracaju. A capital foi transferida para Maracaju em 31 de maio de 1944 (Decreto-lei n° 6 550), voltando a Ponta Porã em virtude de Decreto de 17 de junho de 1946. As Disposições Constitucionais Transitórias, promulgadas em 18 de setembro de 1946, extinguíram o referido Território, reincorporando a Mato Grosso os municípios que o compunham.

Segundo a divisão territorial do Estado, vigente no período 1949/53, o município contava com apenas 4 distritos: Ponta Porã (sede), Bocajá, Cabeceira do Apa e Eugênio Penzo; posteriormente formaram-se mais três distritos: o de Rio Verde do Sul, criado pela Lei n°. 702, de 15 de dezembro de 1953, com terras desmembradas do distrito-sede; o de Sanga Puitã, também originado da sede, constituído em 17 de novembro de 1958, e o de Laguna Carapã, desmembrado de Bocajá, em 20 do mesmo mês e ano. Em 1977 é criado o estado de Mato Grosso do Sul, do qual Ponta Porã faz parte atualmente.

---

<sup>9</sup> Vocábulo guarani que significa - campo brilhante

Ponta Porã, situada no estado de Mato Grosso do Sul (BR), e Pedro Juan Caballero, no departamento de Amambay (PY), repartem uma estreita faixa de terra correspondente ao limite internacional Brasil-Paraguai.

Em 2007, o município passou a contar com 3 unidades distritais: Cabeceira do Apa, Sanga Puitã e o distrito sede. E graças a integração das cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero é de fácil constatação a intensa presença de crianças paraguaias em escolas brasileiras (PEREIRA, 1997).

Nas leituras realizadas no livro “Terra, Gente e Fronteira” de João Portela Freire (1999) sobre o nascimento e surgimento de duas e unidas cidades Ponta Porã, lado brasileiro, e Pedro Juan Caballero, o lado paraguaio, contestou-se, segundo o autor que elas não foram fundadas, mas nasceram sofrendo fortes influências do espanhol e o do guarani.

E tiveram como marca a negociação da Erva Mate pelos pioneiros espanhóis e crioulos na Laguna Punta Porã nas bordas da laguna, no Paraguai, isso no final do Sec. XVIII, sendo que futuramente Punta Porã, traduzida em português, corresponde a traduziria como Ponta Bonita ou Ponta Porã, que foi criada como Município pela lei 721 de 23 de setembro de 1915, sendo a fronteira, de acordo com Freire (1999), delimitada por uma linha entre os dois países.

Devido à Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), o Paraguai perdeu parte do território para o Brasil, principalmente a cidade de Ponta Porã. Esse foi o maior conflito armado internacional ocorrido na América do Sul, quando foi travada a Guerra da Tríplice Aliança, composta por Brasil, Argentina e Uruguai, contra o Paraguai. A guerra que se estendeu-se de dezembro de 1864 a março de 1870.

A venda e negociação da Erva Mate foi decorrente da grande influência econômica marcante, a qual, futuramente deu origem à “Companhia Erva Mate” Laranjeira de Thomaz Laranjeira, cuja expansão trouxe economia financeira à cidade, o que lhe rendeu um carinhoso apelido de “Princesinha dos Ervais”, devido às grandes plantações de erva mate na localidade, considerada como ouro verde. Recheada de imigrantes durante o nascimento, essas duas cidades sofreram fortemente as influências culturais de povos que aqui se achegaram e daqui originários e outros como: gaúchos, árabes, paraguaios, índios e outros.

Essa mistura cultural propicia e evidencia a complicação desse contexto presente na escola, uma vez que se proporciona um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, mas também de oportunidade de completude do eu pessoal. É com base nessa perspectiva que o antropólogo e sociólogo português Vieira (2011) pontual que,

[...] a (re) construção da identidade pessoal e social é um processo complexo e intrínseco a cada indivíduo (eu sou exclusivamente eu, embora tenham muitos outros e de outros em mim), não é uma mera reprodução da esfera social e cultural em que o eu se movimenta (VIEIRA, 2011, p.42).

Compreendendo que não se pode dizer que somos desta ou daquela maneira. Ou, igualmente, que alguém é desta ou daquela maneira, constantemente interagindo com os outros através da ação, do pensamento, dos acontecimentos, etc. As construções culturais que ocorrem na identidade dos sujeitos sejam nos professores, nos alunos, ou mesmo, ao nível da gestão das diversidades na própria identidade pessoal.

Ponta Porã, segundo Rocha (2005), tem sua economia voltada para a economia de Pedro Juan Caballero, assim sofrendo grandes influências e promovendo ligações fortes entre os dois povos.

[...] que permeia todas as ações e envolve todos os segmentos. Portanto, resulta desta, a cultura em todas as suas formas de expressão; literatura, artes, religião, nacionalismo, valores sociais e éticos, o modo de vestir, as visitas, as diversões, os elos que unem as pessoas e caracterizavam enfim, o jeito de viver (ROCHA, 2005, p.209).

O jeito de viver na fronteira pode ser percebido pelas relações comerciais e culturais que seus sujeitos vivenciam no dia-a-dia no fronteiro.

Uma troca que vem desde o processo de migração do pós-guerra que resultou numa “mistura étnica” numa “[...] pluralização de culturas nacionais e de identidades nacionais” (HALL, 2001, p. 83). Ele ainda defende em sua tese de que não se pode mais pensar em culturas ou identidades culturais puras. O imediatismo e a intensidade através dos quais somos postos em contato com o “outro” criaram um mundo fragmentado, resultando numa liberdade de

identificação. Um pensamento unificado e ao mesmo tempo individualista, dependendo do ponto de vista do observador.

Em meio a grandes dúvidas, e nesse contexto, um novo processo identitário se parece a um enorme quebra-cabeça, onde as peças misturadas entre vencedores e vencidos que não se conectavam perfeitamente iniciam uma relação de convívio mútuo e ao mesmo tempo separado. Nesse sentido, já não basta ordená-lo para que se compreenda a imagem da própria identidade, pois a imagem formada não estava e ainda não se encontram definitiva, mais sim em um constante processo negociação.

A comunicação entre os dois povos de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai) é uma das características fundamentais e marcantes da fronteira.

Dessa forma, nota-se que em zona de fronteira há toda uma forma cultural, ocasionada pelos contatos que se pulverizam em face da presença de contingentes populacionais, oriundos de diferentes localidades e etnias.

Concordamos com o sociólogo português, Santos (1994), ao afirmar que na contemporaneidade o:

[...] regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteiraprecisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam (SANTOS, 1994, p. 154).

Essa fronteira é palco de obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Ela representa espaço de poder e de conflitos variados, produzindo distintas formas de integração cultural com as quais o profissional de Educação Física se depara no espaço escolar.

Os espaços de fronteira, lugares por excelência de encontro com outros, no caso, culturas e nacionalidades distintas, podem ser entendidos, a partir de Silva (2000), numa perspectiva da teoria cultural contemporânea, como espaços de produção de hibridismos.

O filósofo e antropólogo Canclini, considerado um pioneiro em estudos sobre o hibridismo das culturas latino-americanas, que há décadas desenvolve

pesquisas voltadas para a compreensão da cultura urbana, compreende que a noção de hibridização implica considerar as intersecções entre culturas e estabelecer como propósito do trabalho das ciências sociais situar-se entre as culturas, nos lugares de cruzamento, fusões, conflitos e contradições.

Canclini (2001), partindo de uma primeira definição ao entender por hibridização os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p. XIX). Esta autor, considera a cultura como algo permanentemente reinventado, recomposto e investido de novos significados, a questão de fundo posta para essa pesquisa é buscar compreender as representações e os processos de produção das identidades ou os processos de produção das diferenças que marcam os professores de Educação Física no contexto de fronteira.

Assim, é oportuno para o entendimento da temática citar Bhabha (2007), o qual estabelece importante distinção entre o conceito de diversidade cultural e o conceito de diferença. Segundo este autor, a diversidade “é um objeto de conhecimento empírico” ou apenas o “reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados”.

O que nos leva, passo a passo, a buscar a compreensão daquilo que nos representa ou mesmo daquilo que pouco a pouco passa a constituir as nossas identidades, levado esse olhar teórico para a sala de aula e mais especificamente do papel do professor de Educação Física na produção das identidades e ou das diferenças que marcam esse profissional no contexto da fronteira.

O município está localizado a Oeste do estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do país, faz divisa com a cidade de Pedro Juan Caballero, Paraguai, com quem mantém um forte laço comercial, social e cultural, permitindo aos dois povos uma convivência pacífica, consolidando a harmonia dos seus habitantes, por meio da manutenção de suas diversidades culturais.

A economia é um dos mais importantes fatores de distribuição dos fluxos fronteiriços. A fronteira e suas disparidades socioeconômicas são condições elementares para a distribuição de fluxos internacionais. As diferenças de

tributação, legislação e jurisdição, especialmente representadas pela linha divisória, terminam por gerar uma pressão no sentido de transgressão a esse limite, seja pelo contrabando, pelo narcotráfico, pelas assimetrias nos serviços públicos ou pelo simples turismo comercial. Os fluxos ocorrem em ambos os sentidos: paraguaios se dirigem aos serviços públicos do Brasil, de qualidade relativamente superior, como escolas e hospitais. Por sua vez, brasileiros se dirigem ao comércio do Paraguai, em busca de produtos mais baratos.

As assimetrias socioeconômicas também são, em parte, fonte de relações hierárquicas de estigma e prestígio. O Paraguai é estigmatizado por muitos brasileiros, enquanto que o Brasil é prestigiado pelos paraguaios. Prova disso é que a maioria destes fala o português, enquanto poucos brasileiros demonstram interesse em aprender o espanhol ou o guarani.

Contudo, percebe-se que por abarcar línguas, formas culturais e identidades distintas a diferença se aflora com maior frequência, na fronteira, pelo fato de que esta fronteira acaba sendo fundamentada como um território com perspectivas de mudança, movimento ou manutenção pelos distintos marcos de referência que a mesma abriga. Assim, a fronteira torna-se um lugar onde diferentes identidades se encontram e afirmam a diferença entre o “eu” e o “outro”, pois o sujeito que vive na zona de fronteira constrói uma identidade sempre voltada para o outro, sendo assim a identidade e a alteridade acabam tornando-se paradigmas da fronteira, pois ambas definem e influenciam as relações que são estabelecidas como espaço fronteiriço.

A população de Ponta Porã é resultado de uma intensa miscigenação que se iniciou de forma significativa com a exploração dos ervais e com a corrente migratória gaúcha (1893 a 1895). Também contribuíram para isso povos de outros estados como: paranaenses, paulistas, mineiros, nordestinos, além dos imigrantes paraguaios, argentinos, asiáticos, árabes, entre outros, que resultaram numa diversidade cultural nessa fronteira.

Portanto, estudar os processos educativos nessa fronteira não é sinônimo de estudar o ensino e a aprendizagem nas escolas, mas compreender a importância das questões e inter-relações educacionais, econômicas e



principalmente as culturais e tudo que estiver relacionado a essa fronteira e suas diversidades.

Esclarecendo aqui que os teóricos dos Estudos Culturais, procuram sempre a centralidade da cultura como foco para discutir nacionalidades, por entender que as identidades, as diferenças e as representações nesta pesquisa, na fronteira são híbridas, ambivalentes, fragmentadas e multireferenciadas. Neste sentido as representações dos sujeitos/professores de Educação Física podem possibilitar um entendimento sobre os alunos que são considerados nessa fronteira como brasiguaios, uma vez eles assimilaram nas suas identidades tanto a cultura brasileira quanto a paraguaia em que eles transitam.

Vale destacar que o município de Ponta Porã apresentou no censo populacional de 2000, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 60.966 habitantes, outro censo, este realizado no ano de 2007, mostrou que a cidade possuía 72.207 habitantes, em 2010, 77.872, e em 2013 a estimativa é de 83.747 habitantes. Numa área da unidade territorial de 5.330,448 km<sup>2</sup> (IBGE), o que representa atualmente uma densidade demográfica, aproximada de 14,61 hab./km<sup>2</sup>, com uma taxa de escolaridade de 95,28% (crianças de 7 a 14 anos).

Entender as identidades desses professores de Educação Física da fronteira e suas representações para atuar com as identidades e diferenças na fronteira pressupõe entender que essas identidades são construídas, a partir de diferentes formas de relações interpessoais e culturais, criando múltiplas identidades em diferentes indivíduos em um mesmo contexto social.

O município de Ponta Porã, região fronteira do sul do estado de Mato Grosso do Sul, é oriundo dos processos de hibridizações culturais advindas das imigrações, migrações, comunidades locais, paraguaias, brasileiras e indígenas, e dos diversos contextos que criam e recriam múltiplas identidades.

No próximo capítulo alguns conceitos como fronteiras e estudos culturais serão importantes nas análises, nos sentidos e significados as entrevistas dos sujeitos/professores de Educação Física quanto às percepções e construção

de suas identidades, diferenças e representações para atuar com a diversidade cultural nessa fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

## **CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES, DIFERENÇAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FRONTEIRA**

Este capítulo tem como finalidade apresentar as análises e reflexões dos dados da pesquisa sobre como os professores de Educação Física tiveram suas identidades e diferenças profissionais construídas. E, quais representações eles construíram durante sua formação inicial ou continuada para atuar no Ensino Fundamental na fronteira Brasil e Paraguai, no município de Ponta Porã, região sul do estado de Mato Grosso do Sul frente à diversidade cultural.

Para analisar e discutir os discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa lembro aqui, que essa viagem/pesquisa teve como objetivo geral: compreender as representações e as identidades de professores de Educação Física que atuam na diversidade cultural no contexto escolar, das escolas próximas ou não da linha de fronteira, de Ponta Porã/Brasil e Pedro Juan Caballero/Paraguai.

Para atender a esse objetivo geral foram também levantados os objetivos específicos: 1- discutir a construção das identidades e as representações de professores de Educação Física na sua formação inicial que atuam em Ponta Porã; 2- identificar como os professores atuantes na região de fronteira percebem as identidades culturais de alunos no Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Ponta Porã; 3- descrever as representações que os professores fazem dos alunos percebendo a diversidade cultural nas aulas de Educação Física; 4- Perceber como os professores de Educação Física estão trabalhando as identidades e as diferenças, em suas aulas. Que serão importantes nas análises desta pesquisa, que apresento por meio de quatro categorias.

Por esse motivo, apresento este capítulo em partes, sendo que a primeira os “roteiros e técnicas para os caminhos percorridos na viagem”, “identificação das escolas”, “identidades e diferenças dos sujeitos”, com o intuito de esclarecer os passos durante os estudos, as pesquisas e a escrita desta dissertação.

Na segunda parte contemplo as questões sobre “o tempo de serviço, a formação docente”, a terceira “olhares para as identidades e diferenças”, na quarta “representações das diversidades desses professores sobre os alunos” e por último, na quinta parte as “Entrevistas dos professores de Educação Física: identidades e diferenças”.

#### **4.1-Roteiros e técnicas para os caminhos percorridos na viagem**

Para alcançar os objetivos propostos foi necessário compor um roteiro com algumas técnicas para os caminhos a serem percorridos nesta viagem (a dissertação).

A presente pesquisa configura-se como qualitativa, baseada em entrevistas semi-estruturada (Anexo I) no decorrer do segundo semestre de 2013, com um total de 23 perguntas abertas para seis professores que atuam com Educação Física, no ensino fundamental, sendo 03 da rede municipal e 03 da rede estadual de Ponta Porã, na região de fronteira sul, do Mato Grosso do Sul.

A escolha da entrevista se deu por acreditar que seria ela uma ferramenta de coleta, ou melhor, de produção de dados. Nesse sentido, André (1995, p. 28) afirma que a entrevista “tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. A proposta foi tornar a entrevista um diálogo, para que esses professores de Educação Física se sentissem livres das amarras do politicamente correto.

As entrevistas tiveram o intuito de fazer que os sujeitos pudessem retomar as lembranças de sua infância, fase escolar e formação profissional, assim busquei explorar durante as entrevistas tópicos em que os informantes poderiam demonstrar não se sentir à vontade para discutir ou até mesmo ouvir deles os argumentos que fundamentam suas identidades e representações culturais e quanto professor.

Numa pesquisa qualitativa a entrevista é uma das etapas importantes da pesquisa, uma vez que a entrevista não é entendida apenas como um mero instrumento de pesquisa, mas como um jogo de poder (SILVEIRA, 2002) um

momento complexo que é mais do que um simples encontro entre entrevistado e entrevistador (onde um quer respostas e o outro simplesmente responde).

Como explica Silveira (2002), dependendo do planejamento da entrevista, a seleção dos entrevistados e sua disponibilidade além do contexto e espaço onde as entrevistas foram realizadas, podendo influir na respostas e nas análises destas. A entrevista, como explica Silveira (2002), movimenta representações, significados, expectativas de ambos os lados e se coloca como um ato contínuo de negociação e, por vezes, até de resistência.

Por isso, para as entrevistas optei por um roteiro semiestruturado tornado-as similar a uma conversa/diálogo com o entrevistado, baseadas em certos assuntos que pretendia focar. Não sendo tão rígida quanto uma entrevista formal. Possui um guia que é adaptável e que não segue um modelo rígido; permitindo o aprofundamento de algumas questões e, ao mesmo tempo, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação ao entrevistado, às suas reações ou ao contexto; ela também permite uma “coleta” de dados de maneira ampla para que os professores pudessem ficar mais à vontade e se sentissem acolhidos.

No início do roteiro houve a preocupação de realizar 10 perguntas para informações gerais dos sujeitos com a finalidade de descrever alguns traços do perfil dos sujeitos entrevistados. Depois com relação às questões sobre suas identidades, diferenças e representações no contexto profissional foram formuladas 13 questões. Mas, com o cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou mesmo de caráter tendencioso.

As perguntas foram elaboradas considerando uma sequência coerente para a pesquisa, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para os entrevistados, com o objetivo de obter narrativas de suas experiências e identidades.

Muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o sujeito/pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito ir suscitando a memória do sujeito por meio da história oral. Levando em consideração a história de vida, dos entrevistados, apontado como importante para (VIEIRA, 2011). Nessa pesquisa a experiência dos

professores de Educação Física em questão, foram “coletadas” pela história oral dos entrevistados, que fizeram parte da construção de suas identidades, diferenças e representações.

As entrevistas; e as histórias orais foram realizadas em locais e horários definidos pelos entrevistados, por uma media de 60 minutos, individualmente, por meio de gravações com gravador digital. Posteriormente, foram transcritas e reescritas na norma padrão ortográfica da língua portuguesa para as análises.

A escolha dos sujeitos/professores se fez porque eles atuam ou atuaram no campo empírico, desta pesquisa. E ainda, porque são professores do ensino fundamental das escolas municipais e estaduais. Por que nessas escolas? Porque são escolas municipais e estaduais de Ponta Porã/MS, localizadas geograficamente próximas ou não da linha de fronteira. E também, porque elas recebem alunos da cidade vizinha de Pedro Juan Caballero/PY para estudar, com uma bagagem de diversidade cultural.

Por que Professores do Ensino Fundamental? Porque estes atuam no início da educação básica, e podem ou não ser mediadores de negociação frente à diversidade das identidades, das diferenças, e das representações dos alunos em construção. Diversidade Cultural por quê? Porque a fronteira por si mesma é um cenário de múltiplas identidades e diferenças culturais, por serem e estarem num “entre lugar” numa constante construção, a diversidade deve ser uma preocupação para a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

De um total de 14 professores de Educação Física com quem eu pude entrar em contato nas escolas, apenas 06 aceitaram participar das entrevistas e das histórias orais. As recusas se deram por diferentes motivos, entre eles o mais recorrente foi falta de tempo e/ou timidez e também porque não se interessava em participar de entrevistas.

O contato com os professores que participaram da pesquisa foi realizado, em todos os casos, diretamente pela pesquisadora. Houve uma preocupação inicial em expor aos professores as etapas do trabalho de pesquisa e a forma com que as entrevistas ocorreriam. É importante ressaltar que absolutamente nada foi oferecido em troca das entrevistas aos entrevistados, que

participaram por livre e espontânea vontade de colaborar com a pesquisa. Os mesmos, inclusive, não tiveram acesso às questões antes de serem entrevistadas, assim suas respostas revelariam mais intensamente suas representações identitárias.

Essas entrevistas foram momentos extraordinários e descontraídos, pois os professores acolheram-me muito bem, acredito que foi pelo fato deles mesmos escolherem o local da entrevista, antes de ligarmos o gravador, todos foram muito cordiais e agradeceram por terem sido convidados a participar dessa pesquisa. As conversas transcorreram com os professores sentados à minha frente, ressaltando aqui que durante toda a entrevista os professores estavam aparentemente à vontade, com momentos de descontração, estando em contato direto pelo olhar.

Após a realização das entrevistas, outro momento bastante prazeroso aconteceu, está acontecendo e continuará acontecendo cada vez que retomar a leitura deste trabalho, pois a cada momento surge um novo dado, uma nova articulação possível, outro diálogo com o referencial levantado. Buscando lembranças mais recentes de uma auto-observação, vejo esse período em que me dediquei, talvez, não tão precisamente, segundo os cânones da ciência moderna, mas, certamente ampliando os limites das minhas possibilidades, em momentos de inspiração e em outros de inquietação que me fizeram aguardar ansiosa para tornar público as identidades, inclusive a minha, que formaram esta pesquisa, acreditando que mesmo após a última linha das considerações finais, continuará as identidades continuarão em constante ressignificação.

#### **4.1.1- Identificação das escolas**

Compreendendo inicialmente que as escolas, foram, são e sempre será um ambiente de formação, produção de identidades e diferenças, lugares de conhecimentos, de interação e integração social dos indivíduos, mas também de

representações culturais, torna-se importante entender que elas espaços de multiculturalismo que podem ser espaços de interculturalidade.

Segundo Candau (2006, p. 9)

[...] dentro do amplo e plural universo do multiculturalismo, assumimos a opção pela educação intercultural, que concebemos como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Dessa forma, torna possível perceber que a escola é um universo multicultural, que pode oferecer uma educação fundamentada na construção de identidades, diferenças e representações referenciadas pelos “conceitos especialmente complexos e polissêmicos, tais como cultura, identidade cultural, diferença, diversidade cultural, identidades de fronteira, hibridização cultural, entre outros” (CANDAU, 2006, p. 9).

Recordando aqui o entendimento a respeito do multiculturalismo como campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e aos preconceitos. Ele pauta-se na noção de cultura como tendo um papel constitutivo e central na sociedade e na produção das identidades/diferenças.

Reiterando ainda que o multiculturalismo e o interculturalismo possam ser analisados sob uma polissemia de conceitos que encerram diversos modelos. Estes expressam e discutem questões da pluralidade cultural.

Canen e Xavier (2011, p. 642) corroboram para entender que essas questões culturais podem ir

[...] desde perspectivas mais conservadoras e pouco problematizadoras da realidade, que apenas constataam a existência da diversidade, afirmando a hegemonia cultural já existente, até perspectivas mais críticas, que questionam os



discursos que constroem a identidade e a diferença, e em que a relação entre cultura e poder é trazida à tona.

Ao questionar os discursos que constroem as identidades/diferenças, torna relevante entender como os professores de Educação Física percebem a importância da diversidade cultural no ambiente escolar, além de observar como esses profissionais podem contribuir para uma proposta intercultural, considerando a diversidade cultural no contexto das interações socioculturais da região de fronteira.

É importante para este processo de conhecimento no ambiente da multiculturalidade e da interculturalidade dentro do contexto da diversidade cultural, as identidades e as diferenças. Fleuri (2001, p. 48) descreve que:

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. [...] de outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura própria. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Pautado no autor percebe-se que, a educação fundamentada no multiculturalismo pode assumir diferentes significados tais como: o de estratégia para justificar as desigualdades e o multiculturalismo preocupado com as minorias, em retirá-las da subalternidade e da inferioridade imposta pela cultura hegemônica.

Cabe destacar que, no presente trabalho, esse multiculturalismo tem como preocupação o segundo tipo, isto é, com aquele que questiona todos os processos de injustiças, desigualdades, inferioridade e subalternidade, mas evidencia as diferentes culturas através do diálogo intercultural.

Os esportes, os jogos, as lutas e as danças, tidos como conteúdos da cultura corporal são exemplos dessas práticas culturais aplicadas e/ou desenvolvidas no âmbito escolar. Como o próprio campo da Educação Física propõe atualmente essas práticas passam por várias modificações, algumas delas sob influência do debate pós-moderno, especialmente, nos ataques às grandes narrativas da modernidade e à radicalização dos sentidos da linguagem, questões estas também propostas pelo campo teórico que utilizei nesta pesquisa, os Estudos Culturais,

Recordando aqui que o presente trabalho parte do pressuposto de que a complexa construção das identidades, das diferenças e das representações do professor de Educação Física se faz a partir de sua formação acadêmica inicial, de suas escolhas e de suas vivências culturais e sociais em contexto de múltiplas relações de poder, para trabalhar com a diversidade cultural dos alunos numa região fronteiriça, como Ponta Porã. Essa compreensão leva, ou não, a um entendimento sobre a construção dessas identidades, das diferenças e das representações, pois envolve uma questão cultural.

Isso se torna possível a partir do momento que se compreende que “a modelagem e remodelagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representações têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2005, p. 71). Essa compreensão será analisada conforme o contexto em que nossos sujeitos/professores da pesquisa estão inseridos.

Este contexto, este auditório e esta situação enunciativa fazem parte dos sujeitos, obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere de forma indireta num contexto não verbalizado da vida, que se amplia pela ação, pelos gestos e significados construídos ao longo de suas vidas. Para situar nosso leitor, conforme acordado anteriormente na metodologia, os sujeitos serão enumerados, simplificando as análises. E ainda, procurei situar às escolas onde estão inseridos os sujeitos/professores de Educação Física. Sendo elas se encontram em uma distância aproximada de 100 metros da cidade vizinha de Pedro Juan Caballero no país vizinho Paraguai.

- 1- Escola Municipal Maria Lígia Borges Garcia, fundada em 1980, conta em seu quadro, atualmente com 31 professores, desse total 02 são professores de Educação Física. Atendem atualmente 268 alunos, aproximadamente, no ensino fundamental.
- 2- Escola Polo Municipal Ramiro Noronha, fundada em 1980, conta em seu quadro, atualmente com 70 professores, desses 05 são professores de Educação Física. Atendem atualmente 965 alunos, aproximadamente, no ensino fundamental.
- 3- Escola Municipal João Carlos Pinheiro Marques, fundada em 1981, contam em seu quadro, atualmente com 50 professores, desse total, 03 são professores de Educação Física. Atendem atualmente 852 alunos, aproximadamente, no ensino fundamental.
- 4- Escola Estadual João Brembatti Calvoso, fundada em 1980, conta em seu quadro, atualmente com 100 professores, desse total 04 são professores de Educação Física. Atendem atualmente 822 alunos no ensino fundamental.
- 5- Escola Pedro Afonso Pereira Goldoni, fundada em 1978, conta em seu quadro, atualmente com 35 professores, desse total 03 são professores de Educação Física. Atendem atualmente 750 alunos no ensino fundamental.

Vale ressaltar que estas escolas são onde os professores/sujeitos da pesquisa trabalham e onde há um número expressivo de alunos com diversidade cultural

Outro momento importante na pesquisa foi caracterizar os sujeitos entrevistados e nominá-los, seguindo as orientações do anonimato; por esse motivo manteve apenas suas iniciais, em uma tentativa de não parecer algo frio ou distante, além de focar principalmente na caracterização para auxiliar na compreensão dos elementos que contribuíram e contribuem para a análise das construções de suas identidades, suas diferenças e suas representações.

#### 4.1.2 - Identidades e diferenças dos sujeitos

A identidade é uma construção de relações dos sujeitos tanto na vida pessoal quanto profissional, por isso entender as experiências dos sujeitos da pesquisa por meio de uma construção através de um sistema de múltiplas identidades e diferenças pode evidenciar a riqueza dinâmica das diversidades presentes de sua formação pessoal e profissional. Os processos de construção das identidades das diferenças e das representações podem evidenciar as culturas dos grupos de pertença e/ou dos contextos contexto sócio, político e cultural em que estas se desenrolam.

Para Hall (1997, 2000, 2003) a identidade e a diferença produzidas nas relações de poder são resultados do contexto que as produz dos “complicados cruzamentos e misturas culturais (HALL, 2000, p. 88). Além disso, ela é sempre relacional segundo Silva (2000). E se constitui de acordo com Bhabha (2007) um “entre-lugar” fronteiro propício a negociações.

A Tabela 1 traz informações sobre esta pesquisa para que se possa compreender as representações e as identidades deles para atuar com a diversidade cultural.

**Tabela 1: Identificação sujeitos**

Professores	Sexo	Idade	Religião	Nascido em	Vivencia em
P.1	Masculino	37 anos	Católico não praticante.	Campo Grande – MS.	Campo Grande até os 11 anos depois Ponta Porã
P.2	Masculino	32 anos	Católico não praticante.	Bela Vista-MS	Bela Vista, mudou para Ponta Porã em 2005
P.3	Feminino	38 anos	Batista, Evangélica de criação	Rondonópolis - MT	Morou 1 ano em Rondonópolis a partir daí Ponta Porã
P.4	Feminino	40 anos	Evangélica Protestante da Igreja Batista	Ponta Porã-MS	Nunca morou em outra cidade
P.5	Masculino	32 anos	Católico	Palmitinho-RS	Palmitinho-RS, Vista Alegre-MS, Frederico Westphalen-RS, Alvorada-RS, Ijuí-RS, Dourados-MS e em Ponta Porã-MS desde 2006
P.6	Masculino	31anos	Católico	Ponta Porã-MS	Nunca morou em outra cidade

**Fonte:** a autora (2014).

O percurso de vida é, então, um percurso de formação, no sentido de ser um processo de construção de saberes, ressaltando aqui que o termo processo se refere a algo que está em andamento, em construção, ou seja, ainda

inacabado. Este processo de desenvolvimento pode ser considerado como uma dinâmica, que vai ao longo da vida profissional, construindo a identidade de uma pessoa.

Como se pode perceber a maioria dos sujeitos teve sua criação desde a infância na região fronteira de Ponta Porã, mas podemos dizer também que eles têm elementos culturais na sua identidade dos lugares onde nasceram. Lembrando que a identidade inicia com o nascimento e continua por toda vida. Num processo aonde os sujeitos vão construindo suas identidades, diferenças e representações a partir da própria história e nos contextos que viveu e vive. As identidades não se constituem em um dado adquirido, uma propriedade. A identidade, na profissão se constrói com tensões, lutas e conflitos.

Essa identidade não se constitui em um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. A identidade, na profissão, constrói-se com lutas e conflitos.

Na fala dos sujeitos pode-se observar ainda que a faixa etária fica entre 30 e 40 anos. Sendo 04 deles do sexo masculino e 02 do sexo feminino, também 04 são católicos e 02 evangélicos. Os dados sobre religião marcam a presença de certa maneira destaca-se em uma cultura identitária etnocêntrica Fleuri (2001).

Chamando a atenção, nesse momento, para a relevância do questionamento a respeito da religião. Gostaria de esclarecer aqui que expor qual a religião desses sujeitos se fez necessário uma vez que algumas religiões interferem nas questões relacionadas às concepções sobre o corpo, nas manifestações e nas imagens. Essas situações sempre marcam as construções das identidades e das diferenças e também influenciam os olhares e as representações desses sujeitos.

É um espaço também de construção de maneiras de ser e de estar dentro da profissão. Seria, então, mais conveniente falar em processo identitário, mesclando a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Afinal, a identificação de ser ou não perpassa o respeito à diferença, à identidade contribuindo para romper com o monoculturalismo.

Discutir essas questões nos leva à reflexão de que essas diferenças partem de nossas identidades. Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 55), “nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidade”.

#### **4.2 -Tempo de serviço e formação docente**

Aqui, recortarei partes das entrevistas em que os sujeitos falam sobre o tempo de serviço e sua formação, em que relatam momentos vividos ao longo da trajetória docente. Momentos esses que auxiliam na construção e reconstrução de suas identidades. E, num segundo momento, trarei uma discussão das identidades e das representações desses professores de Educação Física do ensino fundamental que atuam na região de fronteira em Ponta Porã.

Decidi por discutir e analisar a formação desses professores, para verificar quais disciplinas teve, e se elas foram ou não semelhantes durante a formação, no curso de Educação Física considerando que esses cursaram suas graduações em estados, cidades, faculdades e até mesmo na mesma faculdade, porém, com matriz curricular diferente. E se houve alguma que tratasse da diversidade cultural.

**Tabela2: A formação acadêmica dos sujeitos**

Prof.	Graduação	Conclusão	Especialização	Conclusão	idiomas
P.1	Faculdades Magsul – Ponta Porã	2005	Não fez	Não fez	Não, porém entendo um pouco os idiomas castelhano e guarani
P.2	Faculdades Magsul – Ponta Porã	2007	Condicionamento físico aplicado à reabilitação cardíaca e grupos especiais.	2013	Espanhol, não fluente.
P.3	Antiga Socigran - Dourados	1997	Educação Física Especial	Não informou	Espanhol
P.4	Faculdades Magsul – Ponta Porã	2007	Educação Física Escolar com ênfase na saúde e Metodologia da disciplina no Ensino Superior.	2009	Espanhol, mais ou menos
P.5	Universidad e Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul em Ijuí-RS	2005	Incompleta em Educação Física Escolar	Não informou	Não informou.
P.6	Faculdades Magsul – Ponta Porã	2008	Atendimento à Educação Especial	2011	Espanhol/ Castelhana

**Fonte:** a autora (2014).

A formação do professor pressupõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens e diálogos culturais. Ninguém se forma no vazio. Considerando isso, pôde-se observar que a formação inicial de 04(quatro) sujeitos



ocorreu na região de fronteira, 01 (um) em Dourados e 01 (um) no Rio Grande do Sul. Apenas 01 (um) teve sua formação há mais de 20 anos, quando nem se falava nos documentos nacionais da educação sobre a formação para a diversidade. Mas, os outros 05 por terem formação entre 05 a 10 anos que deveriam ter estudado na sua formação inicial questões sobre a diversidade cultural presente nas escolas, uma vez que essas discussões já se fazem desde a década de 1990, nas legislações da educação no Brasil, tanto na educação básica quanto na educação superior para formação de licenciaturas, e ainda, desde 1970 por alguns teóricos internacionais como Hall, Bhabha e Santos e no Brasil, pontualmente, com Silva desde o final do século XX.

Fleuri (2003) corrobora para discussões no âmbito do Ministério da Educação também no final da década de 1990, quando elege a pluralidade cultural como temas transversais, a ser trabalhado nas escolas, assim abrindo espaço para se perceber a diversidade dos sujeitos alunos. O professor, tendo a compreensão sobre como cada pessoa é, pode levar em conta a singularidade de seus alunos através da sua história, além de poder ter um modo singular de agir, reagir e interagir com seus contextos.

As entrevistas com esses sujeitos me possibilitaram atingir os objetivos propostos da pesquisa, sendo importante destacar que em nenhum momento tive a pretensão de explicar absolutamente tudo sobre a temática investigada, apenas a intenção de entender as identidades e as representações desses professores de Educação Física frente o exercício de sua profissão.

A formação inicial representa as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado que deve abranger “uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente” (IMBERNÓN, 2000, p. 60). Além de viabilizar a construção de identidades profissionais para compreender, reconhecer e valorizar as diferentes identidades dos sujeitos alunos/as.

Com base nessa reflexão considerar a diversidade cultural como fator importante a ser pensado e desenvolvido para a construção de uma educação de

qualidade, que a proposta de uma educação intercultural proposta por Candau (2010) nos ofereça pistas para se enxergar o “outro” em todas suas nuances e construções identitárias.

Contudo, trata-se de uma perspectiva que não pode ser vivenciada de forma estanque e apenas quando situações de preconceito e discriminação ocorram. Necessita afetar todas as instâncias da educação, favorecendo o constante diálogo entre os diferentes grupos, horizontalizando as relações.

Ao procurar saber por meio da entrevista se os sujeitos da pesquisa tiveram “*No currículo da sua graduação [...] alguma disciplina que trabalhou com essa questão de diversidade?*” Eles responderam<sup>10</sup>:

P.1: Sim, e não só apenas uma disciplina desenvolveu esse tema, mas várias outras também trabalharam o tema diversidade. Alguns professores desenvolveram esse trabalho, pois diziam que o tema diversidade nós encontraríamos em qualquer escola que atuássemos, e como professores deveríamos estar preparados para trabalhar com esses alunos dentro das aulas.

P.2: Acredito que sim, principalmente, os professores que já atuavam nas escolas, eles traziam para questionamento as situações que ocorriam na escola.

P.3: Tive uma professora de ginástica rítmica, que se destacava muito porque fazia a gente pensar muito nisso, que independente do que você acreditasse você ia topor com muita coisa na sala de aula, que na faculdade não te prepara, então ela fez isso com a gente, preparou para encarar certos problemas que a gente teria de uma maneira tranquila.

P. 4: Sim, com ou sem a intenção todas as atividades estavam focadas na diversidade e com atenção especial a fronteira. O professor de Cinesiologia fez sua faculdade em Asunción/Paraguai e conseguiu a validação de sua graduação no Brasil, através de uma avaliação escrita, no decorrer da aula havia sempre um questionamento em relação ao conteúdo.

P.5: Não me lembro de nenhuma, tratar de modo mais específico essa questão de miscigenação cultural na verdade acho que a gente era preparada para uma parte da realidade que existe, não como um todo, mas mais regional.

---

<sup>10</sup>As falas dos professores entrevistados serão apresentadas no corpo do texto com recuo de 3 centímetros e em itálico, entrelinhas simples tamanho de fonte 12, para diferenciar das citações teóricas.

P.6: Sim. Uma das formas trabalhadas foram os jogos adaptando a cultura diversificada de grupos encontrada dentro da sala.

O que se pode observar nas falas dos sujeitos é que de alguma maneira discutiram sobre diversidade cultural. Contudo, ainda há cursos de formação, mesmo passando por reformas significativas, não conseguem dar conta de todas as exigências, competências e habilidades para o exercício da docência com a diversidade da fronteira.

De acordo com Neira (2003), é grande a riqueza de possibilidades e propostas oferecidas através dos conteúdos da Educação Física. É possível percebermos diversos saberes na formação que proporcionam vivências e experiências contribuindo como ferramentas, onde, utilizadas com sabedoria e consciência ajudam no desenvolvimento do professor como um ser integral, promovendo uma formação ampla que reverberará de maneira positiva na sua atuação futura.

Sobre a formação desses professores e os saberes diversos, Santos (2009) faz o seguinte comentário:

Dessa forma, admite que esses profissionais utilizam diferentes saberes em função do seu trabalho e das situações, dos condicionamentos e recursos a ele vinculados. Nas afirmativas, posso pensar que o saber está diretamente condicionado ao trabalho e que os professores constroem seus saberes de acordo com o vivido e experienciado, construído e retroalimentado no processo formativo do trabalho docente (2009, p. 67).

Os professores de Educação Física carregam histórias de vida, formações, vitórias/fracassos que essencialmente os diferem e, conseqüentemente, possuem modos particulares de subjetivar.

#### **4.3 - Olhares para as identidades e diferenças**

A construção de olhares para as identidades e diferenças dos alunos com diversidade cultural pode ser possível a partir da formação inicial, quando esta possibilita reflexões e diálogos sobre a complexidade da construção das

identidades, das diferenças e das representações desses professores de Educação Física. Nesta pesquisa os sujeitos atuantes na fronteira região de Ponta Porã/Br frente.

Nesse sentido, consideramos pertinente questionar os sujeitos entrevistados *O que você entende por diversidade?* Eles responderam:

P.1: São vários os tipos de diversidades encontradas. Mas a diversidade é a reunião de muitos aspectos que diferenciam entre si, como diversidade étnica, cultural, religiosa entre outras.

P.2: Diversidade é o variado, ou seja, tenho varias possibilidades dentro de um grupo, então meu conhecimento sobre diversidade seria isso.

P.3: De diversidade você tem que além de saber o que trabalhar, saber até onde você tem que aceitar, respeitar que daí você está falando de vários pontos, diversidade sexual, diversidade de opiniões, diversidade é um contexto imenso, eu sempre fui por essa linha, por mais que você não aceite certas coisas o respeito acima de tudo sempre.

P.4: É tudo o que nos diferencia uns dos outros, costumes, cultura.

P.5: Diversidade é entender que existe a diferença entre as pessoas que fazem parte de um determinado meio de convivência, mas que entender isso, é respeitar cada um e tentar fazer com que todos interajam como grupo, evidenciando seus pontos fortes e superando os pontos que tem dificuldade trabalhando para que sejam superadas as "deficiências" dificuldades.

P.6: Diferentes, vários tipos, diversos tipos de educandos com pontos de vista diferente de compreensão, trabalho, comportamento.

As falas desses professores de Educação Física trouxeram à tona aspectos diversidade como sinônimo de diferença. As diferenças físicas, étnicas, culturais, de gênero, etárias formam esse contexto da diversidade, mas não é o foco da discussão por compreender que diversidade é a percepção, a reflexão e a atuação sobre os mecanismos sociais que transformam as diferenças em desigualdade, a ponto de, quem sabe, apagar a realidade da igualdade na diferença.

Propõe-se, portanto, que diversidade seja compreendida como um valor, onde estão implicadas e articuladas as seguintes idéias: de igualdade na

diferença, de diferença na igualdade, de diferença socialmente transformada em desigualdade.

Para aprofundar esses questionamentos, foi perguntado aos professores *"O que você entende por diversidade cultural?"* Eles responderam:

P.1: São vários os tipos de diversidades encontradas. Mas a diversidade e a reunião de muitos aspectos que diferenciam entre si, como diversidade étnica, cultural, religiosa entre outras.

P.2: É pouco explorado. Puxando para a realidade escolar é pouco levado em consideração, pelo público que as escolas, têm eles estão deixando um pouco a parte cultural desse público e tentando jogar a nossa do Brasil. O público paraguaio, talvez por ser muito próxima a linha de fronteira, na minha turma, uns 20% são brasileiros o restante são paraguaios.

P.3: Eu trabalho com dança, eu dou aula de dança regional chamamé, então eu procurei partir para esse lado mesmo, fiz muitos cursos de danças, dança regional, dança de salão. Eu sou apaixonado pela dança. O que você pensa dentro dessa diversidade aqui nessa região? Riquíssimo, eu gosto dessa nuance toda, dessa diferenciação, só que quando se fala da fronteira, automaticamente se pensa no Paraguai, e não é nos temos um leque muito maior, muito mais abrangente.

P.4: Diferenças de raças, religiões, costumes, músicas e, vivenciam diferenciadas de um determinado grupo, povo.

P.5: Ponta Porã, lida com isso mais do em outros lugares pelo fato de ter bastantes imigrantes de outros estados do país e pelo fato de fazer divisa com outro país que tem seus próprios costumes isso faz com que Ponta Porã sofra influencia de todos os lugares criando uma própria cultura caracterizada por essa mistura. Na escola onde eu trabalho essa questão de estudantes que vem do Paraguai é mais tranquila, pois todos já estão acostumados com a língua, mas o fato de todos os que vêm de lá falar outras duas línguas trás uma riqueza enorme, pois além da língua vem os costumes e os professores na graduação falavam sim, mas era mais em relação as capacidades e coisas assim como também as questões de deficiência e inclusão. Essas questões cabem ao profissional a adaptação e a busca de condições para fazer seu trabalho.

P.6: Diversas culturas. Exemplos sociais, individuais.

Nota-se aqui que os sujeitos entrevistados têm um discurso parecido, no entanto apenas dois (2) desses sujeitos direcionam especificamente para as suas vivencias com relação a contexto fronteiriço.

A diversidade cultural pode ser trabalhada e problematizada para evitarmos os processos de discriminação dentro do ambiente escolar, fazendo-se importante que educadores e gestores escolares se questionem, constantemente, sobre suas atitudes frente às questões dessas identidades/diferenças.

Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade, que perpassa a centralidade da cultura dos sujeitos motivo pelo qual realizei uma pergunta aos entrevistados para analisar *“Como você vê a relação entre a cultura brasileira e a paraguaia na região de fronteira? Por quê?”* Ao ouvir as respostas pensei ser possível identificar como os sujeitos da pesquisa percebem as identidades e diferenças dos alunos.

Conforme as respostas:

P.1: Aparentemente amigável, mas quando questionado uma quer ser melhor que a outra.

P.2: Muito parecida só que por questões políticas e econômicas são muito distantes.

P.3: Quando se fala em Brasil fora daqui, a primeira coisa que vem na cabeça é samba, quando outra pessoa vem para cá é enlouquecedor, quanto ao tereré, que a gente toma, a música daqui é completamente diferente, eles passam para lá e ouvem Cathaca, Regatom, então quando fala dá influencia daqui ela é muito abrangente, fala se de Brasil, pensa se no samba, mas o Brasil é muito maior que isso. O diferencial disso é uma fronteira seca essa influencia é muito maior, tanto é que, aqui a força do pagode, do samba é mínima.

P.4: Minha avó era descendente de alemão e casou com um moço do Paraguai, minha família é pura diversidade multicultural, Espanhol e Português, Alemão e Paraguaio. Falamos muito e debatemos, buscamos meios, estratégias, mas precisamos ainda, assim melhorar nossa metodologia para o melhor desempenho dos alunos Paraguaio. A estrutura (prédio-lanche-médico, etc) e a pedagogia de ensino brasileiro é melhor, duas vezes que a estrutura das escolas do Paraguai, acredito que seja isso que nos faz (escolas) mais atrativos aos educandos [pais] paraguaio.

P.5: Olha... É bastante misturado acho que isso gera uma cultura própria no geral, porque se falar em cultura pontaporanense não tem uma específica em relação a tudo, comida, música, vestimenta, essas coisas são apropriado de cada um. [Como assim é apropriado?]. Sim, ou melhor, Ponta Porã se apropriou de um pouco de cada coisa, um pouco do Paraguai e um pouco dos colonizadores, entendeu a mistura?!Disso criou o que se tem aqui, mas não consigo ver isso como uma cultura própria, entendeu!

P.6: Trabalhei muito com crianças e adolescentes que moram em Pedro Juan Caballero no Paraguai. A diferença que encontrei foi apenas a três línguas utilizadas por elas, português com sotaque, castelhano e o guarani. O comportamento é semelhante, alguns bons e outros péssimos. Como muitos brasileiros.

É possível constatar na fala desses professores de Educação Física que eles percebem por meio da cultura, ora distinta, ora similar na fronteira. E ainda, observa-se que para os professores entrevistados com relação a essa cultura brasileira e paraguaia eles e elas afirmam que existem semelhanças e distinções. Que podem ser percebidas por meio de questões políticas, econômicas e principalmente culturais. O P.1. diz que há uma supremacia, ou um sentimento de superioridade de uma sobre a outra; P.5 permite entender o processo de que há uma hibridização cultural na fronteira.

É possível perceber na fala de P.3 sobre os estilos musicais, mas essa questão da música tanto influencia a identidade desses professores quanto dos alunos, visto que elas são principalmente representações das identidades nacionais e culturais que estão sempre presentes nas apresentações festivas das escolas. Há danças, que podem evidenciar as identidades nacionais tanto brasileira quanto paraguaias, por meio dessas músicas, mesmo que o professor de Educação Física não tenha identificação com os estilos musicais que não são presentes na cultura brasileira ou em outras regiões do país, devem ser praticadas porque são indicadas pelos PCNs tanto da Educação Física quanto dos temas transversais, sobre a questão da pluralidade cultural.

Os PCNs (BRASIL, 1997) contemplam os temas transversais, com ênfase na pluralidade cultural, como se pode verificar, quando destaca que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Mas essas hibridizações culturais exigem que o professor reconheça e valorize o que os alunos/as trazem em sua bagagem e ainda, o modo de vida do

outrolado da fronteira. Além das questões da música os professores destacam que essas relações culturais são misturadas desde a época dos colonizadores. E outro, destaca a questão da diferença na língua falada, dizendo “*A diferença que encontrei foi apenas<sup>11</sup> a três línguas utilizadas*” que pode ser percebida no sotaque ou mesmo nos textos produzidos pelos alunos

Ainda para compreender as questões da cultura na região de fronteira como os sujeitos da pesquisa percebem podemos confirmar nas palavras de Bauman (2012, p. 76) quando diz que:

[...] as culturas tornam-se interdependentes, penetram-se, nenhuma é um “mundo por direito próprio”, cada uma delas tem status híbrido e heterogêneo, nenhuma é monolítica e todas são intrinsecamente diversificadas; há, a um só tempo, *mélange* cultural e globalidade da cultura.

Assim, a cultura referendada nos faz perceber que o caminho a seguir é muito mais longo e repleto de novas articulações. Uma vez que ela faz parte do entendimento da diversidade das identidades/diferenças. A cultura é um processo de interação e pode estar sujeita a romper barreiras, não sendo perpétua, mas aberta a novas experimentações e mudanças.

#### **4.4 - Representações das diversidades desses professores sobre os alunos**

Ao questionar os professores se “*na escola em que você trabalha existem muitos paraguaios?*” Todos os sujeitos responderam “sim”. Para melhor esclarecimento foi necessário perguntar ainda “Porque você acha que eles estudam no Brasil?”

P.1: Devido o Paraguai ser um nação pobre por causa de sua corrupção fica sem condições de atender a sua população adequadamente. Então paraguaios registram seu filho no Brasil para adquirir e garantir a eles direitos como: saúde, educação e principalmente aposentadoria.

---

<sup>11</sup> Como se isso fosse pouco a ser considerado como diversidade.



P.2: Na verdade essas crianças são chamadas de brasiguaias, pois eles tiram documento brasileiro para que possam estudar aqui no Brasil. Pela qualidade e pela a atenção, pelo menos é isso que eu tenho ouvido de algumas mães.

P.3: Acredito que eles estudem no Brasil devido à qualidade da educação que proporcionamos

P. 4: As condições do espaço escolar, a merenda e a saúde são atrativas.

P.5: Alguns falam que por que acham o estudo melhor outros falam que porque no Paraguai é muito ruim, pois alegam em outras palavras que é muito tradicionalistas mais esses alunos que estudam aqui, que tem a documentação aqui no Brasil, só que moram no Paraguai.

P.6: Existem vários motivos. Um deles são os recursos do governo bolsa escola material didático, alimento gratuita. Outra é no mercado de trabalho no Paraguai, graduação de ambos os lados é valorizado. Agora no Brasil apenas graduação brasileira conta.

Nas respostas pode-se observar que para os professores, sujeitos da pesquisa, a representação que eles fazem do ensino no Brasil é que ele é superior ao Paraguai. E ainda, porque os paraguaios, na compreensão desses professores, que vivem em Pedro Juan Caballero de certa maneira, acreditam nas possibilidades das políticas públicas de educação, saúde e alimentação que no país de origem não têm, ou está em condições precárias de atendimento, por isso o registro das crianças serem brasileiras, então a solução de educação é escolas de linha de fronteira brasileira. E os pais dessas crianças acreditam na qualidade da educação brasileira.

Não são poucas crianças que cresceram falando guarani, no interior do Paraguai, ou que só falam castelhano e de repente se vêem matriculadas em escolas do lado de cá da fronteira. Alguns pais fazem isso porque se mudaram para o lado brasileiro da fronteira, ou porque julgam que a escola brasileira seja melhor.

Por esse motivo se fez necessário pergunta a esses professores: “*Você considera seus alunos brasileiros, paraguaios ou brasiguaios?*”

P.1: Sim, pois estudam no Brasil, mas ainda cultivam e praticam sua cultura paraguaia. E os alunos brasileiros também absorvem essa cultura e vice versa.

P.2: Não sei dizer se considero ou um ou outro pela língua e pelos documentos brasileiros, mais precisamente não sei.

P.3: Eu já dei aula para primeiro ano, de primeiro ao quinto ano a gente sente uma dificuldade muito maior, porque a gente recebe aluno que fala só o guarani ou que male mal fala o espanhol e ai o colega do lado dele também fala o espanhol, também fala o guarani e está aprendendo o português aqui na escola, dai você fica, não pode fala o guarani, não pode falar o espanhol, fale o português, ai a gente encontra alunos que são Brasileiros natos, mas nascidos no Paraguai falando o espanhol e o guarani, então eu não posso dizer que eles sejam brasiguaios, Paraguaio eles são Brasileiros e por causa de nossa fronteira seca vivem atravessando a rua para o lado do Paraguai, mas para mim são todos Brasileiros.

P.4: Brasiguaios.

P.5: Os dois, como etnia, mas como cidadão são brasileiros.

P.6: Alguns são brasileiros, paraguaio e brasiguaios.

Nas falas desses professores eles não compreendem essa multiplicação de identidades, para eles se você nasce no Paraguai é paraguaio, e se nasce no Brasil e brasileiro, eles não entendem que pode ser uma coisa e também outra. Pois existem as fronteiras identitárias que nos fazem ser brasileiros e paraguaio, no caso das crianças, quando estão no Brasil e têm registro brasileiro são brasileiros. Quando estão no Paraguai e convivem com cultura nacional paraguaia são paraguaio, independentemente do registro de nascimento.

Eles são de um discurso de ambivalência como Bauman (1999). Para esse autor as identidades são porosas e líquidas. Contudo o P.6 na fala admite que são múltiplos brasileiros, paraguaio e brasiguaios, em contraposição ao P4 que consideram brasiguaios todos seus alunos, num a posição discursiva de mito de igualdade.

As identidades são representações simbólicas e estas são fundamentais nas relações sociais. Sem identidade não somos ninguém, não somos vistos. As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo, resultado de fatos, de movimentos sociais, de tendências, de classes sociais, de nossas posições de gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, dentre outras.

Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 75-76) descreve que “a identidade é referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos”. A identidade depende da diferença, e esta é à base da cultura, naquelas coisas e as pessoas ganham sentido por serem diferentes e estarem em posições diferentes, cada uma apresentando a sua identidade, sendo marcada por relações simbólicas.

Identities são construídas; as diferenças podem ser entendidas como processos de construção cultural articulados com as identidades. Elas podem ser vistas como algo negativo, como forma de exclusão e da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros”, mas também podem ser vistas como uma forma de riqueza humana.

Na escola em que *“você trabalha tem alguma outra diversidade cultural ou étnicas além dos paraguaios?”*

P.1: Sim, pois vivemos no mundo globalizado agora então são várias as etnias encontradas dentro de uma escola, mas na nossa região de fronteira a etnia maior são as dos paraguaios.

P.2: Tenho um descendente de coreano se não me engano. Os pais são filhos de coreanos vieram pra cá mais acho que ele mesmo é nascido aqui no Paraguai. Tenho um negro no 1º e no quarto ano e indígena, não, não que eu saiba.

P.3: Japonesas, Coreanas, as libanesas, mais já tinham o português um pouco, mas codificado e compreensível.

P.4: Sim, negros, indígenas e turcos ou a mistura das etnias, mas é menos frequente na rede municipal, na rede particular tem mais frequência turca, coreana. Na rede municipal: indígenas, negros e paraguaios.

P.5: Não. Acho que não.

P.6: Sim. Turcos, asiáticos, negros.

Nessa questão sobre ter ou não ter outras diversidades culturais as crianças de diversidade étnica que não seja brasileira cinco professores afirmaram que sim. Alegam que há ainda os orientais e negros, indígenas e turcos. A não ser P5 que inicialmente na fala alegou não ter, mas ao questioná-lo sobre, mas “Nas suas turmas têm negros ou indígenas?”. Foi então que ele disse “

Ah, ta! Tenho nas suas turmas têm negros ou indígenas. Não reconhecendo ou lembrando de memória outras que eu não tenha citado no reforço da pergunta.

Para ainda, compreender como eles, os professores, trabalham com a diversidade, e quais as representações eles têm dos seus alunos culturalmente, procurei ainda saber sobre as questões de sexualidade uma que vez que são temas transversais que devem ser trabalhados na Educação Física. E são temáticas importantes nas questões de diversidade cultural como gênero e sexualidade.

Sobre a questão relacionada ao gênero e àsexualidade, os professores de Educação Física dizem como esses aspectos são tratados especificamente dentro do ambiente escolar. Isso porque a escola, enquanto ambiente de produção de identidades e diferenças nos quais circulam muitas diferenças, ora parece enxergá-las e ora parece – não enxergá-las.

Essa invisibilidade que se tem das diferenças é existente e passadas percebida, mas algumas vezes, essas diferenças são legitimadas ou excluídas nas suas especificidades.

Por isso questionei os sujeitos da pesquisa se *“Nas turmas em que você trabalha tem algum caso de alunos homossexuais, qual a sua opinião a respeito?”*. Os professores responderam que:

P.1: Sim, vários, mas hoje eles assumem naturalmente sua opção sexual.

P.2: Não ouvi nada. Mas na escola sempre tem alguém que tem uns traços mais afeminados, mais, mais não caracteriza nada ainda, por enquanto é só uma impressão.

P.3: Já tive sim... Como pessoa preciso respeitá-las, mas, não aceito Mas como profissional preciso demonstrar imparcialidade e tratar como algo natural o que para mim é muito difícil O menino homossexual é mais melindroso que uma menina E a menina homossexual acha que tem que ser mais forte mais bruta e mais “mala” e pegar todas as meninas... Pior, que um menino.

P.4: Sim, existe, adolescente copia, entendi que um ou outro foi apenas para dizer que estava na moda, na mídia, sendo fato comprovado mesmo um ou outro caso e às vezes de difícil identificação.

P.5: Sim tem sim, e são tratados de forma natural ainda que eu perceba que quando se trata de meninas, vejo que é encarado

mais tranquilamente quando é com guri, os outros fazem piadas e coisas do tipo, mas não na frente de professores entre eles, mas acabamos sabendo.

P.6: O grupo que trabalho é de jovens e adultos. Mas não tem assumido.

Nas falas observa-se que eles ainda têm uma representação de que a sexualidade é opção, ou ainda, destacando somente a sexualidade feminina para meninos, esquecendo-se da sexualidade de meninas para o masculino. E, também, ou ainda com o discurso de tratar como normal, ou seja, na representação desses professores a sexualidade está na questão binária de anormalidade/normalidade. Nas falas fica evidente que eles ainda têm dificuldades em tratar do assunto, sexualidade, e de certa maneira, apresentam ambivalências nos seus discursos. Que mais parece fala de PC “politicamente correto” (SEMPRINI, 1999).

Tendo em vista que os fatores que asseguram essa realidade são de ordem cultural e não biológica, faz-se necessário romper com os preconceitos arraigados na nossa cultura, monocultural, principalmente, na cultura escolar. Uma vez que 4 (quatro) professores admitem perceber que o homossexualismo está presente no ambiente escolar.

Cabe aos professores de Educação Física compreenderem as diferenças existentes entre os gêneros e respeitá-las, não as considerando como obstáculos no desenvolvimento de quaisquer que sejam as atividades. E mais, considerá-las como importante pauta de discussão, a fim de propor a igualdade de oportunidade para todos, tolerância e respeito às diferenças.

E ainda sobre as diversidades e como são trabalhadas procurei saber se as questões da educação especial são atendidas por eles na Educação Física e quais suas representações sobre isso.

No entanto, a partir do momento em que se dá uma atenção especial à prática da atividade física para alunos com deficiência, emerge um novo paradigma em relação à profissão de Educação Física. As novas demandas dos movimentos sociais e a exigência de uma transformação pedagógica de

atendimento às diversidades exigem a capacitação do profissional de Educação Física para atender a todos, de preferência em um ambiente inclusivo.

Surgem, assim, novas exigências para a prática da atividade física, tais como a de ultrapassar os aspectos estéticos e abordar também aspectos simbólicos, desafiadores e sociais, e de avaliar processualmente cada indivíduo com suas possibilidades e potencialidades (NEIRA, 2008).

Assim foi que questionei se *"Nas suas turmas você tem algum aluno de inclusão (educação especial)? Como é o trabalho desenvolvido? E quais são essas deficiências?"*.

P.1: Sim, tenho alunos de inclusão, então meu planejamento e voltado para adequar ele as aulas e seus colegas também, pois todos devem participar da atividade desenvolvida.

P.2: Tenho. Peguei meio no susto, ainda estou me encaixando nisso. Tenho um aluninho com PC (paralisia cerebral), que é tratado como se fosse de cristal, tem outra com retardo mental, mais é tranquilinho e também tenho um menino com lábio leporino (É uma abertura no lábio ou no palato, podendo ser completa, lábio e palato. Essas aberturas resultam do desenvolvimento incompleto do lábio e/ou do palato (céu da boca), enquanto o bebê está se formando, antes de nascer) e tem outro aluno que ninguém sabe me dizer exatamente o que ele tem, mais é algum tipo de transtorno mental, porque nas aulas dos outros professores, ele é instável, segundo os professores, só que comigo ainda não aconteceu nada.

P.3: Já tive também... Cadeirante, cego, surdo, em nossas mãos passam varias crianças. .. Precisam de tratamento diferenciado sim pedagogicamente, mas não como crianças Querem brincar... Querem dar risadas... Querem pegar na bola no brinquedo como qualquer criança. E o nosso papel é oportunizar isso Porque o preconceito com as diferenças esta na nossa cabeça não na das crianças

P.4: Tenho sim, na Ed infantil 01 com problema motor leve, mas com o cognitivo normal, a criança participa dentro de suas dificuldades normalmente da aula, existe uma boa aceitação dos colegas, as atividades tem contribuído melhorando o equilíbrio da criança.

No Ensino Fundamental são crianças e adolescentes com dislexias, distúrbios psicológicos e hiperatividade, déficit de atenção. Trabalho promovendo jogos e brincadeiras, combinados em relação ao respeito as regras, disciplina e consciência corporal. Dança, Ginástica lúdica, atividades expressivas música e prática esportiva, as abordagens são: Jogos cooperativos; Desenvolvimentista; Saúde; Recreacionista e PCNs de forma

sistemizada estou sempre olhando e registrando os resultados. Busco sempre a orientação do Senhor Deus precisa sempre em primeiro lugar, amor, fé, paciência e esperança... No meu trabalho procuro respirar e transmitir o amor.

P. 5: Tem na escola, mas não em minhas turmas.

P.6: Deficiência física, não. Mais no caso da Educação Física existem alguns grupos como exemplo os idosos, pessoas tímidas, não sociais. Nesses casos adaptamos algumas aulas para a participação desses grupos.

Nas respostas eles afirmam que sim, e ainda apontam algumas dessas necessidades especiais. Sobre como trabalham dizem que quando é possível e têm material, eles conseguem adaptar suas atividades práticas. Mas um dos entrevistados alega não ter conhecimentos para saber como deve ser a aula. O que demonstra ausência de uma formação identitária para atuar com as diversidades especiais. Este professor esquece ainda que a formação para atuar na educação exige certa autoformação continuada. Mas essa falta de conhecimento talvez seja compreensível, pois os professores alegam não ter os laudos de quais necessidades às crianças estão diagnosticadas.

Recordando aqui que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), criado para orientar a formação desses professores de Educação Física, a aula pode “favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do portador de necessidades especiais e a convivência com ele possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos” (BRASIL, 1997, p. 31).

*Ao perguntar:* “Como você considera a relação dos alunos com você e entre eles mesmos?” os sujeitos responderam:

P.1: Amigável, pois agora eles se consideram brasileiros da gema.

P.2: Comigo é tranquilo, eles respeitam. Tranquilo coisa de criança se empolga um pouquinho, aí você se impõe um pouco para por ordem. Agora entre eles... Alguns momentos eles se estranham, mais é coisa de criança, coisas como pegou sem avisar, ficou estressadinho, pega as coisas e joga no chão....., mais nada além disso.

P.3: A minha relação com os alunos sempre foi muito complicada porque eu fui criada na educação rígida, eu acredito que o aluno

tem muito a aprender, mas tem muito a ensinar também para a gente, então como eu falo alto, muito alto na sala, e você não entra na sala com quinze alunos, eu tenho um metro e oitenta de altura e todos os anos eu passava por isso, de chegar Pai reclamando meu filho tem medo dela, porque ela é grande, ela fala muito alto e eu nunca usei apito, as crianças tinham que me ouvir, então eu sempre passei por isso, só que a partir do momento que a criança te conhece, isso não é nos quinze primeiros dias de aulas, leva quase uns quatro meses para ela poder se adaptar com você e entrar no seu ritmo ela começa a te amar, então o primeiro e segundo ano eu sempre tive problema, agora os mesmos alunos que foram meus primeiros e segundos anos foram seguindo, então chega um ponto que você já olha e sabe como é, ele já olha para você e sabe o que quer o que procura, então o início é muito complicado mas com o passar do tempo melhora.

P.4: Boa participativa, a dificuldade esta na linguagem escrita, nas aulas de Ed. Física a tendência é normal para o processo de ensino aprendizagem em relação ao movimento.

P.5: Boa, acho que no início foi mais conturbado até que eles aceitassem meu jeito de trabalhar e como eu encaro a disciplina e os conteúdos, mas é meio amor e ódio..... Porque eu cobro e trato como qualquer outra aplicando provas, avaliações planejando aula dando conteúdo fazendo com que todos participem e ainda tem alguns que acham que é apenas jogar bola, e esses me detestam. A relação é boa, não vejo preconceito e nem discriminação.

P.6: Como é um grupo de adultos existe pouca discriminação. Porém sempre tem por exemplos, classe social, estilos musicais e relacionamentos. Mas bem menor que os adolescentes.

Professores com certos anos de trabalho, como se percebe na resposta do P.1 que “[...] eu já estou com vinte e dois anos de sala de aula hoje[...]”, revelam o que adquiriram: experiências, vivências, que a tornou diferenciada, podendo-se dizer que este tempo de serviço da professora modificou sua identidade, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas, às vezes, a mesma todos os dias, é mais além é sim fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo o contrário do P2, que se mostra em um processo de mudança. Cada um dos sujeitos passou por fases, escolas e situações diferentes.

Isso não justifica que durante este período tiveram ideias superficiais sobre essa temática, mas que essas disciplinas, aliadas à prática, inclinam os professores a um movimento que valoriza, de certa forma, a diversidade cultural, através de negociações culturais.



Conforme podemos perceber nos dados dos sujeitos, um deles está há quase vinte e cinco anos no ensino. Nesse tempo a educação, ao que tudo indica, passou por diferentes fases no ensino, e currículos no âmbito das formações de professores.

#### **4.5 - Entrevistas dos professores de Educação Física: identidades e diferenças**

Nas entrevistas e histórias orais dos sujeitos/professores de Educação Física culturas, identidades e diferenças são analisadas quando eles falam sobre suas aulas de Educação Física nessa fronteira, por isso recorri a Neira(2008, p. 25), que a aula é: “[...] não só como território de tensão entre esses significados, mas também local onde ocorrem novas práticas de significação”. Nesse sentido, segundo esses autores, a escola, por possuir e produzir cultura desempenha um papel importante na sociedade, pois não apenas forma os indivíduos, mas também penetra e modifica a cultura da sociedade. A Educação Física, por sua vez, entendida como componente curricular, tem práticas de significação específicas, caracterizando-se como um espaço de disputa simbólica dos saberes corporais, sendo, portanto, um campo profundamente cultural.

Como visto anteriormente, o termo “cultura” não está relacionado apenas ao desenvolvimento intelectual ou estético, o campo teórico dos Estudos Culturais percebem a cultura como aquilo que produz significados dentro dos grupos sociais.

Dessa forma, é possível considerar o espaço escolar como local que irá reconhecer e possibilitar o diálogo, a interação e os conflitos de classes, de etnia, de gênero, de idade e outras construções culturais, que contribui para a construção das identidades e diferenças e suas representações. Motivo pelo qual se tornou importante perguntar: *“Nas suas aulas de Educação Física você trabalha com a questão da cultura fronteiriça? De que maneira esse trabalho é realizado?”*

P.1: Sim, pois não tem como fugir desse tema pois as tradições e costumes paraguaio estão enraizados aqui na nossa região. Desde a brincadeira, músicas e danças paraguaias.

P.2: Trabalho durante as aulas eu sempre comparo as coisas do Brasil e pergunto pra eles como é no Paraguai, aí eles fazem um paralelo. Eu faço uma troca. Porque eu tenho alunos que não conhecem, alguma coisa eu sei vagamente, mais ainda assim eu tento dar uma interagida puxando esses ganchos.

P.3: Já porque a gente precisa estabelecer isso para a criança também, mas nunca procurei trabalhar só a fronteira, quando eu trabalhava principalmente ritmos dentro do conteúdo programático do estado você tem um bimestre inteiro de dança, eu procurava separar, não dentro do bimestre todas as regiões do Brasil, porque é impossível, mas eu procurava trabalhar no máximo três regiões, para que cada aluno pudesse no mínimo conhecer três regiões por tudo, que tivesse que passar por três ritmos, ai eles iriam fazer essa procura só que como a gente tem o diferencial da fronteira eu fazia: a Região Centro Oeste com ênfase na nossa região e abrangia um pouco o Mato Grosso de Goiás que esta tudo junto ali, ai procurava outra região, Nordeste ou Sul, o Norte, Sudeste mais sempre com o Centro Oeste junto, passava pelo nosso e mais duas regiões.

P.4: Através de atividades interativas, jogos cooperativos e reflexões contextualizando as diferenças.

P.5: Sim, mas quando tem projetos na escola ou quando temos algum evento, por exemplo, a mostra cultural que o estado faz quando eu assumia procurava levar em consideração essa miscigenação.

P.6: Sim. Exemplos são atividades rítmicas.

Nota-se aqui que os sujeitos entrevistados têm discursos muito parecidos, no entanto que apenas dois desses sujeitos direcionam especificamente para as suas vivencias com relação a contexto cultural da escola.

Ressaltando que o processo de construção da identidade cultural é bem complexo. É a identidade que garante ao indivíduo a posse de características que o diferenciam dos outros, bem como representa a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade. A participação na dinâmica social nos ensina Hall (1999), implica no compartilhamento de algumas características tais como religião, etnia, gênero, idade etc, para a manutenção de elos e vínculos que formam a base de solidariedade e fidelidade dos diversos grupos culturais.

Ao compreendermos que a diversidade cultural na educação é ambivalente e desafiadora, como um processo dinâmico, em constante transição. Como também ser percebida como uma negociação cultural Como na fala de P2

que enfrenta os conflitos, as contradições provocadas pela regularização de poder existente cada vez mais entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades.

Não negando aqui a complicação que esses professores de Educação Física têm em desenvolver uma prática pedagógica nessas escolas da fronteira.

A diversidade cultural pode e deve ser trabalhada e problematizada para que se evite os processos de discriminação dentro do ambiente escolar, fazendo-se importante que esses professores de Educação Física se questionem, constantemente, sobre suas atitudes frente às questões dessas identidades/diferenças. Por esse motivo perguntar sobre *“Qual o lugar da diversidade cultural dentro das suas aulas de Educação Física? Explique.”*

P.1: Dentro das aulas de Educação Física as diversidades mais encontradas são as de costumes e tradições devido às brincadeiras que os alunos gostam de desenvolver durante as aulas.

P. 2: Durante as atividades recreativas. Eu converso com as crianças vejo o que eles fazem lá e tento dar uma mesclada com as atividades da aula.

P.3: Não, específico não, mesmo porque eu tinha que dar as aulas e dava os treinamentos, por isso que falo que bato de frente as vezes você não consegue, a não ser que a escola esteja envolvido num projeto e uma parte seja específica ai sim, por exemplo quando se falava nas apresentações que ia engloba o Brasil, teve já projetos regiões do Brasil, países da América Latina, ai sim a gente pegava específico.

P.4: Presente no jogo, na música, danças. A diferença sai de cena no momento do jogo, das atividades lúdicas, depende muito do grau de dificuldade do aluno, ele é participativo para as atividades esportivas, o problema é a linguagem escrita, entre um outro caso, verbal, mas ele participa bem das atividades práticas.

P.5: Sim em vários, mais assim, não voltada especificamente pra essa diversidade cultural.

P.6: No ensino fundamental, por exemplo, colocamos a diversidade cultural dentro da área das atividades práticas. Adaptando as realidades sociais dentro de jogos lúdicos, brincadeiras e outras. Podemos demonstrar situações como países, cidades e outros.

É possível perceber nos discursos desses professores de Educação Física que existe uma tentativa de diálogo em suas práticas pedagógicas,

entretanto, “as relações entre cotidiano das aulas e cultura (s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada, uma vez que apenas o Percebe-se na fala dos sujeitos os saberes dos alunos (as), discutindo a relação desses saberes com o ensino de conteúdos, associando a realidade ao componente curricular cujo conteúdo se ensina e estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e as experiências que eles têm como indivíduos.

Foi possível perceber na fala desses professores a dificuldade que eles tem para trabalhar nesse contexto de fronteira, com multiculturalismo é que ele ainda está preso aos pré-conceitos (e não preconceitos) que o ser humano firma sobre determinados grupos, onde existe sempre a relação de dominantes e dominados. É preciso considerar o sujeito como ser individual dotado de ritos e costumes que o envolvem, porém sendo ele singular em sua construção, valorizando sua identidade. Considerando-se também dentro deste processo a cultura escolar, onde o aluno recebe uma gama de normas e condutas que pressupõem o seu comportamento na sociedade em que vive.

Trata-se de respeitar o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2005), o que significa respeitar os saberes do educando, pois chegando ao espaço escolar, o mesmo já traz uma compreensão do mundo, isto é, possui saberes em torno da saúde, da religião, do corpo, da sexualidade, do lazer, do trabalho, das manifestações culturais, da educação e da Educação Física, entre outros.

Portanto, faz-se necessário o (re)conhecer e valorizar as contribuições dos diferentes povos, construindo assim um processo educativo significativo livre de preconceitos e discriminações em relação às culturas africanas, indígena e asiática. P2 Considerar esses saberes que os alunos trazem consigo e dialogarmos na escola.

Para finalizar as entrevistas, perguntei *”Quais as principais dificuldades que você encontrou para desenvolver seu trabalho na escola?”*

P.1:Na questão da diversidade não tenho dificuldade para desenvolver o meu trabalho. Mas a maior dificuldade encontrada atualmente para desenvolver as atividades são a falta de disciplina e de respeito do aluno junta ao professor e o seu colega, pois

esses alunos mal educados e indisciplinados na maioria das vezes já vêm de uma família desestruturada.

P.2: O básico, falta de material, recebi toda a ementa, bonitinho, mais faltou alguém para me pegar e dizer, “oh, professor, tem que ser assim, não estou pegando tudo no susto. Acredito que na maneira do possível, consegui lidar com a situação.

P.3: Hoje em dia falar que falta material não se pode dizer, mas eu comecei dar aula lá atrás eu ainda encarei muito problema de material da escola, mas coisas que não aconteciam lá trás, hoje em dia acontece, por exemplo, se eu precisasse de alguma coisa que o aluno tivesse que tirar do bolso para fazer, não tinha problema nenhum ele dava um jeito o pai corria atrás, acho que a gente tinha mas esse acesso ao Pai do que hoje. Hoje o Pai espera tudo da escola, tudo do governo se você pede dois reais para alguma coisa que vai ser da criança não pode então essa dificuldade eu não tinha antes, eu já fiz apresentações em uma escola, na época do magistério que até tocha de fogo nos tínhamos na quadra, o apoio da escola e o apoio dos Pais presente, hoje em dia não se encontra, mas esse tipo de apoio, “Não pode”.

P.4: Não encontrei uma dificuldade em relação aos alunos, são crianças e adolescentes sedentos por novidades, acredito que exaltar muito a cultura Paraguaia é também esquecer nossa raiz brasileira, procurei sempre manter o equilíbrio. As questões religiosas também devem ser vista e respeitada, tenho o cuidado em passar as danças e músicas respeitando os conceitos segundo a corporeidade vivenciada em casa, em nossa fronteira a cultura deu um salto para o futuro, mas ainda falta um espaço fronteiriço cultural, por exemplo: Sarau (com músicas, poesia, teatro, danças); Existe sim, mas ainda é uma copia de outras culturas ou evidenciando artistas distantes, nossa fronteira é rica culturalmente e nossos alunos são sedentos tanto em apreciar quanto vivenciar. No espaço escolar a maioria não conta com um espaço direcionado as atividades culturais, acredito que a diversidade cultural seria mais interligada. As minhas aulas são desenvolvidas em quadra aberta, assim dias de chuva e sol muito quente fica impossível a realização da atividade, ainda assim os estão sempre presentes aos ensaios.

P.5: Sim, mas o problema é comum em qualquer lugar o fato que a Educação Física não é tão reconhecida e valorizada como disciplina.

P.6: Como trabalho, atualmente, com EJA alguns alunos podem pedir dispensa pela Lei nº 10.793, de 1º/12/2003 e para buscar uma aula em grupo de verdade é necessário uma aula teórica. Assim muitos não gostam. Caso essa lei tive poder em outras matérias poucos assistiriam aulas.

Muitas das dificuldades e insatisfações apresentadas estão relacionadas, segundo os participantes da pesquisa, à falta de infra-estrutura adequada para exercerem as atividades, como expresso por P1, P2 e P3, reforçado pela indisciplina e a falta de respeito dos alunos/as para com os professores de Educação Física.

Esses professores entrevistados destacam que a prática pedagógica possui a cada dia, algo novo para aprender, novas situações vão surgindo, novos dilemas para resolver com isso, aparecem novas perspectivas de enfrentar a realidade. Este fato pode ser atribuído às vivências anteriores à formação do educador, pois é através delas que este constrói experiências com o mundo esportivo, com a própria escola e com as futuras relações com a profissão.

Os professores admitem que os desafios a serem superados se confundem com um sentimento de insegurança, prazer e satisfação durante a execução do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final dessa viagem, que teve como ponto final objetivocompreender as representações e as identidades de professores de Educação Física que atuam na diversidade cultural no contexto escolar das escolas públicas fronteiriças de Ponta Porã/Br e Pedro Juan Caballero/PY. Cabe dizer que alguns autores me acompanharam por toda a viagem, outros entraram e saíram nas estações acompanhando-me em alguns trechos dessa viagem, enquanto alguns aparecem para concordar ou mesmo discordando em determinadas estações e logo depois retirando-se para não mais voltarem. Lembrando que nessas viagens as “verdades” carregam as marcas do processo, arraigados nos caminhos trilhados, das escolhas feitas nesses caminhos e sobre hipótese alguma, abnegada, desinteressada ou mesmo neutras.

Pontuando aqui, que os trechos mais difíceis, e até mesmo dolorosos em alguns momentos, dessa viagem, foram os que tive que me desprender das amarras que me marcavam. Marcas que me faziam pensar que os conhecimentos eram fornecidos e detidos, marcas essas construídas com base em uma educação centralizadora e cartesiana. Eu acreditava, até então, que as certezas permaneceriam arraigadas na “minha identidade”, como se esta fosse fixa e imutável.

No entanto, agora compreendo que “minhas identidades” estão em um constante processo de construção. E, que novos rumos podem e poderão ou não ser traçados. Nessa transição, percebi que as identidades não “são”, mas “estão” em constante construção, em relação aos significados da diversidade cultural. O que temporariamente me esclareceu, o porquê das minhas indagações, que geraram a presente pesquisa. Quem sabe, amanhã não terei novos questionamentos para problemas antigos. Ou mesmo perguntas antigas para novos questionamentos.

Em relação aos significados de diversidade cultural, foi possível observar na fala desses professores que ao se pronunciarem, trazem as marcas

da cultura hegemônica, igualitária, mesmo percebendo que há diferenças entre essas culturas, sobretudo ligadas à territorialidade fronteiriça.

Sobre as concepções de identidade, diferença e representações, notou-se que esses professores de Educação Física e os acadêmicos entendem que ela está sempre presente na cultura. Mesmo que muitas vezes entendam a cultura como associada deixar com o conceito de “ser culto” ou com o desenvolvimento intelectual, eles percebem que as culturas são diferentes, mas que nem por isso deixam de dialogar entre si. Nessa questão das diferenças não houve falas que remetesse às relações de poder, à produção das assimetrias, às hierarquizações, mas como já apontamos talvez isso não tenha ocorrido porque as perguntas dirigidas aos entrevistados não contemplassem essas questões em que a representação encontra-se entrelaçada à identidade e à diferença e que ainda se liga a sistema de poder.

Dessa forma, é possível perceber que a identidade dos sujeitos se constitui e carrega influências históricas do seu mundo, de sua vida, isto é, do lugar de onde esses sujeitos iniciam ediscutem suas operações interpretativas, possibilitando tanto a reprodução quanto a renovação de sua cultura.

Entendendo aqui que esta pesquisa percebe como conceito de representação, o de Silva (2000) que está ligado à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. De acordo com Silva (2000), é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistema de poder Com o poder de representar, de definir e de determinar a identidade.

Nesse sentido, as relações mantidas com a área da Educação Física se mostraram como fatores significativos para essa escolha, a interiorização de valores e representações sobre a sua docência. As relações gratificantes ou não com a profissão exprimem um processo que engloba fatores internos e externos que influenciam na opção profissional. A opção profissional, assim, envolve não somente um processo que define o que fazer, mas também quem ser, o que ser e como fazer para se inserir em um determinado contexto profissional e social.



Percebi aqui que os professores são influenciados pelas experiências vividas por eles mesmos, isto é, as experiências no âmbito familiar, na escola, nos espaços de formação e de atuação profissional. Essas experiências proporcionaram a esses professores um suporte na prática docente desses professores, na construção de seus próprios esquemas de ação como foi percebido em suas falas.

Apesar das diferentes trajetórias, concepções e incorporações que permeiam as trajetórias de vida desses professores, é possível afirmar que existe, entre os participantes da pesquisa, um comprometimento com a docência, preocupação com a qualidade das aulas, com as questões culturais, de valorização dos ditos brasileiros e em contribuir com a formação desses alunos em um contexto, mesmo que ainda engatinhando, de respeito às diferenças.

A partir dos objetivos, são dispostos os critérios de seleção e organização dos conteúdos. Nesses critérios, está a relevância social em que a aprendizagem da cultura corporal fornece à ampliação da interação sociocultural; as características dos alunos, em considerar as diferenças entre as mais diversas regiões brasileiras; as características da própria área, ao que os conteúdos são recortes dos conhecimentos específicos da Educação Física.

Percebe-se a necessidade do fortalecimento da identidade cultural como um elemento de construção para que se enfrentem os desafios atuais da globalização. Esses recortes são provenientes dos saberes docentes, dando ao professor, a possibilidade de expor seus conhecimentos advindos da formação profissional, além de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

As relações de poder permeiam as ações e experiências no cotidiano escolar, fazendo-se necessário que se reflita sobre elas, questionando-as e, algumas vezes até, combatendo-as, com a finalidade de transformá-las. Para isso, é imprescindível analisar as possibilidades na construção de currículos que abordem as questões da fronteira em termos de cultura, de língua, de gênero, entre outras. O ato de pensar sobre “[...] as culturas negadas e silenciadas” (SANTOMÉ, 2003) deve ser incorporado ao trabalho pedagógico escolar. O

grande desafio é a articulação da cultura fronteiriça do aluno com a cultura da escola, sem, no entanto, promover uma hierarquização entre estas.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva e plural não é uma tarefa tão simples de se realizar. Apesar da edição de documentos curriculares oficiais, que versam sobre a questão, essa discussão, na prática, dependerá de outros fatores para que seja efetivada no cotidiano escolar.

O processo de construção e reconstrução desses professores de Educação Física que atuam ou atuaram nas escolas próximas à linha da fronteira Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, precisa ser revisto, compreendido e analisado se desejamos o progresso e a aprendizagem nessa região fronteiriça, considerando que com os achados da presente pesquisa, torna-se possível reafirmar que a docência se constitui na confluência de inúmeros espaços e tempos do mundo da vida de professores, e tanto o seu desenvolvimento profissional quanto as ações desenvolvidas para a formação desses alunos estão alicerçadas não somente em conhecimentos, saberes e fazeres, mas perpassam dimensões éticas, afetivas e valorativas da ação profissional e pessoal.

Portanto, diante desse contexto emergente, em que as identidades proclamam por mudanças contínuas, principalmente no que tange à educação, os resultados desta pesquisa apresentam relevância para a formação das representações e identidades de professores de Educação Física do Ensino Fundamental, na região de fronteira, frente à diversidade cultural e ainda pode servir de incentivo para novas pesquisas que possam vir a auxiliar na formação inicial ou continuada não só dos professores de Educação Física, mas na docência de diversas outras áreas para atender à diversidade cultural de tantos alunos que se encontram na fronteira, lócus desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: Seminário internacional fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão. **O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural**. 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTH, Fedrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFFENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BENTO, J. O. **As funções da Educação Física**. *Revista Horizonte*, n. 45, 1991.
- BETTI, M. **Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê?** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.
- BETTI, M. **Cultura corporal e cultura esportiva**. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 7, n. 12, p. 44-51, 1993.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 2001.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – 2002, p.73-81.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, editora UFMG, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 05 de outubro de 1988. DOU, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF: 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. -2ª ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 4ªed, 5ªreimp, 2011.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s)**: uma aproximação. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Universidade e formação de professores**: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério -- Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 22, p. 40-49, Jul/Dez, 2005.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para adversidade cultural**: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. 2011, vol. 16, n. 48, p. 641-661. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

CASTELLANI Filho, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 19ª ed., 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DARIDO, Suraya C. & RANGEL, Irene (orgs.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação.** São Paulo, 1997, p. 275. Tese (Doutorado em psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas Educação em Mato Grosso do Sul: limitações da escola brasileira numa divisa sem limites na fronteira Brasil-Paraguai. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.) **Território sem limites: estudos sobre fronteiras.** Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p. 491-510.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios a educação intercultural no Brasil. **Educação, sociedade & cultura**, n. 16, 2001, p. 45-62. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

FREIRE, João Portela. **Terra, Gente e Fronteira** – Ponta Porã: Editora Borba, 1ª ed, 1999.

FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organizador e tradução de Roberto Machado. Rio Janeiro, RJ: Edições Graal, 20ª ed, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 29ª ed., 1987.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física Progressista.** São Paulo: Loyola, 9ª ed, 2004.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

GOIRIS, Fabio Anibal Jara. **Descubriendo La Frontera: Historia, sociedade y política em Pedro Juan Caballero.** Ponta Grossa, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas: Papyrus, 1997.

GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello. **Mato Grosso do Sul: aspectos histórico e geográficos.** MS, Dourados, 2005.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (Org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** São Paulo: Editora Biruta, 2003, p. 83-105.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste.** Niterói: UFF, 2007.

HALL, Stuart. Entrevista feita por Heloisa Buarque de Hollanda (professora da UFRJ e diretora da Aeroplano Editora e Consultoria) e Liv Sovik (professora da

UFRJ e organizadora do livro de Stuart Hall, *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*; Editora UFMG, 2003). (s/d) Disponível em <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/entrevista-jb-stuart-hall/> acesso em 26 set. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Lour. Rio de Janeiro, DP&A, 11ª ed,2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Movimento humano consciente: objeto de estudo para a Educação Física**. Discorpo, 5. São Paulo: Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP, 1995, p. 15-32.

KOLYNIK FILHO, Carol. **O objeto de estudo da Educação Física em discussão: um diálogo com Manuel Sérgio**. Discorpo, 6. São Paulo: Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP, 1996, p. 79-92.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Contribuições para o ensino em motricidade humana**. Discorpo, 13. São Paulo: Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP, 2002, p. 27-39.

KUNZ, E. **Educação Física e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

KUNZ, E. **O esporte na perspectiva do rendimento**. In: GRUPO de Estudos Ampliado de Educação Física. Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC. Florianópolis: O grupo, 1996.

MACHADO, Lia; HAESBAERT, Rogério *et al.* O desenvolvimento da Faixa de Fronteira – uma proposta conceitual metodológica. IN: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). **Territórios sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2005.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e Nações**. São Paulo: Contexto, 2ª ed, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARTINS, Leda. Performance do tempo espiralar. In: RAVETTI, G. e ARBEX, M. (orgs.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: FALÉ-Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. **Sobreviventes das Fronteiras: cultura, violência e valores na educação**. UFRRJ. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt061077int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt061077int.rtf)>. Acesso em 9 de fevereiro de 2014.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª ed, 1995.

MOREIRA, Antonio F. e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Editora Vozes, 7ª ed., 2003.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2008. NOVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **Territórios sem limites**: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Editora Brasiliense, 11ª ed, 2006.

OLIVEN, Ruben George. Territórios, fronteiras e identidades. IN: SCHÜLER, Fernando e BARCELLOS (Orgs.). **Fronteiras**: Arte e pensamento na época do multiculturalismo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Migrações de estudantes na fronteira do Brasil com o Paraguai**. Dissertação (Mestrado). Campo Grande: Editora da UFMS, 1997.

PEREIRA, Jacira Helenado Valle. **Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais**: o caso de mato grosso do sul. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Educação e fronteira**: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Escolas de fronteira**: espaços de trocas, diálogos e aproximações. In: OSÓRIO, A.C. N.; PEREIRA, J. H. V.; OLIVEIRA, T. C. M. (Org.). América Platina: textos escolhidos. Campo Grande: UFMS, 2007, v. II, p. 131-152.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Violência simbólica em escolas de fronteira: em questão as diferenças étnicos-culturais. **Educação & Linguagem**. Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Humanidades de Direito, São Bernardo do Campo. v. 14, n 13,24, p. 45-56, jan.– dez. 2011, Metodista.

RAFFESTIN, Claude. A Ordem e a Desordem ou os Paradoxos da Fronteira. IN: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). **Território sem limites**: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: UFMS, 2005.

RIQUELME, Marcial Antonio. Migrações Brasileiras no Paraguai. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). **Território sem limites**: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Editora UFMS, 2005.

ROCHA, Sellamari. **Ponta Porã**: Fronteira sem limite! Um olhar de gratidão. Borba, Ponta Porã, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-104.

SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco. **Fronteira Local**: roteiro para uma leitura crítica do regional sul-mato-grossense. UFMS, Campo Grande, 2008.

SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 4<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-138.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Identidades para serem exibidas – breve ensaio sobre o Orkut. In: SOMMER, L.; BUJES, M. I. E. **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 3<sup>a</sup> ed., 2004. – (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da Educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. – (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Susana Bleil. Estâncias brasileiras na fronteira Uruguaia no começo do século XX. **Simpósio Nacional da ANH** (20: 1999: Florianópolis). História: fronteiras/ANH. São Paulo: FFLCH/USP: ANPUH, 1999. Vol. II, p. 729-736.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003.

VIEIRA, Ricardo. Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 31, p. 35-54, jan./jun. 2011.

TERRANOVA, C. Sirna. (1997). **Pedagogia interculturale**: concetti, problemi, proposte. Milano: Angelo Guerini e Associati. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200003&script=sci_arttext). Acesso em: 03 set. 2013.

TONETTO, D. D.; PEREIRA, J. H. V.. Fluxos e complementaridades nas cidades geminadas de Ponta Porã/Brasil - Pedro Juan Caballero/Paraguai: um estudo dos aspectos educacionais. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9, 2008, Campo Grande. Anais... Campo Grande: UFMS.