

FÁBIO DA PENHA COELHO

**FORMAÇÃO INICIAL, CURRÍCULO E
INTERCULTURALIDADE EM NARRATIVAS DE
DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2025

FÁBIO DA PENHA COELHO

**FORMAÇÃO INICIAL, CURRÍCULO E
INTERCULTURALIDADE EM NARRATIVAS DE
DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

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

Área de Concentração: Educação

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

C672f Coelho, Fabio da Penha

Formação inicial, currículo e interculturalidade em narrativas de docentes da Educação Física/ Fabio da Penha Coelho sob orientação da Profa. Dra. Adir C.

Nascimento.-- Campo Grande, MS : 2026.

198 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026

Bibliografia: p. 178-188

1. Interculturalidade. 2. Formação de professores
- Currículo I.Nascimento, Adir Casaro. II. Título.

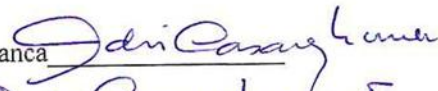
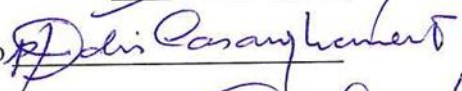
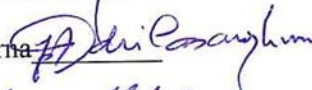
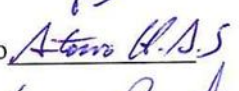
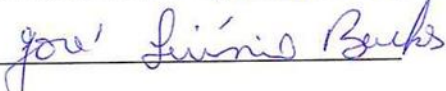
CDD: 796.044

**“FORMAÇÃO INICIAL, CURRÍCULO E A INTERCULTURALIDADE EM
NARRATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA”**

FABIO DA PENHA COELHO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 
Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UNIR) Examinador Externo 
Profa. Dra. Waldineia Antunes de A. Ferreira (PPGE/UNEMAT), Examinadora Externa 
Prof. Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza (PPGE/UCDB/UFMS) Examinador Interno 
Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno 

Campo Grande, 20 de agosto de 2025

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

DEDICATÓRIA

À minha mãe, amiga, companheira, conselheira **DAISY LUSIA PEREIRA COELHO**, a pessoa que sempre contribuiu com a minha educação, com a minha constituição de vida e o meu percurso profissional, pelo seu amor, carinho, respeito, humildade e fé.

À **Flavianne Auxiliadora Coelho e Faria**, minha irmã/ filha, comadre e amiga, pelo amor e respeito que vem dedicando ao longo da minha vida, juntamente com seu esposo, **Adão da Costa e Faria**, uma pessoa que representa respeito.

Ao meu irmão **Luan Coelho**, um ser maravilhoso que surgiu na nossa família.

E à minha luz diária, minha inspiração e a minha essência **Maria Luiza Verano Coelho Faria**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

Aos meus santos de devoção: São Benedito, Santo Antônio, São Gonçalo, São Matheus e Santa Luzia. Gratidão!

Aos meus Orixás – Oxóssi, Oxum, Oxumarê, Obaluayê, Iansã e ao Caboclo Sete Luas, aos erês Flechinha e Flor do Campo pela humildade ensinada neste processo espiritual. Axé!

À Prof.^a Dr.^a Adir Casaro Nascimento, pelo carinho, respeito e acolhida nesse processo final da tese.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, minha enorme gratidão, pelos momentos de diálogos, pelas considerações na escrita e pela compreensão na caminhada.

Ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, por ter me acolhido no programa, pelas palavras e pelo incentivo à continuidade da presente pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Waldinéia Antunes. de Alcantara Ferreira, pelas contribuições valiosas na qualificação e no contexto formativo.

Ao Prof. Dr. José Licínio Backes, pela contribuição no processo formativo e como membro da banca.

Aos/Às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB: Adir Casaro Nascimento, Antônio Hilário Aguilera, Carlos Magno Vieira Naglis, Celeida Maria de Souza e Silva, Flavinês Rebolo, Heitor Queiroz de Medeiros, José Licinio Backes, Maria Cristina Lima Paniago, Nádia Bigarella, Regina Cestari e Ruth Pavan.

Especialmente à Linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, pelas reflexões, desconstruções epistêmicas e reflexivas.

Em especial, à Universidade Católica Dom Bosco, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de realizar a presente pesquisa no Doutorado em Educação e ao programa UCDB/ PROSUC/ Capes pelo apoio na concessão da bolsa de estudos.

Às/ Aos colegas do Doutorado/ 2020 – UCDB, pelos excelentes momentos de diálogos, debates, experiências e acolhimento.

Em especial, às funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, pela dedicação, compreensão e respeito com a comunidade acadêmica.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, instituição à qual pertenço, pelo incentivo institucional na realização da pesquisa.

Aos/Às colaboradores/as da pesquisa, pelas narrativas críticas.

Aos meus familiares, Tia Abigail e família, Tio Jeremias e família, Tio Galeno e família.

A pessoa que tenho uma consideração e respeito, meu primo Alexandre Garcia, gratidão!

Agradeço aos que também fazem parte da minha vida, minha irmã Juliana Maia e meu irmão Antônio Garcia Maia, meu sangue paterno. Obrigado!

Agradeço aos familiares que partiram (*in memoriam*), Flávio Coelho, Catarina Pereira Coelho, Júnia Aline de Aquino Souza, Alessandro de Alcantara Coelho, Luiz Gonzaga dos Santos, Edilson de Aquino Souza, Cerlon Pereira Coelho, Antônio Ribeiro de Castro e Wlaldimi Aparecido Baptista. Pelo muito que vocês me proporcionaram em vida e contribuíram na minha vida pessoal/profissional.

Às minhas amigas, companheiras e mestras espirituais (*in memoriam*): Leonice Menacho e Miriam Benedita Moreira de Menezes, minha eterna gratidão pelos conhecimentos e elevação espiritual.

Minha gratidão ao meu pai Sidnei Garcia Maia (*in memoriam*), ao meu avô paterno Antônio Maia e avó Surica Garcia Maia (*in memoriam*).

Aos/as amigos/as e colegas da UNEMAT/Cáceres MT.

COELHO, Fábio da Penha. *Formação inicial, currículo e interculturalidade em narrativas de docentes da Educação Física*. Campo Grande, 2025. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões, debates e indagações, bem como análises críticas e formativas sobre a pesquisa de doutorado desenvolvida na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A pesquisa propôs investigar como os professores/ egressos do curso de graduação em Educação Física, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres, Mato Grosso, descrevem, traduzem, ressignificam e vivenciam a interculturalidade em sua prática pedagógica. O primeiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa; o segundo capítulo traz reflexões pertinentes sobre a formação de professores e suas concepções contemporâneas; no terceiro capítulo é contextualizado o currículo, na perspectiva da Colonialidade e da Decolonialidade; no quarto capítulo há reflexões sobre a interculturalidade crítica; as análises de dados são apresentadas no quinto e último capítulo. Destaca-se que o tipo de pesquisa realizada é qualitativo e interpretativo, com a abordagem nas narrativas, tendo ocorrido em três etapas: 1) Análise Documental; 2) Entrevista Narrativa; e 3) As Situações-Problema como instrumento de reflexões. Os/As colaboradores/as da pesquisa foram 07 (sete) professores/as da Rede Pública de Ensino (Municipal e Estadual) de Cáceres, sendo 05 (cinco) mulheres e 02 (dois) homens. Os resultados destacam que existem a compreensão e as reflexões sobre a interculturalidade nas narrativas dos colaboradores quando descrevem suas ações, que compreendem, significam e ressignificam as subjetividades sobre a interculturalidade, a diversidade e a diferenças. Portanto, tem-se que os currículos de Educação Física que abordam práticas, reflexões e ações que contemplem as diferenças e que reconheçam a diversidade cultural criam um movimento pedagógico em que as tensões curriculares coloniais se transformem em currículos decoloniais, promovendo atuações que se estendem até a educação básica com proposituras inclusivas, interculturais, críticas, libertadoras, além de fomentar a construção de outro espaço epistemológico.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade, Formação de Professores e Currículo.

COELHO, Fábio da Penha. *Initial training, curriculum and interculturality in narratives of Physical Education teachers*. Campo Grande, 2025. 198 p. Doctorate Thesis – Dom Bosco Catholic University.

SUMMARY

This work presents reflections, debates, and inquiries, as well as critical and formative analyses of the doctoral research developed within the Research Line on Cultural Diversity and Indigenous Education, of the Master's and Doctoral Program in Education at the Dom Bosco Catholic University (UCDB). This research aimed to investigate how professors/graduates of the Physical Education undergraduate course at the State University of Mato Grosso (Unemat), Jane Vanini University Campus, in Cáceres, Mato Grosso, describe, translate, re-signify, and experience interculturality in their pedagogical practice. The first chapter presents the research methodology; the second chapter offers pertinent reflections on teacher training and its contemporary conceptions; the third chapter contextualizes the curriculum from the perspective of Coloniality and Decoloniality; the fourth chapter reflects on critical interculturality; and the data analysis is presented in the fifth and final chapter. It is noteworthy that the type of research conducted is qualitative and interpretive, with a narrative approach, and occurred in three stages: 1) Document Analysis; 2) Narrative Interview; and 3) Problem Situations as a tool for reflection. The research participants were 7 (seven) teachers from the Public Education Network (Municipal and State) of Cáceres, 5 (five) women and 2 (two) men. The results highlight that there is an understanding of and reflection on interculturality in the narratives of the employees when they describe their actions, which include understanding, giving meaning to, and reinterpreting subjectivities about interculturality, diversity, and differences. Therefore, Physical Education curriculum that address practices, reflections, and actions that consider differences and recognize cultural diversity create a pedagogical movement in which colonial curricular tensions are transformed into decolonial curricula, promoting actions that extend to basic education with inclusive, intercultural, critical, and liberating proposals, in addition to fostering the construction of another epistemological space.

KEYWORDS: Interculturality, Teacher Training and Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

ANPED/CO – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- Centro Oeste
BDTD – Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEF – Curso de Educação Física
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CES – Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa
CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte
DEAD – Diretoria de Gestão de Educação à Distância
EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação
EEOM – Escola Estadual Onze de Março
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FACIS – Faculdade de Ciências da Saúde
FAED – Faculdade de Educação
FCARP – Faculdade Católica Rainha da Paz
GTT – Grupos de Trabalhos Temáticos
IE – Instituto de Educação
IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso
ISM – Instituto Santa Maria
LDB – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA – Programa de Educação de Jovens Adultos
PRPPG – Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMIEDU – Seminário de Educação
SETEC – Secretaria de Educação Profissional
TLC – Termo Livre Consentimento
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade de Santa Maria
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIR – Universidade de Rondônia
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
O CONTEXTO HISTÓRICO E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR: PROCESSOS CONSTITUTIVOS.....	17
1 – PERCURSO E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	29
DEFINIÇÃO DA PESQUISA.....	29
O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	31
DESVELANDO OS CONHECIMENTOS: PESQUISA DOCUMENTAL.....	38
ENTREVISTA NARRATIVA: SIGNIFICAÇÕES REFLEXIVAS.....	41
SITUAÇÕES-PROBLEMA: ENFRENTAMENTOS, DILEMAS E CONHECIMENTOS.....	43
2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
A FORMAÇÃO DOCENTE E AS REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS.....	47
FORMAÇÃO INICIAL: PERSPECTIVAS, TENDÊNCIAS E DIÁLOGOS.....	50
3 – CURRÍCULO – ENTRE CONCEPÇÕES, TENSÕES E REFLEXÕES.....	54
O CURRÍCULO COLONIAL.....	56
O CURRÍCULO DECOLONIAL.....	59
4 – CONCEPÇÕES E REFLEXÕES DA E NA INTERCULTURALIDADE.....	67
5 – CONTEXTOS, SIGNIFICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NAS NARRATIVAS DOCENTES.....	73
SIGNIFICAÇÕES E REFLEXÕES NAS NARRATIVAS DOCUMENTAIS: PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSO.....	74
SUBJETIVAÇÕES, INTERLOCUÇÕES E PROPOSIÇÕES NAS EMENTAS NARRATIVAS.....	87
NARRATIVAS DOCENTES: FORMAÇÃO INICIAL, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS.....	97
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, DIFERENÇAS NAS NARRATIVAS SUBJETIVAS.....	107
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INTERCULTURALIDADE NAS NARRATIVAS DOCENTES.....	122
SITUAÇÕES-PROBLEMA: ENFRENTAMENTOS, DILEMAS E NARRATIVAS INSURGENTES.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	

APRESENTAÇÃO

Nesta tese apresento reflexões e tensionamentos pertinentes à pesquisa de doutorado desenvolvida na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Evidencio que a pesquisa se propôs a investigar **como os professores/ egressos do curso de graduação em Educação Física, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres, Mato Grosso, descrevem, traduzem, ressignificam e vivenciam a interculturalidade em sua prática pedagógica.**

Baseio-me na concepção de que o/a docente da educação física reflita sobre sua prática, levando em conta o arcabouço teórico e a vivência das práticas pedagógicas como trabalho de reflexividade da formação inicial crítica, ao mesmo tempo em que atente para a problematização dos desafios encontrados na prática. Proponho, assim, como objetivo, investigar como os professores/egressos do Curso de Graduação em Educação Física da Unemat, Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres, Mato Grosso, descrevem, traduzem, ressignificam e vivenciam a Interculturalidade na sua prática pedagógica. Destaco, ainda, que a construção do referencial para o desenvolvimento da pesquisa que resultou na tese se constituiu em vários momentos.

Busco referendar em autores que discutem a formação de professores, tais como Contreras (2002), Imbérron (2009), Antonio Nóvoa (1991), Garcia (2005) e Gómez (1992) que têm apontado a importância que se reveste o campo da formação de professores e indicado a necessidade de se valorizar práticas formativas que contribuam para a construção da formação. Para discutir, refletir e tensionar as discussões sobre Currículo me embasei em Miguel Arroyo (2007), Tomaz Tadeu da Silva (2007), Gimeno Sacristán (2000), Ruth Pavan

(2020), os pesquisadores compreendem o currículo como uma prática social complexa, de natureza política-pedagógica, que referencia em níveis de macro e de micropolítica educacional, ao qual referencia as práticas/ ações pedagógicas, interagindo com os saberes e com os conhecimentos.

Contribuindo com o objeto de pesquisa e bem como o tema central da pesquisa sobre a interculturalidade, destaco as referências que contribuem com a presente discussão: Vera Candau (2010; 2012), Antonio Aguilera Urquiza e Valéria Calderoni (2017), Reinaldo Fleuri (2008; 2018), Susana Sacavino (2020) e Catherine Walsh (2009), que apontam a necessidade de pensarmos a reflexão e a investigação sobre a interculturalidade como um processo contínuo por práticas formativas/ reflexivas e críticas que possibilitem os questionamentos da Interculturalidade Crítica como fonte da e nas relações sociais.

Durante muito tempo, a formação de professores foi entendida a partir de um modelo de formação apoiado nas ideias de acúmulo de conhecimentos teóricos para, em seguida, serem propostos como prática, caracterizado como teoria e prática e depois como orientação pragmática com treinamento de desporto e rendimento. Essa ideia se fundamenta na lógica da racionalidade técnica, segundo a qual, a atividade docente está baseada na resolução de problemas instrumentais, tornando rigorosa por meio da aplicação da teoria e da técnica. Esse modelo é entendido por Péres Gómez (1992, p. 108) como “[...] um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela aplicação eficaz”. Contudo, a Educação Física tem ocorrido por meio da teoria em sala e da prática exacerbada em quadras e espaços esportivos.

Entretanto, Péres Gómez (1992) pontua que o pensamento do professor prático, nessa formação, é como um profissional técnico, colocando-se em distintas formas de abordar o problema de intervenção educativa: como a atividade docente do professor técnico especialista, que aplica a rigor as regras e as técnicas do conhecimento científico, e do professor como prático autônomo, como um artista que reflete e que toma decisões, criando durante a sua própria ação/ prática. De acordo com Sacristán (1992), o professor técnico se define pelas suas práticas e por certo monopólio das regras e dos conhecimentos das atividades que realiza, pontuando que, nesse caso, os professores não são chamados a produzir novos conhecimentos, mas a reproduzir determinadas estratégias de prática de ação.

Shigunov (1994) afirma que o modelo de formação tecnicista era predominante nessa formação, pois estava voltado exclusivamente para treinar, instruir, mandar, cobrar e não dialogar, entender, aceitar questionamentos e diferenças dos agentes envolvidos nos

processos da prática pedagógica. Esse modelo técnico é o mais tradicionalmente utilizado na formação, na docência da educação física e na relação entre formação e intervenções pedagógicas e se trata de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, sendo muito defendida ao longo do século XX e tida como referência dos docentes.

Conforme Contreras (2002, p. 90) a ideia desse modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de determinados problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico/ técnico, previamente disponível, sendo instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 158), ao explicitar tal concepção destaca que a função do professor nessa perspectiva torna-se administrador e implementador de programas curriculares exteriores ao seu contexto social, negando-se a apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos críticos e emancipatórios.

Nesses termos, “[...] o currículo profissional é um reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico” (Contreras, 2002, p. 92), em que o aprendiz recebe os saberes da formação e aplica-os sem uma prévia construção e reorganização na construção do conhecimento. Contudo, é necessário e urgente desenvolver críticas sobre o paradigma europeu na perspectiva da racionalidade na formação de professores, em geral, e de professores de Educação Física, sendo necessário buscar a descolonização epistemológica das relações interculturais na formação de professores.

Compreender a necessidade dessa mudança nos remete a mudanças na formação, produzindo currículos históricos que deem conta de dialogar com as temporalidades na formação dos/as professores/as de Educação Física, incluindo o período e/ou a concepção Colonialidade-Modernidade. Segundo Quijano (2010, p. 124) a percepção da mudança histórica para romper com essa lógica de(s)colonial necessita:

[...] que desencadeia o processo de constituição de uma nova perspectiva sobre o tempo e sobre a história. A percepção da mudança leva à ideia do futuro, já que é o único território do tempo no qual podem ocorrer as mudanças. O futuro é um território temporal aberto. O tempo pode ser novo, pois não é somente a extensão do passado. E, dessa maneira, a história pode ser percebida já não só como algo que ocorre, seja como algo natural ou produzido por decisões divinas ou misteriosas como o destino, mas como algo que pode ser produzido pela ação das pessoas, por seus cálculos, suas intenções, suas decisões, portanto como algo que pode ser projetado e, conseqüentemente, ter sentido.

Entretanto, buscando-se a interpretação da modernidade a partir da experiência

histórica e cultural latino-americana e revelando-se a matriz colonial de poder, pode-se contribuir com a formação docente e com a ressignificação de práticas em Educação Física que projetem novas formas de organização didático-pedagógico, identificando-se diferenças, culturas e promovendo-se processos mais inclusivos e interculturais.

Portanto, deve-se considerar toda a diversidade cultural, bem como as diferentes histórias que se refletem na formação dos professores, o que exige uma postura epistemológica “[...] de compreensão da realidade como dinâmica e diversa, ou seja, nada está posto de antemão, os conceitos e práticas precisam estar profundamente ancorados no diálogo entre culturas – diálogo intercultural” (Nascimento; Aguilera Urquiza, 2010, p. 49). O pensamento crítico se configura, pois, no tempo e no espaço pela mediação do sujeito envolvido com um conjunto de elementos, acreditando-se numa formação de professores reflexivos e críticos das suas práticas.

Aprender a ser professor de educação física engloba mais que o estudo de técnicas e conteúdo, implica entender a prática docente como prática social que envolve as relações socioculturais e históricas, como fonte geradoras de conhecimento.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite nas dinâmicas de autoformação participada [...] vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 25).

Nessa perspectiva, a formação estimula os processos formativos e reflexivos na busca pelo desenvolvimento do docente, que poderá contribuir na formação de professores reflexivos e críticos na sua realidade, formando professores autônomos e emancipados da sua prática pedagógica, ou seja, docentes que refletem, que buscam tomar decisões, criam e recriam sua própria ação no contexto inserido.

As investigações e debates que ocorrem sobre a formação inicial de professores em Educação Física é de suma importância e tem sido foco de inúmeras investigações sobre as diferentes concepções e proposições, caracterizando-se pelo ingresso em curso superior na licenciatura, no qual o futuro professor de Educação Física constrói conhecimentos e saberes pedagógicos, científicos e principalmente culturais na carreira docente.

Nesse período de formação inicial o futuro professor deve construir conhecimentos e saberes, questões referentes à realidade com a qual irá se deparar no cotidiano, modificando algumas de suas concepções.

Conforme Molina Neto (1997), a formação inicial deve ser compreendida como a etapa de construção profissional voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão, sendo uma fase importante na formação de professores. É a partir dela que os futuros docentes irão adquirir os conhecimentos indispensáveis para a sua atuação. As matrizes curriculares de formação de professores devem propor e construir nos seus projetos políticos pedagógicos disciplinas que contemplem as questões políticas, sociais e culturais que permeiam a escola e a sociedade. Essas discussões, reflexões e ações sinalizam para alguns avanços, bem como para a necessidade de consolidação dos atos normativos, formativos, reflexivos e de políticas públicas articuladas para a formação de professores.

De acordo com Sacristán (1999, p. 61):

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Nesse processo de formação, a reflexão e os processos investigativos passam a constituir um novo eixo e proposição na formação de professores, indicando a reflexão/investigação/ formação como elementos essenciais do pensamento crítico, uma formação que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas da autoformação, “[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 25). Nóvoa (1992) evidencia que, o currículo consiste em levar os indivíduos à prática da reflexividade sobre si e sobre o contexto sociocultural em que se está inserido. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos “[...] A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital” (Perez Gómez, 1992, p. 103).

O currículo se configura como um referencial teórico que busca evidenciar, ativar e propor informações que possam desenvolver reflexões e avaliações a partir de seus respectivos contextos socioculturais. Pavan (2022) destaca que os conhecimentos presentes em um determinado currículo, longe de serem neutros, trazem as marcas históricas, sociais e culturais dos grupos que o produziram, que historicamente resistem e se constituíram.

Portanto, o currículo pode ser tanto um espaço de construção das identidades/ diferenças, quanto um espaço de subversão e questionamento das identidades/ diferenças.

Consideramos, assim, o currículo como um artefato cultural, elaborado em circunstâncias singulares, que é construído a partir dos “[...] discursos, da linguagem e dos processos de subjetivação e identidades” (Paraíso, 2014, p. 286). Conforme Hall (1992), esse pensamento amplia e afirma nesses tempos em que as identidades tornam-se fragmentadas, desconstruídas e plurais, novas lutas políticas que se estabelecem e tornam mais difíceis determinados processos no campo das investigações, representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder, os objetos de análises para uma cultura pública de uma sociedade justa. Trata-se, portanto, de formar professores críticos, reflexivos e autônomos, ou seja, docentes que reflitam, que busquem tomar decisões e criar e recriar suas próprias ações.

Assim, a formação inicial tem o dever de ensinar aos futuros profissionais a serem críticos e autônomos, e não apenas reprodutores mecânicos do que foi aprendido na universidade.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite nas dinâmicas de autoformação participada. [...] implica um investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 25).

A formação não se constrói apenas por meio de acumulação de informações, de conhecimentos e técnicas, mas acontece por meio de um trabalho de reflexão nas/ sobre as práticas nas quais há uma reconstrução constante da formação docente. Portanto “[...] nessa perspectiva, as universidades, têm um papel importante e estratégico em formarem e/ ou formar-se profissionais da educação capazes de atuarem como agentes de mudanças na educação básica” (Damasceno; Monteiro, 2006, p. 93).

Logo, a presente pesquisa me remete às seguintes indagações que me acompanham na minha trajetória pessoal, profissional e de acadêmico/pesquisador: Quais dificuldades e desafios os professores/ egressos enfrentam na articulação, compreensão, desenvolvimento da Interculturalidade nas suas práticas pedagógicas? Quando? Como descrevem e analisam essas práticas? Na visão desses professores quais são os saberes/ conhecimentos necessários na formação do professor de Educação Física para construir a Interculturalidade por meio das diferenças?

O CONTEXTO HISTÓRICO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR: PROCESSOS CONSTITUTIVOS

Evidenciar o meu percurso pessoal é uma tarefa prazerosa, pois desvela momentos interessantes da minha infância, adolescência e juventude que sempre me significaram enquanto ser humano. Sou cacerense, filho de mãe poconeana de nascença e cacerense de coração e filho de pai cacerense. Destaco que meus avós maternos são amazonense de São Gabriel da Cachoeira (avô) e natural do Pantanal de Poconé (avó) e me orgulho dessa ancestralidade. Pelo lado paterno, a minha avó é natural de Cáceres e o meu avô descendente de portugueses.

Minha vida acadêmica começou no Colégio Instituto Santa Maria (ISM) ou Colégio dos Padres, instituição administrada por freis holandeses, que vieram residir e exercer a missão envagelizadora em Cáceres. Nele estudei do Pré-escolar até a 8.^a série. Me recordo dos freis ministrando aulas de Horta, Educação Artística, Geografia, Religião e das professoras que se destacavam/ sobressaíam em um contexto masculinizado, pois a escola era apenas para alunos do sexo masculino. Destaco, ainda, as professoras que fizeram parte do meu processo educacional no ISM: Professora Norata (negra, natural de Vila Bela da Santíssima Trindade), Professora Maria Nynomia (descendente de família japonesa), Professora Rosália (cacerense, pantaneira), Professora Clélia (natural de Minas Gerais) e Professora Maria Suely (natural do Rio Grande do Sul).

Recordar esses fatos me estimula a refletir sobre a história e o contexto vividos na década de 1980 na escola. Uma etapa de vida importante que me remete à atual profissão de professor de Educação Física, onde comecei a praticar esportes nas aulas do Instituto Santa Maria. Os esportes praticados nas aulas de Educação Física eram: atletismo, voleibol, basquetebol, corridas atléticas e movimentos ginásticos, em uma quadra descoberta e em um campo de futebol.

No ano de 1983 participei como atleta/estudante da Seleção de Handebol de Cáceres nos Jogos Regionais Estudantis Mato Grossenses (Jorems) e Jogos Estudantis Mato Grossenses (Jems). Entre 1984 e 1986 comecei a jogar voleibol, sendo atleta da seleção cacerense neste período, no qual obtivemos excelentes classificações: 3.^o (terceiro) lugar nos Jems, em Diamantino, 1985 e 2.^o (segundo) lugar nos Jems em Barra do Garças, 1986. No mesmo período representei Mato Grosso pela Seleção de Voleibol Mato Grossense nos Jogos Estudantis Brasileiros em Belo Horizonte, MG. Fui convocado, ainda, para compor a seleção em 1986, em Vila Velha, ES, e em São Luís, MA, em 1987.

Participei de vários torneios e campeonatos no decorrer da minha juventude (Poxoréu, Cuiabá, Vilhena, Ji-Paraná, Ariquemes, Campo Grande, Mirassol D'Oeste, Araputanga, Itiquira e Rondonópolis). Destaco que diante de todo o envolvimento enquanto atleta me vislumbrei como professor de Educação Física e técnico de voleibol. No período de 1988 a 1989 estudei no Cursinho Pré-Vestibular no Colégio Dom Bosco, localizado na avenida Mato Grosso, em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Naquela época tinha como objetivo a aprovação em curso de Medicina ou de Odontologia, mas não obtive êxito, apesar de várias tentativas.

Ingressei em julho de 1994 no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá, com a conclusão em 1997. Logo após a finalização da graduação, o primeiro espaço de docência ocorreu em duas academias na cidade de Cáceres: em uma academia trabalhei como professor de ginástica localizada, hidroginástica e musculação, praticamente em período integral; em outro momento, atuei como professor substituto no período de 03 (três) meses na academia de um clube particular.

No ano de 1999 comecei a docência como professor substituto na Escola Estadual Onze de Março (CEOM), uma das maiores escolas da rede pública da região oeste naquela época, ministrando aulas no Ensino Médio diurno. No mesmo ano também fui contratado para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Secretaria Municipal de Educação de Cáceres. No início de 2000 prestei concurso para professor de Educação e lotado na Secretaria de Educação. Contudo, logo ocorreu a transferência para a Secretaria Municipal de Esporte, Cultura e Lazer, direcionado a atividades administrativas e de treinamento esportivo/ rendimento das seleções municipais de volebol feminino e masculino, trabalho desenvolvido até o ano de 2014.

Em janeiro de 2001 ingressei no curso de Especialização em Educação Física Escolar, realizado pela Faculdade de Educação Física da UFMT, na cidade de São José dos Quatro Marcos. Em janeiro de 2003 concluí meus trabalhos e escrevi a monografia intitulada *Brincadeiras de quintal: a importância do lúdico na formação escolar*, em que investiguei a contribuição das brincadeiras dentro e fora da escola.

A docência no Ensino Superior começou na Escola de Aplicação e Valorização Humana Lázara Falqueiro de Aquino, na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), em Cáceres, por meio do processo seletivo proposto pela Faculdade de Educação (FAED), em 2000, sendo esse espaço escolar um campo de intervenção de propostas diferenciadas,

possibilitando uma educação com olhar mais crítico para a realidade social do educando. Muitas crianças e adolescentes que estudavam naquela escola estavam em conflitos com a lei.

Destaco que a escola desempenhava suas funções pedagógicas como Projeto de Extensão da Faculdade de Educação (FAED), do Departamento de Pedagogia da Unemat. Todos os professores envolvidos no projeto desenvolviam uma disciplina na graduação com carga horária 60 horas, conforme sua formação/ graduação e especificidade (Letras, Matemática, História, Geografia, Pedagogia, Agronomia, Ciências Contábeis, Biologia, Ciências da Computação e Direito).

Em setembro de 2005, fui convidado a trabalhar como professor contratado para a disciplina Crescimento e Desenvolvimento Humano, no Curso de Educação Física da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), em Araputanga, sendo esse momento na minha vida pessoal/ profissional muito importante, pois contribuiu para reflexões sobre a docência e as experiências pedagógicas, principalmente a compreensão de ser professor. No decorrer do tempo, prestei seletivo para desenvolver a docência e ações pedagógicas no Departamento de Educação Física da Unemat, com ingresso em fevereiro de 2007, para desenvolver a docência com as disciplinas Voleibol e Motricidade e Longevidade, além de atuar nos demais cursos regulares da instituição que tinham no currículo a disciplina Educação Física.

Nesse período, participei de vários projetos de extensão e pesquisa na instituição: Projeto de Pesquisa “Educação Física em Cáceres: reflexões e perspectivas que contribuía na organização dos profissionais da Educação Física e demais profissionais que atuavam na área de Educação Física Escolar, no município de Cáceres/ MT”¹; Projeto de Extensão “Universidade da Terceira Idade”, promovido pela Faed/ Unemat em 2006, ministrando aulas de Hidroginástica, Alongamento e Conhecimento sobre o Corpo para pessoas idosas, no qual desenvolvi práticas pedagógicas e corporais que possibilitavam a convivência dos idosos com novas práticas socioculturais.

Coordenei, ainda, o Grupo de Estudo em Pedagogia do Esporte, no Departamento de Educação Física da Unemat, no qual buscamos proporcionar subsídios pedagógicos do conteúdo esporte aos futuros acadêmicos/ professores de Educação Física e docentes/ participantes do departamento. Como um dos resultados, apresentamos trabalho no Seminário de Educação (SemiEdu), em 2007, com o título “Contribuição da Pedagogia do esporte para a formação do profissional de Educação Física”.

¹ Esse projeto contribuiu com a criação do curso de Educação Física na Unemat, Campus de Cáceres.

Em março de 2008, ingressei no Curso de Especialização em Proeja – Programa Nacional de Integração de Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA – CEFET/MT – SETEC – MEC).

Nessa formação continuada cursei diversas disciplinas importantes no processo formativo, tais como: Panorama Histórico da EJA no Brasil: Fundamentos, Concepções e Princípios, Fundamentos e Concepção de EJA, Políticas de Educação: Uma Análise Reflexiva, Pressupostos teórico-metodológicos de currículo, Currículo na Educação Profissional e Currículo no Ensino Médio, Currículo de EJA, Comunicação, Cultura, Sociedade e Educação e Ensino: um diálogo transdisciplinar.

Entre março de 2009 a 2011 realizei meus estudos de mestrado em Educação no Instituto de Educação (IE) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que resultaram na dissertação *A aprendizagem de professores de Educação Física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas*, orientada pela Prof.^a Dr.^a Filomena Maria de Arruda Monteiro. Nesse mesmo período fui membro do Grupo de Estudos em Política e Formação Docente: Ensino Fundamental e Superior do IE/ UFMT, coordenado pela orientadora.

Ao longo do período do mestrado participei de vários eventos de suma importância para a formação e construção da docência, bem como o desenvolvimento profissional, publicando trabalhos em vários eventos como autor e coautor:

Um olhar na aprendizagem profissional de egressos no curso de Educação Física: percepções do estágio supervisionado na prática docente. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED-Centro Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, MG, 2010.

A prática profissional e estágio supervisionado em Educação Física: um olhar na aprendizagem profissional. XV Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino (ENDIPE). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, MG, 2010.

Práticas de formação-investigação de professores: entre narrativas, aprendizagens coletivas e experiências de inovação curricular. IX Colóquio sobre Questões Curriculares/ V Colóquio Luso-Brasileiro. Práticas de Formação-Investigação Coletivas e Experiências de Inovação Curricular. Porto/ Portugal, 2010.

Após o período de qualificação profissional no mestrado busquei construir práticas pedagógicas, pesquisas e artigos que contribuíssem com meu desenvolvimento e a

continuidade de discussões/ reflexões sobre práticas pedagógicas, início da docência e formação de professores, publicando vários artigos em revistas científicas das áreas de Educação Física e Educação.

Ressalto que esses trabalhos não foram construídos solitariamente, mas em conjunto com acadêmicos e docentes da rede pública de ensino e docentes da instituição de Ensino Superior ao qual estou vinculado.

No dia 14 de março de 2014, por meio de concurso público, tomei posse como professor da Unemat – Campus Universitário de Cáceres, ao qual, me vinculei ao Departamento de Educação Física na linha de Formação e Intervenção Pedagógica, na disciplina Estágio Supervisionado II (180 horas), continuando uma carreira de 14 anos de interinidade naquela universidade. Participei como membro/ pesquisador da pesquisa “A implementação do Programa Mais Educação no Sistema Municipal de Ensino de Cáceres/MT”, focalizando como objetivo de análise, a gestão e as práticas educativas de escolas públicas selecionadas para a pesquisa, a partir do ano de sua implantação até 2016². Coordenei o projeto de pesquisa “Da formação ao início da docência: contradições, dilemas e perspectivas de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física”, em que se buscou analisar e evidenciar os processos de formação inicial e desenvolvimento profissional.³

Coordenei, ainda, o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão em Saúde, ofertado pela Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD/ Unemat), pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre 2019 e 2020. Desenvolvi trabalhos como docente no curso de Licenciatura em Pedagogia com a disciplina Metodologia de Ensino da Educação Física, ofertado pela DEAD/ Unemat, por meio do Sistema UAB. Evidencio que trabalhei, também, como professor orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do referido curso.

Ressalto um ponto importante nesta narrativa, a minha aprovação para o nível de doutorado em Educação, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do IE/ UFMT. Naquela seleção me classifiquei entre os 05 (cinco) primeiros, porém o programa efetivou apenas 03 (três) na linha de pesquisa na qual me inscrevi. Passou-se um longo período até nova aprovação para doutorado e no período de novembro de 2020 a março de 2021 prestei vários seletivos para o ingresso no doutorado em Educação, (Uerj, UFU,

² Este projeto estava vinculado ao PPGE/ Unemat/ CNPq.

³ Projeto desenvolvido junto à CEF/FACIS/PRPPG – UNEMAT, no período de 2015 a 2017, com publicações em eventos científicos da área.

Unicamp, Ufop, UFG, UCDB, Unisinos, Unoeste) e doutorado em Educação Física (Ufes).

O meu ingresso no doutorado em Educação ocorreu após minha classificação na seleção da UCDB, em 2021.

Ao participar da seleção, me inscrevi na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ruth Pavan, mas fui convocado a cursar o Doutorado em outra linha de pesquisa (Diversidade Cultural e Educação Indígena). Nessa linha, a fim de desenvolver a presente pesquisa, comecei a cursar as disciplinas dos períodos letivos 2021.1 e 2021.2, que me instigaram, estimularam e contribuíram para refletir sobre a Interculturalidade na Formação de Professores em Educação Física, sendo esse o objeto de pesquisa.

Nesse mesmo período, ao começar a cursar o doutorado na UCDB, obtive a aprovação no Curso de Doutorado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Era um sonho conquistado e me matriculei com o objetivo de desistir do doutorado na UCDB e iniciar na Ufes. Contudo, as reflexões, debates e principalmente os diálogos ocorridos nas disciplinas do Programa em Educação da UCDB e bem como o orientador na época, Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, me fizeram repensar as minhas discussões, sobre a minha visão de mundo, as questões formativas na pesquisa e decidi permanecer no doutorado na UCDB.

Cabe destacar neste momento algumas experiências que me levam a pesquisar sobre a Interculturalidade na Educação Física:

- A realização do Curso de Especialização em PROEJA;
- A experiência no projeto de extensão “Atividade Física e Recreativa na Terceira Idade” 2014/2015, realização do Curso de Educação Física em parceria com a Secretaria de Ação Social da Prefeitura de Cáceres, que visava contribuir com a qualidade de vida dos idosos em centros de convivência;
- A participação como membro/ pesquisador do Projeto de pesquisa CEF/FACIS/UNEMAT: Processo de inclusão na Educação Física por meio da aprendizagem colaborativa/ cooperativa;
- A participação como membro pesquisador do projeto de pesquisa “Adolescentes em conflito com a lei e suas trajetórias educacionais”, em que foram abordados temas como: A educação é um direito constitucional

— na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente —, assegurado a todos indistintamente;

- Selecionado para ministrar 02 (duas) disciplinas – Planejamento, Currículo e Avaliação de Aprendizagem e Metodologia do Ensino da Educação Física, no curso de formação de professores pelo Parfor, Proeg/Unemat no Campus de Luciara. O público participante era de professores/as, merendeiras, técnicos administrativos e indígenas.

Ministro aulas no ensino superior desde 2000 e essas experiências me remeteram a reflexões importantes sobre a formação inicial de pessoas envolvidas na educação de jovens, adultos, idosos, indígenas, quilombolas, além de pessoas com determinadas crenças religiosas, que não compreendiam a Educação Física como uma prática corporal que se constrói conhecimentos e saberes. A partir das reflexões acima busquei investigar, estudar e compreender a interculturalidade como uma proposição permeada por tensões, significações e ressignificações.

Nesse sentido, a pesquisa centra-se em discutir a Interculturalidade no currículo de Formação de Professores em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

O objetivo geral de investigação dessa pesquisa é compreender como os egressos/ professores do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)/ Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres, Mato Grosso, descrevem, traduzem, ressignificam e vivenciam a Interculturalidade na sua prática pedagógica. Os objetivos específicos são: a) Investigar, analisar e refletir o conceito de Interculturalidade proposto nos documentos oficiais para formação de professores, b) Identificar e descrever quais são as concepções de interculturalidade que constitui o currículo de formação dos professores de Educação Física da Unemat; c) Descrever na visão desses professores quais são os saberes/ conhecimentos necessários na formação do professor de Educação Física para construir a Interculturalidade; d) Analisar os enfrentamentos, dilemas e dificuldades na compreensão sobre a Interculturalidade crítica pelos egressos/ professores da Unemat, de Cáceres.

Apresentaremos neste momento a descrição metodológica da pesquisa.

Para a realização da investigação, utilizei a pesquisa de abordagem qualitativa, com o intuito de subsidiar discussões de forma a não limitar as dimensões de análises e o próprio campo da pesquisa. Autores como Gaskell e Bauer (2004), cujas contribuições

pontuam que os processos da pesquisa qualitativa na abordagem descritivo-interpretativo valorizam a atribuição de sentidos fornecidos pelos sujeitos, ressaltam que isso inclui aspectos essenciais como identificação, descrição, explicação e compreensão do objeto pesquisado. Assim,

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria (Meyer; Paraíso, 2014, p. 15).

A pesquisa qualitativa, segundo Meyer e Paraíso (2014), é caracterizada por uma abordagem flexível e interpretativa, que busca compreender a complexidade dos fenômenos sociais e culturais, enfatizando a subjetividade e o significado atribuído pelos participantes. Em resumo, a pesquisa qualitativa é uma ferramenta poderosa para compreender a complexidade dos fenômenos sociais e culturais.

Expresso que escolhi as **narrativas** como instrumento metodológico de coleta de dados e investigação, justificando o enfoque particular da pesquisa. Entendo que a narrativa se apresenta como uma proposição valiosa e como contribuição no processo formativo e investigativo.

[...] trabalhar com narrativas - entrevistando jovens e com isso retomando suas histórias de vida escolar -, de algum modo, recobrei emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito - o meu e o deles/as. Busquei justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias resignificadas a partir de outras/novas experiências. [...], narrar um fato não é apenas recordar ou retomar o passado; a recordação "implica um certo sentido do que somos"; para os/as jovens e para mim (Andrade, 2014, p. 175).

Conforme Andrade (2014), por meio da narrativa é possível construir e reconstruir as significações que os colaboradores/ sujeitos da pesquisa atribuem ao seu processo formativo, pois falam de si, reinventando o passado, resignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.

A seguir, apresento como foi realizado o percurso da pesquisa na perspectiva de evidenciar e desvelar como os professores colaboradores da pesquisa constroem/ reconstróem, significam, os conhecimentos, os saberes e enfrentam os dilemas nas suas ações

pedagógicas na perspectiva da Interculturalidade crítica.

Esta pesquisa foi realizada em 03 (tres) grandes etapas:

1.ª Etapa:

No desenvolvimento da pesquisa a primeira ação na investigação corresponde à busca pela construção do **estado de conhecimento** para que pudéssemos pesquisar e analisar o que já foi construído referente ao objeto de estudo da presente pesquisa. Evidencio que pesquisamos nos maiores congressos científicos da área da Educação Física – o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), pesquisei no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a temática relacionada com a pesquisa.

Buscamos realizar uma **análise documental** dos Projetos Político-Pedagógicos, o que ocorreu entre agosto de 2023 e abril de 2024. Compreendemos que nesse momento da pesquisa devia-se analisar os documentos para que se pudesse extrair/ evidenciar fragmentos dos documentos para a reflexão, um objetivo na fonte original de análise, permitindo a identificação, organização/ reorganização, construção e avaliação das informações/ dos dados encontrados no documento. Buscamos, portanto, investigar, analisar e refletir o conceito de Interculturalidade proposto nos documentos oficiais para formação de professores nos presentes documentos:

- Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Educação Física do Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), referente aos anos de 2003, 2009 e 2014.

Portanto, analisar os documentos que traçam as diretrizes político-pedagógico da formação de professores, bem como seus fundamentos teóricos, “[...] faz parte de um movimento investigativo de abordagem narrativa em que se busca compreender o lugar de onde os formadores narram, experienciam e ressignificam suas práticas formativas” (Camargo; Monteiro, 2020, p. 5).

2.ª Etapa:

Desenvolvemos a **Entrevista Narrativa**, sendo no total 10 (dez) questões abertas, dissertativas e reflexivas para os colaboradores da pesquisa, compreendendo que esse tipo de

entrevista contribui para esclarecer, desvelar e compreender como os colaboradores/professores constroem e reconstróem os seus conhecimentos e suas práticas.

Ressalto que a entrevista narrativa ocorreu individualmente com cada colaborador/a em maio de 2024, agendada pelo pesquisador com os/as colaboradores/as em horários pré-estabelecidos em comum acordo. Saliento que não ocorreu contato visual, verbal ou físico entre os colaboradores da pesquisa selecionados/as, havendo total anonimato entre eles, configurado em datas, em dias estabelecidos e locais diferentes para os encontros.

Esclareço, ainda, que alguns encontros tiveram que ser remarcados em virtude que alguns marcaram o encontro na sala de reunião de professores. Desse modo, não se garantiria o anonimato na pesquisa; outros marcaram em biblioteca escolar, impossibilitando o encontro. Esses encontros sempre ocorriam em um tempo de aproximadamente, no máximo, 4 (quatro) horas, sendo que era realizado em consonância com o cronograma estabelecido no nosso primeiro encontro/ reunião com os colaboradores.

Ressalto que, caso o tempo pré-estabelecido para realização da entrevista narrativa não fosse o suficiente para o seu desenvolvimento, seria proposto o agendamento de um novo encontro para dar continuidade à entrevista. Destaco, ainda, um procedimento adotado na pesquisa: caso o/a colaborador/a, em um novo encontro, ao visualizar suas narrativas escritas anteriormente, teria o direito de realizar uma leitura, bem como a solicitação da retirada de fragmentos/ escritas que lhe remetesse a algum desconforto, ou seja, poderia reescrever pontos importantes conforme suas indagações e reflexões.

As questões abordadas na entrevista narrativa evidenciavam temas que remetiam a um breve histórico sobre a formação inicial; ao elencar características do curso na formação inicial, que contribuíram para a construção da identidade de ser professor; se a formação inicial contribuiu com conhecimentos para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, Escola Indígenas, Escolas Quilombolas, Escola do Campo; se a formação proporcionou a compreensão sobre a Educação e a interculturalidade, Educação e Inclusão, a partir dessa formação.

Essas narrativas se caracterizam como documentos que são escritos pelos próprios sujeitos da pesquisa sobre uma determinada situação, experiências, determinado contexto pessoal e profissional, reflexões sobre a formação inicial. Um aspecto importante e interessante com o qual a entrevista narrativa pode contribuir é na compreensão de um acontecimento que, de alguma forma, marcou o sujeito pesquisado, como a vivência desse fato foi observada, sentida e pensada na perspectiva do/a profissional.

3ª Etapa:

Ocorreu a aplicabilidade das indagações sobre as **situações-problema** como narrativas para que os colaboradores da pesquisa respondessem aos seguintes questionamentos: analisar os enfrentamentos, dilemas e dificuldades na compreensão sobre a Interculturalidade crítica pelos egressos/ professores da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres, Mato Grosso.

Os professores foram indagados a responderem, a refletirem e a se posicionarem de forma crítica sobre a possibilidade de a interculturalidade estar presente por meio das suas ações, proposições, elaboração de conteúdo, na construção de conhecimentos em situações de enfrentamentos e dilemas, que ocorreu em junho de 2024.

Propomos as situações-problema como narrativas escritas, como proposição investigativa, para compreender como os professores em situações de dificuldades, dilemas e enfrentamentos irão responder, escrever sobre sua ação concreta, bem como ressignificar as teorias formais estudadas. As situações-problema foram elaboradas com base na literatura especializada que contribui com sua definição para aplicabilidade na pesquisa. A partir desse referencial, foram elaboradas 09 (nove) situações-problema e analisadas para construção de dados apenas 06 (seis) que buscamos compreender, questionar, refletir, confrontar e contradizer sobre diversos pontos na compreensão da Interculturalidade crítica na formação inicial, nas ações pedagógicas no contexto profissional dos/as colaboradores/as.

Essa etapa ocorreu em apenas um encontro com os/as colaboradores/as da pesquisa, para que pudessem dissertar, narrar, descrever, evidenciar por meio das narrativas os enfrentamentos e dilemas destas temáticas, correlacionando as suas ações cotidianas da e na formação inicial. Saliento que as situações foram construídas utilizando charges e textos/ questões do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para reflexão no dissertar das indagações e questionamentos. Portanto, precisamos compreender que a principal ação em uma pesquisa qualitativa que tem a entrevista narrativa, situações-problema como narrativa, necessita evidenciar duas questões: a singularidade do indivíduo, a sua experiência e vivência no campo pedagógico.

A presente tese está estruturada da seguinte forma:

Capítulo I - **Percursos e Metodologia da Pesquisa** – Apresentamos o percurso da pesquisa, seleção dos sujeitos, definição do tipo de pesquisa e os instrumentos para a construção dos dados.

Capítulo II – **Formação de Professores – Reflexões Contemporâneas.** Refletimos nesse capítulo sobre Conceituação, Concepções, Orientações sobre a Formação de Professores e as reflexões sobre a formação inicial.

Capítulo III – **Currículo Concepções e suas reflexões.** Destacamos reflexões teóricas sobre o Currículo Colonial, Currículo Decolonial.

Capítulo IV – **Concepções, Perspectivas e Reflexões da e na Interculturalidade.** Buscamos reflexões pertinentes ao tema central da pesquisa.

Capítulo V – **Narrativas Docentes.** Evidenciamos a sistematização dos resultados, buscando refletir sobre Interculturalidade

Considerações Finais – Evidenciamos algumas considerações que foram construídas com base nas análises, bem como a ampliação dessas discussões sobre a Interculturalidade e a formação de professores.

CAPÍTULO 1

PERCURSO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, busco apresentar o percurso metodológico utilizado e construído na definição da metodologia adotada na pesquisa. Para tanto, descrevo como fui me apropriando dos estudos, dos procedimentos que possibilitaram a captura das informações dos colaboradores da pesquisa, os professores egressos do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso.

DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Definimos como uma pesquisa qualitativa, como forma de produzir conhecimentos, procurando compreender os significados, os sentidos, as representações e os discursos que os sujeitos constroem e que são submetidos nos contextos em que se realiza a pesquisa, ou seja, a pesquisa qualitativa procura dar conta de questões muito particulares.

A investigação científica qualitativa é definida por seus procedimentos metodológicos, que buscam objetivar uma interpretação da realidade do objeto pesquisado, sendo nessa perspectiva compreendido e percebido a partir da subjetividade que se constitui. As informações buscam promover, descrever e, principalmente, compreender os significados de crenças, valores e dilemas.

Conforme Meyer e Paraíso (2012), na construção metodológica trata-se de compreender os caminhos a percorrer, os percursos a trilhar, os trajetos a realizar, as formas que sempre têm por base uma perspectiva e uma teoria.

Nesse sentido, Martinelli (1999) ressalta três pontos importantes para destacar a importância da pesquisa qualitativa: 1) **caráter inovador** de pesquisa, que busca novos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais; 2) **dimensão política**, como perspectiva de uma construção coletiva entre os sujeitos envolvidos e a realidade da formação crítica e reflexiva e 3) **exercício político** na busca por uma construção coletiva emancipatória.

A pesquisa qualitativa, busca se integrar ao foco da pesquisa, ao objeto de estudo para compreendê-lo melhor, reinterpretar e ressignificar conforme as análises, “[...] isso serve-se preferencialmente de informações descritivas capazes de alavancar interpretações que conduzam à delimitação” (Toledo; Gonzaga, 2011, p. 188). A metodologia envolve um conhecimento, um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa “[...] articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de produção de informação e de estratégias de descrição e análise” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16).

Devemos nos apropriar do que já foi construído, para significar e superar as crenças, interrogar as produções acadêmicas e buscar a construção de novos caminhos, bem como problematizar, discutir e refletir os saberes já construídos. As pesquisas precisam, necessitam e devem ampliar as categorias de análises e “[...] passem a discutir, problematizar e evidenciar questões como de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, racionalidade, novas comunidades, localidade multiculturalidade” (Paraíso, 2014, p. 28). É nesse espaço de pesquisa, um espaço de luta, que se deve rever limites tradicionais e experimentar outros pensamentos para que possamos construir novos instrumentos de pesquisas e nossa metodologia de pesquisa.

Contudo, a investigação em Educação, deve buscar a superação da dualidade entre distanciamento e observação participativa, sendo esse um grande desafio na abordagem de pesquisa:

[...] o discurso que produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teórico-analíticas-descritivas [...] que escolhemos construir e desenvolver durante a pesquisa (Paraíso, 2014, p. 30).

Compreende-se que cada sujeito é constituído em um contexto histórico, social e cultural que, ao se prontificar em participar de uma pesquisa, temos que compreender e destacar o contexto identitário dos colaboradores, é imprescindível conhecer as trajetórias, o

conhecimento constituído, desenvolvido e ressignificado pelo colaborador nas relações de poder. Portanto, precisamos reconhecer os saberes, os conhecimentos que já foram construídos para que possam ser analisados, questionados, problematizados e ressignificados na busca de outros caminhos, para que possamos interrogar o legado histórico deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram suas narrações, suas escritas e principalmente suas evidências.

Para Meyer e Paraíso (2012), essa metodologia de pesquisa trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base uma perspectiva ou uma teoria. É extremamente importante nas metodologias de pesquisas pós-críticas ressignificar as práticas existentes, construir nossos novos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que traçamos. A pesquisa em Educação é aberta, aceita diferentes traçados, caminhos proposições e é movida pelo desejo de se pensar coisas diferentes na educação. Incorpora conceitos, busca inspirações dos mais diferentes campos teóricos para se constituir, “[...] quer expandir suas análises para diferentes textos para produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar” (Paraíso, 2014, p. 44).

No desenvolvimento da pesquisa a primeira ação corresponde aos estudos bibliográficos a partir da realização do estado do conhecimento e após este processo à análise documental dos documentos oficiais. Assim, apresentaremos no próximo item a compreensão/reflexão das análises sobre o estado do conhecimento.

O ESTADO DO CONHECIMENTO

Para contribuir na investigação sobre a Formação de Professores em Educação Física e Interculturalidade, busco referências em trabalhos e artigos disponibilizados em vários espaços científicos (revistas eletrônicas, banco de dados de programas de pós-graduação e anais de congressos). A realização desse processo investigativo procedeu-se de cunho exploratório, ao qual desenvolveu-se uma análise qualitativa dos artigos, com a leitura completa dos resumos, referencial teórico e considerações finais, buscando e identificando elementos ou categorias de aproximação aos elementos da temática da pesquisa.

Destaco as etapas que realizei na busca pela produção do conhecimento, conforme a temática proposta:

– 1.º Momento:

Procedeu-se uma análise de artigos científicos publicados no maior evento

científico da América Latina na área da Educação Física/ Educação – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice). Utilizo como abrangência temporal os estudos estabelecidos entre o período de 2014 a 2022, compreendendo 08 (oito) anos. Destaco neste os artigos/ pesquisas identificados no referido evento, apresentados nos seguintes Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT), considerados importantes para a pesquisa: GTT 03 – Corpo e Cultura; GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho; GTT 08 – Inclusão e Diferença; GTT 11 – Movimentos Sociais.

Os descritores utilizados na busca investigativa foram Educação Física e Interculturalidade, Formação de Professores e Interculturalidade.

Começamos pelo primeiro evento selecionado e analisado na construção dos dados. No ano de 2015 ocorreu em Vitória, ES, nas dependências da Ufes, na Faculdade de Educação Física em conjunto com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, o XIX Conbrace & VI Conice, com o tema Territorialidade e Diferenças Regionais no Brasil e América Latina: Conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte. Ao analisar os Anais, bem como as publicações/ trabalhos aprovados dos GTT no evento encontrei apenas 01 (um) trabalho ao qual remete à Interculturalidade e à diferença, tendo como proposta central a questão étnico-racial como elemento de reflexões na Educação Física.

O artigo evidencia parte de uma pesquisa de doutoramento, que buscou analisar as variáveis raça, renda, gênero, deficiência e egressos na rede pública, por meio de uma pesquisa do tipo documental, analisando os textos legais (leis estaduais, resoluções e editais) publicados pelas instituições públicas estaduais/ federais de ensino superior que adotaram ações afirmativas. O artigo destaca que a pesquisa buscou identificar o caráter contraditório da Lei n.º 12.711/12 para o acesso da diferença, diversidade nos cursos de graduação. O autor, Jesus (2015), apresenta que foi construída com o título *LEI N.º 12.711/12: um senão à presença da diversidade étnico-racial nos territórios acadêmicos das universidades públicas brasileiras*.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio da Faculdade de Educação Física e em conjunto com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, realizou o XX Conbrace & VII Conice em 2017, destacando como temática central “Democracia e Emancipação: desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina”. Analisando os Anais publicado do evento, pesquisando sobre Educação Física e Interculturalidade e Formação de Professores e Interculturalidade encontramos 02 (dois) trabalhos.

As autoras Araújo, Silva e Elicker (2017) apresentaram o trabalho intitulado “PIBID Educação Física no ensino fundamental: trabalhando a diversidade na escola para a promoção do bem-estar”. Conforme o artigo/ documento analisado percebe-se que a questão central da pesquisa é sobre a diversidade como fruto de ações, destacando-se também as ações por meio de relatos de experiências das práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/ Capes Educação Física, desenvolvido na Universidade Federal do Acre (Ufac), evidenciando-se que é também uma parceria com a Secretaria de Educação daquele Estado.

O segundo artigo/ trabalho foi realizado por Mandarinó (2017), que destaca o tema “Ressonâncias da modernidade no pensamento de estudantes de Educação Física sobre a inclusão e diferença”. Esse trabalho demonstra que a pesquisa teve como objetivo posicionar o entendimento das palavras inclusão e diferença, utilizadas pelos estudantes de Educação Física.

No ano de 2019 foi realizado o XXI Conbrace & VII Conice com o presente tema “O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte”. A realização ocorreu em parceria com Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Faculdade de Educação Física e CBCE na cidade de Natal. Foi realizada uma análise dos artigos publicados nos anais do evento e encontramos 03 (três) trabalhos.

O primeiro trabalho busca evidenciar a reflexão sobre a relação que a Educação Física, enquanto área do conhecimento, mantém com a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (Uepa). O objetivo geral da pesquisa realizada foi observar de que forma a produção do conhecimento em EF pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Uepa tem se construído a partir dos TCC daquele Curso. O título do artigo apresentado pelos autores Carvalho, Ferreira e Alencar (2019) era *Educação Física na licenciatura intercultural indígena da Universidade do Estado do Pará/ UEPA*.

O segundo trabalho sobre a interculturalidade foi apresentado e proposto pelas autoras Grando e Ojeda (2019), com o seguinte título: *A educação intercultural: resignificando a educação do corpo na escola*. O artigo revela as ações formativas desenvolvidas por um grupo de pesquisa cuja centralidade de discussões é o corpo, que na compreensão das autoras impõe-se como práxis pedagógica para a Educação Intercultural no enfrentamento das relações étnico-raciais na escola. As autoras destacam, ainda, ações da formação continuada ofertada aos professores da rede pública do município de Cuiabá, capital de Mato Grosso, por meio de projetos de extensão vinculados a uma pesquisa-ação.

Um terceiro trabalho apresentado no congresso foi elaborado por Oliveira e Silva (2021), da UFRJ, com o título *Formação de professores/as de Educação Física, interculturalidade e decolonialidade*. O artigo discute como um curso de Licenciatura em Educação Física lida com as diferenças, destacando importantes reflexões sobre as perspectivas intercultural e decolonial no campo da Educação Física, tomadas como prática social.

Em 2021, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Faculdade de Educação Física sediaram de forma remota o XXII Conbrace & IX Conice (2021), em Belo Horizonte, com o tema central “Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências”. Conforme os Anais publicados, encontramos apenas 02 (dois) artigos relacionados à temática em tela.

O primeiro artigo evidencia uma pesquisa fundamentada como bibliográfica, em que os autores, Stroher e Grando (2021), destacam que o objetivo central da pesquisa realizada era apresentar o conceito de Catherine Walsh sobre interculturalidade crítica, articulando-se ao olhar socioantropológico dos estudos do corpo. Para os autores, o corpo é moldado pela colonialidade e atravessado pela noção de interculturalidade funcional. Dessa forma, busca-se por meio da interculturalidade crítica descolonizar esse corpo, bem como a compreensão de si no contexto social. O artigo teve como título *O corpo nos estudos da interculturalidade crítica*.

O segundo artigo foi apresentado por Soares, Grando e Stroher (2021), cujo título é *A educação intercultural e estudos decoloniais: saberes e diálogos com o COEDUC*. A pesquisa propôs como objetivo tecer contribuições referente à temática da Educação Intercultural, referendada por estudiosos da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Destacam, ainda, que a partir de estudos bibliográficos e na pesquisa-ação fica compreensível as falas dos participantes da formação contínua Ikuia-Pá – “História e Cultura Bororo na Perspectiva da Educação Intercultural na Primeira Infância”.

– 2.º Momento:

Pesquisei no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A estratégia da investigação procedeu-se em duas partes: a) uma análise quantitativa, sendo contabilizadas todas as dissertações e teses com os descritores enunciados no momento da pesquisa; b) uma análise qualitativa, com a leitura completa dos resumos e corpo total das dissertações e teses selecionadas, visando a identificação das categorias com aproximação aos elementos da temática dos descritores, bem como do

agrupamento às categorias correspondentes.

O período temporal abarcado foi de 2011 a 2022, objetivando-se explicitar pontos de convergência e descrever as possibilidades de contribuição e desenvolvimento para a pesquisa. Apenas 09 (nove) trabalhos traziam no título e/ ou no desenvolvimento do texto o descritor ou palavra “Formação de Professores, Intercultural”. Nesse sentido, como forma de evidenciar o levantamento, apresento apenas os títulos dos trabalhos:

Quadro 1 – Trabalhos do BDTD com os descritores
“Formação de Professores” e “Intercultural” (2014-2021)

TÍTULO	AUTOR/A	IES	ANO
<i>Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro.</i>	MATOS	UFBA	2014
<i>A tradução literária como transcrição e reflexão intercultural em cursos de formação continuada de professores.</i>	PIZZI	UFSCAR	2015
<i>Do intercultural ao desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de português língua estrangeira.</i>	ROTTA	USP	2016
<i>Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso: contribuições da educação intercultural e da antropofagia cultural para a formação de professores.</i>	PASINI	UFSM	2016
<i>A formação intercultural de professores de inglês no PIBI /UTFPR Pato Branco.</i>	DAGIOS	UFPR	2017
<i>Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre formação do professor/a e educação musical.</i>	AMARAL	UFSM	2018
<i>O exercício da docência na perspectiva intercultural do curso de licenciatura formação de professores indígenas da Universidade Federal do Amazonas</i>	PINTO	UNICAMP	2020
<i>Letramento acadêmico: práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural</i>	BARBOZA	UFGD	2021
<i>Contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para a educação ambiental: um olhar intercultural sobre o programa PIBID (UNISC) no curso de formação de professores(as) de Ciências Biológicas.</i>	ROSA	UFSM	2021

Fonte: Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2024.

Compreendo que no momento inicial o levantamento qualitativo das teses

evidenciadas na investigação funcionou como um aprofundamento teórico mediante o mergulho no universo dos trabalhos. Nesse sentido, como forma de ilustrar esse levantamento nos periódicos nacionais de Educação Física, e como objetivo de síntese, destaco que foram identificados, também, 05 (cinco) trabalhos com o tema Interculturalidade e Formação de Professores. Tais estudos correspondem à busca do descritor Formação de Professores e Interculturalidade, mesmo que alguns trabalhos não correspondam com a área de estudos da Educação Física:

Almeida (2017), desenvolveu na sua tese uma pesquisa com o título *A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA – curso de licenciatura intercultural – UFPE*. O objetivo central da pesquisa era compreender a interculturalidade no primeiro curso de formação para professoras e professores indígenas de Pernambuco. Este curso foi ofertado pelo Centro Acadêmico do Agreste (CAA), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os colaboradores da pesquisa foram estudantes Xukuru egressos do primeiro curso de Licenciatura Intercultural da UFPE/ CAA. Os estudantes/sujeitos da pesquisa indicam outra perspectiva de interculturalidade, ou seja, os indígenas entendem que um curso de formação para/com elas(es) deve proporcionar a interculturalidade como inter-epistemologias, de forma a superar o racismo epistêmico próprio do sistema mundo moderno colonial patriarcal.

Interculturalidade e formação de professores em curso de imersão para o CELPE-BRAS - USP, foi o tema da pesquisa de doutorado de Diniz (2020) USP. A pesquisa teve como objetivo contribuir com as práticas de ensino de Português como língua adicional, em um curso preparatório para o exame CELPE-BRAS em ambiente de imersão, sendo colaboradores professores em formação e estagiários do programa, sendo no total de quatro professores estagiários e os seus dezenove alunos.

Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professoras e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural foi a pesquisa de doutorado realizada por Nascimento (2020), na UFG. O objetivo geral da tese foi apresentar os fundamentos de uma proposta de trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa para professores e professoras indígenas brasileiros, num contexto de formação superior específica, no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, a partir de uma perspectiva intercultural.

Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor (Silva, 2018) é uma tese de doutorado desenvolvida no

Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/ UFSM).

Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) – Corumbá (Brasil). *Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores* (Barreda, 2017). Essa tese, defendida na Universidade de São Paulo (USP) trata sobre o ensino e a aprendizagem de Português considerada *a priori* língua estrangeira na fronteira Bolívia-Brasil, especificamente nos municípios confrontantes de Puerto Quijarro e Corumbá. Teve como objetivo central investigar os conceitos que permeiam a noção de interculturalidade, assim como invocar seus significados e as marcas que eles imprimem no processo de aprender e ensinar línguas.

Destaco que, ao analisar a produção acadêmica em banco de dados de determinada área temática de conhecimento, se exige um período de tempo estabelecido previamente para realização da pesquisa, bem como analisar, evidenciar e responder as perguntas pertinentes na investigação em desenvolvimento. Na busca por produções científicas no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos 04 (quatro) pesquisas que discutem Educação e Interculturalidade:

Educação Física escolar e educação intercultural: possibilidades pedagógicas para o ensino médio (Pompeu, 2017). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Apresenta como objetivo geral investigar/ analisar as interfaces entre a Educação Física Escolar e a Educação intercultural, identificando possibilidades pedagógicas para o Ensino Médio. A característica da pesquisa foi descritiva e o cenário do estudo foi a rede estadual de ensino da cidade de Fortaleza. Constataram-se desafios comuns para se trabalhar com uma prática intercultural nas aulas de Educação Física escolar, bem como se destacam experiências que revelam uma relação superficial com a Educação Física em perspectiva intercultural.

A formação inicial em Educação Física na UFSM: a lei 10.639/03 em uma abordagem intercultural (Messias, 2019). O estudo analisou a formação inicial em Educação Física, em específico o curso de licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A proposta da pesquisa objetivava compreender, a partir da Lei 10.639/03, como a formação inicial em Educação Física na licenciatura da UFSM estava manifestando as bases necessárias para enfrentar o desafio da interculturalidade no processo educativo.

Ah... Não tem aula de Educação Física? Então eu vou embora!: o ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural (Santos, 2018). Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). O estudo teve como objetivo analisar como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas pelos/as professores/as nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, no cotidiano de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. Concluiu-se que as diferenças culturais são percebidas no contexto das aulas de Educação Física, ora como um problema a resolver, ora como uma possibilidade de reconhecimento e respeito ao Outro, embora tais questões não sejam reconhecidas de forma explícita nas propostas curriculares vigentes.

“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!”: formação de professores/as de Educação Física e interculturalidade” (Oliveira e Silva, 2016). Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio. O estudo teve como objetivo identificar de que forma as questões acerca da diferença cultural são discutidas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física e para isso o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi escolhido como estudo de caso na presente pesquisa.

As pesquisas que foram analisadas, evidenciadas e sobre as quais elaboradas reflexões teóricas do estado do conhecimento contribuíram para a compreensão de que precisamos extrair, arrancar da história os elementos relevantes para nossa ação docente, compreendo como desconstrução de uma realidade social, conforme Ventura (2009). Promover, questionar, refletir sobre a interculturalidade na formação é tarefa complexa e principalmente desafiadora. Nessa perspectiva, busca-se propor o rompimento e a exclusão de práticas pedagógicas que padronizem e reproduzam a desigualdade, o preconceito, a discriminação racial e sexual constituídos na sociedade.

DESVELANDO OS CONHECIMENTOS: PESQUISA DOCUMENTAL

Compreendemos que a análise documental deva extrair/ evidenciar uma reflexão, um objetivo na fonte original de análise, permitindo a identificação, organização/reorganização, construção e avaliação das informações/ dados encontrados no documento. Para Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de instrumento na produção de dados na pesquisa se

importa com a historicidade, com o contexto dos acontecimentos, pois assim se consegue ter um entendimento mais amplo sobre os acontecimentos dos dados ou informações obtidas.

Conforme pontua Oliveira (2001), analisar documentos consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos, sendo uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos.

Portanto, analisar os documentos que traçam as diretrizes político-pedagógicas da formação de professores, bem como seus fundamentos teóricos, “[...] faz parte de um movimento investigativo de abordagem narrativa em que se busca compreender o lugar de onde os formadores narram, experienciam e ressignificam suas práticas formativas” (Camargo; Monteiro, 2020, p. 5). Nesta perspectiva, a análise documental torna-se um instrumento privilegiado para a investigação, que possibilita localizar determinados trechos nos documentos oficiais que evidenciam e remetem a memórias, relatos, proposições pedagógicas, conteúdos e ações que são escritos/ propostos nos projetos político-pedagógicos em determinado momento histórico.

No próximo item construo a justificativa para a escolha da entrevista narrativa como instrumento metodológico de coleta de dados, considerando o enfoque particular da pesquisa e levando-se em conta algumas indagações: Quais desafios os egressos enfrentam na articulação, compreensão, da Interculturalidade nas suas práticas pedagógicas? Como descrevem e analisam essas práticas? Na visão desses professores quais são os saberes/conhecimentos necessários na formação do professor de Educação Física para construir a interculturalidade por meio das diferenças?

Para se chegar à efetivação das entrevistas narrativas, é preciso que se tenha estabelecido quais são os/as colaboradores/as que farão parte desse processo. Assim, antes de justificar epistemologicamente a escolha do procedimento de pesquisa descrevo os movimentos que anteciparam a concretude do momento da ação da entrevista.

Neste momento, apresento como foi realizado o percurso da pesquisa: seleção dos sujeitos, os instrumentos para a obtenção dos dados, na perspectiva de evidenciar e desvelar como os professores colaboradores da pesquisa constroem/ reconstroem, significam, os conhecimentos, os saberes e enfrentam os dilemas nas suas ações pedagógicas na perspectiva da Interculturalidade crítica.

A seleção de colaboradores/as da pesquisa ocorreu por meio de informações solicitadas junto ao curso de Educação Física do Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres, sobre os egressos (ano de formação e *e-mail*). Logo após essa ação, ocorreu a

elaboração do critério para seleção dos colaboradores, ao qual utilizamos como critério professores que estivessem em docência na Rede Pública de Ensino (Municipal, Estadual e Federal). Contatamos os colaboradores em março de 2024 para convidarmos a participar da pesquisa. O convite foi enviado para 14 (quatorze) professores/as.

No primeiro momento, 02 (dois) professores com mestrado aceitaram participar, porém, ao contactar para leitura e assinatura do TLC os mesmos não responderam aos *e-mails*, não retornaram as ligações nos celulares informados e não dialogaram/ responderam por um aplicativo de mensagens.

No decorrer dos aceites da participação na pesquisa, 01 (um) professor e 01 (uma) professora também aceitaram a participar como colaboradoras; entretanto, no encontro realizado individualmente, ao explicar os critérios de seleção, informaram que não se enquadravam nos critérios de seleção em virtude de serem concursadas para outras funções na escola ao qual estavam vinculadas na rede municipal (merendeiro e merendeira); 01 (um) professor aceitou participar mesmo morando em outra cidade, porém a não compatibilidade de horário para que ocorressem os encontros contribuiu para sua desistência.

Recebi o aceite de uma colaboradora e marcamos o nosso primeiro encontro, mas ela não compareceu e solicitou que o nosso encontro fosse realizado em uma pizzeria/ boteco, ao qual excluí essa possibilidade e o aceite da professora. Por último, houve 01 (um) professor que confirmou sua participação, assinando o termo. Ao marcamos o primeiro encontro, ele comunicou que não iria colaborar, que desconsiderasse o aceite em virtude de estar ocupado com as funções pedagógicas na escola onde trabalhava, ocupando todo o seu tempo. Conforme as respostas negativas no primeiro momento, reorganizei o planejamento para selecionar novos colaboradores da pesquisa e encaminhei novos convites ao qual foi aceito por 07 (sete) professores/as egressos.

Busquei agendar o primeiro encontro com a proposição de forma individual, com cada colaborador/a da pesquisa, com os objetivos de explicar a investigação, esclarecer sobre o TLC, etapas da pesquisa, objetivo geral e específicos, metodologia e procedimentos para entrevistas. Nesse momento oportunizou-se o esclarecimentos das dúvidas referentes à pesquisa. Após toda a explanação entreguei o TLC para a assinatura e o agendamento das próximas reuniões para que ocorressem de forma individual e conforme a agenda do/a colaborador/a da pesquisa em local e horários que escolhessem.

O segundo encontro nessa etapa ocorreu em maio de 2024, individualmente com cada colaborador/a, para a aplicabilidade de um conjunto de indagações, sendo, no total 06 (seis) questões, denominadas naquele momento como caracterização dos professores

colaboradores, que envolviam dados a serem levantados/ construídos como: idade, gênero, ano de formação, tempo de docência, período de trabalho, quantidade de turmas em que trabalha, professor contratado ou concursado, possui pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), qual esfera do ensino público trabalha. Essa caracterização teve como objetivo traçar e evidenciar um perfil pessoal e profissional dos colaboradores.

No próximo parágrafo construo a justificativa para a escolha da entrevista narrativa como instrumento metodológico de coleta de dados, considerando o enfoque particular da pesquisa e levando-se em conta algumas indagações:

Quais desafios os egressos enfrentam na articulação, compreensão, da Interculturalidade nas suas práticas pedagógicas? Na visão desses professores quais são os saberes/conhecimentos necessários na formação do professor de Educação Física para construir a interculturalidade por meio das diferenças?

ENTREVISTA NARRATIVA: SIGNIFICAÇÕES REFLEXIVAS

Portanto, faz-se necessário justificar a *escolha das narrativas* como instrumento metodológico de coleta de dados, considerando sua centralidade na pesquisa, entendendo-se que se apresenta como um valioso instrumento de contribuição no processo investigativo. As narrativas se caracterizam como documentos que são escritos pelos próprios sujeitos da pesquisa sobre uma determinada situação e contexto profissional. Elas se constituem, ainda, em um material privilegiado para análise da construção dos conhecimentos, saberes e experiências de colaboradores/as, permitindo evidenciar a história de cada um. Para Andrade e Meyer (2014), as experiências de si constituem-se por meio de técnicas de vida, da prática de si, e essa prática constrói-se coletivamente no social, na relação com o outro e a sociedade.

Portanto, a narrativa escrita remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta e autorreflexão, como se estivesse contando para si: suas experiências, seus dilemas e seus enfrentamentos experimentados ao longo da vida pessoal e profissional. As narrativas escritas devem expressar, destacar novas e diferentes possibilidades de estudo que visam, em última instância, trazer à tona memórias, episódios, biografias, enfim, reconstruir a história dos sujeitos da pesquisa.

Para Cunha (1997), as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são especialmente, produtoras de conhecimentos que ao mesmo tempo: constroem e reconstroem, proporcionando ao professor organização das suas ideias, de pensar suas ações/ proposições e

atitudes de forma reflexiva, a partir de suas experiências e vivências. Percebe-se que a narrativa escrita busca reconstruir, documentar, questionar e tornar críticos os sentidos e compreensões pedagógicas que os docentes constroem, reconstroem, significam e ressignificam enquanto escrevem, leem, refletem e dialogam sobre suas próprias memórias.

Segundo Andrade (2014), a entrevista narrativa é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista. A autora afirma, ainda, que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (Andrade, 2014, p. 181). Nessa perspectiva, a dimensão reflexiva da narrativa escrita nos revela que o registro escrito é como uma atividade reflexiva, que mobiliza no sujeito a tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si dimensões intuitivas, pessoais, sociais, e políticas impostas. Para compor as análises, são utilizados elementos das entrevistas narrativas.

Através da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos, projetando o futuro (Andrade, 2008, p. 49).

A organização, o desenvolvimento e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras. As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como das entrecruzadas no contexto situacional. Afinal, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (Souza, 2007, p. 34).

As entrevistas narrativas buscam apresentar as falas dos sujeitos envolvidos, recontando as histórias de vida, experiências profissionais, bem como as relações culturais e sociais de um ou vários sujeitos. Desse modo, a entrevista narrativa possibilita nas escritas dos sujeitos envolvidos da pesquisa desvelar as aparências, as subjetividades, as identidades, além das relações culturais dos envolvidos – individualmente e coletivamente –, que dão sentido e significado às experiências e aos conhecimentos construídos nas ações pedagógicas. Portanto, precisamos compreender que a principal ação em uma pesquisa qualitativa que tem como instrumento de produção de dados a entrevista narrativa, necessita evidenciar duas questões: a singularidade do indivíduo e a sua experiência e vivência no âmbito de grupo e da coletividade à qual pertence. Nesse sentido, entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada sujeito envolvido na

pesquisa fala por si, das suas aprendizagens, experiências, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico.

No próximo item é a contextualização/definição das situações-problema como narrativas escritas, como instrumento de coleta de dados, para compreender como se dá a construção do conhecimento e dos saberes sobre a interculturalidade no cotidiano das ações por meio das dificuldades, dilemas, contradições, analisando a partir de determinadas narrativas escritas.

Ao mesmo tempo, entendemos as situações-problema como um instrumento formativo do indivíduo, uma vez que, a partir dessas situações, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta, bem como ressignificar as teorias formais estudadas.

SITUAÇÕES-PROBLEMA: ENFRENTAMENTOS, DILEMAS E CONHECIMENTOS

Proponho neste momento as situações problemas como narrativas escritas, como instrumento de levantamento de dados ou construção de dados para responder aos enfrentamentos, dilemas e contradições no seguinte questionamento:

Como algumas práticas pedagógicas interculturais realizadas nas aulas de Educação Física dos egressos do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)/ Campus de Cáceres podem ser compreendidas?

Para responder, analisar, questionar e refletir sobre tal indagação, busco me referendar em Candau (2009), que evidencia em suas pesquisas características necessárias para compreender sobre a interculturalidade crítica. Os professores precisam ser capazes de questionar, estimular e construir as relações interculturais na sua escrita narrativa, para pensá-la a partir de um pensamento crítico sobre a interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, dentre outros.

[...] a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

Promover a interculturalidade crítica não se constitui uma tarefa fácil, sendo complexa e desafiadora. É preciso abrir caminhos, interromper, deslocar, desestabilizar e inverter práticas coloniais de marginalização e exclusão em práticas pedagógicas que neguem

a padronização e lutem contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação existentes na nossa sociedade.

As situações-problema foram ações indicadas para a pesquisa porque também permitiram que os professores narrassem suas experiências, pensamentos e enfrentamentos. As reflexões das situações-problema se constituíram em uma busca por elementos que pudessem contribuir nas proposições das práticas pedagógicas referentes aos dilemas e contradições.

Sacristán (1995) pontua que o professor precisa construir/ reconstruir a busca pela solução de determinadas situações nos contextos de intervenções. A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos que, uma vez solucionados, desaparecem. O processo consiste em tomada de decisões que vão construindo, reconstruindo e adquirindo identidade enquanto ocorre.

Coelho e Monteiro (2012) compreendem as situações-problema como um processo formativo e reflexivo contínuo que acompanha o docente ao longo do seu desenvolvimento profissional e pessoal, enxergando-as “[...] como um instrumento formativo do indivíduo, uma vez que, a partir dessas situações, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta” (Coelho; Monteiro, 2012, p. 35). Para referenciar as situações-problema o professor precisa ser

[...] gestor de dilemas, ou seja, o mesmo pode construir/ reconstruir e buscar resoluções em determinadas situações no contexto escolar nesse sentido a atuação do professor não consiste em solucionar problemas, pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática normal (Coelho, 2014, p. 5493).

É nessa tomada de decisões que os professores se encontram e que determinados conhecimentos profissionais contribuirão para resolver os dilemas que enfrentam quando decidem sobre metodologias, conteúdos, avaliações etc. Conforme Lourencetti e Mizukami (2002), os dilemas requerem um conhecimento pedagógico estratégico, sendo esses conhecimentos e saberes importantes na busca por solução, uma vez que os professores utilizam os conhecimentos e saberes quando enfrentam situações problemáticas. Nessas situações-problema o professor constrói, reconstrói e ressignifica algum tipo de conhecimento específico, sendo diferente daquele utilizado em outros momentos.

Portanto, por meio das situações-problema busca-se desvelar como o conhecimento é desenvolvido pelos professores em contexto escolar, em situações de

dificuldades, dilemas e contradições, analisados a partir de determinadas orientações do curricular.

Neste momento, contribuindo com o percurso da pesquisa destaco/apresento quem são os/as Colaboradores/as da Pesquisa que foi constituído por um grupo composto por 07 (sete) professores/as sendo: 05 (cinco) professoras e 02 (dois) professores, que atendiam aos critérios de inclusão: (a) ser professor egresso do Curso de Educação Física do Campus de Cáceres da Unemat;

(b) estar em atividade na docência na Rede Pública de Ensino (Estadual, Municipal ou Federal); (c) a sua graduação tenha ocorrido entre os Projetos Políticos Pedagógicos de Curso do ano de 2006, 2009 e 2014.

Os/as colaboradores/as da pesquisa estão caracterizados/as como:

Professor/Egresso – PE1. Tem 29 anos (vinte e nove), começou sua graduação em licenciatura em Educação Física com o ingresso no ano de 2012 e concluiu em 2016. Atualmente desenvolve sua docência na Rede Estadual de Ensino – SEDUC/ MT, sendo professor contratado e desenvolve suas atividades pedagógicas em 02 (dois) períodos (matutino/ vespertino). Concluiu o Mestrado recentemente.

Professora/Egressa – PE2. Tem 26 anos, sua graduação ocorreu de 2015- 2020, trabalha na Rede Estadual de Ensino – SEDUC/MT. Contratada.

Professora/Egressa – PE3, tem 38 anos, tem graduação em Educação Física ao qual realizou no período de 2012/1 e finalizou 2016/1. Possui Especialização, é professora efetiva na Rede Estadual de Ensino – SEDUC/MT, trabalha em 01 (uma) escola.

Professora/Egressa – PE4, tem 33 anos, tem graduação em Educação Física realizada no período de 2009/1 e finalizou 2014/1. Possui Especialização, é professora contratada na Rede Estadual de Ensino – SEDUC/MT – MT, trabalha em uma escola, no período matutino.

Professora/Egressa – PE5, tem 31 anos, tem graduação em Educação Física realizada no período de 2012/01 A 2016/01. Possui Especialização, é professora contratada na Rede Pública Municipal – SME/ Cáceres.

Professora/Egressa – PE6, tem 25 anos. Começou sua graduação no ano de 2017 e concluiu em 2021. Trabalha na Rede Estadual de Ensino – SEDUC/MT. Possui Especialização, professora contratada, desenvolve suas atividades no período matutino e vespertino em 02 (duas) escolas da Rede Estadual.

Professor/Egresso – PE7, começou sua graduação em licenciatura em Educação Física com o ingresso no ano de 2018/01 e concluiu a sua graduação em 2022/02. Tem 27

anos, atualmente desenvolve sua docência na Rede Estadual de Ensino – SEDUC/MT, o professor é contratado e desenvolve suas atividades pedagógicas em 03 (três períodos (matutino, vespertino e noturno)).

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores no Brasil é objeto de inúmeras pesquisas que, ao longo do tempo, vem gerando inúmeros debates, reflexões, discussões, proposições por meio de pesquisas científicas, simpósios e avaliações institucionais. Tais ações têm proporcionado avanços, retrocessos, significações e ressignificações que contribui, diretamente e indiretamente na consolidação das especificidades na formação. Apresentamos neste capítulo as reflexões contemporâneas acerca da formação docente e, em seguida, focamos a formação inicial como um elemento importante na preparação de futuros professores, apresentando o lócus em que os colaboradores da pesquisa fizeram a formação docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

As reflexões e ações sinalizam para alguns avanços, bem como para a necessidade de consolidação dos atos normativos, formativos, reflexivos e de políticas públicas articuladas para a formação de professores. Essas proposições, ações e reflexões sobre os cursos de formação de professores devem estar estruturadas para construir competências, conhecimentos científicos/ pedagógicos que possam contribuir na constituição da identidade do futuro professor, buscando sua autonomia (política e cultural) na sociedade. Investigar a formação de professores, nos remete às reflexões e compreensões de Rocha, Molina Neto e Bossle (2013), Tardif (2002), Garcia (1999), Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1992), Francisco Imbernón (2012) e Quadros (2019) que destacam que as políticas de formação de professores

estão relacionadas com a ideologia política econômica internacional e nacional, apoiadas na globalização.

Para esses autores a formação desenvolvida sob tal perspectiva enfraquece a base epistemológica da formação, o que complica ainda mais o processo de legitimação da formação de professores e principalmente, nesse caso, a Educação Física. Precisamos identificar os problemas que se desvelam/ apresentam de caráter epistemológico na formação por meio de pesquisas sobre as características dos saberes, conhecimentos e principalmente sobre a concepção de Interculturalidade. Logo, a formação de professores é uma função complexa, que busca contribuir na construção de conhecimentos e saberes para que os futuros professores desempenhem suas ações na busca pela autonomia profissional. Contudo, tal formação constantemente defronta-se com antigos e novos problemas em promover e construir um perfil de profissionais com competências, respondendo às implicações cotidianas, construção e inovação da e na formação.

Consequentemente é necessário a construção, desconstrução e significação dos fundamentos epistemológicos de formação de professores, bem como a elaboração de um conjunto de conhecimentos baseados nos saberes profissionais, saberes curriculares, saberes disciplinares, ao qual exige um trabalho colaborativo entre professores formadores e os sujeitos em formação e determinados contextos sociais. Para Tardif (2002) os processos formativos constituem um espaço original e autônomo de aprendizagem e formação; longe de ser um espaço apenas de teorias formadas e aplicáveis, é um espaço de construção de saberes e práticas autônomas. Trata-se, também, de uma formação que enfatiza a reflexão sobre as práticas, trocas de experiências, de conhecimentos e a construção dos saberes nos espaços de formação construtiva.

Esses processos se fundamentam, pois, na ideia de que a formação docente é constituída por continuidades em que se entrelaçam as fases do trabalho em determinados momentos com as fases de formação, construindo-se os saberes, os conhecimentos e a autonomia profissional em contextos diversos. Nesse sentido, para Esteves (1992), as escolhas paradigmáticas buscam o aprofundamento, a consolidação como um elemento fundamental da construção de uma formação pautada pela justiça social, respeito da diversidade, na promoção/ construção da autonomia pessoal, profissional, cultural e social de todos envolvidos nos processos formativos.

Assim, a área de formação de professores estará correlacionada com o contexto social de intervenção, não podendo considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão, muito pelo contrário: é um domínio profundamente determinado pelos conceitos do

contexto social, da cultura, da escola, do ensino e do currículo prevalecentes em cada época. Conforme Perez Gómez (1992, p. 95), “[...] por mais que se reduza a função do professor à simples transmissão de conhecimentos, o processo de formação nos saberes não se separa do processo de construção dos saberes”. Para tanto, é essencial que a formação docente se construa por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a dinâmica formativa e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional não apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, uma vez que a relação dos professores com os saberes não se reduz à mera transmissão de conhecimentos já sistematizados.

Durante estes percursos, os professores constroem e reconstróem saberes que correlacionam com suas experiências de vida, experiências profissionais e sociais. Para Imbernón (2002, p. 48), a formação se constitui sobre:

1. A reflexão prática/ teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio de prática educativa; 2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores; 3. A união da formação a um projeto de trabalho; 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.

Compreendemos que a formação em qualquer etapa não deve permitir que tradições, costumes e práticas descontextualizadas se perpetuem nesse processo formativo histórico. Deve-se propor práticas que desenvolvam a consciência crítica e que novas alternativas se tornem possíveis na compreensão de uma melhor formação profissional. O currículo de formação de professores deve desenvolver ações com capacidades reflexivas que compreenda a educação e a realidade social de forma crítica e emancipatória. As matrizes curriculares devem apresentar disciplinas que contemplem as questões políticas, sociais e culturais que permeiem a universidade, a escola e o contexto social.

A formação precisa ser repensada, reestruturada na perspectiva como um todo, que contemple essas dimensões na formação inicial. Compreendemos que a formação de professores é pensada em cada momento histórico com a intencionalidade de organizar o pensamento na sociedade, considerando o lócus da profissão como um lugar político social. Assim, é preciso reformulações nos currículos, nos projetos pedagógicos da formação de professores, reconstrução nas ações pedagógicas dos docentes envolvidos e, também, nas instituições e órgãos educacionais responsáveis para que a mudança educacional seja efetiva.

A formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que deverá levar a uma aquisição e aperfeiçoamento das competências profissionais. Embora essa formação seja pensada numa cultura docente, devemos ter em mente que na formação o indivíduo deve estabelecer seu perfil e sua identidade profissionais.

Roldão (2007, p. 40) fala de uma “formação por imersão”, ou seja, [...] perspectivar a formação como imersão no contexto de trabalho, transformando gradualmente esses contextos de trabalho e de intervenção. Essa formação deve ser analisada com relação ao desenvolvimento curricular sendo concebida como uma estratégia no sentido de melhorar e facilitar o ensino. Compreende-se que a formação de professores deve desenvolver ações facilitando as capacidades reflexivas, interpretando, compreendendo a educação e a realidade social de forma autônoma.

Conforme, Quadros (2019), é necessário que o processo de formação docente e a construção da docência deva ser avaliada e reavaliada, conforme as particularidades de cada curso de formação, conforme a sua realidade social. Essa formação deve ser analisada com relação ao desenvolvimento curricular sendo concebida como uma estratégia no sentido de melhorar e facilitar o ensino. Compreendo que a formação de professores deve desenvolver ações facilitando as capacidades reflexivas, interpretando, compreendendo a educação e a realidade social de forma autônoma.

FORMAÇÃO INICIAL: PERSPECTIVAS, TENDÊNCIAS E DIÁLOGOS

Pensar sobre a formação inicial de professores/as da Educação Física, assim como as demais áreas do conhecimento, se constitui também pelo envolvimento dos sujeitos que atravessam o processo, pelas relações entre os professores formadores e os sujeitos em formação, pelos conhecimentos construídos e reconstruídos, pelas vivências e experiências formuladas durante todo o processo. Flores (2010) destaca que uma das intenções da formação inicial é também preparar os futuros professores para trabalharem em escolas e em contextos diversos. A formação inicial é um período/ processo formativo e reflexivo, é um momento de suma importância para que o futuro professor tenha vivências em diversos campos formativos de intervenções nos quais futuramente poderão ocorrer essas intervenções pedagógicas. Assim, os processos devem contribuir para que ocorra enfrentamentos, dilemas e experiências.

Os futuros docentes, no momento de formação inicial, articulam suas crenças com os conteúdos, com as didáticas utilizadas por seus professores e com as novas experiências

propiciadas pela formação. As experiências podem se significar, ressignificar, bem como caracterizar os estágios obrigatórios, pelas práticas pedagógicas como componentes curriculares, pelas disciplinas curriculares e pelos diálogos entre colegas e seus formadores (Garcia, 2010). Nessa perspectiva, a experiência docente não pode ser limitada aos momentos em que o futuro professor inicia o seu curso de formação, mas antes mesmo deste processo, o que caracteriza como uma experiência que atende às várias passagens por instituições de ensino.

Defende-se, portanto, que a formação inicial possa representar uma possibilidade de, entre outros fatores, virem a poder influenciar, significativamente, o modo como o professor irá se constituir ao longo do seu percurso formativo profissional. Para que uma formação possa ser significativa, é necessário estar atento às condições sociais, políticas e culturais do contexto, que a proposta de formação esteja sendo construída e constituída com as propostas de trabalho que realmente são significativas para os professores. Dessa forma, poderão ser concebidas a partir de análises, reflexões e proposições precisas que irão surgir, na perspectiva de os projetos formativos se tornarem reflexivos (Cortesão; Stoer, 1995).

A formação aborda questões significativas e contextuais da e na realidade social, contextos históricos, culturais nas questões contemporâneas, que possam contribuir nos processos de construção e reconstrução de significados, ressignificando experiências, subjetividades, singularidades dos sujeitos envolvidos. É importante que o professor de educação física reconheça o cenário em que está inserido, junto à sua história, buscando um conhecimento que vai além de teoria, técnica e prática. Assim, deve-se refletir principalmente sobre o pensamento epistemológico da Educação Física em sua constituição como área educacional, ao qual está profundamente enraizado com influências do positivismo e tecnicismo, demarcada por um modelo de formação técnica e a mercantilização do esporte, além da ausência de uma proposta pedagógica, de fato.

As pesquisas no campo da Educação Física evidenciam que o modelo de formação baseado na racionalidade técnica e prática ainda é considerado um problema emergente na formação de professores e seus currículos. Observamos que as políticas e cursos de formação precisam apresentar, propor um discurso de rompimento desse modelo de racionalidade para outro, que contemple a subjetividade reflexiva dos sujeitos, ao mesmo tempo que permita a autonomia desse sujeito no seu processo formativo, para que possa assumir capacidades e habilidades que atendam as demandas. Portanto, a formação inicial em Educação Física esteve centrada na técnica, no esporte de alto rendimento e na competitividade, que caracterizaram fortemente os currículos das formações em Educação

Física nas décadas 1960-1970, vinculadas a projetos de tecnocracia, burocracia militar e, principalmente, de racionalidades.

De acordo com Betti (1991), a falta de reflexão teórica e de produção de conhecimento científico descaracterizou a Educação Física como área do conhecimento científico, colaborando com a formação de profissionais acríticos que, ainda hoje, compartilham de procedimentos didáticos autoritários, ultrapassados, descontextualizados e sem perspectiva emancipatória. Necessário se faz que o professor busque, reflita e dialogue com os conhecimentos, que compreenda de forma crítica as situações emergentes desse contexto contemporâneo e que nesta formação profissional possa ser pensada no contexto de uma cultura docente (Molina Neto; Giles, 2003). Discutir, dialogar e refletir sobre a formação inicial de professores de Educação Física é de suma importância e tem sido foco de inúmeras investigações sobre as diferentes concepções e proposições.

As mudanças na orientação dos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física não são resultado de uma transformação repentina no perfil profissional dos professores. Ao longo do tempo, observa-se que essas transformações refletem os sentidos e significados que a Educação Física vem assumindo socialmente. No período de formação inicial o futuro professor deve construir conhecimentos e saberes, dilemas e enfrentamentos e questões referentes à realidade com que irá deparar-se no seu cotidiano, modificando algumas de suas concepções construídas na formação inicial. Nela se deve buscar a competência, a mudança nas diferentes proposições, habilidades que fortalecem o sujeito, bem como sua capacidade de distinguir, de valorizar, de configurar, de analisar além de sintetizar, abrangendo uma concepção capaz de detectar problemas e encontrar soluções.

Os debates, as reflexões e as discussões sobre a formação inicial de professores de Educação Física estão longe de serem esgotados, havendo pontos importantes: **primeiro**, os professores de Educação Física são frutos de uma formação dicotômica homogênea; **segundo**, a reflexão acerca do perfil construído na formação sobre o professor de Educação Física que desvincula o papel do professor das suas respectivas funções sociais (Gori, 2000). Portanto, a formação inicial atualmente na sociedade contemporânea desafia e principalmente nos instiga a construir uma formação que desconstrua um ambiente que é extremamente carregado de informações questões e conhecimentos culturais ultrapassados.

Os desafios identificados na formação inicial em Educação Física precisam ser enfrentados ao longo desse processo formativo, caso contrário poderá haver problemas. Nesse sentido, compreendemos que a formação inicial de professores em Educação Física e seus projetos curriculares necessitam contribuir para uma construção, produção do conhecimento

que se constrói e reconstrói e reestrutura. Os cursos de formação enfrentam dificuldades na “[...] implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde a sua origem” (Diniz-Pereira, 2002, p. 200).

Portanto a formação inicial, atualmente, desafia e principalmente nos instiga a construir uma formação que desconstrua esse ambiente que é extremamente carregado de informações ultrapassadas. Os desafios identificados na formação inicial em Educação Física precisam ser enfrentados ao longo do processo formativo, caso contrário poderá haver problemas nele. Entendo que precisamos formar professores, mas a partir de uma formação inicial docente enquanto espaço cultural, de ensino e de socialização das aprendizagens, subjetividades e experiências formativas dos sujeitos nos quais possam se reconhecer, reconhecer o outro e esses aspectos simbólicos (Quadros, 2019).

Compreende-se que a demanda da sociedade contemporânea frente à formação de professores se torna cada vez mais expressiva e exigente nos projetos pedagógicos e seus currículos que buscam uma reorientação na forma de pensar, agir, significar e construir o conhecimento. As mudanças na orientação dos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física não é resultado de uma transformação repentina no perfil profissional dos professores.

Portanto, o processo da formação inicial docente compreende-se como um fenômeno que possibilita ao futuro docente a oportunidade de se inscrever em diferentes culturas, conhecendo e reconhecendo as particularidades de cada espaço político e sociocultural, com autonomia profissional.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO – ENTRE CONCEPÇÕES, TENSÕES E REFLEXÕES

Este capítulo tem como objetivo propor considerações sobre possibilidades de compreensão dos debates sobre o currículo, a colonialidade e a descolonização do currículo na formação de professores em Educação Física, mediante a formação para a interculturalidade, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores que trabalham a temática. Destaco que um dos objetivos da pesquisa foi identificar e descrever as concepções de interculturalidade que constituem o currículo de formação dos professores de Educação Física da Unemat. O processo de pesquisa proporcionou refletir sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber, ao analisar brevemente o currículo que compreende a formação de professores de Educação Física, os conflitos entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes.

A formação deve ser analisada com relação à proposição curricular, concebida como uma interação da teoria/ prática na formação de professores, tanto inicial como permanente, pautada numa reflexão epistemológica, de modo que o aprender e o ensinar sejam realizados mediante um processo no qual os conhecimentos práticos e teóricos se integrem em uma perspectiva curricular voltada para a ação. Os autores que embasaram as presentes reflexões – Silva (2007), Arroyo (2002; 2007), Pavan (2002), Sacristán (1999; 2007) – compreendem o currículo como uma prática social complexa, de natureza política-pedagógica, referendada em macro e micropolítica educacional, que referencia as práticas/ações pedagógicas, interagindo com os saberes e os conhecimentos das ações docentes. Assim, a formação de professores da área da Educação Física deve instigar os sujeitos envolvidos na formação a conhecer o território, a construção do contexto social, a

diversidade, as culturas, as identidades, a tradição, bem como os conhecimentos envolvidos na formação e para a formação (Arroyo, 2007).

O currículo é sempre resultado de uma seleção de conhecimentos, saberes e relações sociais que o constituem.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve estimular a capacidade crítico-reflexiva em relação às propostas de cunho oficial (documentos governamentais), apontando para um desenvolvimento social, cultural e histórico dos professores, buscando sua autonomia profissional. Pensar a formação docente requer constantes análises, reflexões e avaliações que busquem desenvolver práticas que possam pensar e repensar as contribuições dos saberes docentes necessários à emancipação e à humanização do sujeito em um tempo-espço de desafios, instigando a reflexão na formação inicial do ser profissional e humano.

A formação de futuros educadores deve ser mais que dominar determinadas técnicas aplicáveis, teorias, métodos e práticas reprodutivistas: é preciso manter-se constantemente em processo de escuta sempre renovada. Para Silva (2007, p. 115):

[...] o currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado [...] o problema não é apenas o currículo existente, é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita.

Compreende-se que no campo do currículo, esse é marcado por diversas e heterogêneas concepções, não sendo um dado da natureza, mas uma construção social, um artefato da cultura, sendo um campo sujeito a disputas, no qual os diversos grupos que se conflitam buscam estabelecer sua hegemonia. Portanto, faz-se necessário dar vez e espaço para concepções pensadas a partir de outros sujeitos, de outros lugares e outras perspectivas do mundo. Ainda conforme Silva (2007), toda sociedade é construída em contextos históricos, econômicos, sociais e políticos tensionados pelos processos de colonização, subordinação e dominação de determinados grupos sociais. Por isso, é salutar empenhar atenção para perspectivas que ofereçam um potencial epistêmico que favoreça reconhecer, visibilizar e adotar um posicionamento crítico sobre tais perspectivas e outras com vistas à construção de uma proposta alternativa e libertadora de concepção curricular.

De acordo com Arroyo (2013), é possível reconhecer nos currículos, nas diretrizes curriculares, nas teorias pedagógicas e didáticas, a impregnação das dicotomias e hierarquias de conhecimentos na dinâmica social e que são legitimadas e reproduzidas pelos currículos. O

currículo é visto, assim, como uma proposta de organização escolar que atende aos interesses das práticas econômicas dominantes.

Como destaca o autor:

[...] uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum (Arroyo, 2013, p. 41).

O currículo consiste em evidenciar para os indivíduos a prática da reflexividade sobre si e sobre o contexto sociocultural e histórico em que está inserido uma vez que não se pode separar os processos reflexivos individuais dos processos de comunicação de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais. Para Silva, (2009, p. 150), “[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é ‘trajetória, viagem, percurso’”. O autor considera, ainda, o currículo como uma construção social, intencional, de resultados de lutas e conflitos pelo poder, de diferentes grupos raciais, sexuais, políticos, sociais e religiosos. Portanto, o currículo da área da Educação Física – considerando sua história sobre a criação, as marcas positivistas, os diferentes tipos de colonialidades firmadas na técnica e nos objetivos de disciplinamento dos corpos – faz uma disputa de poder do corpo reconhecido como o “perfeito” para a sociedade, em que muitas vezes possibilitam e reafirmam uma relação de poder sobre corpos que fogem à compreensão desse modelo.

Com esse olhar, entende-se que o currículo está permeado por questões culturais que não são neutras e cada grupo deve dialogar para que suas práticas culturais sejam nele significadas e empoderadas. Dessa forma, o currículo se configura como um referencial teórico que busca evidenciar, ativar e propor informações para que possam desenvolver reflexões e avaliações a partir de seus respectivos contextos socioculturais. Os conhecimentos presentes em um determinado currículo, longe de serem neutros, trazem as marcas históricas, sociais e culturais dos grupos que o produziram

O CURRÍCULO COLONIAL

Neste momento apresentaremos reflexões e diálogos importantes sobre o Currículo em uma perspectiva colonial.

A globalização econômica, educacional e cultural nas sociedades contemporâneas tem pautado as orientações/ proposições curriculares como um caráter de homogeneidade e, principalmente, reproduzidor de conhecimentos em uma perspectiva de racionalidades técnica e prática. Essa racionalidade técnica na área da Educação Física advém de uma colonialidade de saber, do poder que também influencia no ser e, se insere dentro da perspectiva cartesiana marcada pela área de conhecimento médico, militar, sustentado pelas biológicas, ou seja, uma área que historicamente foi se constituindo dentro de uma abordagem higienista, eugenista e esportiva e que permanece nos currículos coloniais.

As reflexões a esse respeito estão embasadas em autores que contribuem e remete à presente discussão: Arroyo (2013), Fleuri (2014), Silva (2017), Quijano (2005), Mignolo (2005) e Walsh (2012). A reflexão se inicia com o posicionamento de Arroyo (2013), que evidencia que muitos currículos mantêm conhecimentos racionais, saberes obsoletos, ultrapassados e superados, bem como descontextualizados e que resistem ao longo do tempo, evitando revisão e superação de determinadas concepções, tendências e teorias que sistematicamente são reproduzidas continuamente.

Nesse sentido, outros saberes, bem como outros modos de pensar são sacrificados, segregados, excluídos, prevalecendo o senso comum, de um povo comum, uma vez que “[...] é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da normal culta (Arroyo, 2013, p. 41). Portanto, um currículo centrado no conhecimento acadêmico, mais especificamente em apenas um determinado conhecimento, desenvolve e reforça o entendimento de superioridade entre as diferentes formas de construir o saber, entre outros saberes (universais, populares, culturais e científicos). Compreende-se esse currículo como colonial, sendo o conteúdo, a organização curricular e sua proposição vinculados aos interesses econômicos e sociais de grupos hegemônicos, detentores de um poder simbólico.

Para Fuchs (2016), os conteúdos humanísticos, críticos e emancipatórios deram lugar a conhecimentos tecnicistas e racionais, com o mote de favorecer a produção e o acúmulo de capital. Contudo esse currículo homogêneo que se constitui nas instituições de ensino (Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Superior) é o resultado do processo de colonização e da presença, ainda nos dias de hoje, da colonialidade, que busca disseminar e perpetuar o pensamento e os ideais do colonizador eurocêntrico, que subalterniza e inferioriza grupos sociais. Os espaços educacionais/formativos têm sido adaptados aos interesses coloniais cuja visão está atrelada ao desenvolvimento, que consiste em relações pelo poder, pelo saber, pelo ser e na exploração social de grupos subalternizados.

Ao olhar para essa colonialidade percebe-se que o currículo é definido com base nas relações sociais colonizadoras que pressupõem um conjunto de conhecimentos e saberes determinados pelo “homem branco, civilizado, cristão, heterossexual” que deve ser imitado pelos subalternos que não podem ser contrários ao poder do colonizador (Silva, 2015). Contribuindo com a presente discussão sobre a colonialidade, Quijano (2005) afirma que a colonialidade cria um padrão de poder, o qual tem como eixo central a ideia de raça. Em outras palavras, “[...] raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2005, p. 107). Para Mignolo (2005), a colonialidade contribui no sentido de promover a não existência ou a subalternidade de sujeitos ou saberes que não estão de acordo com o padrão colonial.

Nessa perspectiva, com o posicionamento eurocêntrico e hegemônico, a colonialidade mantém, “[...] o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido [...]” (Spivak, 2014, p. 14). Santos e Lucini (2022), destacam que a colonialidade se diferencia do colonialismo (dominação política e econômica) por indicar um padrão de relações que emerge como modelo de poder moderno. Esse poder atravessa e se encontra entrelaçado em três eixos: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser, constituindo a colonialidade da natureza e da própria vida humana.

Conforme Fleuri (2014, p. 35), esses eixos da colonialidade evidenciam que as relações construídas e impostas desde a época da colônia até os momentos atuais são de movimentos de dominação econômica, política e subalternização sociocultural dos diferentes povos:

[...] a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. [...] a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais.[...] a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. [...] da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais.

Nesse sentido, torna-se necessário a ressignificação epistemológica do conhecimento que desconstrua o pressuposto moderno e colonial das universalidades e crie pontos de convergências para a valorização do encontro entre os diferentes saberes e culturas. Para Santos e Lucini (2022), do ponto de vista epistêmico é preciso ressignificar a produção do conhecimento a partir de uma desconstrução do paradigma da universalidade das ciências e da valorização dos diferentes saberes e culturas. Dessa forma, Pinheiro (2019), enaltece a necessidade de pensar, repensar estratégias, proposições de superação dos padrões de colonialidade a fim de que haja uma reconciliação com histórias, epistemologias e identidades outras. Trata-se de um contínuo processo de desconstruir-se para se permitir reconstruir a partir de novas relações afetivas.

Portanto, faz-se necessário dar vez, voz e espaço para concepções pensadas a partir de outros sujeitos, de outros lugares, outros contextos e outras perspectivas do mundo, valorizando a diversidade de saberes, conhecimentos e linguagens outrora segregadas, a implementação das políticas educacionais e, conseqüentemente, a contribuição para as concepções e delineamentos curriculares. A formação de professores precisa romper, desconstruir esse processo colonial, deve pensar os movimentos de independência na formação, bem como na abertura do processo de descolonização do saber, do fazer e do ser.

O CURRÍCULO DECOLONIAL

“[...] transgredir, ressignificar, hibridizar práticas, instituições e formas de saber/ poder, pois a escola ocidental, autoritária, assimilacionista, homogeneizante, foi ou está sendo transformada num espaço/ tempo significativo para a afirmação das etnias indígenas” (Backes, 2014, p. 15).

Quando se produzem reflexões sobre currículo, determinadas proposições remetem para o sentido de estudá-las (avaliação e reflexão) considerando o contexto educacional e social ao qual se está inserido. Nesse sentido, buscam-se reconfigurações, expressões e ressignificações de determinadas práticas educativas em determinados contextos sociais. Desse modo, as relações sociais de poder têm influenciado e influenciam proposições de implementação das políticas educacionais e, conseqüentemente, contribuem na construção das concepções e dos delineamentos curriculares.

O rompimento da colonização eurocêntrica, conforme Grosfoguel (2009, p. 407), ocorre a partir da desobediência epistêmica e civil decolonial, que busca superar a modernidade eurocentrada a partir “[...] das cosmologias e epistemologias do subalterno,

localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial”. Para tal discussão ancora-se o texto nos seguintes autores: Arroyo (2013), Candau (2016), Quijano (2000), Mignolo (2003), Backes e Pavan (2018). Para esses autores, o currículo decolonial está embasado na perspectiva da decolonialidade, que requer a superação dos padrões epistemológicos eurocêntricos e hegemônicos da educação, compreendendo o currículo como um novo espaço de afirmação das lutas sociais e, principalmente, de compreensão epistemológica da interculturalidade.

De acordo com Arroyo (2013), é necessário que se reconheça nesses currículos as teorias pedagógicas, as teorias curriculares impregnadas por dicotomias e conhecimentos hierarquizados, que muitas vezes estão legitimados, reproduzidos em determinados currículos acadêmicos. Para o mesmo autor, determinados currículos acadêmicos continuam com práticas na perspectiva da racionalidade técnica e prática, da reprodução de conhecimentos descontextualizados e ultrapassados, sendo disseminados em contextos educacionais que ainda resistem à revisão, bem como à reconstrução de concepções e teorias que ainda são sistematicamente reproduzidas. Faz-se necessário, portanto, repensar, significar e ressignificar novas concepções, novas teorias que possam ser discutidas a partir de outros sujeitos, de outros contextos sociais e de uma nova perspectiva emancipatória de mundo, valorizando a diversidade de conhecimentos e saberes de uma sociedade segregada subalternizada.

Para Silva (2009, p. 150), a concepção de currículo, “[...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...]”. Um currículo decolonial compreende a luta pela educação das relações étnico-raciais, que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras, compreendendo-se que a escola é território de diferenças coloniais, mais do que de diferenças culturais. A decolonização do currículo, nesse contexto, se materializa por meio de movimentos de construção de alternativas ao padrão mundial de poder e que passam por esforços vigorosos e multifacetados oriundos de diferentes lugares do mundo.

Nessa perspectiva, buscam-se proposições para reflexões de um currículo decolonial que possam pensar de forma diferente, que busquem articular determinadas possibilidades para uma educação crítica e libertadora, diferente do modelo educacional colonial, eurocêntrico e racional. Para autores decoloniais como Quijano (2000) e Mignolo (2003), a construção de um pensamento crítico deve buscar a valorização, a visibilidade do sujeito e da sua cultura, que se encontra subalternizada, que ao longo do tempo estiveram

renegadas pelo modelo eurocêntrico e pela sociedade capitalista. Descolonizar o conhecimento, segundo Mignolo (2017), é reconhecer a necessidade de desconstruir o domínio hegemônico no mundo acadêmico, um domínio epistemológico eurocêntrico, buscando uma visão para a diversidade e o pluralismo social, que possa desconstruir as referências dos interesses estritamente políticos e econômicos.

Conforme Quijano (1992), a questão decolonial está relacionada com uma nova compreensão epistemológica que se entrelaça com o intercultural, que busca nas inter-relações um intercâmbio de experiências, sentidos, significados e posicionamentos na busca por diversidade cultural e social. A formação de professores por meio do currículo precisa, pois, reivindicar um posicionamento crítico frente a episteme racional colonial nas propostas pedagógicas. Como explana Quijano (1992), tal posicionamento crítico deve esclarecer e propor a decolonização epistemológica que liberta das amarras da colonialidade, promovendo a descolonização da instituição escolar e do próprio currículo.

Pensar diferente é necessário e urgente para que ocorra o resgate dos saberes, dos conhecimentos, bem como novas formas de pensar daquelas estabelecidas como objeto resultante de um pensamento colonial dominante. Assim, o currículo é uma fonte plural e emancipatória na produção e construção do saber. Para Pereira, Gomes e Carmo (2017, p. 112), o currículo decolonial:

[...] denota práticas epistêmicas de reconhecimento e rompimento com a colonialidade, de uma formação corporal que capacita os povos subalternos para uma luta de resistência contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Sem procurar integrar essas práticas artificialmente, mas estabelecendo poli compreensões infinitas, e fora do ideário determinista colonial, sendo assim respostas urgentes e insurgentes às situações de dominação.

Pensar em um currículo decolonial, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos da educação, como o rompimento de estrutura homogeneizadora e eurocêntrica. Daí que Walsh (2005) propõe interculturalizar estruturas, instituições, relações e conhecimentos, promovendo o que se pode designar como depuração conceitual mediante a decolonização das mentes, isto é, a decolonialidade. Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e às colonialidades do poder, do ser e do saber. O questionar essas condições possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, pensamento outro. Reconhecer e fortalecer a si

próprio remete ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por novas condições sociais de poder, ser e saber.

No entendimento de Motta Neto e Streck (2019), a perspectiva decolonial se refere ao conjunto de teorias e de práticas de formação humana que possam capacitar determinados grupos sociais considerados subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Uma proposição de oposição ao modelo educacional tradicional, eurocêntrico e elitista, decolonizar é pensar de outro modo, contrariando a lógica e racionalidade dominantes, inscritas historicamente nas estruturas mentais colonizadas e nas estruturas coloniais sistêmicas das instituições sociais e educacionais.

Conforme Grosfoguel (2012), a decolonialidade, não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria os sujeitos envolvidos a adotarem a práxis de evidenciar seus autores e conceitos padrões e nem se constitui numa espécie de universalismo abstrato.

Propõe-se, dessa forma, a abertura para um diálogo crítico com a proposta de construir um novo paradigma por uma sociedade igualitária, democrática e justa, a busca de soluções para o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade, o capitalismo. Para construir currículos interculturais é necessário garantir a participação de outros atores, a valorização de outros saberes, destacar outros conhecimentos, bem como a utilização de outros espaços educativos/ formativos, além do contexto escolar, para o encontro entre o eu e o outro. Pensar um currículo intercultural decolonial é pensar na produção de saberes, habilidades e valores culturais, construídos e organizados em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos de modo a torná-lo possível para a realidade plural da sociedade.

Para Candau (2016, p. 7), o decolonial e o intercultural partem da afirmação da diferença da contra hegemonia e evidenciam que:

Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, saberes curriculares, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-los numa perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs.

Segundo a autora, a educação decolonial e intercultural, pode ou deve promover processos contínuos de diálogo entre diversos sujeitos, diversos contextos, diversas culturas, diversos saberes e práticas na perspectiva da afirmação da formação humana libertadora “[...] econômica, intelectual e cultural, bem como a construção de relações igualitárias e a

democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença” (Candau, 2016, p. 8).

Nessa orientação, entende-se que a interculturalidade é legitimamente decolonial, pois proporciona novos lugares de fala e de construção do saber no currículo e oferece condições para combater as opressões das diferenças, especialmente de raça, classe e gênero, materializadas nas práticas de colonização do ser, do saber e do poder.

Dessa forma, um currículo decolonial e intercultural vislumbra o reconhecimento das diversidades, sem limitar-se a privilegiar grupos sociais específicos, mas focado em uma abordagem decolonial. Decolonizar é pensar de outro modo, contrariando a lógica e a racionalidade dominantes, inscritas historicamente nas estruturas colonizadas e nas estruturas coloniais das instituições sociais e educacionais. Nessa perspectiva, Backes (2018, p. 48) comenta que:

[...] a potência decolonial. Trata-se de experiências que não têm significado um isolamento ou fechamento, como se fossem identidades fixas e congeladas no tempo, mas possibilidades de construção de relações interculturais baseadas no hibridismo, não como perda da identidade, mas como possibilidade de fortalecimento da própria identidade, em um processo permanente de decolonização.

Pensar e construir currículos interculturais e decoloniais torna-se relevante do ponto de vista epistemológico, político, social e cultural. Para Backes (2018), a existência desses currículos é uma das formas mais visíveis da capacidade coletiva de um povo. Um currículo decolonial e intercultural exige políticas públicas de formação de professores para:

[...] a diversidade, em busca de mudança nas relações sociais que transformem a realidade de cada sociedade. Mudança ética diz respeito ao reconhecimento do “outro” em igualdade de oportunidades, o que significa um reposicionamento da intelectualidade brasileira, especificamente. Mudança epistêmica remete para a descolonização no campo da educação, objetivando o questionamento à lógica do pensamento eurocêntrico e suas implicações socioeconômicas e consolidando uma episteme “outra” – a decolonialidade (Munsberg, 2019, p. 32).

A mudança política deve considerar a desconstrução de barreiras hegemônicas e eurocêntricas, pensamentos monoculturais e universalistas para a busca efetiva da integração dos sujeitos e o reconhecimento do pluralismo cultural e a promoção do diálogo intercultural. Na análise de Sacavino (2016), para se pensar uma educação intercultural/ decolonial é necessário compreender três aspectos a serem desenvolvidos: a descolonização dos

conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder). Nesse sentido, um currículo decolonial emerge para a necessidade de se aprofundar, questionar, refletir para as novas orientações epistemológicas no âmbito educacional, ultrapassando os limites de uma visão monocultural e adentrando no campo da interculturalidade.

Portanto, refletir sobre um currículo decolonial é vislumbrar e promover a mudança por meio da valorização de outras epistemologias e outros conhecimentos. A educação intercultural promove mudanças significativas nas formas do conhecer, do ser e do poder, descolonizando a história e o poder e rompendo com o engessamento do modelo estipulado pela lógica da Modernidade/Colonialidade. Isso significa desconstruir a dominação e a homogeneização.

A proposição decolonial dos currículos, entre eles o da Educação Física, pressupõe romper com as estruturas curriculares hegemônicas, em que a técnica pela produção e aceitabilidade dos corpos e movimentos disciplinados possa dar lugar à criatividade, à pluralidade cultural, à participação efetiva dos diferentes grupos étnicos no campo do saber das práticas educativas na Educação Física, além de possibilitar a vivência de situações de diferentes práticas corporais e jogos de outras culturas.

Desta forma, um currículo decolonial e intercultural vislumbra o reconhecimento das diversidades, sem limitar-se a privilegiar grupos sociais específicos, mas focado em uma abordagem decolonial na premissa de alavancar o processo educativo libertador.

Na compreensão de Fleuri (2003), o espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significados. Essas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural (Fleuri, 2003, p.71).

Assim, a perspectiva intercultural compreende que as relações culturais são construídas historicamente e se encontram fortemente atravessadas por relações hierarquizadas e de poder; relações cujo preconceito e cuja discriminação são fortemente demarcadas, principalmente no que se refere a determinados grupos sociais. Decolonizar é pensar de outro modo, contrariando a lógica e racionalidade dominantes, inscritas, historicamente, nas estruturas mentais colonizadas e nas estruturas coloniais sistêmicas das instituições sociais e educacionais.

Nesta perspectiva Backes comenta que:

[...] a potência decolonial. Trata-se de experiências que não têm significado um isolamento ou fechamento, como se fossem identidades fixas e congeladas no tempo, mas possibilidades de construção de relações interculturais baseadas no hibridismo, não como perda da identidade, mas como possibilidade de fortalecimento da própria identidade, em um processo permanente de decolonização (Backes, 2018, p. 48).

Portanto, construir currículos interculturais e decoloniais, torna-se relevante do ponto de vista epistemológico, político, social e cultural. Para os autores a existência desses currículos é uma proposição mais visíveis da capacidade coletiva de um povo Backes, (2018, p. 44)

Nesse sentido, pensar em um currículo com cunho decolonial e intercultural exige políticas públicas de formação de professores para:

[...] a diversidade, em busca de mudança nas relações sociais que transformem a realidade de cada sociedade. Mudança ética diz respeito ao reconhecimento do “outro” em igualdade de oportunidades, o que significa um reposicionamento da intelectualidade brasileira, especificamente. Mudança epistêmica remete para a descolonização no campo da educação, objetivando o questionamento à lógica do pensamento eurocêntrico e suas implicações socioeconômicas e consolidando uma episteme “outra” – a decolonialidade (Munsberg, 2019, p. 32).

Portanto a mudança política deve considerar a desconstrução de barreiras hegemônicas e eurocêntrica, pensamentos monocultural e universalista para a busca efetiva da integração dos sujeitos e o reconhecimento do pluralismo cultural e a promoção do diálogo intercultural. Na análise de Sacavino (2016), pensar uma educação/intercultural/decolonial necessita-se compreende três aspectos a serem desenvolvidos: a descolonização dos conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder).

Neste sentido, um currículo decolonial emerge para a necessidade de se aprofundar, questionar, refletir para as novas orientações epistemológicas no âmbito educacional, ultrapassando os limites das visões monocultural e adentrando no campo da interculturalidade. Conforme Sacavino (2016), descolonizar a história e o poder significa romper com o engessamento do modelo estipulado pela lógica da modernidade/colonialidade; significa desconstruir a dominação e da homogeneização, “[...] formando para a mudança, a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias”.

Portanto, refletir sobre um currículo decolonial é vislumbrar e promover a mudança através da valorização de outras epistemologias e conhecimentos outros. Nessa perspectiva, a educação intercultural promove mudanças significativas nas formas do conhecer, do ser e do poder.

Destaca-se neste momento a importância da educação intercultural como estratégia para os processos decolonial, grandes desafios são colocados para o campo educacional e curricular, entre os quais:

[...] salientamos: cada vez mais, fazer circular, coexistir, diferentes *epistemes*, diferentes formas de conhecimento, deslocando do centro o saber/poder colonial; priorizar mais os enfoques epistemológicos sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas, para possibilitar a produção de conhecimentos distintos daqueles da modernidade ocidental; desenvolver um trabalho que busque, ainda mais, desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (Pavan; Tadechi, 2024, p. 17).

A proposta intercultural para o currículo, não é a tentativa de aproximação entre culturas, mas sim, uma perspectiva de transformação estrutural da sociedade, esta proposta de um currículo decolonial na perspectiva da intercultural crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos.

Portanto, o currículo decolonial implica:

[...] fazer rupturas com os processos que contribuem com a produção de epistemicídios, por sinal, muito mais abrangentes que os genocídios. Os europeus eliminaram povos porque estes tinham conhecimentos estranhos, mas também eliminaram conhecimentos estranhos. Em decorrência dessa eliminação de conhecimentos, muitos povos também acabaram sendo eliminados (Pavan; Tadechi, 2021, p. 257).

Contudo, construir currículos interculturais na formação inicial em Educação Física é necessário para garantir e a participação de outros atores/sujeitos, a valorização de outros saberes, destaque a outros conhecimentos, bem como a utilização de outros espaços educativos/formativos na universidade/sociedade, além do contexto escolar, para o encontro entre o Eu e o Outro. Nesse sentido, a formação docente e o currículo constituem um projeto que precisa de modificações, sendo necessário saber o que ensinar, e para qual projeto de sociedade se ensina (Nascimento; Souza, 2020, p. 51). Pensar um currículo intercultural, decolonial na formação de professores de Educação Física é pensar na produção de saberes, conhecimentos e valores culturais construídos e organizados em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos, de modo a torná-lo possível para a realidade plural na sociedade.

CAPÍTULO 4

CONCEPÇÕES E REFLEXÕES DA E NA INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencialista de sua constituição [...] é importante questionar a naturalização da invisibilidade dos sujeitos considerados “outros” dentro das salas de aula, as diferenças étnicas, de religião, gênero, opção sexual etc. (Sacavino, 2013, p. 89).

Refletir sobre as tensões e perspectivas da educação intercultural se faz necessário na perspectiva de repensar, reconstruir e ressignificar a concepção de educação intercultural, bem como a formação de professores no contexto educacional e social como investigação. Os autores que embasam a presente discussão são: Sacavino (2020), Backes e Pavan (2017), Walsh (2009), Fleuri (2018) e Aguilera Urquiza e Calderoni (2017). Conforme Sacavino (2020), é necessário que a interculturalidade mobilize processos dinâmicos em várias direções e contextos, que destaque a criatividade, os conflitos e as tensões em constante construção, sendo esses processos construídos nos diversos universos socioculturais, caracterizados pelas relações de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Conforme Backes e Pavan (2017), é necessário compreender alguns aspectos sobre a interculturalidade, em dois momentos:

A interculturalidade *relacional* reconhece que sempre houve diferenças e que essas sempre estão em relação ou em diálogo, mas ela não coloca em xeque as relações de poder assimétricas e desiguais que produzem as

hierarquizações entre os grupos e sujeitos. Também não questiona as formas pelas quais a desigualdade é legitimada por meio de teorias da diferença que a associam a déficit cultural, ou seja, ela não questiona o padrão de poder estabelecido e o status quo.

A interculturalidade *funcional* compartilha, em grande parte, os pressupostos da interculturalidade relacional. Porém, como estratégia de cooptação e controle dos movimentos sociais (indígenas e negros), os grupos hegemônicos, por meio de políticas públicas paliativas (incluindo políticas curriculares), propõem algumas ações, mas que a rigor também não mudam as relações de poder, tampouco colocam em xeque a supremacia branca. Por isso, essa interculturalidade é denominada de funcional, pois cumpre a função de tentar controlar a luta e a força reivindicatória dos movimentos sociais (Backes; Pavan, 2017, p. 100; *itálicos no original*).

A discussão teórica sobre a interculturalidade e suas diferentes concepções coloca em cena as ideias de Walsh (2010), Candau (2011) e Fleuri (2014), que destacam três diferentes perspectivas: relacional, funcional e crítica.

Conforme Candau (2011) e Fleuri (2014), a interculturalidade relacional se baseia nas relações interpessoais, ignorando os dilemas, os conflitos e as contradições do poder entre pessoas e diferentes grupos sociais, políticos e culturais. Para ambos os autores, essa perspectiva se limita na relação individual, não ocorrendo os enfrentamentos e dilemas que põem em confronto o processo histórico que se constitui em diferentes culturas. A segunda perspectiva, conforme Candau (2011), é a perspectiva da interculturalidade funcional, que também não questiona o modelo sociopolítico atual, que se constitui na exclusão social. Ao mesmo tempo que constrói diálogos que favorecem a tolerância, não menciona as causas dos conflitos sociais/ culturais de determinados grupos silenciados, subalternizados em uma sociedade hegemônica, dando continuidade às relações de poder na sociedade colonizada.

Conforme Candau (2009), Walsh (2012) e Fleuri (2014), a terceira perspectiva é a interculturalidade crítica, que questiona as relações de poder que nas duas perspectivas/ concepções de interculturalidade citadas anteriormente ficam ausentes. Essa concepção é um olhar, um projetar para a descolonização e propõe a construção de relações na busca para que se respeitem as diferenças e, principalmente, a superação das desigualdades. Para Candau (2009), a interculturalidade crítica tem suas raízes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, o que faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural/ colonial/ capitalista. Para a autora, a interculturalidade crítica problematiza diferenças e desigualdades construídas historicamente entre os diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, constituindo-se em um projeto de resistência dentro da sociedade.

Ainda segundo Candau (2009), a interculturalidade crítica é uma construção que

se deu a partir dos diferentes movimentos sociais, compostos por grupos de pessoas que sofreram/ sofrem um processo histórico de submissão e subalternização. É um projeto que aponta para a construção na e com a sociedade, numa perspectiva radicalmente democrática e igualitária. Nas palavras de Fleuri (2014), a interculturalidade crítica se destaca por ser um projeto necessariamente decolonial, que busca e propõe entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico).

Portanto, nessa concepção, a interculturalidade crítica só terá significado quando assumida de maneira crítica, como ação, proposição de um projeto que procura intervir na reestruturação e reordenamento econômico e social. Essa concepção busca transformar as relações de desigualdade em empoderamento dos diferentes grupos socioculturais que foram historicamente silenciados, excluídos e subalternizados. Viabilizar a interculturalidade crítica não é tarefa fácil na sua constituição, mas complexa, instigante e desafiadora. Faz-se necessário construir, desconstruir caminhos, romper com o estruturado, descolar, desconstruir e inverter práticas coloniais que propagam a exclusão, a marginalização e silenciam grupos sociais.

Logo, a perspectiva intercultural crítica, conforme Candau (2008), vislumbra a enxergar os sujeitos que foram e são silenciados, massacrados, sublaternizados e negados, e continuam lutando para constituição das suas identidades. Sacavino (2020) destaca que o maior desafio da interculturalidade não é ocultar as questões das desigualdades, as contradições existentes, os conflitos sociais atuais, e, sim, construir relações que possam trabalhar e intervir nelas. Nesse sentido, Pavan, Paniago e Backes (2014), destacam que a interculturalidade crítica desconfia do diálogo proposto pelas interculturalidades relacional e funcional, não porque não seja importante e necessário, mas vê como possível somente quando se questionam radicalmente as assimetrias de poder, saber e viver que foram construídas pelo colonialismo e pela colonialidade.

Walsh (2009) evidencia que a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber. Na mesma linha de raciocínio, Sacavino (2016, p. 191) destaca que “[...] a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma, é um projeto de existência, de vida plena para todos e todas”. As características elencadas pela autora explicitam que a interculturalidade crítica possibilita e fortalece a construção de identidades

dinâmicas, abertas e plurais. Nesse sentido, a interculturalidade caminha na direção de uma educação voltada para enfrentamentos e desafios marcados pelas relações desiguais de poder entre determinados os diversos grupos sociais e culturais.

A interculturalidade crítica só terá significado, impacto e valor quando propor criticidade, ser uma ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, transformando essas relações de desigualdade em empoderamento dos diferentes grupos socioculturais que foram historicamente excluídos e inferiorizados. Conforme Fleuri (2018), na perspectiva intercultural crítica, formadores envolvidos, educadores e agentes sociais não precisam reduzir outra cultura apenas a objeto de estudo, mas devem considerar como um modo próprio das relações entre as diferentes culturas, compreendidas como contextos complexos, produtoras de confrontos e enfrentamentos entre visões de mundo diferentes.

Assim essa interculturalidade fortalece, evidencia e constrói as identidades, as relações sociais em distintos contextos, por meio de processos dinâmicos e plurais que questionam uma reprodução hierarquizada, constituída e reprodutora das desigualdades sociais na formação e em vários contexto de intervenções pedagógicas. O desafio consiste em desenvolver processos institucionais capazes de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (Fleuri, 2003). Portanto, a interculturalidade crítica busca problematizar as diferenças, as desigualdades construídas entre diversos/ diferentes grupos socioculturais (étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros).

Destaca o autor (Fleuri, 2003) que se deve compreender a interculturalidade como um processo constante e, também, como um projeto epistêmico e político, como uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e um novo espaço epistemológico que inclua os conhecimentos subalternizados em uma relação tensa, crítica e mais igualitária. A esse respeito, Aguilera Urquiza e Calderoni (2017, p. 7) destacam que:

A interculturalidade pode ser uma alternativa para tecermos juntos as tramas de nossa cultura, de descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes, como possibilidades de ultrapassarmos as raízes coloniais ainda presentes pela colonialidade ainda vigente. Mesmo tendo a compreensão de que um espaço intercultural é um espaço complexo, advogamos pela perspectiva intercultural.

Esse pensamento complexo pode ser uma possibilidade de pensar os diferentes saberes existentes na sociedade, como, também, as identidades socioculturais múltiplas, diversas, diferentes. Aguilera Urquiza e Calderoni (2017) compreendem que a interculturalidade, como campo epistêmico, é uma proposição paradigmática que põe em discussão (e, também, em dúvida) as múltiplas certezas e postulados da sociedade, de uma totalidade teórica dominante que impregna a compreensão de construção de conhecimentos. Trata-se, pois, de um posicionamento metodológico e epistêmico, “[...] sendo a prática da interculturalidade, como princípio epistêmico que recoloca o saber do ‘outro’ na pauta de possibilidades, apresenta-se como caminho privilegiado para a construção de saberes pós-coloniais” (Aguilera Urquiza; Calderoni, 2017, p. 10).

A interculturalidade enquanto proposta ou projeto educacional deve construir e reconstruir a relação de diferentes culturas, assumindo principalmente o desafio de construir e possibilitar condições de refletir, dialogar, em perspectiva teórica, a compreensão das relações entre as diferentes dimensões das práticas humanas em diferentes olhares. Conforme Fleuri (2018) na perspectiva intercultural, educadores e educandos não precisam desconstruir a outra cultura, mas devem considerar todo o processo próprio de relação entre as diferentes culturas, compreendidas como contextos complexos entre visões de mundo diferentes. Isso pressupõe que a educação intercultural crítica não se reduza a uma simples relação de conhecimento e, nesse sentido, por meio dela

[...] questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades [...] (Candau; Russo, 2010, p. 166).

Tais processos contribuem para o empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, o que estimula a “[...] construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos [...]” (Candau, 2012, p. 245). Existe uma relação tensa e intensa entre os diferentes sujeitos envolvidos e suas respectivas identidades, como processos de elaboração identitária diante de determinado espaço social e cultural. A educação intercultural crítica evidencia uma nova perspectiva epistemológica, “[...] configurando-se como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal” (Fleuri, 2003, p. 23).

Assim, como já referido, a educação intercultural crítica não se reduz a uma simples relação de conhecimento, pois se trata da interação entre os sujeitos, uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes. Conforme Oliveira Silva e Daolio (2011), a interculturalidade destaca-se em uma perspectiva de integração em uma relação dialética de troca de conhecimentos e saberes construídos, diálogos e valorização das diferenças e saberes culturais. Portanto, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes, valoriza os sujeitos envolvidos, que são os criadores de saberes e sustentadores das suas culturas, saberes que são constituídos historicamente, fortalecendo a construção de identidades em contexto dinâmicos, plurais e sociais.

Com essas reflexões é possível pensar a área da Educação Física como uma práxis educativa decolonial a partir da interculturalidade porque o centro didático estão nas relações e nas ações de gênero e raça em diálogo com a sexualidade e, portanto, um projeto de curso pensado dentro das abordagens e das concepções decoloniais/interculturais que ultrapassem a relação com o conhecimento, e que, em processo de fagocitação, construa relações interpessoais dentro de uma dimensão crítico-libertadora e dialógica.

CAPÍTULO 5

CONTEXTOS, SIGNIFICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NAS NARRATIVAS DOCENTES

Neste lócus de escrita se encontra os trechos das narrativas documentais, as escritas das narrativas e as situações-problema realizados pelos colaboradores da pesquisa, os/as professores/as egressos/as do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres. A intenção é não apenas responder ao objetivo da pesquisa, mas refletir se os currículos dos cursos de Educação Física desenvolvem práticas, reflexões e ações que contemplem as diferenças e abordem práticas educativas que reconheçam a diversidade cultural. É possível que as tensões curriculares coloniais sejam transformadas em currículos decoloniais, promovendo atuações na educação básica de maneira inclusiva e intercultural com melhor exequibilidade pedagógica, crítica e libertadora.

Assim, destaco as análises, reflexões e compreensões sobre a documentação narrativa (PPPC – Projetos Políticos Pedagógicos e Ementas - PPC), Entrevista Narrativa e Situações-Problema, resultando em 02 (dois) grandes Eixos de análise e 06 (seis) sub eixos, sendo:

— Significação e Reflexões nas Narrativas Documentais;

- *Significações e Reflexões nas Narrativas Documentais – Projetos Político Pedagógicos de Cursos;*

- *Subjetivações, Interloções e Proposições nas Ementas Narrativas.*

— Narrativas Docentes.

- *Formação Inicial, Experiências e Perspectivas Críticas;*
- *Educação, Diversidade, Diferenças e as Narrativas Subjetivas dos Docentes;*
- *Contextos das Práticas e a Interculturalidades nas Narrativas Docentes;*
- *Situações-Problemas – Enfrentamentos, Contradições, Dilemas e as Narrativas Insurgentes dos Docentes.*

SIGNIFICAÇÕES E REFLEXÕES NAS NARRATIVAS DOCUMENTAIS: PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSO

Foram analisados o *Projeto Político Pedagógico do Curso em Educação Física – Implantação – 2003*, *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física – Readequação – 2009* e o *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física – Caráter Ampliado de 2014*, acreditando que esses documentos são construções/produções científicas que se caracterizam como uma documentação narrativa. Compreendo que a análise documental deva extrair/evidenciar uma reflexão, um objetivo na fonte original de análise, permitindo a identificação, organização/reorganização, construção e avaliação das informações/dados encontrados nos documentos em um período histórico social.

Conforme Camargo e Monteiro (2020, p. 5):

[...] analisar os documentos que traçam as diretrizes político-pedagógicas e seus fundamentos teóricos faz parte de um movimento investigativo de abordagem narrativa em que se busca compreender o lugar de onde os formadores narram, experienciam e ressignificam suas práticas formativas.

Para Camargo e Monteiro (2020, p. 5), a pesquisa narrativa tendo como fonte os documentos oficiais não apresenta apenas as orientações para uma sociedade, pois esses documentos “[...] oferecem pistas para que se compreenda os sentidos e os contextos de sua produção, além de sinalizarem as concepções que direcionam os processos formativos”. Portanto, compreendo que nessa pesquisa a narrativa documental pode ser considerada como relevante porque evidencia as informações de natureza interna que não seriam provavelmente evidenciadas por meio de outras propostas investigativas.

Nesse sentido, busco responder por meio da análise documental a seguinte indagação: “Quais são as concepções de interculturalidade que constituem o currículo da formação do professor em Educação Física? Para responder, analisar, questionar e refletir

sobre tal questão, busco me referendar em Candau (2009), que ressalta algumas características necessárias para compreender sobre a interculturalidade crítica, na qual destaca e problematiza as diferenças, as desigualdades históricas entre os diferentes grupos socioculturais, questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, classe e outras categorias das diferenças.

Para que a formação de professores seja capaz de questionar, estimular e construir a interculturalidade, devemos então pensá-la a partir da criticidade.

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, dentre outros. Compreendemos que a formação se configura, no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito envolvido com um conjunto de elementos, uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos envolvidos e que engloba suas respectivas identidades culturais. A criação/concepção do curso ocorreu em 2003 e teve como proposição inicial uma formação profissional qualificada dos estudantes/acadêmicos com um repertório de conhecimentos, capacitando-os e habilitando-os para uma prática acadêmica e profissional. O projeto destacava uma formação que contemplasse uma relação conforme a realidade (social, histórica e cultural) do curso e se constituindo por meio de práticas da corporeidade do povo brasileiro (povos originários, quilombolas, idosos, pessoas com deficiência, ribeirinhos etc.) e do povo mato-grossense.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) está vinculado ao *Campus* Universitário Jane Vanini, de Cáceres, desde a sua concepção/criação. O *campus* ainda oferta os seguintes cursos de graduação: Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História, Ciências da Computação, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e Medicina. Dessa forma, evidenciamos trechos narrativos que foram retirados dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos pesquisados e destacamos trechos/partes dos processos da construção histórico-social e política do curso em formação de professores de Educação Física da UNEMAT/Campus Universitário de Cáceres, no período de 2003 a 2014, sem emissão de valores.

Nas considerações iniciais fica evidente que o projeto de implantação do curso traz na matriz curricular forte tendência na transformação social, considerando as peculiaridades regionais da realidade mato-grossense, com disciplinas que evidenciam as riquezas da diversidade das práticas corporais que se entrelaçam com as comunidades envolvidas no universo regional. O Projeto Político Pedagógico de Curso (2003) destaca nas considerações que o quadro docente do curso naquele período era constituído por (07) sete professores de Educação Física concursados e vários professores com contratos temporários (não especificados) que tinham vínculo com o departamento de Educação Física e com outros cursos na instituição para que completassem a sua carga horária.

A matriz curricular proposta/apresentada naquele momento buscava atender a todas as exigências legais a respeito do processo de construção de um curso de licenciatura, no qual o pedagógico se encontrava vinculado à área da saúde. Na proposta original o objetivo central/geral do curso de licenciatura era buscar atender duas áreas distintas – a formação na saúde e na educação –, conforme o projeto o profissional se constituiria como professor e suas práticas seriam de intervenções pedagógicas em vários contextos sociais (escolas da Educação Básica, academias, clubes e projetos sociais). Portanto, a educação física seria uma disciplina de intervenção pedagógica/educativa em algumas instâncias sociais.

O projeto destacava, ainda, que as manifestações da:

[...] cultura corporal popular expressam as diversidades étnicas indígena, afrobrasileira, cabocla, urbana, rural e tantas outras formas de nominar as particularidades tão complexas e diversas que permeiam a complexidade das culturas (PPPC, 2003, p. 39).

A formação proposta elencava o desafio de fundamentar-se cientificamente e culturalmente em um desenvolvimento profissional que pudesse intervir em clubes, centros de lazer, academias, empresas, festivais, parques e escolas. A matriz curricular proposta buscava atender a toda essa diversidade, sem perder a especificidade da licenciatura em Educação Física. Precisamos compreender que a construção de um projeto político-pedagógico fundamentado na perspectiva democrática, crítica e autônoma busca alternativas para o enfrentamento de dificuldades na tomada de decisões. Cabe destacar os aspectos e as disposições legais e resoluções que ocorreram em órgãos competentes para a criação do curso de Educação Física, bem como o processo histórico na constituição do curso.

Assim, destacamos:

Resolução n.º 236/2003 – CONEPE, de 24 de outubro de 2003 [...] Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Campus Universitário de Cáceres;

Resolução n.º 001/2005 – AD REFERENDUM DO CONSUNI, de 29 de março de 2004 [...] Cria e autoriza a implantação do Curso de Graduação com Diplomação em Licenciatura Plena em Educação Física no Campus Universitário de Cáceres;

Resolução n.º 011/2005 – AD REFERENDUM DO CONSUNI, de 21 de setembro de 2005 [...] Cria e autoriza a implantação do Curso de Graduação com Diplomação em Licenciatura Plena em Educação Física no Campus Universitário de Cáceres. Carga Horária total do Curso 3.470 (três mil, quatrocentos e setenta) horas aula;

Resolução n.º 020/2005 – CONSUNI, de 17 de dezembro de 2005 [...] Homologa a resolução nº 011/2005 Ad Referendum do CONSUNI, que cria e autoriza a implantação do Curso de Graduação com Diplomação em Licenciatura Plena em Educação Física no Campus Universitário de Cáceres;

Resolução n.º 026/2005 – CONSUNI, de 17 de dezembro de 2005 [...] Cria o Departamento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Campus Universitário de Cáceres. A partir do dia 01 de janeiro de 2006;

Resolução n.º 001/2007 – CONEPE, de 20 de abril de 2007. [...] aprova a reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Campus Universitário de Cáceres;

Resolução n.º 238/2007 – CONEPE, de 07 de dezembro de 2007 [...] aprova a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT;

Resolução n.º 033/2008 – AD REFERENDUM DO CONEPE, de 25 de julho de 2008. [...] Aprova a adequação da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Campus Universitário de Cáceres. (PPPC, 2014, p. 7).

Nesse percurso da implementação da primeira proposta pedagógica curricular o curso passa pela sua “primeira adequação”⁴, conforme a legislação pertinente na época, em decorrência da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, instituídos pelo Conselho Nacional de Educação, pelo parecer n.º CNE/MEC 0058/2004/CES e a resolução n.º CNE/CES 7/2004. Pautando a formação inicial em vários princípios, de acordo com o art. 5.º da Resolução CNE/CES 7/2004:

⁴ Adequação do Projeto do Curso de Educação Física visa o Projeto Político Pedagógico do Curso – A Matriz Curricular aprovada é apresentada como anexo I, mas retomada nesse projeto para melhor adequação das ementas das disciplinas de estágios e para inserir a disciplina de Musculação, com a redução da carga horária das disciplinas TCC-Monografia, PCEF II, e a redistribuição delas no VII e VIII semestres. Ainda são adequadas as ementas das disciplinas de Anatomia Humana Aplicada à Educação Física, Estágio I, Estágio II e Estágio III e as bibliografias das demais disciplinas, atendendo à realidade e à atualização do curso em andamento, tendo por referência os planos de ensino dos docentes em exercício (PPPC, 2009, p. 3).

a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) formação continuada; e) ética pessoal e profissional; f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; h) abordagem interdisciplinar do conhecimento; i) indissociabilidade teoria-prática; j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (PPPC, 2006, p. 02).

O projeto pedagógico propunha discutir/refletir a formação e a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente dos/as acadêmicos/as envolvidos/as nesse processo, requerendo uma reflexão de uma formação ampliada, generalista, humanista e crítica, possibilitando intervenção pedagógica qualificada nos seus campos educacionais, construída com rigor científico. O curso é concebido como fenômeno sócio-histórico, cultural e político resultante “[...] das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização dos saberes, vinculados à formação do ser humano, permeada pelas particularidades regionais, culturais e étnicas” (PPPC, 2006, p. 3). Há a proposição de uma formação por meio da inclusão em todas as áreas do conhecimento e da discussão pertinente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência limitante no processo educacional, bem como da diversidade cultural, étnica e social.

Fica evidente que os argumentos explicitados apresentam:

[...] uma concepção de Universidade pautada, primordialmente, na autonomia e na indissociabilidade do ensino/pesquisa/extensão, como sustentáculo da *práxis* pedagógica; de uma sociedade cuja estruturação supere a deterioração da humanidade; da educação/formação humana numa perspectiva omnilateral, de modo a superar a concepção fragmentada de ser humano, em todas as dimensões de suas relações com o outro e o mundo, de ciência e de história (PPPC, 2006, p. 03).

No decorrer do desenvolvimento/implementação da proposta, conforme as adequações sugeridas, ocorre a segunda adequação do projeto do curso de Educação Física, bem como mudanças na matriz curricular, aprovadas pela resolução n.º 033/2008 – *Ad Referendum* do CONEPE (Conselho de Ensino e Pesquisa).

A mudança da Matriz Curricular é aprovada, considerando-se:

Resolução N.º 001/2008 – CONEPE, Processo N.º 098/2008-DEF, Parecer N.º 04/2008/1-Colegiado de Curso, Parecer N.º 062/2008 *Ad Referendum* do Colegiado Regional, Parecer N.º 157/2008-ICNT, Parecer N.º 006/2008-DGFR/PROEG (PPPC, 2008, p. 3).

No corpo do texto do projeto fica destacado que essa mudança buscava atender especificamente: novas orientações da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), da Universidade do Estado de Mato Grosso, e, também, em virtude do novo plano de cargos e salários para docente, aprovado em 2008 pelo Governo do Estado de Mato Grosso.

Com este novo PCC, determinou-se a redução da carga horária dos cursos oferecidos pela UNEMAT, visando aterem-se no máximo a 10% do mínimo proposto pelo Ministério de Educação aos cursos de licenciatura plena. Este plano também garantiu à instituição, a implementação do regime de dedicação exclusiva aos docentes efetivos (PPPC, 2008, p. 3).

Ao discutir tais determinações, os docentes, acadêmicos e o corpo administrativo do departamento de Educação Física promoveram um debate da matriz curricular sobre as exigências que naquele momento se apresentavam, Esse processo também foi qualificado com as reuniões pedagógicas e o debate sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física em andamento.

No corpo do texto do projeto ficou evidente que ocorreu a realização da I Semana de Educação Física do curso de Educação Física do *Campus* Universitário de Cáceres – I semestre de 2008, evento proposto pelos professores concursados, contratados e comunidade acadêmica do curso. No texto é apontado que os debates proporcionaram a visibilidade e avaliações do processo de ensino/aprendizagem, bem como avaliações de cada disciplina cursada, porém, não especificam os processos e protocolos adotados para a avaliação.

Conforme Silva e Venâncio (2005), é necessário a construção de um projeto coletivo por todos aqueles envolvidos com a formação, a participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das proposições para a formação reflete a participação de um coletivo participativo. Conforme evidenciado, o curso proporcionou debates, reflexões e demandas sobre a adequação da matriz curricular necessárias, tais como o papel das disciplinas e da prática curricular na formação inicial e atividades complementares no processo de formação no curso de Educação Física. Esse debate proporcionado pelo departamento, pelos docentes do curso e pela comunidade acadêmica resultou em uma ação necessária na articulação entre ensino, pesquisa e extensão na concretização do Projeto Político-Pedagógico naquele contexto formativo e período.

A formação inicial, enquanto um espaço de formação (ética, política, científica e tecnológica) que possa responder às novas exigências do mundo, do mercado de trabalho e da

sociedade contemporânea, é enxergada não como um processo passivo, mas, sim, pela visão de enfrentamento, conflito e dilemas, explicitando as contradições e a dimensão político-pedagógica (Martins; Moraes; Silva, 2001). Nas análises, percebe-se no corpo do texto do PPPC do curso, no período de 2008, que foram implantados grupos de estudos e pesquisas pelos professores, sendo esses:

Grupo de Estudos sobre fisiologia e metabolismo, Grupo de estudos de exercício e metabolismo, [...] Grupode Estudos da Dança/Laboratório de Dança, [...] Grupo de Estudos sobre Natação/ Projeto Nat - Ação [...]. A implementação destes novos projetos de estudos e extensão, de iniciativa dos professores com contratos temporários, integram docentes e discentes e ampliam a visão da formação profissional, oportunizando a elaboração de pesquisas exploratórias que qualificam os estudos realizados nas disciplinas oferecidas na Matriz Curricular (PPPC, 2008, p. 04-05).

Cabe destacar que os projetos de estudos/pesquisas e extensão eram desenvolvidos pelos professores com contratos temporários naquele período histórico, que integravam o quadro docente, bem como a comunidade acadêmica do curso. O PPPC nessa perspectiva/proposição amplia a visão da formação profissional que buscava a construção de conhecimentos/saberes que oportunizavam a elaboração de pesquisas ao qual qualificavam os estudos ofertados pelas disciplinas oferecidas na matriz curricular em adequação.

A proposta pedagógica do curso buscava uma adequação naquele período que se articulasse com o perfil profissional e com a proposta de formação inicial, conforme adequação a seus objetivos, de forma a possibilitar ao egresso do curso de Educação Física um espaço de experiência teórico-metodológica, possibilitando aprendizagens, experiências e oportunizando a consolidação de conhecimentos e saberes acadêmicos/profissionais em diferentes campos de intervenção.

Conforme explicitado no corpo do texto:

Formar professores para exercer a docência na Educação Básica, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Formar profissionais para atuar em assessoria, planejamento e execução de empreendimentos, projetos e programas culturais, esportivos, de saúde preventiva e de reabilitação motora, conforme as competências e habilidades específicas do profissional da Educação Física; Preparar profissionais para participar na organização e gestão de sistemas e instituições educacionais, culturais, esportivas e de lazer; Promover a aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos ao estudo e aplicação do movimento humano, por meio de suas formas e manifestações expressas nos jogos, nos exercícios e ginásticas, nos esportes, nas lutas e artes marciais, nas danças e nas formas de prevenção, promoção,

proteção e reabilitação da saúde e na formação cultural da sociedade brasileira; Desenvolver a prática da pesquisa como forma de construção de conhecimentos; Promover a prática da interdisciplinaridade no processo de formação docente (PPPC, 2008 p. 07-08).

Sendo assim, o perfil profissional em Educação Física no projeto de curso de 2008 é considerado como uma área de conhecimento que se caracteriza por uma intervenção diversificada, abrangendo uma atuação profissional/pedagógica mediante referenciais científicos, filosóficos, estéticos e tecnológicos, objetivando a melhor qualidade das diferentes manifestações da cultura corporal dos agentes envolvidos.

Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora [...] (Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, 2008, p. 6).

Na proposta original, o desenvolvimento das disciplinas implica no exercício profissional, considerando principalmente os objetivos propostos no projeto do curso, ao qual habilitava os/as acadêmicos/as em formação ao exercício. Esta nova adequação, portanto,

[...] não é uma mera reformulação de textos do já apresentado no decorrer das adequações da proposta política pedagógica e, sim uma reformulação dos mesmos pautando-se na qualificação do diálogo oportunizado pelo currículo em ação, e no reconhecimento do currículo oculto, considerando-os como dimensões de uma mesma Matriz Curricular (PPPC, 2008, p. 6).

Portanto, o currículo formal pode atingir seus objetivos principalmente pautado no processo de uma construção coletiva, embora contraditória e conflitiva. Com isso, as modificações propostas nessa nova adequação referem-se a qualificar o Projeto Político-Pedagógico do curso, melhorando a compreensão e desenvolvimento da matriz curricular, reduzida na adequação curricular, atendendo a uma demanda social imediata e atual.

O curso foi reconhecido, enquanto Curso de Licenciatura em Educação Física, pelo prazo de cinco anos, a contar de 10 de dezembro de 2009 a 09 de dezembro de 2014, por meio da Portaria n.º 081/2009 – CEE/MT, datada de 30 de dezembro de 2009, com “recomendações para os ajustes que se entendem necessários ao curso”, conforme relatório da comissão avaliadora (CEE/MT, 2009, p. 268). Em 17 de dezembro de 2012 foi publicada a

Portaria n.º 042/2012 – GAB/CEE/MT, retificando a Portaria n.º 081/2009 – CEE/MT, publicada em 06 de janeiro de 2010, alterando o reconhecimento para Curso de Licenciatura Plena em Educação Física.

Após o recebimento do relatório da visita *in loco* ao Curso de Educação Física, da Comissão de Avaliação do CEE/MT, em marco de 2011 foi instituída uma comissão para análise/discussão do referido relatório para as devidas reflexões, considerações e providências pelo coletivo que fazia parte do curso naquele período (docentes efetivos e contratados, técnicos e representantes discentes). Destacamos partes da narrativa em que fica evidente que o curso recebeu “[...] a professora Celi Nelza Zulke Taffarel, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, para uma assessoria técnica no processo de reflexão sobre o projeto do curso e a matriz curricular do mesmo” (PPC, 2014, p. 12).

O projeto de curso do ano de 2014 é resultado das discussões e reflexões que aconteceram no coletivo do curso de Educação Física - Campus de Cáceres, que considerou as seguintes ponderações:

1. O estudo do relatório de avaliação do Conselho Estadual de Educação-CEE/MT, realizado por uma comissão instituída pelo Colegiado de Curso, no ano de 2011; 2. Estudos, pesquisas, dissertações e teses, que subsidiam a base teórica no processo de compreensão dos paradigmas de formação humana e formação de professores/as de Educação Física; 3. As discussões realizadas durante o encontro de Assessoria Técnica, possibilitada pela Pró-reitora de Ensino de Graduação, realizada no período de 02 a 05 de maio de 2012, com a professora Celi Taffarel e; 4. A produção/reflexão dos grupos de trabalho constituídos durante o encontro com a Assessoria Técnica (PPPC, 2014, p. 5)

Nas narrativas apresentadas no Projeto Político-Pedagógico do curso que analisamos fica evidenciada a razão da proposta de *Reconceptualização do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física – em caráter ampliado*, que naquele período estava baseada nas seguintes questões/evidências:

- a) A orientação dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciaturas (BRASIL/MEC/SESU, 2010) afirma que “cada Instituição de Ensino Superior pode, respeitando as orientações do referencial, inserir novas temáticas e delinear linhas de formação no curso [...] A Linha de Formação pode particularizar um curso, traduzindo através de seu Projeto Pedagógico uma determinada vocação institucional, enfocando aspectos teóricos ou práticos e atendendo os arranjos produtivos ou sociais locais. [...] Cabe à Instituição de Ensino Superior, com base nas características de cada curso, adotar a denominação que julgar pertinente e, se necessário adaptar o projeto pedagógico [...]”; b) Ampliação nas demandas

decorrentes das necessidades humanas, apresentadas pela comunidade, nos diferentes campos de atuação da Educação Física – educacional, lazer, saúde e treinamento esportivo, relacionados aos conhecimentos da Cultura Corporal; c) Necessidade de fomentar a discussão de políticas públicas voltadas para as práticas corporais, esportivas e de lazer; d) Marco legal regulatório na educação, com destaque a Lei 9696/1998, a Resolução CNE/CES nº 7 de 31/03/2004 que institui as diretrizes para o curso de graduação em Educação Física e, as Resoluções CNE/CP nº 01 de 18/02/2002 e nº 02 de 19/02/2002; e) Avaliação do atual currículo de formação, estruturado em paradigmas tecnicistas, desconsiderando os avanços produzidos pela comunidade científica; f) Relatório de Avaliação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MT que aponta indicadores de contradições e descumprimento das normas legais, a serem consideradas para a reestruturação curricular e; g) Alterações aprovadas pela UNEMAT, no que diz respeito a organização pedagógica dos seus cursos de graduação (PPPC, 2014, p. 5-6).

Sacristán (2000, p. 140) afirma que:

o currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, a reforma a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, [...] professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrarem respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos.

Nesse processo de análise e reflexão sobre o atual projeto de curso (2009), em vigor, a comissão docente e a assessoria técnica evidenciam os principais problemas identificados naquele currículo, que foram:

1. Carga horária dispersa e diluída em conteúdos fragmentados; 2. Ênfase no conteúdo da área da saúde, com enfoque na área médica; currículo desportivizado – com ênfase a alguns poucos esportes específicos; desarticulação entre o estágio supervisionado e as práticas de ensino; 3. O currículo não desenvolve os trabalhos de conclusão (TCC) dos/as acadêmicos/as com articulação às linhas de pesquisa do curso; currículo sem eixos, pilares, módulos ou sistemas de complexos orientadores no trato com o conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências globais; currículo sem previsão de pesquisas matriciais, pesquisas didáticas e/ou monografias de base, sem unificação teórico-metodológica em torno das capacidades gerais para o exercício da profissão; 4. Currículo sem inserção articulada nas redes públicas – de educação, de saúde, de lazer e de treinamento esportivo de alto rendimento; 5. currículo sem delimitação de competências globais e habilidades e atitudes científicas claramente delimitadas por semestres e articuladas com objetivos e avaliações (PPPC, 2014, p. 12).

Conforme as narrativas observadas, percebemos que um currículo prescritivo descaracteriza uma formação crítica/reflexiva, democrática e principalmente inclusiva,

impossibilita uma formação inicial que possa contribuir para a transformação social. Conforme os estudiosos do currículo (Sacristán, 2003; Candau, 2008) o currículo se desenvolve e se apresenta em busca da autonomia do contexto/espço educacional. Portanto, um currículo possibilita a autonomia dos docentes e acadêmicos/as que estão diariamente nesta formação inicial, enfatizando a importância da autonomia acadêmica na construção dos processos pedagógicos, na vivência de experiências e construção culturais, sociais e educacionais.

O curso de Educação Física naquele momento tinha como principal objetivo formar profissionais com:

[...] sólida formação cultural, pedagógica e técnico-científica, preparados/as para intervir pedagogicamente no campo das manifestações da cultura corporal, na escola e em outros ambientes formativos, tendo como pressuposto o reconhecimento das dimensões políticas, sociais e éticas do seu fazer pedagógico, baseado no compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal (PPPC, 2014, p. 18).

A partir do conhecimento específico da Educação Física, das suas particularidades, metodologias de ensino, o/a licenciado/a deve conhecer as inter-relações que se estabelecem entre as opções de concepções pedagógicas da Educação Física que permeiam esses elementos didáticos e as consequências na educação, na sociedade, no ser humano, no conhecimento, no trabalho e no lazer. O projeto evidencia que a construção dos conhecimentos na pesquisa, estavam organizados em grandes unidades curriculares, estruturadas em grandes cinco linhas de pesquisa, articuladas entre si e indissociáveis do ensino, pesquisa e extensão. Tinha como proposição 05 (cinco) eixos temáticos, conforme o relato:

1. Formação de Professores: Estudos e pesquisas acerca das políticas e práticas de formação de professores, buscando compreender os fundamentos teórico-metodológicos que envolvem a formação inicial e continuada [...] discutir os fundamentos das ações pedagógicas na formação inicial e nos contextos escolares e não escolares, na cidade e no campo; **2. Trabalho Pedagógico:** Estudo das abordagens metodológicas; organização do trabalho pedagógico na escola pública e suas aplicações na gestão, projeto político-pedagógico, currículo, conteúdos e práticas desenvolvidas em espaços escolares e não escolares, na cidade e no campo; **3. Produção Científica do Conhecimento:** Estudo sobre a produção do conhecimento em Educação Física, Mídia e Educação, Esporte e Lazer – nos espaços educativos, de

formação humana, espaços escolares e espaços de desenvolvimento de políticas públicas na saúde, lazer, treino esportivo [...] em diferentes âmbitos de intervenção socio pedagógicos na cidade e no campo; 4. **Políticas Públicas de Educação, Esportes e Lazer:** Estudos e pesquisas sobre práticas e políticas públicas de educação, esportes e lazer na cidade e no campo. Compreensão dos processos de constituição histórica, social, econômica, cultural e demais elementos que permeiam a dinâmica interna da educação, esportes e lazer; 5. **Biodinâmica do Movimento Humano:** Estudos relacionados aos aspectos biodinâmicos do movimento humano. Desenvolvimento metodológico e pedagógico de modelos de treinamento desportivo e de avaliação do desempenho em modalidades individuais e coletivas (PPPC, 2014, p. 16-17; negritos no original).

Um elemento fundamental no processo de qualificar a formação acadêmica refere-se à integração do ensino de graduação com atividades de pesquisa e extensão. Essa integração acontece, principalmente, por meio da inserção dos estudantes, enquanto bolsistas e/ou voluntários, em projetos de pesquisa e extensão coordenados por docentes da universidade, bem como na participação/organização de diversos eventos acadêmicos. O Projeto Político-Pedagógico reflete as diferentes realidades da formação inicial e os seus contextos de intervenções, além das questões pedagógicas e também de questões políticas e sociais. Segundo Veiga (2002, p. 11), o PPPC necessita:

[...] a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Dessa forma, destacamos a importância de as instituições possuírem um projeto político-pedagógico atualizado e democrático, buscando as mudanças sociais e culturais. Portanto, discutir, refletir e ressignificar a formação em Educação Física é provocar o interesse dos/as educandos/as para o desenvolvimento profissional, autônomo crítico. O projeto naquele momento destacava uma discussão para uma formação ampliada, humanista e crítica, que possibilitava uma intervenção pedagógica no seu campo acadêmico-profissional.

Desta forma, o Projeto Político-Pedagógico do Curso – PPPC é concebido como um fenômeno sócio-histórico, cultural e político, resultante das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização dos saberes vinculados à formação humana, permeada pelas particularidades regionais, culturais e étnicas (PPPC, 2014, p. 12).

Entendemos que seja necessário defender um currículo dinâmico, construído coletivamente, que contribua com a formação integral dos/as acadêmicos/as, a construção dos conhecimentos/saberes, construindo uma formação/educação crítica/libertadora pautada na coletividade e na transformação social. O texto do projeto de curso destaca que os conhecimentos que integram a formação no curso de licenciatura plena em Educação Física (2014), foram propostos em sua organização em quatro (04) grandes eixos temáticos, que seguem explicitados abaixo:

Eixo dos Fundamentos – são aqueles que permitem uma compreensão de totalidade, comuns a qualquer tipo de formação profissional e permitem o trato científico do conhecimento, relacionando com o objeto da educação física: Cultura Corporal [...] O currículo deve estar fundamentado nas contribuições dessas ciências no âmbito da educação física, esporte e lazer objetivando o trato multidisciplinar do conhecimento; **Eixo dos Conhecimentos Específicos** – são aqueles que permitem a reflexão sobre a Cultura Corporal, conhecimentos técnico-instrumentais e didático-pedagógicos, em sua relação com o trabalho e educação. Apropriar-se dos conteúdos específicos da educação física [...] tendo como objeto de estudo a cultura corporal, voltada para os campos de trabalho formativos e educativos; **Eixo da Epistemologia e Teoria do Conhecimento** – Estudo sobre as teorias do conhecimento. O conhecimento, enquanto lógica de apropriação do mundo não é algo pronto, decorre da atividade prática do ser humano em seu processo de produção e reprodução da vida. O processo cognoscitivo é produto histórico, tem caráter social e resulta da intervenção, ou seja, do trabalho humano [...]; **Eixo da Práxis** – [...] eixo articulador do conhecimento, sendo assim fundamental discutir a formação em Educação Física a partir da relação trabalho-educação [...] mediante a articulação direta entre Escola – Comunidade - Universidade. A orientação geral para o eixo da práxis consiste na organização do processo de trabalho pedagógico dos conhecimentos da cultura corporal, nos diferentes campos de atuação, destacando-se o trato destes conhecimentos para novas aprendizagens sociais e suas relações com projetos político-pedagógicos das instituições, projetos de escolarização e políticas públicas na área da educação, saúde, esporte e lazer (PPPC, 2014, p. 14-15; negritos no original).

Nessa perspectiva, a formação inicial possibilita a vivência de práticas formativas em um currículo crítico, flexível e participativo como um campo de construção dos conhecimentos/saberes portanto, um espaço de troca de experiências, de vivências individuais e coletivas, correlacionando ente diferentes possibilidades de apropriação dos conhecimentos.

O currículo é um conjunto de ações/práticas administrativas, políticas, institucionais, junto às práticas pedagógicas/didáticas, além de ser um artefato cultural. O currículo não é uma proposição inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. “[...] currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da

educação” (Moreira; Silva, 1997, p. 8). Neira (2011) destaca que o currículo na Educação Física necessita enfatizar a construção de práticas pedagógicas atentas à pluralidade de identidade dos/as alunos/as posicionando-os como sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade. Portanto, compreendemos que esse currículo está implicado nas relações do poder, pois transmite visões sociais diferentes, particulares e principalmente de interesses de determinados grupos sociais, construindo também identidades individuais e coletivas.

SUBJETIVAÇÕES, INTERLOCUÇÕES E PROPOSIÇÕES NAS EMENTAS NARRATIVAS

Faz-se necessário compreender como a matriz curricular e seus Projetos Político-Pedagógicos da licenciatura em Educação Física têm abordado questões referentes à Interculturalidade Crítica e seus contextos, à organização, à proposição e à execução nas intervenções pedagógicas na formação inicial. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou investigar, analisar e refletir como o tema tem sido tratado/construído nas ementas das disciplinas curriculares da Educação Física na formação inicial. Compreendemos que as ementas se caracterizam como uma descrição, proposição e intervenções que resumem os conteúdos de determinados componentes curriculares.

Tomamos as ementas curriculares como um instrumento de análises e reflexões por considerá-las uma narrativa documental que oportuniza refletir sobre como determinadas ementas que fazem parte de um currículo na formação inicial podem dialogar, destacar, significar e refletir sobre interculturalidade. Entendemos como narrativa documental escrita que também permite que o pesquisador questione e avalie o que está escrito em vários processos e contextos históricos da formação. Buscamos analisar os Projetos Político-Pedagógicos do Curso desde a sua concepção, adequações e reestruturação nos períodos de 2003 a 2014. Os critérios para análise dos trechos narrativos das ementas eram que evidenciassem as palavras: diversidade, diversidade étnica e cultural, inclusão, educação do campo, educação quilombola, jogos indígenas, cultural corporal regional e capoeira, que nos remetem à interculturalidade crítica.

Destacamos as análises dos elementos narrativos que compõem as disciplinas/ementas nos PPPC dos cursos:

Atividade rítmica. Fundamentos da Dança. O ensino da Dança e **as questões da diversidade étnica e cultural**. Oficinas temáticas de dança. (EMENTA - DANÇA - PPPC, 2003, p. 48)

Atividade rítmica. Fundamentos da Dança. O ensino da Dança e **as questões da diversidade étnica e cultural**. Oficinas Temáticas de Dança. (EMENTA – DANÇA I - PPPC, 2009, p. 25)

As ementas da disciplina de Dança no processo de construção do conhecimento nos projetos curriculares se constituem com a mesma proposição em momentos diferentes. Trechos narrativos das ementas evidenciam que os processos formativos dos futuros professores são articulados em suas crenças, saberes, conhecimentos, conteúdos e dessa forma com as novas experiências propiciadas nesses processos com proposições iguais. Contudo, conforme Souza e Alvarenga (2021, p. 645), necessita-se construir uma proposição intencional que busque uma concepção política emancipatória e crítica, na busca pela ressignificação dos processos de intervenções pedagógicas da dança em perspectiva de descolonização do currículo.

A Dança como proposta educacional crítica não é:

[...] o abandono de epistemologias europeias e estadunidenses de dança, mas um exercício gradativo, sistemático e consciente de reinvenção e revisão crítica quebrando as insularidades dos espaços produtores de saber; persegue-se a possibilidade de olhar para as danças negras para além do olhar folclórico e/ou excêntrico, mas como modo suficiente de produção de conhecimento em dança.

Portanto, descolonizar o currículo não se constitui no anonimato, escondida, deve ser desconstruída, enaltecida ao qual reconstrói o ser, transforma sujeitos que eram espectadores, insensíveis, inviabilizados e subalternizados em protagonista da sua emancipação e história. Compreendemos como algo, compartilhado pelos professores que expressa, portanto, um conjunto de crenças, práticas e princípios éticos balizadores da ação pedagógica do professor “[...] e que exerce forte influência na forma como as interações comunicativas e relacionais são arquitetadas na sala de aula e na escola” (Conceição, 2019, p. 208). Conhecer os espaços socioculturais e políticos construídos por sujeitos que possuem histórias e experiências de vida pode ser uma possibilidade para se conhecer um futuro docente.

Atividade rítmica. Fundamentos da Dança. O ensino da Dança e **as questões da diversidade étnica e cultural**. Oficinas Temáticas de Dança. **História da Dança nas civilizações**. Fundamentos da Dança e sua aplicabilidade na

Educação Física: vivência, técnica e ensino na Educação Básica. Estética e saúde, contradições e implicações no ensino da dança. Produções e apresentações coreográficas públicas: festivais, espetáculos populares e outros. A transposição didática deste conteúdo da **cultura corporal** em diferentes espaços formativos (EMENTA - DANÇA - PPPC, 2014, p. 58; negritos do autor).

Conforme a narrativa dessa ementa percebemos que é importante ressaltar e valorizar as disposições internas que os docentes ou futuros docentes já possuem para trabalhar com a dinâmica da diferença (étnica, cultural, inclusão e gênero). Para Candau (2014) uma percepção interna é de que a diferença pode ser encarada como riqueza pedagógica e não como problema a resolver nas ações pedagógicas. Nesse sentido, compreendemos que a educação intercultural pode favorecer o diálogo entre diferentes grupos, possibilitando práticas educativas para a construção de relações democráticas, de conhecimentos e saberes. “[...] de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir etc.” (Oliveira; Daolio *apud* Vieira, 1999, p. 68).

Conforme Oliveira e Daolio (2011), a interculturalidade destaca-se em uma perspectiva de integração em uma relação dialética de troca de conhecimentos e saberes entre diálogos e valorização das diferenças e saberes culturais. Para os autores não se trata de negar um ou outro conhecimento, entretanto dialogar com esses conhecimentos e um espaço democrático e igualitário em que todas as culturas possam ser reconhecidas e valorizadas.

Conhecimento do corpo relacionado à realidade da **cultura corporal brasileira. Atividade genuinamente brasileira criada por negros africanos**. Valores éticos-políticos no corpo. Estilo de vida e conceito de saúde. Nutrição, peso e exercício. Estresse e fadiga (EMENTA – CAPOEIRA – PPPC, 2003, p. 49).

No Projeto Político Pedagógico – 2003 foi construída uma disciplina com conteúdo Capoeira como elemento curricular, que valorizava a cultura corporal brasileira, bem como seus elementos corporais. Tensionar, discutir e refletir sobre essa temática nos remete à desconstrução histórica da questão racial e negritude.

Portanto, pensar as diferenças culturais para ser tensionada e ressignificada **para e na** escola é uma proposição importante na formação de professores, sendo um desafio nos conhecimentos, saberes e práticas de intervenção educacional. Nesse sentido, precisamos dialogar e significativamente investir na desconstrução do engessamento de conhecimentos e

saberes das culturas escolares. Proposição como a ementa da disciplina Capoeira, pode-se concluir que “[...] os projetos dessa natureza propiciam o conhecimento e a compreensão da realidade, a conscientização sobre os desafios sociais e a realização de ações transformadoras no contexto socio-antropológico” (Munsberg, 2015, p. 131). Conforme Candau (2016), é fundamental que a educação, busque uma definição pela visibilização e o confronto dos saberes, constituindo “[...] a inter-relação dos saberes assumidos como científicos e com outros saberes, considerados não-científicos” (Candau, 2016, p. 87). Essas culturas presentes em vários espaços escolares se posicionam, demarcam significados, normas, valores rituais que ressignificam tais contextos.

Fundamentos da luta. **Diversidade Cultural e luta, as práticas e formas de enfrentamento** e os fundamentos que envolvem o judô, caratê, **capoeira, lutas indígenas** etc. (EMENTA – LUTA - PPPC, 2003. p. 51).

Fundamentos da Luta. A luta como componente curricular e **as características culturais regionais, nacionais e internacionais da luta. Diversidade Cultural e Luta, as práticas e as formas de enfrentamento** e os fundamentos que envolvem o judô, caratê, **capoeira, lutas indígenas, entre outras** (EMENTA – LUTA - PPPC, 2009, p. 39)

Percebemos nos fragmentos nas presentes ementas que evidenciam reflexões, proposições e perspectivas importantes sobre a possibilidade de ensinar o esporte Luta como uma proposição de competência humana crítica e emancipatória. Refletir sobre uma orientação na concepção crítica é compreender a emancipação como um processo contínuo de libertação do sujeito envolvido de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural (educacional e esportivo). Sendo assim, vislumbramos a possibilidade que a interculturalidade como estratégia nos processo formativos de construção de conhecimentos e no de ensino-aprendizagem com a proposição de descolonização do currículo, como enfrentamento da colonialidade por meio da prática. O conceito crítico pode ser compreendido, assim, como a capacidade de questionar, analisar e refletir sobre as condições e a complexidade de diferentes realidades.

A cultura brasileira, conceitos, identidade, tradição, religiosidade, festa, dança, mito, folclore. Aspectos sócio – **culturais das manifestações da cultura popular, tradições e manifestações da cultura corporal brasileira e regional.** Características interdisciplinares e pedagógicas da cultura corporal na escola (EMENTA – CULTURA CORPORAL BRASILEIRA – PPPC, 2003. p. 52).

A cultura brasileira; conceitos: **identidade, tradição, religiosidade, festa, dança, mito, folclore.** Aspectos sócio-culturais das

manifestações da cultura popular; tradições e manifestações da cultura corporal brasileira e regional. Características interdisciplinares e pedagógicas da cultura popular na escola. **Educação Física e diversidades étnico culturais no contexto escolar e no ensino cultura corporal de movimento nos diferentes níveis de ensino** (EMENTA – CULTURA CORPORAL BRASILEIRA – PPPC, 2009, p. 33)

Nessas ementas nos trechos destacados/grifados evidencia-se um currículo de Educação Física em uma perspectiva crítica, cultural, valorização dos sujeitos em suas culturas, vislumbra-se a interculturalidade crítica como proposição de desconstrução e reconhecimento social. Conforme Neira (2014), há o impedimento na propagação de proposições e ideologias dominantes (homogeneizadora, racional e funcional), que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e a reprodução das práticas corporais.

Um currículo cultural crítico da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, proposições e ações democráticas que valorizam a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes (Neira, 2009). Precisamos analisar e refletir sobre a proposição da Cultura Corporal Brasileira como objeto de discussões a respeito das questões de diversidade étnica e cultural, festa, dança, folclore como elementos da cultura corporal. Compreendemos que um currículo decolonial da Educação Física pode e deve tensionar, posicionar os/as acadêmicos/as como sujeitos de uma transformação social que possa contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Segundo Candau (2003), tal currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação. Essas proposições/ações com significado cultural para os praticantes, em que as novas formas de exercitação em confronto com as ações tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite os sujeitos (professores e alunos) a darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas e nas práticas corporais.

Diversidade étnicas; Corporeidade Indígena; práticas corporais tradicionais; pesquisa bibliográfica e de imagem das sociedades indígenas de Mato Grosso, contextualização das práticas corporais/rituais, oficinas – danças, jogos, pinturas corporais (EMENTA - CORPOREIDADES ÉTNICAS – PPPC, 2003, p.53).

Concepção do corpo contemporâneo, **Influências socioculturais e econômicas na corporeidade. Diversidades étnicas e culturais,** indissociabilidade entre sujeito e ambiente (EMENTA - CORPOREIDADE – PPPC, 2009, p. 19).

Estudo sobre as distinções conceituais entre diferença, **diversidade e corporeidade**. Construção e desconstrução de saberes no contexto da Educação Física brasileira, oriundos do **patrimônio cultural imaterial dos povos indígenas, africanos, europeus** e outros (EMENTA - ETNOCORPORIEDADE – PPPC, 2014, p. 83).

As presentes ementas nos remetem a uma reflexão importante de como podemos propor práticas pedagógicas que trabalhem, construam saberes nessa proposição e que não sejam ações descontextualizadas e relativas sem aprofundamentos necessários. Considerando que o processo de construir, desconstruir e reconstruir culturas(s) nessas ementas torna-se importante partir da constatação de que a diferença está evidenciada na sociedade contemporânea e que se encontra na base dos processos educativos. Percebemos, então, que desenvolver um novo pensamento educacional em uma nova perspectiva da decoloniade e da interculturalidade na dinâmica social – baseado na equidade, na justiça e na afirmação das identidades – é necessária.

Nesse sentido, a abordagem da educação intercultural privilegiada por Candau (2002, p. 135), “[...] parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades”. Contudo, Nascimento (2024, p. 287) tensiona reflexões como percepções de que os espaços dos saberes e dos conhecimentos são fundamentais para a afirmação das culturas.

[...] do pertencimento étnico e da identidade indígena, e ainda, na luta pela autonomia, têm como âncora os reverenciados por suas comunidades e considerados os sábios, os maiores conhecedores dos saberes tradicionais que dão sentidos ancestrais, cosmológicos e espirituais às suas existências, à resistência na luta pelo respeito às suas diferenças, ao reconhecimento de seus saberes.

Portanto, precisamos compreender a força desses conhecimentos, bem como reconhecê-los como ponto de partida e fio condutor para a interculturalidade.

Conforme Pereira, Gomes e Carmo (2017, p. 9), é possível decolonizar os corpos subalternos quando pensamos neles como corpos-sujeito, como corpos conscientes, sem serem reduzidos a corpos-máquina ou a corpos-carne, mas como corpos reflexivos, ou seja, como lugar de reflexões, de significados e desconhecimentos. “[...] através de uma pedagogia decolonial, que reflete o corpo a partir de uma presença crítica e subversiva no mundo. Essas manifestações culturais sob perspectivas do decolonial não devem ser verticalizadas, pois danças decoloniais acontecem a partir do local de pertencimento. Toda essa construção tem

como base a interculturalidade que reconhece os silenciados, os invisíveis. Portanto, a dança nessa perspectiva é uma ação cultural libertadora, emancipatória no processo de conhecimento.

O ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva política, **histórica e cultural da Educação e do Conhecimento. Relações entre a escola, o currículo e a cultura.** Considerações éticas, filosóficas e políticas da Educação. A Educação escolar como mecanismo **produtor de cultura, subjetividades e identidades.** Perspectivas de organização didático-pedagógica do conhecimento escolar e de sua avaliação (EMENTA – DIDÁTICA – PPPC, 2009, p. 30)

A ementa sobre a didática entrelaça reflexões importantes para compreender que formar professores é permitir se reconhecer nos espaços de intervenção educativa, nas culturas que são construídas, em crenças, significados, contradições particularidades, dificuldades, conflitos, enfrentamentos de cada sujeito envolvido. É necessário reconhecer as experiências formativas dentro das singularidades de si, de cada sujeito, dos contextos sociais e culturais, dentro de um processo reflexivo, olhando, dialogando, avaliando e conhecendo esses aspectos, para constituir-se professor (Quadros, 2019). Precisamos, portanto, formar professores, a partir de uma formação inicial docente enquanto espaço cultural, de ensino e de socialização das aprendizagens, subjetividades e experiências formativas, onde possam se reconhecer, reconhecer o Outro e os aspectos simbólicos para cada sujeito. Tal formação inicial deve ser entendida como fenômeno contextual encharcada de culturas, subjetividades, aprendizagens e experiências formativas construídas e em ressignificação.

Conforme Diniz-Pereira (2002, p. 200), há dificuldades na “[...] implementação de mudanças nos cursos de formação de professores [uma vez que] são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde a sua origem”.

Portanto, o processo da formação inicial docente compreende-se como um fenômeno que possibilita ao futuro professor a oportunidade de buscar se inscrever em diferentes culturas escolares, se permitindo conhecer e reconhecer as particularidades de cada espaço político e sociocultural, com autonomia e respeito à diversidade.

[...] Prática pedagógica no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, nos três anos do Ensino Médio e **na Educação de Jovens e Adultos**, sob forma de estágio supervisionado. [...] Ampliação dos espaços de intervenção da educação física que visam oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas **a sociedade sem exclusões de natureza social,**

cultural ou de dificuldades corporais ou de movimento (EMENTA – ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – PPPC, 2009, p. 43-44).

Conforme a proposição, percebemos nas narrativas elencadas que a universidade pública na produção e democratização do conhecimento deve buscar refletir sobre a sua relação com a escola, buscando possibilidades concretas de superação dos problemas enfrentados nas práticas pedagógicas de orientação do estágio supervisionado. Ressaltamos, assim, a importância dos sujeitos envolvidos *docente/discente* e *universidade/escola*, na constituição e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, não como experimentação, mas como trabalho pedagógico realizado em ambiente educacional como fenômenos histórico-culturais. Conforme Diniz-Pereira (2006), os professores se tornam capazes e qualificados, naquilo que fazem por meio de processos de investigações de suas próprias práticas, contribuindo com mudanças positivas na cultura, bem como na identidade acadêmica e social.

Desse ponto de vista, em uma situação ideal, os cursos de formação de professores deveriam atuar não apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que se desenvolvem. Isso corresponde como fundamental que a práxis pedagógica (inicial/estágio) seja um processo contínuo de construção, criação e recriação no interior do curso de formação, como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação acontece. No campo da formação de professores, Diniz-Pereira (2006) afirma que a relação entre as universidades e as escolas na educação básica tem sido um importante tema em discussão no contexto histórico e na atualidade no campo educacional brasileiro.

Conforme o mesmo autor (Diniz-Pereira, 2006), a formação de docentes deve-se evidenciar e instigar uma formação que qualifique o professor para ser investigador da sua prática, bem como no processo formativo e investigativo. Entretanto, nos projetos curriculares de formação de professores em licenciatura observa-se o distanciamento entre a formação acadêmica/inicial e as práticas pedagógicas de intervenção pedagógica nos contextos educativos.

Introduz o/a aluno/a no campo de estudo da Educação Física, enfocando seus temas básicos: **história da Educação Física e criação da sua identidade**. Constituição da Educação Física na Europa, América Latina e Brasil. **Construção sócio histórica da Educação Física**, sistematização e institucionalização como prática de intervenção pedagógica (EMENTA – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA – PPPC, 2014, p. 44).

O graduando no seu processo formativo deve estar ciente de toda a história da Educação Física, promovendo, construindo uma compreensão do campo de trabalho, dos contextos de intervenção profissional, na busca por uma profunda reflexão dos diferentes conteúdos que oportunize construir os seus conhecimentos e sua história. O trabalho docente vive em constante movimento, pois é uma atividade ligada à construção de saberes, requerendo dos mesmos uma atualização de conteúdos e de práticas metodológicas, intervindo em uma sociedade capitalista, mergulhada em seus afazeres diários, deixando parte de suas responsabilidades nas mãos dos professores. A formação inicial deve estar em conformidade com o mundo moderno, propondo estratégias que possam atender as demandas sempre com um olhar crítico, partindo sempre de um ponto de vista antenado com a situação.

O caráter histórico, social desta formação, necessita de um caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo “[...] com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (Freitas, 2002, p. 139). A consolidação dessa identidade do professor de Educação Física para o exercício profissional requer, durante a formação inicial, uma formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar. Nessa perspectiva de formação, isso significa assumir uma postura em relação à construção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis sociais.

Estudo da história e conceitos de Jogo, bem como sua contribuição no desenvolvimento humano nos aspectos culturais, sociológicos, antropológicos e filosóficos. [...] o jogo nos diferentes modos de produção, períodos e etapas do desenvolvimento humano, e também em **diferentes territórios e culturas (jogos indígenas, jogos afrodescendentes, jogos de tabuleiro, jogos populares, entre outros)** (EMENTA – JOGO – PPPC, 2014, p. 55).

Os desafios identificados na formação inicial em Educação Física precisam ser enfrentados ao longo do processo formativo. Nesse sentido, compreendemos que a formação inicial de professores em Educação Física e seus projetos curriculares necessitam contribuir para a construção, a produção do conhecimento que se reestrutura em processo dialógico entre a teoria (concepção) e o realizar (prático) em um constante processo de emancipação. Os contextos, os discursos e os processos têm apontado desafios grandiosos a serem problematizados seriamente na formação inicial: o abandono docente; a subvalorização dos conhecimentos de natureza teórica em detrimento aos do âmbito da prática; o discurso da saúde e da beleza como a relação mais importante com as práticas corporais. Portanto,

construir esses eixos tem sido um exercício (desafio) enorme das grandes instituições formadoras.

Aproximação à docência. Estudo dos fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos da docência, considerando os pares dialéticos: Objetivos/avaliação; conteúdos/métodos; tempos/espços, Instituição/comunidade/Estado – **do trabalho pedagógico na educação física no espaço escolar, na cidade e no campo** (EMENTA – PRÁTICA CURRICULAR DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA I – PPPC, 2014, p. 48).

As mudanças na orientação dos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física, não é resultado de uma transformação repentina no perfil profissional dos professores de Educação Física. Ao longo do tempo, observa-se que essas transformações refletem os sentidos e significados que a educação física vem assumindo socialmente. Nesse período de formação inicial o futuro professor deve construir conhecimentos e saberes, além de enfrentar dilemas e questões referentes à realidade com que irá deparar-se no seu cotidiano, modificando algumas de suas concepções construídas na formação inicial. Para Kunz (2005), o curso de Educação Física tem como objetivo formar profissionais com conhecimentos pedagógicos para atuarem em diferentes campos educacionais, com formação cultural, científica e técnica. Portanto a formação inicial atualmente na sociedade contemporânea desafia e principalmente nos instiga a construir uma formação que desconstrua um ambiente que é extremamente carregado de informações ultrapassadas.

Histórico e tendências da Educação Física Adaptada. Educação Física Adaptada, integração e inclusão na instituição escolar. Classificação das deficiências. Metodologia a aula de Educação Física Adaptada na escola. Programa de atividades motoras e as deficiências: mental, auditiva, visual e física. Vivências pedagógicas de Educação Física Adaptada (EMENTA – EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA – PPPC, 2014, p. 72).

Destacamos que a formação inicial é uma etapa/fase que os futuros docentes irão construir/adquirir os conhecimentos necessários para sua intervenção, sendo que é a partir dessa formação que serão construídas, desenvolvidas atitudes, ações, proposições e avaliações conforme o currículo e o projeto político-pedagógico. De um modo geral, essa discussão de deficiência ainda contribui para as indiferenças entre os acadêmicos de Educação Física, entretanto essa realidade é parte integrante do processo contexto escolar. Segundo Diehl (2006), com a implementação e proposição da disciplina da Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada nas universidades:

O acadêmico passa a receber a capacitação adequada para desenvolver um bom trabalho com pessoas com deficiências. Tornando-se responsável pela prática de atividades que melhorem o repertório corporal de movimentos dessas pessoas, bem como de atividades que favoreçam a inclusão, sem discriminação (Diehl *apud* Sbardelotton, 2010, p. 69).

Contudo, a realidade acadêmica na formação tem poucas ou quase nenhuma experiência de trabalhos, ações pedagógicas com alunos/sujeitos que apresentam algum tipo de deficiência. O papel da formação é buscar vivências, experiências que proporcionem aprendizagens, valores, significados e noções para futuros professores. Os processos inclusivos são construídos e não expostos, por isso é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento de como se dão esses processos para que sua prática contribua para a construção de valores (Silva; Salgado, 2005). Portanto, o período/processo formativo é um momento de suma importância para que o futuro professor tenha vivências em diversos campos formativos de intervenções nos quais futuramente poderão ocorrer essas intervenções pedagógicas.

No próximo eixo, pretendemos abordar, narrar e interpretar as narrativas docentes construídas pelos/as colaboradores/as da pesquisa. As narrativas que se apresentam nos remetem às indagações sobre como se constituiu a Interculturalidade crítica na formação inicial de professores em Educação Física.

NARRATIVAS DOCENTES: FORMAÇÃO INICIAL, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Neste subeixo, buscamos ler, interpretar, refletir e ressignificar os sentidos que os/as colaboradores/as da pesquisa narraram sobre suas experiências e as perspectivas críticas da formação inicial.

Apresentamos a nossa primeira indagação, à qual solicitamos aos colaboradores da pesquisa para que construíssem um texto narrativo no qual destacassem **seu percurso histórico na formação inicial, suas experiências e como ocorreram a construção de conhecimentos, os conteúdos e as proposições avaliativas naquela etapa formativa**⁵. Assim, destaco trechos narrativos importantes dos/as colaboradores/as.

Meu ingresso na formação em Educação Física ocorreu no ano de 2012, na UNEMAT

⁵ Grifo nosso – Destaco a ação para que fique destacado as indagações e a reflexões que ocorrem na produção da narrativa escrita.

campus de Cáceres MT. PE1

O colaborador PE1 explicou em suas escritas narrativas que nesse período vivenciou experiências sobre as práticas corporais, elementos da cultura corporal que compõem a Educação Física. Destaca também que determinadas práticas “[...] *são historicamente construídas e culturalmente socializadas, ainda pode ter acesso a disciplinas relacionadas ao corpo, como anatomia, fisiologia, biomecânica etc*”.

Compreendo o narrar do colaborador, me referendando em Borges (2005), que destaca que os profissionais de Educação Física ou os futuros professores devem dominar os conhecimentos na área da Ciência da Saúde, bem como uma concepção de Educação Física ancorada em uma perspectiva da cultura. Essa concepção destaca-se nas práticas corporais, nos estudos do movimento humanos e na percepção da cultura corporal como proposta crítica.

Contribuindo com as reflexões, PE2 reflete e, principalmente, significa as experiências nesse processo formativo por meio de suas narrativas escritas: “[...] *no curso de Educação Física que compreendi a importância desse componente curricular, porque até então minha experiência escolar era voltado para o esporte e práticas ligadas à saúde*”. Conforme a escrita de PE2, a formação inicial acontece a partir dos processos formativos, a partir de vivências e experiências que contribuem na construção de conhecimentos e saberes, em uma perspectiva pedagógica, educacional e cultural. Nesse sentido, Pimenta (2000) trata a prática pedagógica/ social como ponto de partida e como ponto de chegada, o que possibilita a construção dos conhecimentos e das experiências no processo de formação.

PE2, na continuidade da sua narrativa, destaca elementos importantes para discutir e compreender sobre a questão de gênero nas aulas de Educação Física. Conforme a narrativa abaixo:

Foi durante minha formação acadêmica que tive contato com questões voltadas para o gênero tanto sobre reflexões mais aprofundadas como questões das aulas de Educação Física acontecem com homens e mulheres ao mesmo tempo e ambos se respeitarem (ex: o que fazer quando em uma partida de futebol onde jogam juntos alunas e alunos e por vezes os meninos não tocam a bola para as meninas por considerarem menos habilidosas?). PE2

Conforme essa narrativa, a formação inicial necessita se propor a uma construção formativa/ reflexiva com o mundo moderno, construindo possibilidades, mecanismos e estratégias que possam atender às demandas que aparecem ao longo da

formação, sempre com um olhar crítico, partindo-se de um ponto de vista social.

Devemos, pois, promover “[...] processos de consciência e reconhecimento de sua importância e valor na conformação social de nosso país (Sacavino, 2013, p. 89)”. O importante é questionar a naturalização da invisibilidade, da subalternização dos sujeitos considerados Outros, dentro das salas de aula, as diferenças étnicas, de religião, gênero, orientação sexual etc.

As narrativas de PE2 remetem a outros pontos importantes de discussões e reflexões na formação. “[...] *compreender o porquê do aluno (a) que está acima do peso não querer participar das aulas, a importância da inclusão dos alunos com deficiência tendo o cuidado para não adaptar tudo em função de um aluno e acabar segregando*”. Pensar a formação inicial dentro de uma sociedade contemporânea é um desafio, pois tem a missão de preparar o discente para um ambiente que é extremamente carregado de informações. Entretanto, em sua narrativa, a professora expressa certa incoerência no processo de educação inclusiva. Portanto, precisamos compreender o caráter histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu contexto, que se desenvolve com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. A formação inicial é, portanto, a construção de uma identidade que interfere diretamente na própria ação pedagógica, que possui inúmeros elementos que ao longo do processo formativo o discente vai descobrindo e redescobrando.

Conforme a narrativa de PE3, “*O interesse no curso de Educação Física surgiu por gostar e vir de práticas esportivas, ao inserir no curso percebemos a importância da teórica juntamente com a prática, desconstruir ideias do que seria o curso*”. Percebemos nesse narrar a possibilidade de pensar a formação inicial pelo envolvimento dos sujeitos, nos processos formativos que os atravessam, por meio das relações entre os professores/formadores e os sujeitos envolvidos, pelos conhecimentos construídos e reconstruídos, pelas vivências, experiências e desafios, durante todo o processo constitutivo de identidade (Conceição, 2019).

Durante os processos formativos, os futuros professores articulam suas crenças, saberes, conhecimentos, conteúdos e, dessa forma, constroem sua formação com as experiências antigas e novas.

Para PE4, a formação inicial e seu projeto curricular contribuem para a produção do conhecimento que se constrói e reconstrói, se reestrutura em um processo dialógico da teoria (concepção) e o realizar (prático) do estágio, sendo, também, um processo constante

de emancipação: “[...] no período em que iniciei o curso da Educação Física tinha uma perspectiva um pouco diferente da qual me deparei e tive a oportunidade de me aprofundar e ter experiências que me enriqueceram meu aprendizado, [...]”. Portanto, construir pontes/ eixos tem sido um exercício (desafio) enorme das grandes instituições formadoras, que precisam significar e ressignificar a formação inicial como algo que se constrói, desconstrói e, principalmente, humaniza perante a sociedade e as diferentes culturas.

Os contextos, os discursos e os processos têm apontado desafios grandiosos a serem problematizados seriamente na formação inicial, precisando se constituir como um espaço de experiências, capaz de proporcionar modos de ser nos sujeitos e que possa contribuir para o autoconhecimento, o cuidado de si no processo da composição das identidades profissionais docentes.

Minha entrada inicia-se em 2012/1 com a importância da Educação Física para nós alunos e para sociedade, possibilitando vivenciarmos, alunos/professores, e mostrar o que nós professores/ alunos devemos sempre planejar as aulas que podem ser ajustadas para todas e quaisquer pessoas e nunca devemos deixar que aconteça as exclusões. PE5

As pontuações de PE5 são de suma importância para compreendermos como nessa etapa formativa os futuros professores começam o processo de adquirir, construir e reconstruir os conhecimentos indispensáveis para a sua atuação. Durante os processos formativos articulam crenças, saberes, conhecimentos, conteúdos e, dessa forma, constroem sua formação com as novas experiências desenvolvidas nos processos. Nessa perspectiva, conforme o narrar de PE5, ocorre o contato do futuro professor com sua realidade futura, principalmente para aqueles que irão desempenhar funções docentes em escolas. O professor é o grande transmissor/ construtor de conhecimentos, em uma perspectiva de transformação, que procura atender satisfatoriamente às necessidades de uma educação humana e crítica.

Entrei na faculdade assim que terminei o Ensino Médio e foi pelo SISU. Escolhi esse curso por gostar de esportes e acreditar que eles são capazes de mudar a vida das pessoas. PE6

Na narrativa de PE6, o que se destaca é a professora correlacionar a formação em Educação Física ao esportes, acreditando que o contexto formativo seria predominantemente na área esportiva.

Necessita-se que a formação inicial construa um novo diálogo para que possa atender de forma satisfatória novas perspectivas, com objetivos claros, de forma integral ao

público ingressante na formação, fomentando nesse contexto proposições para a construção do conhecimento na perspectiva da cultura corporal. Considerando as práticas metodológicas dos docentes formadores e os projetos curriculares, o pensamento do discente precisa constantemente ser reformulado, ou seja, o docente e o discente devem aprimorar seus conhecimentos através por meio do percurso na e sobre a Educação Física.

Importante ressaltar, no narrar de PE7, quando se evidencia que a formação se construiu pelas relações interpessoais com os docentes do curso, sendo que foi essa relação de ensino e aprendizagem que proporcionou a autoconfiança e principalmente a auto-estima.

Outro fator que contribuiu para impulsionar o meu ingresso ao ambiente acadêmico, foram as relações interpessoais com os professores que tive na trajetória acadêmica [...]. A minha experiência profissional se deu por meio dos projetos de extensão vinculados na universidade. PE7

É importante que o professor reconheça o cenário no qual está inserido, contextualizando a sua história, buscando o reconhecimento de que, além de teoria e prática, a formação se constrói pelas experiências. De acordo com Nóvoa (1995, p. 20), “[...] a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua atividade”. Nesse sentido, a identidade do professor vai se constituindo na síntese produzida na contradição entre o particular e o coletivo, entre o individual e o social.

Continuamos com as nossas reflexões e solicitamos aos colaboradores da pesquisa que relatassem se tiveram oportunidade de **conhecer o Projeto Político-Pedagógico do curso de sua formação**, as disciplinas, as avaliações e/ou as práticas de intervenções pedagógicas que contribuíram para a construção do conhecimento, em uma perspectiva crítica da realidade na qual estavam inseridos (sociedade e escola). Os relatos evidenciaram debates relevantes.

Conforme o narrar do colaborador PE1, desde o seu ingresso no curso no 1.º semestre, obteve informações sobre o PPPC – 2009 vigente: “*Recordo que o PPPC foi socializado conosco já no 1º semestre. Contudo, à medida que fui avançando no curso, fui retomando-o para a própria organização como acadêmico [...]*”.

Destaca, também, que ao longo do seu processo formativo as proposições curriculares e pedagógicas ocorreram no contexto escolar, contribuindo para um enfrentamento da realidade escolar. As experiências são perpetuadas por meio de

aproximações, já que a formação decorre de uma prática que existe em si mesma, não se atendo à repetição de discursos ou ideias que não sejam condizentes com a realidade institucional.

Tais processos constituem o pensamento crítico do profissional/ professor, com o qual enfrenta as situações divergentes da prática. Nesse sentido, a formação implica pensar as exigências e desafios enfrentados pelo docente no cotidiano de suas ações, segundo Gómez (1992).

Acredito que o currículo acertou nas propostas de vivências no chão da escola desde os semestres iniciais, finalizando com os estágios. PE1

Na sua continuidade de sua escrita, PE1 se posiciona, afirmando que o currículo do curso proporcionou várias vivências, experiências nas escolas. Observamos, assim, que esse currículo de formação apresenta uma proposição de rompimento do modelo de racionalidade técnica para se que contemple uma perspectiva de subjetividade reflexiva dos sujeitos envolvidos e, ao mesmo tempo, permita a autonomia dos sujeitos no processo formativo.

De forma geral fui muito feliz na minha formação acadêmica pois a grande maioria dos professores quando estavam explicando os conteúdos faziam ligação com as experiências escolares, apresentando possíveis desafios e realidades vividas, fazendo com que refletíssemos sobre elas e compreendêssemos que o professor sempre terá que procurar se atualizar, para que o conteúdo faça sentido para os alunos. Todos de uma maneira geral conseguiram transmitir através dos conteúdos ensinados ligação com o mundo externo. PE2

No seu evidenciar, PE2 compreende que a eficácia da formação inicial passa por assumir uma ruptura de paradigma nas lógicas de trabalho nas universidades e nas instituições de formação. Conforme o narrar, compreende-se que a formação é sustentada pelos saberes/ conhecimentos teóricos pela instituição que os propõe, constrói e oferece, desenvolvendo-se pela imersão no contexto de trabalho, transformando por esse mesmo contexto. Portanto, não basta dominar determinado conhecimento, é necessário compreendê-lo em todas as suas dimensões formativas.

Sim, durante uma das disciplinas foi nos mostrado e durante apresentações de trabalho correu a discussão sobre o PPPC. PE3

Sim. O Projeto Político-Pedagógico do curso era sempre transmitido pelos professores e relatada a importância de sua construção e benefícios para suporte dos alunos. PE5

Conhecia o Projeto Político-Pedagógico do curso e como as disciplinas iriam se desenvolver no semestre. PE6

Para PE3, PE5 e PE6 o curso proporcionou momentos para que todos tivessem conhecimento sobre as suas proposições, como o Projeto Político-Pedagógico seria desenvolvido e bem como seus objetivos gerais. A formação inicial só será eficaz se for transformada em uma imersão, na qual o projeto curricular possa proporcionar experiências conforme a constituição desse currículo, oferecendo aos futuros professores situações de enfrentamentos no percurso, para que possam construir parcerias de formação/ investigação, desenvolvidas dentro de uma ação cotidiana na escola, transformando profissionalmente esse espaço de educação. As ações, as proposições na especificidade da função professor e do saber específico do professor de Educação Física são essenciais ao reforço da profissionalidade docente, pois implica retomar, discutir e refletir.

Lembro que ocorreram muitas divergências devido ao PPPC apresentar outros fatos e propostas que não ocorreram durante o curso. PE3

Foi trabalhado bem pouco durante meu processo de formação. PE4

[...] mas em algum momentos não foi possível fazer essa relação com a escola e sociedade. PE6

PE3, PE4 e PE5 coadunam no mesmo pensamento e evidenciam nas suas escritas críticas ao PPPC de seus respectivos cursos. Para os colaboradores da pesquisa o currículo desses projetos, em determinados momentos, não construíram satisfatoriamente processos formativos, ações e práticas pedagógicas que relacionavam a formação com o contexto escolar; as propostas das disciplinas dos currículos não se sustentavam no seu efetivo exercício. Ao longo da formação, portanto, as ações, de forma negativa, refletiram os sentidos e os significados que a Educação Física vem assumindo socialmente.

Gori (2000, p. 46) realiza severas críticas aos professores formadores que ministram aulas nos cursos de formação em Educação Física, pois, para a autora, muitos professores não conhecem a realidade escolar, os locais de intervenções pedagógicas nos

quais os acadêmicos estão desenvolvendo suas práticas. Neste sentido, conforme as narrativas, precisamos compreender que por meio dos projetos curriculares de formação em Educação Física os debates, as reflexões e as discussões deveriam ampliar as oportunidades de formação, socialização e construção de conhecimentos, criar múltiplas oportunidades para compreensão científica, aperfeiçoamento profissional, ampliação cultural, e, principalmente, a ressignificação dessa formação em contextos educativos.

PE7, por sua vez, pontua que: “[...] *sabemos que todas as instituições de ensino são regidas por documentos norteadores como o PPPC (Projeto Político Pedagógico) e esses documentos são cruciais para que pudéssemos entender a funcionalidade da instituição o qual seu papel diante da sociedade o quais suas contribuições*”. A formação proporcionou à PE7 significados em conformidade com o contexto social do qual faz parte a sua realidade, obtendo estratégias para que pudesse atender as demandas do contexto sempre com um olhar crítico, partindo sempre de um ponto de vista crítico com a situação.

Nesse sentido, PE7 evidencia que “[...] *já no início do curso, faz necessário a leitura desse documento para ter um referencial para nossa formação*”. Essa fase é importante na formação de professores, pois é a partir dela que os futuros docentes irão adquirir os conhecimentos indispensáveis para a sua atuação. Durante o período de formação inicial é importante que o acadêmico tenha contato com a realidade em que futuramente irá atuar, de modo a amenizar o impacto com a realidade, principalmente para aqueles que irão desempenhar suas funções docentes em escolas públicas.

A partir deste ponto, destaco a solicitação feita aos colaboradores da pesquisa, para que construíssem um texto narrativo **no qual elencassem e destacassem os pontos positivos e negativos da sua formação inicial**, na construção do conhecimento para a realidade do contexto escolar (conteúdos desenvolvidos, posicionamento crítico, reflexões sobre sociedade, diferenças e escola). Afinal, refletir sobre a sua formação é rememorar experiências positivas e negativas, reflexões, conflitos e enfrentamentos.

Destaco as narrativas dos colaboradores, que começa com PE1, ao comentar que a sua formação contribuiu e proporcionou vivências e atividades em vários campos de intervenções.

Ao longo da minha formação consegui ter acesso desde os primeiros semestres à realidade escolar. Através das práticas curriculares eram propostos vivências, planejamentos e avaliação de atividades articuladas a uma realidade escolar. [...] Tal experiência considero como positiva, tendo

em vista que conhecemos diferentes escolas e sua variada clientela, pude ir às escolas públicas, privadas, periféricas, do campo, de educação nos variados níveis (infantil, fundamental e médio), na EJA, dentre outras possibilidades para época. PE1

Na narrativa do colaborador PE1 fica evidente que as atividades acadêmicas proporcionaram experiências no seu processo formativo para que ocorresse a desconstrução de determinadas práticas pedagógicas educativas padronizadas e uniformes, que teve antes da formação inicial, sendo um desafio para a implantação de propostas pedagógicas que possam contribuir com as intervenções na EJA, nas etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio). A narrativa desse colaborador é importante para que possamos compreender a necessidade de a interculturalidade estar presente nas discussões nos cursos de formação inicial e que possam contribuir nas questões relacionadas às diferenças nas práticas pedagógicas dos professores. Nessa perspectiva não é necessário uma disciplina específica para que se aborde a interculturalidade: necessita-se que essa proposição se construa em todas as disciplinas do currículo da formação, de modo que a ação pedagógica tenha uma sólida fundamentação teórica.

Destaco a continuidade do narrar de PE2, que pontua aspectos importantes para diálogos e reflexões.

[...] através dos professores que tive consegui fazer ligação do conteúdo com a realidade escolar e do mundo, [...] aprendi muito sobre os movimentos sociais, como a luta das mulheres, luta social e LGBT+ e como todos esses movimentos influenciaram a construção social, afetando diretamente nos conteúdos que desenvolvemos dentro do curso de Educação Física. PE2

A professora na sua narrativa evidencia experiências de formação, promovidas pelos docentes no curso, nas quais alguns promoveram e contribuíram de forma significativa para compreensão sobre as diferenças na sociedade e na escola. Pondera, também, que a formação proporcionou conhecimentos e intervenções pedagógicas, valorizando as disposições internas que os docentes ou futuros docentes já possuíam para trabalhar com tais proposições.

Houve, ainda, momentos de enfrentamentos da diferença, ou seja, a percepção interna de que a diferença pode ser encarada como riqueza pedagógica e não apenas como problema a ser resolvido. Deste modo, a educação intercultural crítica pode favorecer o diálogo entre diferentes grupos envolvidos no processo formativo, possibilitando práticas construtivas que considerem a igualdade a ser construída na diferença, contribuindo para a construção de relações justas desde a sala de aula até a sociedade, de forma geral.

Neira (2015) afirma que o currículo crítico da Educação Física possibilita entrecruzamentos entre as diversas culturas e busca a superação de preconceitos, da subalternização de pessoas e de discriminações, pela reflexão crítica do/a professor/a em relação às práticas pedagógicas.

[...] acompanhamento de livros didáticos. O aluno poder vivências a rotina dentro de uma escola de forma mais aprofundada, como participação em projetos, oficinas, conselho de classe etc. Ter aproximado o curso de Educação Física mais da sociedade, assim, para que os alunos pudessem optar por uma experiência maior e perder o medo de se comunicar. PE3

A narrativa escrita de PE3 destaca que a sua formação contribuiu para desenvolver experiências por meio de livros didáticos, de vivências, da participação em projetos escolares, que proporcionaram práticas corporais. O currículo amplia a voz de determinados grupos, excluídos historicamente, além de problematizar as relações de poder implícitas e explícitas nos processos educacionais. Precisa-se, nesse momento, construir a valorização identitária dos sujeitos envolvidos, na ampliação cultural, reconhecer as diferenças, bem como respeitar os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que “o currículo cultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes” (Neira, 2015, p. 299). Ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos articulados com as questões relacionadas à diferença, o currículo pode desconstruir a hierarquia presente em muitos currículos e vislumbrar as reflexões sobre a interculturalidade crítica.

Para PE4 a formação inicial proporcionou pontos positivos, tais como:

[...] a experiência, o primeiro contato com sala de aula, com as diferenças e realidade de diversas escolas e comunidades. Os pontos negativos, foram que durante o meu processo de formação tivemos poucas práticas/ vivências e debates sobre algumas situações e experiência em relação à diversidade de cultura. PE4

Conforme o narrar, acreditamos que as práticas devam estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta da escola, além de deve-se levar em consideração os temas que remetem à cultura corporal.

Essa formação deve possibilitar as condições, experiências e situações que vivenciem as práticas corporais interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, na qual as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro de um processo de relações de poder. Os professores portanto, necessitam serem socializados na cultura escolar, nas estruturas institucionais da escola, bem como nas práticas pedagógicas

existentes na escola.

Conforme PE6 os pontos positivos na sua formação inicial foram a ampliação dos conteúdos da Educação Física, associação do conteúdo estudado com a realidade dos alunos, vivências de várias práticas corporais.

Dentro de uma perspectiva de formação inicial elenco aqui o que foi determinante para minha construção profissional que foi a extensão universitária, pois ela foi crucial para que eu pudesse entender um contexto totalmente diferente de sala de aula, entender o contexto na qual eu estava inserido para passar os conteúdos para os alunos entenderem o processo de aprendizagem desses alunos, tem um posicionamento crítico e construtivo para melhora do coletivo. PE7

A formação em Educação Física deve realizar ações com os futuros docentes para que adquiram um conjunto de conhecimentos, de competências, de habilidades e de vivências, experiências e enfrentamentos que poderão ser usados nas intervenções profissionais.

As narrativas de PE6 e PE7 nos remetem às reflexões de Pansini e Nenevé (2008, p. 31), para quem a formação inicial de professores é um espaço fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar. Nesse sentido “[...] A formação inicial deve proporcionar a compreensão dos conteúdos curriculares na formação pedagógica, ao qual são realizadas as vivências formativas em situações de enfrentamentos pelos professores na sua prática cotidiana”.

Desse modo, para reconhecer os processos formativos/ reflexivos do professor formador e do futuro professor é necessário envolver-se em meio às diferentes realidades do trabalho docente. Resumindo, a formação em Educação Física deveria ser, de certa maneira, uma construção referente ao trabalho de docente.

Destacamos que no próximo sub-eixo será explanada a compreensão dos/as colaboradores/as referente às questões sobre diversidade e diferenças nesse processo.

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, DIFERENÇAS NAS NARRATIVAS SUBJETIVAS

Buscamos solicitar junto aos colaboradores da pesquisa que **comentassem, narrassem ou descrevessem as disciplinas que contribuíram para a construção da identidade de ser professor e que colaboraram com a construção da docência a partir das diferenças** (sociais, identidades e culturais). Acreditamos que esses pontos nesta indagação nos remetam a uma reflexão importante em relação à formação inicial e à interculturalidade crítica.

PE1 destaca que:

Dentre as disciplinas que contribuíram para uma formação geral como foco no “ser professor”, destaco as disciplinas de Didática, Organização e Legislação da Educação Brasileira, Prática Curriculares e Estágios.

Nessa narrativa do colaborador da pesquisa percebemos que destaca quais disciplinas contribuíram na formação e que as disciplinas de cunho didático receberam destaque. Percebemos, ainda, que seu narrar evidencia que ser professor se formalizou ou se constituiu em virtude das intervenções e proposições das disciplinas. Compreendemos que a formação de professores é um fenômeno complexo e heterogêneo, que necessita de reflexões para podermos analisar, refletir e conceituar determinadas formações. Nesse sentido, Velloso (2012) pontua que a formação de professores é um grande desafio que se compromete historicamente com determinantes e condicionantes conceituais que se entrelaçam nas dimensões do currículo, do projeto pedagógico, do pensar, do fazer e do construir conhecimentos.

Dessa forma, a formação inicial em Educação Física necessita se constituir como um espaço aberto de vivências e experiências que possam contribuir para ativar determinados modos de ser nos sujeitos, que atentem para o processo de construção das identidades profissionais dos futuros docentes, na busca por autonomia profissional.

Já o colaborador PE3 evidencia que a disciplina que contribuiu para sua formação foi a “[...] *Educação Física inclusiva. Podemos conhecer as limitações dos alunos de forma prática e teórica e como a sociedade os vê e como são inseridos na sociedade até hoje [...]*. Percebe-se neste narrar que a formação de professores contribui para um fenômeno contextual, cultural, das subjetividades, das experiências formativas construídas e ressignificadas na formação, reconhecendo o outro como ser humano.

Compreendo que por meio de uma formação inclusiva poderá se contribuir para uma autoformação, bem como os sujeitos envolvidos no processo se tornarem indivíduos autônomos, criativos, críticos, solidários, capazes de enfrentar desafios, discutir hipóteses, confrontá-las com a realidade e principalmente desenvolver intervenções pedagógicas coletivas.

Necessita-se, pois, desenvolver uma revisão e um aprimoramento contínuos do processo de formação dos docentes, tendo por eixo uma nova visão paradigmática, pautada na educação inclusiva e na perspectiva da interculturalidade, no diálogo entre os diferentes

campos do saber e na complexidade da vida, do ser e do saber. Portanto, a formação inicial docente é um fenômeno que possibilita ao futuro professor se aproximar e conhecer a realidade escolar juntamente com seu trabalho docente.

No narrar de PE4, o destaque é que as “[...] *disciplinas que mais contribuíram para a construção e formação foram as disciplinas de estágios* [...]”. Para a colaboradora essas disciplinas proporcionaram experiências com outros contextos escolares, realidades estruturais da escola, realidade de ser professor e o contato mais próximo com a realidade da docência. Essa formação inicial docente como um processo ou fenômeno possibilita ao futuro professor se aproximar e conhecer a realidade escolar, bem como do seu trabalho docente. Portanto, o futuro professor tem, de certo modo, a buscar se inscrever em diferentes culturas escolares, se permitindo conhecer e reconhecer as particularidades de cada espaço político e sociocultural.

Na narrativa de PE5 a mesma destaca que, as disciplinas que contribuíram com seu processo formativo, foram as disciplinas “[...] *estágios supervisionados, danças, lutas e jogos, me elencou na parte inicial pós formação* [...]”, narrando que a partir dessas disciplinas pode construir embasamentos teóricos essenciais para a formação profissional e que esses conhecimentos científicos consegue, no momento atual, transmitir aos seus alunos nos espaços escolares.

Conforme Silva e Wittizorecki (2013), conhecer os espaços socioculturais e políticos construídos pelos sujeitos na formação e que possuem histórias e experiências de vida pode ser uma possibilidade para se conhecer um docente. Por isso, deve-se compreender que a formação docente é de suma importância para o conhecimento do contexto para a docência dos futuros professores. Conforme Sacristán (1999, p. 66) afirma, [...] “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem”.

Nesse aspecto, reconheço que a formação de professores é ir além do formar pelo formar: é principalmente reconhecer que nesses espaços formativos as culturas são construídas, as crenças e os conflitos ocorrem em virtude das circunstâncias dos sujeitos envolvidos e do campo do trabalho docente.

Ao relatar/ narrar as disciplinas que contribuíram no aspecto formativo, PE4 destaca que havia “[...] *algumas disciplinas nas quais eram trabalhados alguns conteúdos sobre atividades indígenas e outras poucas diversidade de cultura* [...]”. Nessa narrativa não se evidenciam as disciplinas apenas no contexto, mas conteúdos e compreensões sobre a

temática indígena e, principalmente, a diversidade cultural. Como afirma Fleuri (2017, p. 284), “torna-se absolutamente necessário aprender com os povos originários ancestrais modos de vida que tornem sustentável a convivência planetária, inclusive para as futuras gerações dos seres humanos e das diferentes espécies de seres vivos [...]”. Sendo assim, acreditamos que o diálogo proposto pela interculturalidade crítica é indispensável para a construção de uma sociedade outra.

Na narrativa de PE6 o destaque no narrar é sobre as disciplinas (Dança e Jogo), como elementos constitutivos em ser professor. Para a colaboradora “[...] *as disciplinas de “Dança” e “Jogo” pois aprendemos conteúdos relacionados a outros povos, como africanos e indígenas [...]*”. Compreendo nessa narrativa que se deve construir um diálogo intercultural crítico para que se possa verificar outros modos de ver, viver e ser nesses contextos/ conteúdos, que vão além dos esportes, atividades físicas de rendimento e questões de saúde estética. É possível, portanto, dar visibilidade para os povos indígenas, os quilombolas, a educação inclusiva, pois em tal contexto pedagógico temos muito para aprender com/ nas diferenças.

Para Neira (2011), o currículo cultural da Educação Física enfatiza a construção de práticas pedagógicas atentas à pluralidade de identidade dos/as alunos/as, posicionando-os/as como sujeitos ativos autônomos no processo de transformação da sociedade. Acreditamos que as práticas nesse contexto devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola, possibilitando diálogos e reflexões sobre os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. O importante é que a Educação Física possibilite condições e proposições para que as práticas corporais sejam vivenciadas, experienciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais dos diversos grupos, possibilitando a valorização da emancipação.

PE7 destaca que a prática curricular contribui na construção do caráter e identidade profissional, pois “[...] *Todas com seu papel de contribuição como a prática curricular, construção de caráter e identidade profissional [...]*”. Compreendemos o processo da formação inicial docente como um fenômeno que possibilita ao futuro professor se identificar com sua profissão em uma perspectiva de identidade profissional. Conforme Roldão (2007) destaca, a formação inicial só será eficaz se for transformada em um processo dinâmico, feita com as e nas escolas e outros espaços, que coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial.

Em seu texto narrativo, PE7 pontua também que as disciplinas “[...] *de*

Metodologia do Ensino da Educação Física e Didática da Educação Física, desenvolvimento na construção profissional [...]”, contribuíram no seu desenvolvimento e profissionalidade docente. A construção de um conhecimento profissional docente implica sentidos e significados que podem ser desvinculados das questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores no contexto sociocultural no qual estão imersos. No mundo globalizado, em que emergem novos paradigmas tanto do ponto de vista político, social e cultural, o sentido da educação precisa ser ressignificado.

Esses novos desafios nos interpelam, as respostas que são pré-definidas e experimentadas não dão conta de oferecer ações mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais e desiguais em que vivemos (Candau, 2014). Por isso, a formação inicial docente também acontece na relação universidade/ escola, na interação humana em meio ao trabalho docente, no processo reflexivo e de ensino da formação inicial, transformando suas ações em meio às culturas reconhecidas nos espaços-tempos de formação.

[...] aquela relacionada aos elementos da cultura corporal [...] A disciplina que tem maior foco nas diferenças foi a de corporeidade. PE1

[...] Jogos, esportes adaptados, etnorporeidade, lazer, pesquisa, estágios, história da Educação Física. PE2

E a disciplina de Etnorporeidade que foi ensinando como os diferentes corpos se relacionam com o mundo, acredito que essa seja a disciplina que mais trabalha a interculturalidade. PE6

[...] Etnorporeidade e Educação Física adaptada, compreensão entre cultura e sujeitos. Essas são algumas definições que tenho dessas disciplinas nas quais foram importante na minha formação. PE 7

Percebemos nas narrativas dos colaboradores que as disciplinas Corporeidade e Etnorporeidade presentes nas suas reflexões tem uma contribuição fundamental sobre a questão do corpo em uma perspectiva de diversidade, etnias e cultura corporal. Vale destacar que os Projetos Curriculares dos Cursos dos colaboradores ao qual cursaram eram de 2009 e

2014.

A disciplina Corporeidade evidenciada pelo PE1 propõem como ementa curricular a concepção do “[...] *corpo contemporâneo, Influências socioculturais e econômicas na corporeidade. Diversidades étnicas e culturais* [...]” (EMENTA - CORPOREIDADE, 2009, p. 19). Considerando que o processo de construir, desconstruir e reconstruir culturas(s) nesta ementa torna-se importante a constatação de que a diferença está evidenciada na sociedade contemporânea e que se encontra na base dos processos educativos.

Nesta perspectiva podemos pensar em uma abordagem com cunho na educação intercultural conforme Candau (2002, p. 135), “[...] parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades”.

Portanto é fundamental que a interculturalidade esteja presente nos cursos de formação inicial para que as questões relacionadas à diferença possam dialogar com as práticas pedagógicas dos professores. Não se trata, porém, de uma disciplina específica que aborde a interculturalidade, mas que esta perspectiva atravessasse todas as disciplinas mais convencionais.

Importante neste momento evidenciar que os colaboradores PE2, PE6 e PE7, destacam a importância da disciplina Etnocorporeidade, que valoriza reflexões sobre a compreensão dos docentes e futuros professores para trabalharem com as diferenças, sobre a cultura corporal e principalmente os contextos sociais a serem vivenciados nesta formação.

É importante ressaltar, que neste ponto cabe valorizar as disposições internas que os docentes ou futuros docentes já possuem para trabalhar com a dinâmica da diferença, ou seja, a percepção interna de que a diferença pode ser encarada como riqueza pedagógica e não como um problema a resolver (Candau, 2014).

Ao evidenciarem e compreenderem as diferenças e bem como a cultura corporal os colaboradores da pesquisa nos remetem a compreensão da ementa da presente disciplina: *.Estudo sobre as distinções conceituais entre diferença, diversidade e corporeidade. Construção e desconstrução de saberes no contexto da Educação Física brasileira, oriundos do patrimônio cultural imaterial dos povos indígenas, africanos, europeus e outros* (EMENTA – ETNOCORPORIEDADE – PPPC, 2014, p. 83).

Nesse sentido a interculturalidade crítica pode favorecer o diálogo entre estes diferentes grupos, possibilitando práticas educativas que levem em conta a igualdade construída na diferença e vice-versa contribuindo para a construção de relações

democráticas e justas desde a sala de aula até a sociedade de forma geral.

Podemos neste momento, refletir que pode-se construir um diálogo com a Interculturalidade, ao qual pode-se estabelecer um complexo campo de debate entre as diversas concepções e propostas de enfrentamento das diferenças e construção dos processos de identidades culturais, objetivando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em um contexto em que não se anulem ou se sobre ponham destaca Fleuri (2005).

Continuando com o debate destaco a continuidade do narrar de PE7 que define as disciplinas que foram importantes no seu processo de formação inicial. O colaborador destaca que: “[...] *lazer e sociedade, etnocorporeidade e Educação Física adaptada, compreensão entre cultura e sujeitos. Essas são algumas definições que tenho dessas disciplinas nas quais foram importante na minha formação*”. PE7

No narrar de PE7, vislumbra-se a possibilidade de ampliar os saberes, os conhecimentos sobre as práticas corporais através de um currículo cultural crítico que se constrói e busca desconstruir a hierarquia homogeneizante sobre os conteúdos (esportes, esportes de rendimento, treinamento esportivo e estética), presente em muitos currículos.

Discutir e refletir nesta ótica nos remete a compreender que os conteúdos necessitam vivenciar a cultura a diferença corporal presente nas escolas que são consideradas inferiorizadas e subalternizadas como danças indígenas, jogos da cultura corporal indígenas, capoeira, danças afro brasileiras e esportes adaptados.

Instigamos aos colaboradores que **descrevessem as suas impressões e a compreensão sobre uma educação em uma perspectiva crítica, sobre educação e diversidade, educação e políticas públicas, educação e inclusão, a partir da sua formação inicial.**

Nesta indagação poderiam realizar relatos de experiências, pontos conflitantes, reflexões em seminários formativos e avaliações como Enade. As narrativas dos colaboradores assim foram descritas. A narrativa de PE1 destaca que a formação proporcionou discussões e reflexões sobre a diversidade, diferença, as desigualdades sociais o preconceito e a discriminação em alguns momentos em temas transversais nas disciplinas formativas.

[...] considero essencial nesse percurso, o contato do aprendiz com a diversidade, as diferenças, assim como da sua iniciativa para pensar e propor políticas que venham reduzir as desigualdades sociais, o preconceito e a discriminação. Infelizmente, minha formação inicial ocorreu de

disciplinas específicas que abordassem tais temáticas, porém, tais assuntos emergiram como discussões transversais no próprio ato de ensinar de alguns professores. PE1

Conforme a narrativa citada precisamos compreender que na formação de docentes é necessário momentos que atendam reflexões, ações, constantemente, tornando um espaço essencial para se discutir e desenvolver reflexões que incluam a perspectiva da interculturalidade de modo que promovam o respeito às diferenças, desde a formação inicial e perpassem constantemente cotidiano escolar e social.

Estas reflexões são necessárias para que possamos compreender as diferentes formas de opressão e discriminação, como racismo, sexismo, etarismo e outras desigualdades, estão interligadas e se sobrepõem, criando experiências únicas de marginalização para os indivíduos.

Compreendo, que esta formação necessita preparar os futuros docentes para serem agentes de uma transformação social, capacitando-os a identificar práticas discriminatórias e bem como através de práticas pedagógicas que acolham a diversidade e atenda às expectativas de formação para o mundo contemporâneo inclusivo.

Acredito que diversidade e inclusão andam lado a lado com educação, uma vez que compreendemos que somos seres diversos, diferentes em cor, sexo, personalidades e entre outros e a inclusão de toda essa diversidade é direito de todos. PE2

Percebemos na narrativa de PE2 que se compreende o processo da diversidade e a inclusão pela formação docente. A professora destaca o respeito à diversidade como principal eixo para a proposta, algo que considero positivo, o debate sobre diversidade, diferenças, inclusão, entre outros, que começava a ocupar espaços educacionais e pensarmos sobre a interculturalidade crítica.

Devemos pensar em uma formação que se constitua em uma interculturalidade crítica na construção de um espaço escolar que valorize a diversidade e principalmente promova o respeito às diferenças. “[...] implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos em um contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige promover um olhar crítico da realidade e da ordem dominante” (Sacavino, 2020, p. 11).

A formação de professores precisa tornar-se um espaço de transformação social, capacitando os futuros professores a questionarem e debaterem sobre a práticas que contribua

com a discussão e reflexões sobre discriminação, a subalternização de pessoas e exclusão.

PE2 destaca ainda na continuidade da sua narrativa [...] *acredito que o maior desafio da educação é causar consciência de que é apenas por meio dela que iremos conseguir atuar de forma efetiva dentro de uma sociedade. É a única forma de termos protagonistas da nossa história.* PE2

Percebemos nessa narrativa que é necessário ter consciência das ações que propomos na formação e que esta formação deva transcender a mera reprodução e transmissão de conteúdo, esta formação deve promover uma educação que reconheça e valorize a pluralidade e as diferenças culturais no contexto formativo e nas escolas.

Nesta perspectiva a educação, portanto, cumpre seu papel social e político ao preparar professores que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também sejam capazes de promover o diálogo entre culturas, questionar as desigualdades, as diferenças e promova através das práticas pedagógicas a inclusão.

A formação docente precisa estar fundamentada em propostas que promovam a emancipação e a igualdade, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática, enquanto fruto das reflexões sobre as proposições e orientações.

Durante o curso a diversidade foi pouco trabalhada o que acaba sendo preocupante, quando você chega na unidade escolar o que nos deparamos são as diversidades culturais, religião, raça, questões sociais etc. [...]. PE3

Conforme o relato de PE3, percebe-se que a formação necessita ser construída em uma perspectiva ampla e inclusiva, esta formação torna -se este espaço em que as diferentes identidades são respeitadas, construídas e promovidas. Precisamos pensar em uma formação antirracista, inclusiva, reflexiva e crítica, porém discutir e refletir sobre estas proposições percebe-se os desafios e dilemas enfrentados na formação e no cotidiano da escola.

A narrativa de PE3 percebe-se que os currículos dos cursos de formação inicial ainda não abordam com profundidade as questões raciais, diversidades culturais, religião, raça, gênero e inclusão deixando os futuros professores despreparados para lidar com a diversidade de forma crítica. Como destaca Candau (2008), a formação de professores ainda precisa incorporar a diversidade como um valor educacional fundamental neste processo.

É necessário que as instituições formadoras comprometam a incluir disciplinas que abordem e dialoguem com a questão da discriminação, exclusão, diversidade cultural na

sociedade contemporânea que exijam práticas pedagógicas que sejam igualmente diversas e inclusivas.

A educação com relação a diversidade, políticas públicas e inclusão tem muito a melhorar, hoje no âmbito escola, vejo que não estamos preparados 100% para lidar com todas as situações de diversidade e a realidade de muitos alunos. PE4

Conforme a narrativa de PE a formação docente precisa construir e proporcionar processos pedagógicos de intervenções que tenha como foco a inclusão das diferenças, desconstruindo ideias e ações já pré-concebidas sobre diferentes grupos sociais e culturais.

Entendo que precisamos formar professores, mas a partir de uma formação inicial docente enquanto espaço cultural, de ensino e de socialização das aprendizagens, subjetividades e experiências formativas dos sujeitos onde possam se reconhecer, reconhecer o outro e esses aspectos simbólicos. Reconhecer, valorizar e compreender os processos de discriminação, preconceitos envolvidos nas questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, entre outras se colocam como princípios fundamentais para a construção de uma escola mais justa edemocrática (Candau, 2016).

Nesta perspectiva a educação intercultural seria uma proposição importante, pois, preocupa-se com as questões relacionadas à diversidade e diferenças culturais.

Entendo que a educação deve ser inclusiva de todas as maneiras. Hoje não deveria mais estar falando de inclusão, penso que já deveria estar inserida sem problema e sem estarmos passando por preconceitos seja pela cor, opção sexual, política, religião e a inclusão de pessoas especiais penso que não deveria mais ter agressão, sem mortes pelas escolhas de cada pessoa. PE5

Conforme a narrativa da professora colaboradora PE5, percebemos que ela compreende os processos formativos sobre a inclusão, sobre os preconceitos sobre a cor, religião, política e inclusão de jovens e adultos, para que práticas promovam a reflexão e o diálogo entre culturas,

Contribuindo neste contexto para uma formação de uma sociedade mais justa, igualitária e crítica, essencial e que este o currículo formativo inclua ações que representem diferenças culturais na busca desconstruções de práticas que subalterniza os conhecimentos indígenas, afro-brasileiras e outros grupos sociais excluídos e subalternizados.

Segundo Gomes (2017), “um currículo inclusivo deve problematizar as relações de poder, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades historicamente marginalizadas”. Todavia, sabe-se que a construção ou proposição de um currículo para formação de professores é necessário que a diversidade e a diferença torna-se necessário como, senso crítico, fundamental para reconhecimento e valorização da cultura.

Acredito que a educação por natureza deva ser crítica, diversa e inclusiva. Pois, se não for assim ela não está sendo verdadeiramente educação. Essa educação deve acolher as pessoas compreendê-las, ter um olhar mais empático, principalmente com aquelas que mais precisam. PE6

Para analisar a narrativa de PE6, recorre-se a Canen e Moreira (2009), que destacam que os professores devam não apenas reconhecer a diversidade cultural na escola e outros espaços pedagógicos, mas também utilizá-la como uma ferramenta pedagógica para questionar as desigualdades sociais e promover uma educação mais equitativa, igualitária e crítica.

Nessa perspectiva a formação precisa relacionar com a diversidade de forma crítica e reflexiva, necessária para que se tenha uma formação que os capacite a compreender e respeitar as diferentes culturas presentes nos contextos formativos e escolar.

Portanto, uma formação docente que contemple a inclusão das diferenças, que deva incluir conteúdos sobre relações étnico-raciais, diversidade cultural e práticas antirracistas. A formação docente com um viés crítico é fundamental para combater o racismo, a exclusão e qualquer forma de discriminação, lidando com as complexas dinâmicas sociais e culturais.

Esta autonomia na formação é fundamental para que os indivíduos não apenas aceitem o conhecimento como algo dado, mas sejam capazes de questionar, construir novos saberes, conhecimento e proponham mudanças significativas em si.

Isso inclui a formulação e implementação de leis, diretrizes e programas que assegurem a equidade e a inclusão. Políticas Públicas eficazes devem abordar questões como funcionamento adequado, formação de professores/as, [...] sempre com um enfoque na justiça social e na revolução da desigualdade. PE7

A narrativa de PE7 é de sua importância para uma reflexão sobre políticas públicas para inclusão, equidade e justiça social. Gomes (2017) observa que a formação docente deva incluir nos seus debates formativos as questões sobre o racismo, inclusão,

diferenças cultural, gênero e religião, ao qual qualificaria este futuro professor para identificar e combater práticas excludentes no ambiente escolar.

Portanto, nos projetos curriculares de formação de professores em licenciatura, observa-se o distanciamento entre a formação acadêmica/inicial e as práticas pedagógicas de intervenção pedagógica nos contextos educativos.

Buscamos solicitar aos/as colaboradores/as da pesquisa que descreve-se momentos em **que a formação inicial contribui na construção dos conhecimentos através de situações, experiências na sua formação de professor de Educação Física em que possam caracterizar como perspectiva da Interculturalidade crítica.** As narrativas evidenciam pontos importantes a ser analisados e compreendidos pelos teóricos que referendam sobre a interculturalidade.

PE1, destaca em suas escritas que a disciplina corporeidade contribuiu, dialogou e promoveu experiências para compreender as diferenças.

Penso que a disciplina de corporeidade vai mais ao encontro da interculturalidade crítica. Através dessa disciplina tivemos experiência de autoconhecimentos e aceitação, de reconhecimento de algumas diferenças e como esses estão constituindo a nossa sociedade. PE1

Precisa-se desconstruir, reconstruir e ressignificar as propostas curriculares para incluir diversas culturas e histórias, a formação necessita ser proposta para vários e diversos sujeitos, destacando, os docentes precisam nesta formação a compreensão na construção do conhecimento através de práticas inclusivas e reflexivas através das disciplinas integrante deste currículo em uma perspectiva de educação crítica tornando essencial para a criação de uma sociedade mais justa e democrática. Necessita-se, de uma prática pedagógica crítica e reflexiva nesta formação sendo uma proposição indispensável para transformar a realidade da educação brasileira em um espaço inclusivo e democrático.

É possível promover essa mudança através de políticas públicas educacionais, currículos, projetos políticos pedagógicos e bem como o comprometimento das instituições de ensino, pois ao oportunizar a formação para esses sujeitos podemos valorizar as diferenças, a diversidade o respeito e a promoção da identidade de todos e das suas origens.

Na continuidade da sua narrativa PE1, destaca que as disciplinas “[...] dança e ginástica. Essas disciplinas apontavam para discussões de gênero, das diferenças culturais ou manifestações da cultural regional”. Pensar, dialogar ou refletir sobre a formação docente

exige novos saberes, relações, sujeitos, competências, objetivos e outras estruturas curriculares.

Segundo Pansini e Nenevé (2008), as licenciaturas que têm como objetivo formar o professor descolonizador, ou seja, aquele que se identifica com a cultura dos alunos, contribuindo “para a construção do processo pedagógico voltado para o local, a valorização dos conhecimentos e experiências populares.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (1999, p. 115) destaca que, ao realizar uma leitura mais crítica do contexto formativo permite afirmar que, “[...] nas recentes políticas educacionais, a formação de professores corre sérios riscos de improvisação, flexibilização e aligeiramento”.

Para o colaborador, de modo geral, “[...] *a interculturalidade crítica era assunto que atravessava as disciplinas, por vezes, também havia eventos, conferências, fóruns que abordavam o tema*”. PE1

Na compreensão de Fleuri (2003), o espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significados. Essas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural.

Assim, a perspectiva intercultural compreende que as relações culturais são construídas historicamente e se encontram fortemente atravessadas por relações hierarquizadas e de poder; relações cujo preconceito e cuja discriminação são fortemente demarcadas, principalmente no que se refere a determinados grupos sociais.

O narrar de PE2 fica evidente que o

[...] estágio na APAE. Foi um dos grandes momentos para mim dentro da minha formação pois me mudou como pessoa, não fui a mesma depois dessa experiência. PE2

Portanto, cabe às instituições formadoras, os cursos formativos se constituírem como espaços de discussão e, produção de conhecimentos, garantindo a continuidade e consolidação de práticas educacionais inclusivas e libertadoras e que construa as suas identidades. Contudo, a colaboradora destaca no seu narrar que a interculturalidade poderia ter sido dialogada na disciplina dança principalmente para o gênero masculino.

[...] é preciso destacar que me fez falta discussões referentes a esses temas nas aulas de dança da faculdade, faltou reflexões sobre como fazer com que o aluno do sexo masculino compreendo que dança não é só para mulheres e

que o conteúdo faça sentido, como quebrar gelo nas aulas da escola uma vez que se trabalha danças [...]. PE2

Precisamos, pensar em um currículo crítico na formação de professores, que implica também reconhecer o seu impacto na formação das identidades docentes, enfatizando este potencial para promover a valorização da diversidade cultural e desafiando, as desigualdades, os preconceitos e silenciamentos de vozes de grupos subalternizados, em função de raça, etnia, gênero e outros identitários, argumenta Ivenicki (2020).

Essa formação, é essencial para ocorra qualquer mudança almejada na educação e na sociedade, portanto a educação em uma perspectiva crítica, é capaz de libertar as pessoas da subalternização, dos preconceitos, das diferenças e da ignorância social.

Alguns eventos e seminários organizados pela universidade. Apresentação de oficinas semestrais organizados pelo curso. PE3

Atividades culturais desenvolvidas nas escolas, pesquisas e estudos sobre novas atividades e culturas. PE4

Fica evidente nas narrativas de PE3 e PE4, que ações fora do contexto da sala de aula contribuíram para experiências na formação, compreendo que ações desse tipo têm a capacidade de possibilitar discussões e produções de conhecimentos buscando e possibilitando uma formação consistente e sólida dos futuros. Neste momento é importante destacar que esta formação contribuiu na formação de outras culturas com/e a partir das diferenças.

Para tanto a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas, provocando com contradiscursos, a fim de desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos.

Portanto, necessita-se de uma formação que permita aos educadores e educadoras ressignificar ações, ao qual, possibilita a interação entre as diversas culturas e os diferentes modos de pensar. Nesse sentido uma pedagogia/proposta intercultural é necessária só assim, as pessoas são conduzidas a construir ou reconstruírem, por meio da interação, as próprias identidades, as quais não são fixas, nem puras, mas móveis.

Na narrativa de PE5 fica evidente críticas as disciplinas que enaltecem as técnicas esportivas, as atividades físicas. A professora destaca uma abordagem que compreenda o papel da Educação Física para desenvolvimento integral do sujeito envolvido.

A formação em Educação Física sob uma perspectiva crítica envolve conhecimento, situações e experiências, que vão além da simples prática de atividades física e do aprendizado de técnicas esportivas. Esta abordagem busca uma compreensão mais ampla do papel da Educação Física na sociedade e do desenvolvimento integral do indivíduo como conhecimentos teórico crítico, filosofia da Educação Física, história da Educação Física, situações educativas (ambientes inclusivos), discussões e debates e projetos inclusivos para alunos. PE5

Os projetos curriculares propõem através das disciplinas formar sujeitos e construir suas identidades como docentes, sendo estes projetos de formação importantes para um sujeito emancipado, consciente e capaz de contribuir para a transformação social.

As transformações ou reconfigurações, nesta formação só serão percebidas quando vivenciarem novas experiências. Este é um desafio que às instituições formativas precisam repensar nas relações estabelecidas internamente com os sujeitos em formação, valorizando os saberes trazidos por eles(as).

Portanto, novas experiências nos remetem a repensar sobre a inclusão de todos na sociedade e estas proposições nos remetem a uma questão que têm contribuído para sensibilizar a sociedade a respeito das desigualdades sociais através da subalternização e silenciamento.

Essas possibilidades e estas condições não podem estar afastadas da formação dos professores. Esse é um tema a ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar, ou seja, deve perpassar por todos os componentes curriculares e pela prática pedagógica de todas as pessoas docentes.

A possibilidade de conhecer os jogos da cultura indígena e africana e as experiências desenvolvidas com pessoas com deficiência, seja na disciplina de Educação Física como em cursos do Comitê Paraolímpico Brasileiro que teve na faculdade. PE6

Cabe destacar neste momento trecho da narrativa de PE6 sobre as suas experiências nesta formação inicial sobre os jogos da cultura indígena e sobre as questões africanas, sobre a inclusão e pessoas com deficiência em algumas disciplinas do curso em destaque e bem como os cursos de extensão promovidos pelo comitê paraolímpico.

Em uma sociedade que constantemente fica explícita a dualidade entre inclusão e exclusão nos diversos espaços formativos, entre a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e diversas dimensões da identidade. A interculturalidade surge nos espaços de educação formal e informal não apenas como um conceito, mas como uma proposição que se permite questionar no interior das formações, dos currículos e das práticas pedagógicas desenvolvidas. Entendemos a educação intercultural como uma perspectiva que pode contribuir para repensar os objetivos da Educação Física, levando-se em conta o reconhecimento do outro, a valorização das diferentes culturas, o diálogo intercultural, assim como a construção de relações democráticas, através de políticas que articulem a igualdade dentro da diferença.

No próximo sub-eixo serão evidenciados trechos narrativos dos/as colaboradores/as sobre a compreensão das práticas pedagógicas referentes à interculturalidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INTERCULTURALIDADES NAS NARRATIVAS DOCENTES

Destacamos neste momento os questionamentos realizados com os/as colaboradores/as na perspectiva de que narassem reconhecendo a formação de professores como um espaço intercultural ao qual agregava as diferenças, diversidades e identidades.

Nesse sentido questionamos a realizarem uma breve reflexões sobre a formação como: Uma prática condizente para trabalhar com as diferenças sociais? Com as diferentes identidades culturais presentes no contexto escola? **Como estes conhecimentos se relacionam e dialogam com à diferença cultural (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência) na escola? Como lidamos com essas situações nas nossas práticas cotidianas? Quais os desafios, dilemas e enfrentamentos neste contexto?**

Descreva, comente ou relate na sua narrativa. As narrativas evidenciam posicionamentos dos/as colaboradores/as que remete a autonomia profissional.

As diferenças estão presentes na sociedade, reconhecê-las e refletir sobre práticas que intervenham para assegurar uma sociedade mais inclusiva, reduzindo as disparidades sociais e desigualdades é também um gesto formativo e o professor necessita se ocupar de tal objetivo. PE1

Analisar a escrita de PE1 se torna necessária para compreendermos que as ações propostas no projeto político pedagógico precisam demonstrar importância de se desenvolver/propor a interculturalidade dentro de um contexto da educação inclusiva.

Compreende-se que a interculturalidade como uma proposição é necessária, contudo, precisa considerar a formação dos docentes e discentes para desenvolver conhecimentos e ações para que se compreenda a diversidade cultural, as diferenças, as culturas e saberes, proporcionando um desenvolvimento que todos/as são integrados a sociedade.

Portanto, precisamos pensar em uma educação inclusiva como proposição de promovermos a equidade social, valorizando as diferentes culturas e colaborando para a superação das diferenças. Devemos buscar um diálogo com a interculturalidade de forma propositiva e coletiva. PE1 descreve na sua narrativa que *“a própria sala de aula deve ser vista como espaço propício para as discussões, tendo em vista a diversidade presente”*.

Para isso, a escola necessita “pensar e agir como um projeto que se constrói de baixo para cima, que exige articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença” (Sacavino, 2012, p. 5). O importante é que a interculturalidade mobilize processos dinâmicos em várias direções e contextos, que se destaque a criatividade, conflitos e tensões em constante construção, sendo estes processos nos diversos universos socioculturais.

[...] fui muito feliz com os professores que tive na minha formação, a grande maioria conseguiu relacionar o conteúdo com toda essa interculturalidade. PE2

O narrar de PE2, nos remete a reflexão que a formação necessita de proposições que valorize as diferenças, permitindo uma relação de construção dos conhecimentos e diversificada nos contextos formativos, que contemplem a diversidade e reconhecendo os diferentes gêneros, etnias, raças, religiões, classes sociais.

Para que o futuro docente compreenda estas relações nas suas ações futuras. PE2 apresenta na sua narrativa algo interessante, *no entanto é preciso destacar que me fez falta discussões referentes a esses temas nas aulas de dança da faculdade[...]*, percebe-se na sua narrativa a ausência de discussões que remeta a interculturalidade crítica na disciplina de dança, reflexões importantes deveriam ocorrer em virtude que a disciplina citada muitas vezes nesta formação inicial é remetida a feminilidade, a questões homofóbicas e principalmente rotulada de cunho sexista.

Esta formação precisa ir além da transmissão de conteúdos tradicionais e hierarquizados, a formação necessita de perspectivas que valorizem as múltiplas identidades culturais presentes no contexto social e seus atores envolvidos. Portanto, uma formação educacional que precisa ser crítica, que se desenvolva na consciência social e política dos envolvidos nestes processos e, que, vá além da mera reprodução e transmissão simples dos conhecimentos para um posicionamento crítico/reflexivo.

Desse modo, acreditamos que a educação intercultural pode contribuir para superar os processos de discriminação, preconceito e de subalternização ainda presente nas relações entre os diferentes grupos culturais na sociedade.

[...] as práticas que englobam a diversidade devem ser trabalhadas mais dentro das universidades. Tivemos disciplinas que nos ajudaram a conhecer e refletir sobre os diferentes grupos sociais existentes. PE3

Conforme a narrativa de PE3, percebe-se que ela compreende a importância de se trabalhar, propor e desenvolver práticas pedagógicas que desenvolvam a questão da diversidade e as diferenças, para a professora esta temática deveria ser trabalhada durante o processo formativo, através várias disciplinas que compõem o currículo acadêmico. curriculares. Portanto, os conteúdos das disciplinas curriculares deveriam tensionar com os/as acadêmicos/as a compreensão objetiva da realidade ao qual estarão inseridos, o que possibilitaria uma ação consciente e segura no contexto social, promovendo ao mesmo tempo, a ampliação os conhecimentos e saberes no seu universo formativo, contribuindo na formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos frente às diversidades culturais.

Nessa perspectiva, ao relacionar o currículo com as diferenças e diversidade pode ser compreendida neste momento como seleção da cultura ou como um conjunto de práticas que produzem sentidos e significados, “[...] ou ainda, como o espaço das lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político, expressando visão de mundo, projeto social e verdades” (Candau; Moreira, 2006, p. 95).

Sendo assim, as práticas pedagógicas construídas em uma perspectiva de educação intercultural devem possibilitar a reflexão sobre as diferenças sociais e culturais, econômicas e políticas, além da possibilidade de combater, através da reflexão crítica, diversas formas de discriminação na formação, contexto escolar e na sociedade. Portanto, rompendo com as diferenças no contexto formativo e nos espaços de intervenção, propiciando uma educação democrática, crítica, reflexiva e libertadora.

A narrativa da professora PE4 se entrelaça com as discussões e reflexões que dialogamos com a PE3.

Os desafios e enfrentamentos relacionados ao gênero, raça, orientação sexual, religião e deficiência e o preconceito a falta de empatia é o não saber respeitar o outro. Vejo isso como um dos maiores desafios, e não só parte dos alunos, mas também de pais e colegas de trabalho. PE4

Conforme a narrativa da professora, percebemos que a mesma destaca a falta de empatia no contexto escolar, nesta linha de pensamento busco dialogar com a Sacavino (2013), que destaca como é importante questionar a naturalização da invisibilidade dos sujeitos considerados “outros” dentro das salas de aula.

Nessa perspectiva supõe-se ocorra uma proposta que promova processos de consciência e reconhecimento desses outros quanto a sua importância e valor na sociedade. Portanto, desenvolver práticas pedagógicas para rompermos com estas práticas precisamos trabalhar em uma ótica interculturalidade na educação nos parece fundamental em contextos como o as aulas de Educação Física que historicamente têm menos importância e poder na nossa sociedade, estes contextos da Educação Física se encontram dominados, subalternizados ou silenciados, na vida, na escola, e nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais etc.

Ressalto que, a interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão homogênea da educação e, também, “implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos em um contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige promover um olhar crítico da realidade e da ordem dominante” (Sacavino, 2020, p. 11-12). Dentro deste contexto, acreditamos que a articulação entre a Educação Física e a educação intercultural pode ser um caminho privilegiado para a construção de práticas pedagógicas plurais, culturais, igualitárias e libertadoras.

Sim. Costumo trabalhar de forma onde meninos e meninas podem jogar futebol, da mesma forma que podem dançar sempre trabalhando de forma inclusiva, busco também mostrar a eles a beleza das cores onde todos somos lindos e iguais. PE5

Porém, no dia a dia da escola é difícil trabalhar essas questões sociais, seja pelo tempo curto ou porque os alunos não querem refletir sobre essas questões pois pensam que a Educação Física é só jogar bola. PE6.

O sentido dos trechos narrativos das PE5 e PE6 é importante para compreendermos as mudanças profundas na prática educativa, não só pela necessidade de oferecer oportunidades significativas a todos e todas envolvidos neste processo, respeitando pontos de vista e pensamentos, desenvolvendo processos educativos metodológicos que possam dar conta da complexidade das relações entre os indivíduos e diferentes grupos sociais e culturais. Para Fleuri necessita-se também apostar na necessidade de se reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.

Recorro a Candau (2016) que cita algumas características da interculturalidade crítica, que neste momento compreendo como necessária para analisar as narrativas das Professoras PE5 e PE6 que a interculturalidade promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade.

Nesta linha de pensamento concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução e que vivemos os processos de forma intensos e mobilizadores da construção de identidades plúrias e culturais. Nesse sentido à interculturalidade crítica busca alternativas para a luta pela transformação social e condições de poder, ser e saber bem diferentes das percebidas nos contextos atualmente.

Porém, no dia a dia da escola é difícil trabalhar essas questões sociais, seja pelo tempo curto ou porque os alunos não querem refletir sobre essas questões pois pensam que a Educação Física é só jogar bola. PE6

Dentro de uma proposta de formação intercultural, o aspecto político pode revelar e aprimorar os conhecimentos do futuro professor sobre as diferenças de classe.

Precisamos desenvolver práticas transformadoras que valorizem a diversidade cultural, a diferença e questionem as relações de poder presentes nos conhecimentos e no currículo por Candau (2014), ou seja, a articulação entre igualdade e diferença e, como consequência, considerar experiências que caminham em direção à inserção e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Portanto, a Educação Física, é fundamental precisa romper com a lógica reprodutivista, hierarquizada, excludente e caminhar para um ensino que conceba a prática dentro de uma abordagem intercultural que valorize os diferentes conhecimentos sem hierarquizá-los. Nesse sentido o currículo Intercultural crítico é a possibilidade de diálogo entre as diversas e que materializa as decisões pedagógicas do coletivo.

A formação inicial abriu o caminho, mas há muitas coisas que ainda preciso aprender para acolher melhor as minorias e para possibilitar que os alunos reconheçam o valor das diferenças culturais. PE6

A narrativa de PE6 é interessante para refletirmos sobre a prática pedagógica do professor, sendo esta essencial na formação inicial para que se desenvolva a formação das identidades docentes e discentes, como também nas articulações entre as escolas e a universidade, entre as escolas e diferentes grupos sociais.

Precisamos que os curso de formação tenham a preocupação de formar o professor decolonizador, que este professor nas ações pedagógicas possa valorizar os conhecimentos e experiências e questionem a realidade dos grupos sociais na escola.

Sem dúvidas a universidade ela te busca te preparar para vários desafios no seu percurso como profissional da educação, e umas dessa funções da universidade é o lidar com social/público pois sabemos que vivemos em uma miscigenação de povos e culturas diferentes portanto se faz necessário esses embates e diálogos no ambiente acadêmico [...]. PE7

O que se encontra nos cursos de formação inicial é uma separação entre teoria e pratica, e não uma articulação, que se revela na organização curricular. Tanto a formação nos conteúdos como a formação pedagógica são realizadas separadas das vivencias de situações enfrentadas pelos professores na sua pratica cotidiana (Gori, 2000).

Isto ocorre porque:

Em primeiro lugar, compete às universidades a responsabilidade e o papel de formadora de profissionais com titulação em níveis superior, conforme a própria Constituição Brasileira e, segundo, porque a autonomia universitária já está legitimada a partir de seu estatuto histórico, por conteúdos de conhecimento teórico-prático que lhes oferecem condições para a elaboração de novos perfis profissionais, por novas identidades recriadas no campo do saber, pelas inovações conceituais e metodológicas na área educacional e por paradigmas [...] a reorganização da cultura e transformação da realidade social (David, 2002, p. 125).

É claro que não devemos designar a responsabilidade de formar indivíduos competentes para atuar nas áreas profissionais somente as universidades, pois este é um trabalho conjunto, que exigem trocas de experiências ao longo de todo processo, pois cabe ao indivíduo a função de colocar em pratica o que foi aprendido na universidade, desde que essa também cumpra seu papel de formar indivíduos críticos, autônomos, capazes de desempenhar

atividades decorrentes da sua profissão

Questionamos os colaboradores a **opinar em forma de narrativas se suas práticas pedagógicas consideram as questões/reflexões da interculturalidade (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência)?** Como eles abordariam nas suas aulas de Educação Física? O questionamento contínuo para que eles destacassem a importância de tais questões nas aulas de Educação Física.

Solicitamos que construísse um diálogo em forma de texto a compreensão deles sobre estas reflexões.

Sim, considero questões e reflexões da interculturalidade. Sempre abordo de maneira geral, trazendo os conceitos essenciais para estabelecer um pensamento crítico, posteriormente, gosto de explorar casos de repercussão social. Por fim, articulo com os elementos da cultura corporal e proponho um exercício de reflexão sobre o conteúdo diferença trabalhada. Acredito que a interculturalidade deva ser tratada por todas as disciplinas ou componentes curriculares. PE1

Conforme a narrativa de PE1, o mesmo no narrar compreende a importância da interculturalidade ser dialogada, discutida na formação e ambiente escolar. Nesta perspectiva, a interculturalidade só terá significado, valor e impacto se dialogada de maneira crítica, como uma ação, uma proposição em projetos buscando uma transformação nas relações sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam determinados grupos sociais que foram historicamente excluídos e inferiorizados.

Promover a interculturalidade crítica não constitui tarefa fácil, mas complexa e desafiadora. É preciso abrir caminhos, interromper, deslocar, desestabilizar e inverter práticas coloniais que ocorrem na formação, nas escolas e vários contextos socioculturais de marginalização e exclusão.

“Contudo, destaco que a Educação Física apresenta um cenário muito propício para estabelecer diálogos sobre as diferenças corporais, gênero, religião, raça, dentre outros”. Na presente narrativa de PE1, podemos concordar com Sacavino (2016, p. 191), que defende que “a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma, é um projeto de existência, de vida plena para todos e todas”.

As aulas de Educação Física necessitam que se desenvolva práticas pedagógicas que neguem a padronização de práticas reprodutoras como: culto ao corpo, movimentos

técnicos perfeitos, o esporte olímpico como referência única na educação física, portanto os professores precisam desconstruir estas práticas que perpetuam a desigualdade, preconceito e discriminação existentes na nossa sociedade.

Neste diálogo é importante destacar a compreensão de Walsh (2009) que busca um diálogo intercultural crítico, para desconstruir os processos e princípios coloniais presente nas práticas pedagógicas e propõe “interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber [...]” (Walsh, 2009, p. 25). Sendo assim, acreditamos que o diálogo proposto pela interculturalidade crítica é indispensável para a construção de uma sociedade justa e crítica. Nesse sentido, é importante destacar que a interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos na educação física são fundamentais.

Em todos os conteúdos quando ministro geralmente dentro do conteúdo histórico sempre me preocupo em evidenciar essa interculturalidade e na maioria das vezes surgem debates intensos e é nesse momento que consigo compreender a visão dos alunos e por vezes desconstruir. PE2

O narrar de PE2 sobre os questionamento realizados instiga a uma reflexão importante no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas proposta para as aulas de educação que ao longo do tempo na sua constituição histórica reproduz a exclusão, o sexismo, a marginalização de determinados grupos sociais e principalmente reproduz preconceitos para negros, índios, idosos e questões da religião. Na narrativa de PE2 é necessário que professores possam adotar mecanismos de investigação, de escuta para que ações como a narrada pela professora possam construir novas possibilidades de experimentação nas práticas pedagógicas que possam contribuir para a construção de intervenções pedagógicas que aproximem professores/as e alunos/as.

Por vezes essa interculturalidade acontece nas outras práticas através de situações como debochar do jeito do colega, resistir a realizar prática com mulheres, excluir os alunos, verbalizar palavras preconceituosas e achar que é brincadeiras, quando isso acontece é o momento oportuno para uma conversa sem oprimir apesar de ser muito cansativo, confesso, mas é o momento que temos a chance de apresentar outra forma de pensar. PE2

Destaco neste momento a narrativa da professora para compreendermos que a escola ainda tem muita dificuldade em lidar com a diversidade da cultura. As práticas pedagógicas ainda se constitui na homogeneidade ao qual ainda é muito mais atraente à

cultura escolares aulas de Educação Física (divisão de turmas (sexo), esportes caracterizados pelo gênero, bullying, exclusão das pessoas com deficiência física), do que a noção de heterogeneidade (questões de gênero, raça, etnia, entre outras).

Concordamos com Candau e Russo (2010), quando comentam que os currículos deveriam ser construídos e propostos pela decolonialidade nas suas práticas pedagógicas e ações na sociedade, que contribuiriam para desvelar o racismo, exclusão dos deficientes, etarismo e a racialização das relações, promovendo o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos.

Nessa perspectiva ocorreria o combate as diferentes formas de desumanização, estimularia a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas, de grupos excluídos e de grupos subalternizados ao qual favorecia processos coletivos na perspectiva de projetos pessoal e de sociedade.

[...] é uma escola muito diversificada. É importante ser trabalhado não apenas nas aulas de Educação Física. O professor de Educação Física acaba tendo uma aproximação a mais com os alunos o que a ajuda a falar de forma mais leve, devendo este ser dinâmico. PE3

PE3 na sua narrativa no primeiro momento evidencia que a escola onde trabalha é muito diversificada, compreende o papel de outras disciplinas neste currículo escolar e que todas as questões que envolva diversidade pode ser trabalho pela escola. Contudo a mesma pontua, que a disciplina de Educação Física é a que tem uma aproximação maior com alunos/as da escola, em virtude da sua liberdade no contexto da disciplina.

Entendo que a prática docente deve passar pelo conhecimento amplo para todos/as alunos/as no intuito de desenvolver um trabalho que leve em conta a perspectiva da formação humana crítica, sendo importante a valorização de relações sociais construtivas e o diálogo através do reconhecimento de saberes, experiências e identidades culturais.

Neste momento os/as alunos/as neste contexto escolar “[...] se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 104).

Destaco neste momento a continuidade da reflexão de PE3, a professora dialoga sobre a questão da religião no seu planejamento escolar, percebe-se que é uma temática difícil de ser dialogada no contexto escolar.

O que ainda é pouco discutido em minhas aulas é sobre religião e gênero, mas percebo a importância de ser inseridas nas aulas. Para este ano já existe projetos a serem elaborados na escola, como forma de pesquisa e entendimento sobre os tipos de religião encontra-se na escola, assim para conhecermos suas tradições e definição para que ocorra a respeito entre elas. O que percebemos quando tem falta de informação o desrespeito acontece. PE3

Este trecho narrativo de PE3 nos remete a seguinte reflexão que, precisamos pensar que escola congrega as diferenças culturais, visíveis a determinadas discussões polêmicas em variados espaços formativos proporcionados pela escola como (mídias, escolas, clubes, comunidades e os movimentos sociais).

Tema como desta professora que busca dialogar sobre as religiões, é suma de importância e relevância, pois suscitam debates, relações de intolerância, mas também possibilitam reflexões que se debruçam sobre os processos educativos com perspectivas interculturais.

Para Candau (2016), as diferenças culturais se sobressaem no âmbito escolar, porém, algumas vezes, os docentes encontram dificuldades, resistências em como trabalhar e inseri-las nas práticas educativas.

Sim, é muito importante trabalhar sobre esses assuntos com os alunos. Trabalho com eles de forma reflexiva, para que entendam, compreendam e se coloquem no lugar do outro. Trabalho com rodas de conversas dando voz e vez aos alunos para que exponham opiniões conversamos sobre as diferenças de cultura e realidades. PE4

Conhecer, compreender e refletir sobre os alunos/as e os/as professores/as e as práticas envolvidas no âmbito da escola, é preciso analisar as diferentes culturas ótica da promoção do diálogo, da valorização e reconhecimento do outro, do esclarecimento sobre as relações de poder envolvidas entre os diferentes grupos.

A Educação Física pode contribuir neste processo de reconhecimento das diversas culturas juvenis não desconsiderando o patrimônio cultural dos/as alunos/as, ou seja, nesta perspectiva, tanto o futebol, o funk, as lutas corporais indígenas por exemplo, poderão ocupar um lugar de destaque no currículo escolar.

Perpassando os relatos dos estudantes, pode-se concluir: “Projetos dessa natureza propiciam o conhecimento e a compreensão da realidade, a conscientização sobre os desafios sociais e a realização de ações transformadoras no contexto socioantropológico” (Munsberg, 2015, p. 131). Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista

que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino-americana, valorizando a diversidade de povos e culturas.

Sim. A compreensão a e reflexão sobre a interculturalidade são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e inclusiva, importante mostrar o envolvimento e reconhecimento e respeito às diversas identidades culturais incluindo gênero, raça, orientação sexual, religião e deficiência. PE5

A narrativa da professora, evidencia a compreensão sobre a proposição a interculturalidade crítica, pensando em uma sociedade justa e crítica, que a diversidade se “[...] concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos” (Dayrell, 2007, p. 157).

A narrativa de PE5 está no imaginário/ pensamento de muitos/as professores/as, mesmo que não tenham vivido nas realidades sociais e escolares.

Torres Santomé (2006, p. 51) ressalta que

[...] é importante lembrar que os modelos educativos tradicionais estavam em consonância com o tipo de homem e mulher que a sociedade desejava formar. Crianças e jovens eram levados a interiorizar determinadas normas, condutas e valores por meio de uma educação que recorria a silenciamentos, medidas punitivas e até exclusão daqueles que não proviam dos extratos sociais dominantes. Surpreende o fato de que esses procedimentos sejam defendidos com a alegação de que são a única maneira de garantir a boa educação.

Cabe destacar deste modo, que a escola e a sociedade se baseia em suas ideologias e crenças promovendo a construção de subjetividades adequadas a um determinado momento e contexto histórico social. Conforme Sacavino (2020) o importante é que a interculturalidade crítica pode mobilizar processos dinâmicos em várias direções e contextos, sendo estes processos enraizados nos diversos universos socioculturais, caracterizados nestes processos as relações de poder e bem como pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Promover a interculturalidade significa valorizar a diversidade em todas as suas formas, reconhecendo suas contribuições únicas para a sociedade, é através do diálogo e respeito mútuo que podemos construir uma sociedade mais inclusiva onde todas as pessoas tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito. PE5

A reflexão da professora, nos remete a dialogar sobre uma sociedade inclusiva, igualitária e crítica. Compreendendo que esta ação da especificidade docente através da sua prática pedagógica, pode contribuir para as relações sociais que se constroem dos sujeitos.

Nesse momento que a interculturalidade crítica poderá fortalecer e evidenciar a construção de identidades nestes contexto dinâmicos, plurais e sociais que questionam a reprodução hierarquizada das desigualdades na escola e em vários contexto de intervenções pedagógicas. O maior desafio da interculturalidade crítica e, também, da educação intercultural, é não ocultar as desigualdades, as contradições e conflitos das sociedades, mas trabalhar como intervir neles. O maior desafio consiste em desenvolver processos institucionais capazes de “respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (Fleuri, 2003, p. 8).

Procuró sempre relacionar essas questões com os conteúdos que trabalho e possibilitar uma maior participação das meninas nas aulas de Educação Física, nas quais muitas vezes elas são excluídas pelos próprios colegas. É muito importante trabalhar a interculturalidade na Educação Física, pois é um espaço de ampliação do conhecimento e valorização das diferenças. PE6

O processo de exclusão e sexismo nas aulas de Educação Física conforme narrado pela professora é umas das características e ações mais complexas no cotidiano escolar. O contexto histórico da Educação Física nos remete a esses tipos de práticas excludentes e segregadoras. É necessária a desconstrução de práticas pedagógicas escolares engessadas as quais, muitas vezes, naturalizam práticas e discursos que legitimam este tipo de ações, que não reconhece as diferenças positivamente as diferenças culturais.

Nesse sentido a interculturalidade se situa numa perspectiva de interação social, pela troca de saberes, conhecimentos e diálogos de diferentes culturas que busca a valorização da diversidade e diferenças. Conforme Fleuri (2018) nesta perspectiva a educação intercultural, de educadores e educandos não precisam reduzir a outra cultura, mas devem considerar como um modo próprio de relação entre as culturas diferentes, entendidas neste momento como contextos complexos..

Nesse sentido compreendo que a interculturalidade deva buscar e problematizar as diferenças, as desigualdades construídas entre diversos e diferentes grupos socioculturais (étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros).

Entendo que se queremos mudar a concepção das nossas práticas pedagógicas das nossas atuações precisamos investir, tempo na formação de professores/as pois para lidar com a diversidade requer conhecimentos atualizados e implementações de ações que transformem a educação. PE7

A narrativa do PE7 remete à reflexão de como a formação inicial pode contribuir para se construir diálogos sobre a interculturalidade, pensar desta forma é remeter a formação docente a implementação de outro modelo que exige novos saberes, relações, sujeitos, competências, conhecimentos, outros objetivos e novas concepções estruturas curriculares.

Nesta linha de pensamento segundo Pansini e Nenevé (2008), as licenciaturas que têm como objetivo formar o professor descolonizador, ou seja, aquele professor que se identifica com a cultura, contribuindo para a construção de um processo pedagógico na valorização dos conhecimentos e experiências populares.

A concepção de ensino dos professores acontece a partir de uma assimilação dos conteúdos abordados, promovendo uma ideia, sendo fragmentado conforme a ótica de mundo de professor formador.

Ao propor indagar os colaboradores da pesquisa pedimos para que **realizassem uma análise da sua formação inicial sobre as intervenções pedagógicas que contribuíram com experiências e bem como na construção dos conhecimentos para que pudessem trabalhar com: educação de jovens e adultos, escola indígenas, escola quilombolas, escola do campo, gênero, questões religiosas e educação inclusiva.**

Na sua narrativa PE1 comenta que a formação inicial contribuiu “[...] *para trabalhar com alguns segmentos sociais. Tive estágio na EJA, hoje também é minha paixão por essa modalidade desde a graduação. Já a escola do campo consegui ter contato por meio de práticas curriculares*”. A narrativa do colaborador destaca a importância de 02 (duas) disciplinas no contexto formativo, disciplinas que fazem parte do projeto curricular de curso, todas as disciplinas tinham proposições de intervenções pedagógicas em diversos contextos pedagógicos.

Tais experiências no processo formativo podem articular determinadas crenças pelos seus professores formadores, e com estas novas experiências são construídas nesta formação conforme Garcia (2010).

Essas experiências são caracterizadas pelos estágios obrigatórios, pelas práticas como componentes curriculares, pelas disciplinas que discutem as práticas pedagógicas e também pelos diálogos entre acadêmicos, os colegas e seus docentes formadores.

Em relação à indagação/ reflexão sobre Diversidade e Interculturalidade, compreendida como interculturalidade crítica, PE1 comenta de forma propositiva e reconhece que as temáticas de gênero, sexualidade, diferenças raciais, religiosas ou discussões sobre inclusão são de suma importância e “[...] *um avanço sobre a temática de inclusão de pessoas com deficiência, inclusive houve a oferta de uma disciplina de Educação Física adaptada*”.

Portanto, nesse narrar podemos pensar e praticar neste contexto, uma descolonização do saber na perspectiva da interculturalidade ao qual implica “[...] necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existente” (Sacavino, 2016, p. 190).

A descolonização das subjetividades na formação ocorre, conforme Sacavino (2016, p. 191),

[...] constitui[ndo]-se num processo de reconstrução das identidades desde olhares que valorizam os diferentes sujeitos mediante estratégias diferentes, específicas para cada contexto relacional. A descolonização do ser implica a mudança ontológica, reunificando sujeito-objeto (ser-realidade), marcadamente separados no conhecimento racionalista ocidental.

Portanto, refletir sobre um currículo na formação de professores é vislumbrar e promover a mudança através da valorização de outras epistemologias, e outros conhecimentos e outros saberes. Neste momento a perspectiva, a educação intercultural crítica promove mudanças significativas nas formas do conhecer, do ser e do poder.

Compreendemos que nestes contextos que os desafios são enormes que se destacam na formação, que busca abrir novos horizontes epistemológicos, que são impensáveis no âmbito da formação docente tradicional paradigmática.

Entretanto, conforme as indagações de PE2 não pontuam ou evidenciam reflexões sobre as questões da Interculturalidade.

No narrar de PE2 destaca que “*Sim, todas práticas e principalmente as discussões e reflexões feitas após a mesma contribuíram significativamente para que atue nesses espaços*”. Portanto nesta perspectiva compreendemos o quanto é necessário o processo de formação docente para a construção de ser avaliada e reavaliada, conforme as particularidades de cada curso de formação conforme a sua realidade social, significando e ressignificando, a sua própria formação inicial enquanto processo formativo/reflexivo, de

construção de conhecimentos, saberes, experiências, em uma relação dialética, humanizada e emancipatória.

Nesse sentido, conforme Giroux (1997) a formação docente deve sobrepor para além da relação teórico/prática. Esta formação deve abordar questões significativas e contextuais da e na realidade social, nos contextos históricos e culturais e como nas questões contemporâneas. Consequentemente é necessário contribuir nos processos de construção de significados, ressignificando experiências, subjetividades, singularidades dos sujeitos envolvidos.

No narrar de PE3, fica inconcluso sua compreensão sobre a formação inicial ao narrar que *“As intervenções pedagógicas durante o curso foram muito pouco relacionadas às diversidades apresentadas. As intervenções ocorridas que pude proporcionar foram participando de bolsas”*.

Conforme o narrar, precisamos compreender e principalmente dialogar sobre a formação inicial nas instituições de formação. Busco neste momento dialogar com Arroyo (2008, p. 29), que analisa os programas de formação de professores para a compreensão e o diálogo com a diversidade para a desconstrução dos conhecimentos estruturados, “[...] ouvir reconhecer os saberes prévios do senso comum que os povos acumulam nas vivências do cotidiano. Partir desses saberes para levar o povo ao saber único, a racionalidade única, a consciência crítica”.

Portanto, compreender os conteúdos e hierarquizá-los são práticas com condicionamentos históricos, sociais, ideológicos, culturais e epistemológicos, e dependem da visão dos sujeitos, das sociedades, dos povos e suas formas de compreender o mundo e explicar as relações com os outros

Conforme PE4 a sua formação inicial contribuiu sim, com a construção de conhecimentos, saberes, vivências que resultaram em experiências formativas. Na sua narrativa ele pontua que *“[...] contribuíram na construção de conhecimento para trabalhar com jovens e adultos, bem como para educação inclusiva. Entretanto a cada ano novas vivências, novas experiências, novas realidades [...]”*.

Nessa perspectiva, para Imbernón (2002), deve-se propor práticas que desenvolvam a consciência crítica e que as novas alternativas se tornem possíveis na compreensão de uma melhor formação profissional.

Portanto o currículo de formação de professores deve desenvolver ações facilitadoras com capacidades reflexivas que compreenda a educação e a realidade social de forma crítica/emancipatória. Pensar, refletir e compreender que o currículo de formação de

professores tem suas necessidades projetadas em determinadas proposições.

Destaco o narrar de PE5: “[...] *Vimos de uma década que o preconceito está crescendo, porém vimos de uma década que também estamos preparados para mudar toda essa concepção. Todos somos iguais e merecemos respeito, e os professores sempre nos mostraram a igualdade para todos*”.

Nesse sentido, destaca-se a compreensão que a formação não deve ser considerada uma apêndice da teoria do currículo ou do ensino, para os autores a formação precisa dar sentidos, significados, experiências e vivências ao seu corpo conceitual do ensino para si próprio. Pavan (2002), destaca que apesar das reformas curriculares conservadoras que tentam minar especialmente as discussões de gênero e raça nos currículos, estas continuam presentes e, como pretendemos mostrar, muitas vezes sinalizam a decolonização dos currículos.

Para a autora os currículos das licenciaturas, em grande parte, é fruto da presença de estudantes e professores (negros, indígenas, mulheres, LGBT) que levam seus conhecimentos, histórias de luta e resistência contra os processos de subalternização para dentro desses cursos. São esses sujeitos principalmente “[...] que estão construindo um conjunto de conhecimentos decoloniais e que defendem a necessidade de incluir nos currículos os conhecimentos historicamente subalternizados, ressignificando-os”, conforme Pavan (2022, p. 2).

PE6 destaca pontos importantes na sua escrita sobre as experiências que contribuíram para construir os processos pedagógicos e bem como para desenvolver as questões “[...] *de gênero e a educação inclusiva. Os outros tópicos não foram muito discutidos*”. Analisando a escrita de PE6, compreendemos que um projeto curricular pode ser um espaço de reprodução das identidades/diferenças de gênero, quanto um espaço de subversão e questionamento das identidades/diferenças consideradas naturais/normais conforme.

Portanto, deste modo devemos pensar o currículo como um espaço importante nesta construção de conhecimentos. Conforme (Backes; Pavan, 2022, p. 97), “[...] pode ser um espaço híbrido, no qual práticas de normalização/naturalização convivem com práticas de subversão e questionamento”. Para os autores em ambas as situações, estamos sempre no campo das relações de poder, no campo da cultura, no campo do caráter construindo as identidades/diferenças.

Destaco trechos da escrita de PE7:

Percebe-se que somente a universidade não oferece subsídios suficientes

para a formação adequada, tendo em vista que os conteúdos são fragmentados durante o curto período de formação. [...] alguns aspectos deixaram a desejar exemplos de como trabalhar em uma escola de campo, em escolas quilombolas e a educação de jovens e adultos entre outras questões [...]. PE7

Conforme o narrativa de PE7 a sua formação inicial não contribui com conhecimentos, experiências e vivências que pudessem ser trabalhados na presente indagação. Portanto, a experiência docente não pode ser limitada aos momentos em que o futuro professor inicia o seu curso de formação inicial, mas ocorre antes mesmo.

Nesse sentido, deve-se pensar a formação inicial como um espaço de transformação, uma formação que pode ser feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso na formação inicial e nas escola, outros espaços que possa consolidar esta formação

As críticas tecidas pelo colaborador PE7, sobre uma formação fragmentada, descontextualizada e principalmente racional nos remete a pensar em uma formação que proponha o futuro professor como um intelectual. Nesse sentido é possível pensar que a formação inicial se constitui também pelo envolvimento dos sujeitos que atravessam tal processo, pelas relações entre os professores formadores e os professores em formação, pelos conhecimentos construídos e reconstruídos, pelas vivências e experiências formuladas durante todo o processo.

Demonstro neste momento uma indagação realizada aos/as colaboradores/as da pesquisa para **narrarem, escreverem momentos de vivências nas suas atividades pedagógicas que seja planejada, trabalhada sobre os conhecimentos da cultura indígena, quilombola, educação inclusiva, comunidade LGBTQIAPN+ e movimentos sociais na escola.**

As narrativas evidenciam pontos importantes para se compreender os conhecimentos, as intervenções pedagógicas que nos remete a compreender nas proposições sobre a Interculturalidade Crítica como elemento fundante de discussões sobre um grupo excluídas, marginalizadas e subalternizadas.

Conforme PE1, o mesmo pontua nas suas escritas que os temas solicitados são desenvolvidos nas suas práticas pedagógicas em dias comemorativos.

Podemos dialogar com Aguilera Urquiza e Calderoni (2017) que pontuam que neste contexto, não basta reconhecer as diferenças, que somos diferentes, que há uma diversidade. Reconhecendo, contestando os saberes hegemônicos e bem como analisando os

jogos de poder e saber que se impõem em determinados contextos sociais.

[...] Sempre desenvolvo os temas raciais, étnicos, de inclusão etária, de inclusão de pessoas com deficiências etc. busco sempre articular essas temáticas com dias comemorativos ou de representação social, como dia da consciência negra, dias dos povos tradicionais, dia da pessoa com deficiência, dia do idoso, dentre outros. Além disso, busco trazer elementos e práticas da cultura corporal que remetes as tais diferenças. PE1

Conforme este trecho narrativo de PE1, percebemos um pouco de superficialidade que fica evidenciado neste narrar. Podemos refletir sobre as proposições do professor uma construção discursiva, distanciando em determinados momentos de um contexto crítico nos conteúdos, nas ações pedagógicas e currículo. Portanto, um deslocamento epistêmico que:

[...] elencamos nesta discussão os conceitos de colonização, interculturalidade, identidade, diversidade, diferença, entre outros, pois a naturalização dessas categorias tem sido precisamente objeto de grande contestação, a partir dos pesquisadores pós-coloniais, por entenderem que seria problematizando-as que compreenderíamos que dominação territorial de nosso país, que para além de territorial foi também epistemológica, “educacional e pedagógica” (Silva apud Aguilera Urquiza; Calderoni, 2017, p. 5).

Dialogar e refletir sobre esses aspectos podem contribuir para que professores e acadêmicos envolvidos neste processo reconheçam estes sujeitos envolvidos como sujeitos pertencentes desse território. Portanto neste momento de análise vislumbra-se um currículo decolonial e intercultural, criando um diálogo intercultural crítico que possa promover outros modos de ser e viver.

Já desenvolvi e desenvolvo atividades e diálogos sobre os temas. Como: Paraolimpíadas, esportes indígenas, danças quilombolas [...]. PE2

Conforme PE2, no decorrer das suas ações pedagógicas desenvolve os conteúdos que remetem às questões indígenas, educação inclusiva, conteúdos sobre quilombolas e principalmente sobre as mulheres trans nos esportes. Porém, conforme o narrar não se evidencia como estes temas são apresentados ao contexto escolar como: seminários, pesquisas, palestras ou ações práticas neste contexto.

Recorte da narrativa de PE2 “[...] diálogos sobre as mulheres trans dentro do esportes e entres outros temas”.

O posicionamento crítico e reflexivo de PE2, evidencia que utiliza uma pauta

como conteúdos que é controverso, conflitante e de enfrentamento na Educação Física uma vez que o esporte é totalmente caracterizado como heterogêneo, excludente e reacionário.

Trabalhar a questão das mulheres transgênero pelo e no esportes é ressignificar a compreensão e debates sobre os esportes e principalmente para Sacavino (2016), dar vozes para que compreendam a subalternidade da mulher, a discriminação dos negros e indígenas, “[...] a estigmatização dos homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, entre outras são resultado de posturas frente ao “outro”, o diferente, de inferiorização e de negação do reconhecimento de sua humanidade plena” (Sacavino, 2016, p. 194).

Para a autora esta perspectiva sobre a interculturalidade crítica potencializa determinados grupos sociais que historicamente têm tido menos poder na nossa sociedade e se encontram dominados, subalternizados ou silenciados, na vida, na escola, e nos processos sociais, políticos, econômicos, e culturais.

Sim, vivenciei atividades quilombolas e sobre a cultura indígena pela professora de história na unidade escolar CEOM. Trabalhei com jogos indígenas e jogos adaptados, sempre conciliando a prática e teoria. É uma situação muito rica para a escola e os alunos e também como sociedade, ajudando no respeito de igualdade. PE3

Pensando na construção de práticas educativas interculturais é necessário e fundamental questionar a lógica dominante nos processos educativos escolares, no narrar de PE3 fica evidente que a emancipação social é fundamental contra uma homogeneização, padronização e a universalidades nos contextos sociais.

Contudo, PE3 comenta que determinadas temáticas contribuíram com experiências e vivências em contexto escolar ao qual foi proporcionada e contemplada por outro docente, as suas experiências com os temas ocorrem através de práticas corporais em suas intervenções pedagógicas que determinam ações na construção de saberes.

Nesse sentido acredito que uma proposição pela interculturalidade crítica é indispensável para a construção de uma outra sociedade. E concordamos com Sacavino (2016, p. 191), que defende que “a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma, é um projeto de existência, de vida plena para todos e todas”.

Sim, durante o período que estive em sala de aula, já vivenciei como também já desenvolvi atividades da cultura indígena, quilombola, inclusiva e movimentos sociais, tanto durante as aulas como atividades que envolvesse a comunidade. PE4

A Professora PE4, destaca que nas aulas de Educação Física na escola já ocorreu intervenções pedagógicas que possibilitou o desenvolvimento de temáticas (cultura indígena, quilombola, inclusiva e de movimentos sociais), que neste momento entendo como possibilidade de discutir a interculturalidade crítica, como uma relação dos e grupos/comunidades que tem sofrido uma história de submissão e subalternização.

Pensando desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. Trata-se de uma ferramenta, uma estratégia e uma manifestação de uma nova maneira de pensar e agir.

Consideramos a interculturalidade um elemento central neste processo de desconstruir o contexto escolar, articulando igualdade e diferença e construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social (Candau, 2016, p. 10).

Sim. [...] fomos ensinados que a educação é para todos e somso todos iguais sempre faço questão de elencar nas minhas aulas para os meus alunos. Educação é para todos e todos tem o direito de escolha. PE5

Nesse sentido, a abordagem da educação intercultural seria uma proposição privilegiada conforme Candau (2002, p. 135), “[...] parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades”.

PE6 evidencia na sua narrativa 03 (três) pontos importantes na sua escrita, ao qual destaca práticas corporais que remetem às discussões sobre a cultura africana e indígena. O primeiro trecho da sua narrativa, “[...] *Desenvolvi alguns jogos da cultura africana e indígenas, confecção e prática de “jogo da onça” e Peteca*”. Conforme esse narrar, vislumbra-se a possibilidade de pensar a interculturalidade crítica para construir uma educação que fortaleça as culturas e ao mesmo tempo que reconheça a existência de outras culturas e o fortalecimento das identidades.

Continuando com a narrativa de PE6 ao qual comenta “[...] *os alunos em grupos apresentaram um trabalho que tinham que construir jogos de tabuleiro africanos e indígenas e ensinar os outros colegas a jogarem*”.

Promover a interculturalidade crítica não se constitui uma tarefa fácil, entretanto complexa e desafiadora.

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; Nesse sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas (Candau, 2016, p. 346).

Nesta perspectiva necessita-se construir caminhos, interromper, deslocar, desestabilizar, significar, ressignificar práticas coloniais que marginalizam e excluem sujeitos nas suas ações, nas práticas pedagógicas que padronizam, portanto precisa-se lutar contra as desigualdade, o preconceito e a discriminação existentes na nossa sociedade contemporânea. Finalizo o último trecho do narrar de PE6 que comenta “[...] *também desenvolvi jogos que trabalhassem a inclusão, como: vôlei sentado, cabra cega sensorial, goalball adaptado*”.

Percebo, o quanto importante a valorização identitária, como também a ampliação da cultura corporal como reconhecimento das nossas diferenças. Devemos pensar através de uma proposição pedagógica através de um diálogo cultural emancipatório a contribuição para a construção do conhecimento e saberes.

[...] a escola na qual eu trabalho ela vem desenvolvendo alguns trabalhos e atividades voltados à essas manifestações culturais, como a cultura indígena e quilombola, trabalhos voltados a educação inclusivas e trabalhos sociais que são apresentados, pelos alunos em eventos científicos na cidade. PE7

Conforme a narrativa de PE7 as questões sobre a interculturalidade crítica são desenvolvidas pelo corpo docente e o contexto escolar através de ações que evidenciam as presentes manifestações. É importante destacar, nesta definição, a importância de se discutir as diferenças com riqueza já que normalmente a escola é entendida como um lugar central de construção da igualdade interpretada como oposta à diferença.

Conforme Sacavino, precisamos ter um novo olhar, para podermos compreender e nos situarmos diante das diferenças sociais e culturais como riquezas que ampliam nossas experiências e nos convidam a potencializar como na construção de um mundo mais igualitário através da educação intercultural. Finalizando o seu narrar PE7 destaca que “[...] *apesar de ser uma formação recente já, vivenciei algumas atividades voltadas ao público e as pessoas com deficiência*”.

Pensar a Educação Física como processo ou um espaço inclusivo é importante

porque possibilita os processos emancipatórios através destas ações. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova perspectiva que busca o sentido crítico, político, construtivo e transformador neste contexto. Portanto, buscando o esforço para promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização (Fleury, 2017, p. 178).

Neste momento nos remete às contribuições da interculturalidade ao qual é defendida pela Candau (2012) que questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros.

No próximo eixo evidenciamos as situações-problema, desvelando os conhecimentos e práticas em enfrentamentos no contexto escolar dos professores/as colaboradores/as pesquisados/as.

SITUAÇÕES-PROBLEMA: ENFRENTAMENTOS, DILEMAS E NARRATIVAS INSURGENTES

Para compreender como se dá a construção dos conhecimentos, saberes e ações críticas nas intervenções pedagógicas nos contextos de intervenções em escolas, utilizamos como construção de dados as situações-problema, analisando-as a partir de narrativas escritas dos colaboradores/as da pesquisa. Ao mesmo tempo, entendemos essas situações como um instrumento formativo/reflexivo, uma vez que, a partir delas o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre sua ação concreta, bem como (re)significar as teorias formais e as experiências vividas. Dessa forma, construímos 09 (nove) situações-problema que refletissem de forma subjetiva sobre a Interculturalidade Crítica. Para a construção dos dados da pesquisa analisamos apenas 06 (seis) narrativas, que dialogavam, refletiam e principalmente tensionavam o pensar, refletir e significar sobre a interculturalidade nas nossas ações por meio das práticas pedagógicas

Ao planejar as aulas da próxima semana que contemple a cultura corporal você idealiza como conteúdo danças, inserido no planejamento semestral, você busca referendar o seu planejamento conforme as disciplinas Dança, História da Educação Física e Ginástica e seus respectivos conteúdos desenvolvidos na formação inicial.

Nesse sentido você se recorda dos vídeos/ filmes que embasaram sua compreensão sobre danças indígenas, danças circulares sagradas e danças folclóricas. Para

que ocorra a intervenção pedagógica no dia da aula você explana o que foi planejado (tema, conteúdo, objetivos, bem como a metodologia da aula), contudo, quando você começa a intervenção pedagógica no pátio da escola um grupo de alunos/as esboça os seguintes comentários: “*dançar é coisa de menina e não de menino, meu pai que falou, não vou fazer isso prefiro futebol, não gostamos do futsal feminino, é muita frescura para aprender, não vai ter pelada?*”

Conforme a situação comente, narre como você lidaria com este dilema.

Penso que forçar um aluno a realizar determinadas práticas não seja o caminho. Para que haja a desconstrução de estereótipos, discriminações e preconceito, é necessário tempo. Contudo, acredito que ceder apenas às vontades dos alunos também contribui para que tais situações venham a se repetir na sociedade. PE1

Nessa narrativa, percebe-se o quanto determinadas diferenças culturais permeiam o cotidiano da escola e, além disso, pode-se perceber que os professores compreendem essas diferenças presentes no contexto escolar, precisando serem trabalhadas e, principalmente, serem aceitas e respeitadas.

Na perspectiva de Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 42):

A diferença como modelo constituidor do ser humano e a educação como direito assegurado a todo o indivíduo nos desafiam a pensar em estratégias que possibilitem articular o processo educacional e as diferenças para além das práticas homogeneizadoras e monoculturais presentes no cotidiano escolar.

A presente proposta de intervenção pedagógica é importante, contudo não consegue romper ou melhor desconstruir as concepções dos alunos. Necessita-se que determinadas práticas sejam explicitadas nos projetos curriculares, nas políticas da educação, nos currículos e, especialmente, nas práticas pedagógicas, o que implica desconstrução e desnaturalização da cultura escolar, fortemente marcada pela homogeneização.

Talvez dividiria a turma entre grupos para instigar a discussão e revisaria novamente o que foi exposto em sala anteriormente. Como disse, a situação não pode ser enfrentada imediatamente, é necessário considerar um processo de desconstrução que vem das experiências sociais e preconceito na sociedade. PE1

Nesse depoimento, identifica-se a iniciativa do professor em propor uma ação que possa reconhecer que somos todos diferentes que necessitamos do respeito ao Outro.

Conforme o narrar do professor, considera-se como positiva a sua ação em relação às questões ligadas às diferenças culturais, embora também julga-se necessário avançar nas práticas pedagógicas, no currículo escolar, nas proposições dos conteúdos, no PPPC da escola, nas relações pessoais e interpessoais no contexto escolar.

Com toda certeza antes de trabalhar a dança nas escolas eu já levantaria esses questionamentos e já tentaria desconstruir como já aconteceu em muitas aulas. Algumas tive sucesso e outras não, pois é muito complicado competir com a cultura do machismo, ainda mais sabendo que está sendo reproduzida no caso de seus alunos. Mas caso essa situação aconteça eu questionaria o meu aluno do porquê ele pensa dessa forma. Depois traria para ele uma sequência de homens que dançam (não dançarinos), traria alguns jogadores que eles admiram e quando marcam gol se expressão através da dança e buscaria trabalhar nessa turma estilos de danças que estão mais presentes em seu dia a dia e só depois ir incorporando outros estilos, no entanto sempre que acontece situações como essas eu para a aula e busco compreender a narrativa, para poder tentar desconstruí-la. PE2

Este tema gera discussões entre os colaboradores da pesquisa, em virtude da amplitude que engloba os questionamentos em relação à aplicabilidade a respeito do conteúdo das aulas de educação física. Refletir, discutir e tencionar a presente discussão nas aulas de educação física pode de alguma forma contribuir com ações positivas e negativas. A professora evidencia algo que merece reflexões e posicionamentos em virtude das questões sobre o machismo que de forma descontextualizada no contexto escolar e nas aulas de educação física.

Na voz da professora percebemos que as diferenças estão sempre ligadas de alguma forma às questões do preconceito e discriminação. Estas diferenças, muitas vezes, são percebidas pelos professores como alvo de preconceito e discriminação, diferenças estas que se referem às questões de raça, gênero, orientação sexual e opção religiosa.

É importante destacar a presença das questões de gênero no âmbito das aulas e a dificuldade de tratar pedagogicamente o tema, desconstruindo e desnaturalizando concepções e pensamentos estruturados. Conforme Louro (2023), o corpo ainda é compreendido nas aulas de educação física como biológico, estético e racional, que aceita apenas os conhecimentos técnicos e separar os meninos e meninas nas aulas neste contexto é revolucionário e emancipador.

As diferenças culturais, mais uma vez, aparecem nas falas dos professores que respondem a partir de seus olhares contra o preconceito, a discriminação, o conflito, as

contradições, os desafios dos problemas a serem enfrentados enfrentado dentro do espaço escolar.

Conforme a narrativa de PE2 faz-se necessário enfrentar para além da concepção das diferenças, mesmo de forma tímida, dialogando com o reconhecimento e o respeito às diferentes culturas.

Para não ocorrer esta situação durante a aulas antes das apresentações isto já pode ser trabalhado, mostrando para eles a história das danças e os acontecimentos históricos. Nas apresentações pode ser trabalhado vários tipos de danças, dar opções para que os alunos possam escolher seu próprio estilo, sem forçá-los. PE3

Observa-se no narrar dos colaboradores, discussões e observações sobre as questões de gênero que estão fortemente marcadas no contexto escolar e, principalmente, nas aulas de Educação Física que, em determinados momentos, vêm contribuindo com exclusão, marginalização e violência, suscitando preconceitos, discriminações e subalternização de determinados grupos sociais.

A Educação Física é um componente curricular no contexto escolar em que os professores selecionam os conteúdos, elaboram as intervenções pedagógicas, organizam os espaços de convivência e experiência, constroem linguagens e os objetivos a serem alcançados para construção do conhecimento entre meninos e meninas.

É nesse cotidiano na escola que se propagam as diferenças de gênero nas aulas, de forma mais explícita. Conforme Louro (2003) algumas áreas escolares contribuem para a constituição da identidade de gênero, que muitas vezes, são construídas a partir de práticas pedagógicas e discursos de emancipação e desconstrução das diferenças. *Explicaria aos mesmo que da dança não é só coisa de menina, traria o contexto histórico da dança na aula seguinte, porém, durante a conversa com os alunos, deixaria claro a importância das aulas de educação física e de se aprender sobre novas culturas e ter vivências diferentes. PE4*

Segundo a PE4, para dialogar sobre diferenças de culturas, diversidade, bem como sobre as diferenças, necessita-se de uma relação que possa desvelar o contexto histórico da dança, além de pontuar as diferenças em proposição crítica reflexiva.

Destaca-se, ainda, que ao trabalhar as questões relacionadas às diferenças culturais, diversidade, preconceitos no currículo em ação da Educação Física, a professora evidencia a sensibilidade para tal proposta, buscando a desconstrução das diferenças.

Nessas situações prefiro e trabalho pelas beiradas, busco com fotos, vídeos mostrar para meus alunos que dança, esportes, ginástica não tem gênero, cor e nem raça, que podemos sim, dançar sem preconceito. Através da dança, ginástica conseguimos também nos expressar, conseguimos ser nós mesmos além disso conseguimos respostas para calar preconceitos. Enquanto aos nossos pais, eles vivenciaram na época em que o preconceito era gigantesco e hoje temos a faca e o queijo na mão para podermos também mudar esse tipo de concepção ultrapassada [...]. PE5

Conforme a proposição de PE5, o diálogo construído na narrativa pode-se admitir que a professora olha e principalmente organiza suas ações para que se possa debater sobre as diferenças culturais e sociais, em que reconhece, respeita, valoriza as diferenças e, principalmente, das culturas. A professora destaca a importância de pensar determinadas questões relacionadas às diferenças culturais no currículo e o quanto a formação inicial foi deficiente no que se refere ao trabalho com as diferenças na escola. Assim, é importante enfatizar que os professores devem assumir a responsabilidade de ações sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são proposições pelas quais estão lutando.

Portanto, significa que os professores devem assumir um papel responsável na construção de propósitos, de ações e de conhecimentos que possam dialogar para um processo emancipatório.

No próximo trecho narrativo, PE6 evidencia suas reflexões, compreensões e ações, o que nos remete a questionar suas proposições.

Além de dizer que a participação conta como nota para a disciplina. Outra estratégia que poderia ser feita, principalmente, com os alunos mais velhos, é combinar com eles a participação ativa na aula de dança e depois deixar que eles pratiquem a modalidade que mais gostam, para tentar introduzir algo diferente nas aulas. PE6

A ação da professora PE6 é uma proposição que pode contribuir em um processo de autonomia profissional e, principalmente, na construção do conhecimento emancipatório. Compreende-se na narrativa da professora a importância no combate ao preconceito, demonstrando consciência em relação à importância do combate ao preconceito e ao reconhecimento das diferenças, o que possibilita diálogos no espaço escolar sobre as diferenças, como agir e como se constituir dentro de uma sociedade livre e democrática.

Santiago, Akkari e Marques (2013) afirmam que a escola não pode se omitir em problematizar as relações de poder, assim como promover o diálogo e a negociação com as questões que envolvem as diferenças e desencadeiam processos de desigualdades.

A dificuldade em lidar com estas questões pode resultar em situações de preconceitos e discriminações no âmbito escolar.

Nesse sentido é a quebra do paradigma que dança balé, ginástica são para mulheres, nesse contexto é preciso apresentar a dança ou ginástica, elencando qual a importância dos elementos que são para os homens, apresentando esses elementos através de vídeos ou filmes. PE7

O grande desafio do professor no processo educacional é reconhecer os diferentes contextos e as ações pedagógicas necessárias. PE7 narra de forma imprecisa ações na desconstrução das diferenças e correlaciona conteúdos descontextualizados para lutar contra as diferenças nesse contexto. É necessário que o professor construa, promova e realize ações em diversas perspectivas sobre o contexto sociocultural, político e cultural, descentralizando as visões, ações e perspectivas únicas e totalizantes; que enfrente situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes nas aulas de Educação Física e no cotidiano escolar e que são, na maioria das vezes, ignoradas.

Conforme Nóvoa (2009), é importante que o professor reconheça o cenário em que está inserido, junto com a sua história, buscando um conhecimento que vá além da teoria e prática. É necessário, pois, entender que a prática não é só aplicar uma simples teoria, mas a partir dela criar perspectivas de práticas outras, além da criticidade, da identidade e da emancipação social.

Na próxima proposição das situações-problema questioneei os/as colaboradores/as da pesquisa para que evidenciassem através de diálogos e reflexões críticas na escrita narrativa a compreensão da interculturalidade.

Indagamos, instigamos o/a colaborador/a como professor/a contratado/a pela Secretaria Municipal de Educação, aprovado/a no último seletivo, foi designado/a para atuar no Ensino Fundamental em uma escola na zona rural do município. No decorrer da semana nessa escola, você percebeu que no contexto social vivem pessoas de diferentes identidades, culturas, bem como orientações religiosas. Ao desenvolver as aulas para a turma do 7.º ano, com crianças de 12 anos, em conteúdo de ginástica artística, você propõe desenvolverem posições invertidas no chão, como também de rolamentos, conforme os movimentos ginásticos.

Entretanto, no desenvolver das atividades ocorrem contatos físicos e alguns participantes se negaram a aderir à atividade por não admitirem tocar ou serem tocados pelos/as parceiros/as.

Diante dessa situação complexa e hipotética, que intervenção pedagógica você como professor de Educação Física adotaria para resolver esta situação? Exemplifique.

Compreendo que essa questão exija novamente processos em relação ao corpo, discussões e que vão além de obrigar o aluno a realizar determinada atividade. Minha conduta como professor, atentando que possa ser casos isolados, seria de uma conversa com esses indivíduos para tentar compreender o motivo que os leva à dificuldade do toque. Considerando a faixa etária, essa situação pode exigir adaptação do exercício até que o aluno se sinta confortável para práticas com outro ou mais indivíduos. PE1

Nesse narrar o PE1 destaca a sua compreensão do que a situação instiga, propondo a construção de um diálogo para desconstruir barreiras impostas no processo educacional e corporal de cada aluno no contexto escolar. Percebe-se que o professor busca práticas pedagógicas que possam vencer a resistência de reconhecer o Outro e ser o Outro.

Necessita-se basear a relações sociais, conforme a educação intercultural crítica, considerando fundamental a promoção de relação entre sujeitos individuais e, também, entre grupos provenientes de diferentes culturas, favorecendo a construção de identidades abertas e plurais, potencializando o empoderamento daqueles reconhecidos historicamente como subalternizados e inferiorizados (Candau, 2014). Contribuindo para a proposição do PE1, deve-se na escola buscar como objetivo um ensino de qualidade, formar sujeitos capazes de interferir criticamente na realidade em que estão inseridos, na perspectiva da transformação social, na produção de novos conhecimentos e saberes.

Eu buscaria outras práticas de ginástica que no primeiro momento não tivesse contato físico, porque isso implica em muitos fatores e eu sempre tomo muito cuidado com todas as práticas que precisam ou teriam em alguns momentos contatos físico. Uma delas é eu preciso conhecer a classe, para saber se teriam maturidade de desenvolver os movimentos mesmo porque podem se machucar, saber se o toque (contato físico) que aconteceu pois realmente necessário ou teve malícia. Entre outros fatores que vão influenciar nas práticas [...] PE2.

PE2 na sua narrativa busca uma proposição que dialogue com os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Essa proposição é uma construção que busca a transformação da e na aula de Educação Física, com conteúdos que possam trabalhar com as diferenças e a diversidade.

Por meio da ginástica geral ou ginástica busca-se por um espaço acolhedor que leva em conta as diferentes subjetividades ao qual torna-se imprescindível para a perspectiva da educação emancipatória. Pensar na proposição do PE2 é refletir sobre a

desconstrução de preconceitos e estereótipos em relação a determinados sujeitos, na valorização e no reconhecimento das diferentes culturas no universo escolar.

Em relação à dificuldade ainda encontrada para lidar com as diferenças culturais no espaço escolar, Candau (2016, p. 343) destaca que “existe, sem dúvida, uma crescente sensibilidade para esta temática. No entanto, no âmbito da educação escolar é possível detectar uma sensação de não sabermos como lidar positivamente com estas questões”.

Através de conversa, tentaria entender o aluno e explicaria que as atividades da aula e explicaria que as atividades da aula fazem parte da dinâmica desenvolvida e que não faria mal que os alunos tivessem contato, que é necessário socializar com as pessoas que convivemos. Para o fim desse tipo de situação eu entraria no meio no sentido de mostrar os movimentos para eles e eu ajudasse um por um, mostrando que para isso, esse tipo de pensamento não se deve ter, caso continue eu iria perguntar para eles o motivo de isso acontecer e tentaria continuar mostrando a ginástica o contato está tudo bem. Ginástica é cultura e precisamos aprender a ter, vivências e respeitar. PE4

Em busca pela superação de modelos excludentes, homogeneizantes e reprodutores de técnicas e práticas, PE4 pretende, em suas propostas pedagógicas, romper com tais concepções. A professora poderia desenvolver ações educativas nas aulas de Educação Física em uma perspectiva intercultural, que buscasse o reconhecimento das diversas possibilidades da corporeidade, da cultura corporal com um viés ancorado na educação física cultural. Assim, “[...] calcado na perspectiva intercultural de educação, é que compreendemos toda prática escolar como uma prática cultural, devendo constituir-se, portanto, em espaço de diálogo”, como afirmam Oliveira Silva e Daolio (2011, p. 5).

Nessa perspectiva Neira e Nunes (2009) quando propõem um currículo crítico para a Educação Física, vinculada a significados culturais, ou seja, sugerem uma concepção de Educação Física que forneça oportunidades de diálogo entre as diferentes culturas, por meio da vivência, da inter-relação, do respeito pela diversidade e pelas manifestações corporais que nelas se constroem e reconstróem

Poderia passar exercícios que não exigissem o contato físico, outra alternativa seria explicar que o contato físico faz parte da atividade e que não tem mal nenhum em tocar ou deixar ser tocado, se for com respeito. Mas, se mesmo assim a recusa continuasse, eu mesma ajudaria esses alunos, sem que seus colegas precisassem tocar neles. Em outras aulas poderia trabalhar brincadeiras que estimulassem o contato físico entre esses alunos. PE5

Defendemos um ensino da Educação Física que leve em conta as diferentes

manifestações da cultura corporal, não só no aspecto da vivência em si, mas na compreensão e reflexão dos aspectos sociais e culturais que envolvem cada um.

Nesse sentido, necessita-se elaborar conteúdos da Educação Física em uma perspectiva crítica e emancipatória que na sua subjetividade traga questões relacionadas à raça, gênero, orientação sexual, deficiência, etnias, religião, educação de jovens e adultos, para que possam compreender o contexto atual.

Concordamos com Neira e Nunes (2009) quando destacam o valor dos significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e o quanto precisam ser vistas na amplitude de seu sentido político e cultural e não, como nas propostas mais tradicionais de ensino, dentro de uma visão única da cultura corporal hegemônica, ou seja, priorizando o esporte no viés da aptidão física e treinamento.

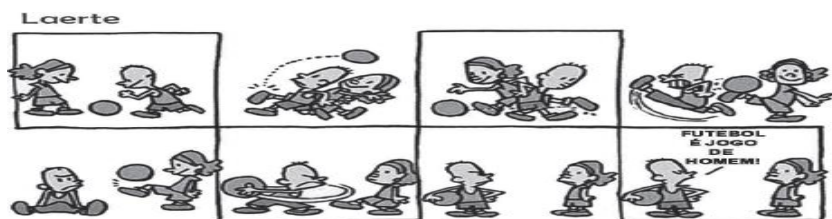
Destacamos, neste momento a situação problema que buscamos dialogar sobre a questão de gênero nas aulas de Educação Física.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso está realizando um processo seletivo simplificado para contratação temporária de professores Educação Física para o ensino médio profissionalizante Técnico em Programação de Jogos Digitais. Você se inscreveu e durante a realização da prova de conhecimentos específicos solicitaram que você utilize as narrativas para dialogar com os enfrentamentos, dilemas e contradições referente a 02 (duas) questões que necessitam de leitura e reflexão.

Proposição - A

*Quando se fala em inclusão na educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa pluralidade deve ser valorizada e aceita nas suas singularidades. Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual. Precisamos nos dar conta de que práticas como essas reforçam discriminações e exclusões, em vez de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos, possibilitando que, por meio das práticas corporais e esportivas, possam exercer sua cidadania e liberdade constituindo-se como sujeitos sociais. GOELLNER, S. Cadernos de Formação. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, p. 71-83, mar. 2010 (adaptado).*

Evidencie sua proposição para dialogar, valorizar as diferenças, identidades, com os/as alunos/as deste curso referente a este dilema na Educação Física. Escreva



LAERTE. Folha de S. Paulo, 29 maio 2010.

Proposição - B

A mídia televisiva em geral tem privilegiado as transmissões de espetáculos esportivos que comumente reforçam a supremacia do sexo masculino em relação ao feminino, reforçando também o caráter sexista da prática esportiva. As consequências de tal situação são preocupantes, pois os índices de desrespeito aos direitos da mulher continuam altos. No que diz respeito à Educação Física, infelizmente ainda é comum encontrarmos aulas em que as práticas reforçam negativamente as diferenças entre sexos e incentivam o sexismo, como aulas de futebol para meninos e queimada para as meninas, ou até mesmo aulas separadas por sexo com a alegação de que os meninos machucam as meninas.

O enfrentamento desta situação perpassa várias condições, como, por exemplo, os ordenamentos legais, as políticas públicas de vários segmentos, a formação de educadores, a concepção de mundo dos professores e as representações dos próprios alunos.

Diante de tal situação, como você trabalharia suas aulas frente a essa problemática? Caso que suas aulas ocorram esta separação entre meninos e meninas pela iniciativa dos alunos, como você procederia em uma aula prática? Construa uma narrativa que evidencie a sua percepção referente ao tema que evidencie a sua formação e disciplinas.

As proposições nos remetem a várias indagações, enfrentamento e dilemas na Educação Física escolar. Na narrativa de PE1 deixa claro na sua escrita que a “[...] *situação não ocorre em minhas práticas pedagógicas, tendo em vista que todo o planejamento é pensado de maneira plural e que o conhecimento deve ser apropriado por todos*”. O seu planejamento proposições pedagógicas que contemplam as presentes posições sobre gênero, sexualidade, diferenças diversidade, homossexualidade, heterossexualidade e principalmente a compreensão dos corpos pela corporeidade e a cultura corporal como processo emancipatório.

Compreendemos que percursos curriculares, sobre gênero e sexualidade no currículo da Educação Básica proporcionam novas percepções, ações e enfrentamento pelos docentes e discentes, sendo estes marcadores sociais. Pensar em novas práticas pedagógicas, novos percursos e bem como novas ações na construção dos conhecimentos é importante no cotidiano escolar que se constitui nesta formação inicial. Esse currículo, para Paraíso e Caldeira (2018, p. 13), entende-se como um espaço político, ético e estético “no qual se constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos de esperança a serem percorridos”

Pensando nas reflexões sobre a questão gênero, corporeidade e cultura corporal, analisamos a narrativa de PE2, que acredita ser “[...] *muito difícil essa separação acontecer. Porque e todos os anos que estou no estado isso nunca aconteceu*”. Conforme este trecho nas suas aulas não ocorrem separação de sexo nas aulas de Educação Física, não ocorrem a discriminação em suas práticas pedagógicas e compreensivo quando se pensa em uma escola mais plural e emancipatória.

Contudo neste enfrentamento em contexto escolar, nos remete a indagar as questões sobre gênero e sexualidade se constituiu ao longo deste processo educacional? Entendemos neste momento que o currículo como processo uma práxis, ao qual se desenvolve uma proposta pedagógica que abarca inúmeras práticas pedagógicas que possa construir vivências e experiências com sujeitos concretos dentro de um contexto social, histórico e político.

PE3 narra de forma bem incisiva que determinadas ações e práticas são construídas primeiro a teoria e depois a prática evidenciando uma prática bem técnica, sendo este processo na dicotomia, porém no narrar entende que o “[...] *professor sempre deve estar atento, trazer para dentro das aulas teóricas construídas que trabalha estas discriminações, nas aulas práticas organizar atividades que engloba a todos de forma conjunta*”.

A Professora destaca no seu narrar que realiza e propõem ações pedagógicas no contexto escolar “[...] *ter atividades organizadas por eles mesmos que irão inserir meninos e meninas*”. PE3

Para a professora PE4 sua compreensão sobre a temática é que as suas aulas trabalham a igualdade, não ocorre a separação entre meninos e meninas e quando é *necessário* “[...] *trabalhar sobre igualdade, fazer os alunos entenderem que todos tem o mesmo direito e que não há necessidade de separação, na sociedade, no trabalho, no dia, não existe distinção*”. Na sua prática pedagógica trabalharia as atividades com todos os alunos juntos, não ocorreria divisões para as práticas corporais. Colocaria todos os alunos para realizar as atividades juntos.

Nesse sentido, precisamos refletir que determinadas ações têm cunho normativo na instituição, o que parece em determinado momento irrelevante ao professor. Portanto, acreditamos que o papel do ensino e aprendizagem não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas esportivas, que este ensino envolve a educação para o desenvolvimento de uma sociedade emancipatória.

Portanto o contexto solicitado necessita de uma finalidade educacional, dentro de um contexto de escola pública que dentro da proposição possa desenvolver, dialogar e construir uma sociedade política, democrática e emancipatória.

A construção e a desconstrução de determinadas ações sociais na escola e na Educação Física são constituídas através do conteúdo esporte dentro da cultura corporal do movimento. Conforme o diálogo de PE5, ela propõe o esporte como uma prática corporal que pode ser trabalhada sem separação de gênero.

Contudo no trecho narrativo não foi evidenciado qual ou quais esportes que são trabalhados nas aulas por exemplo: esportes coletivos, esportes de aventura e esportes adaptados.

[...] minhas aulas não há separação de gênero. Desde mais nova sempre treinei com meninos e vejo muitos pontos positivos nisso. Esporte não é dividido por gênero esporte é vida e salva vida. Então diante disso antes de todas as aulas práticas eu busco mostrar para eles todas as teorias dos esportes, o quanto os esportes são fascinantes, mostro a eles com vivência [...]. PE5

Ao analisar a prática pedagógica dessa professora percebemos aulas se baseiam apenas no esporte enquanto uma proposta de rendimento, ao qual não contempla a participação em uma perspectiva crítica de igualdade e participativa. Na continuidade do seu narrar a professora pontua “[...] nas minhas aulas desde o princípio já deixei claro para eles que no esporte não tem gênero específico, portanto todos jogam juntos, aprendem juntos, e desfrutam da fascinação dos esportes juntos”.

Nesta narrativa reconhecemos que tais proposições não levam em conta as questões relacionadas às diferenças culturais e sociais, não possibilitam o diálogo entre as diferenças entre pessoas e grupo social. Para Neira (2016, p. 69), “esses currículos se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com as diferenças”

A professora PE6 evidencia a sua compreensão sobre a temática solicitada em 02 (dois) momentos. A sua proposição número um, destaca que construiria um diálogo com

[...] os alunos as diferenças culturais, a compreensão dos corpos, como as diferenças culturais estão presentes no nosso dia a dia e sua importância para a formação da sociedade brasileira. Discutiria também os direitos essenciais que todos os seres humanos têm, independentemente das suas diferenças e ou limitações. PE6

Nesta perspectiva pressupõem que toda ação educativa, é a expressão de um projeto cultural, político e educacional ao qual a instituição escolar poderá desenvolver com os sujeitos deste contexto aquilo que consideram importante e adequado.

[...] jogos mais tradicionais como o futebol e a queimada, por exemplo, alteraria as regras permitindo que só as meninas marquem gols. Como sou uma professora mulher, também poderia participar das brincadeiras para que as alunas também se sentissem apoiadas e mais confiantes. Trazer jogos diferentes também ajuda, pois ambos os sexos vão aprender algo novo, sem que um se sinta melhor que os outros. PE6

Sabemos que os esportes não têm donos e, também, que todos tem o direito de jogar. O futebol é o esporte ou é um dos esportes mais visto do mundo. Diante disso a várias formas de se trabalhar o futebol misto meninos-meninas exemplo: só vale gol ou só valera o gol se as meninas tocarem também na bola, outro exemplo só vale gol das meninas, nesse sentido podemos trabalhar invertido as meninas tem que tocar para os meninos valerem o gol. Esses são alguns exemplos obviamente que são questionamentos que os professores/as sempre irão enfrentar. PE7

Analisar, pensar e refletir sobre as narrativas de PE6 e PE7, precisamos que os professores construam um diálogo entres os saberes de formação, os saberes disciplinares e os saberes deste contexto, refletir sobre a educação intercultural como um processo e princípio de que propõem construção de uns novos pensamentos, novas ações e novos objetivos/enfoques.

Refletir neste momento sobre as proposições dos professores é necessário para podermos dar novos sentidos e significados nas nossas práticas pedagógicas, buscar na interculturalidade como um processo na relação dos conhecimentos, saberes e, também, como uma política emancipatória.

Oliveira Silva e Daolio (2011, p. 5) afirmam que “calcado na perspectiva intercultural de educação, é que compreendemos toda prática escolar como uma prática cultural, devendo constituir-se, portanto, em espaço de diálogo”. Precisamos enquanto professores de Educação Física práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural que nos parece fundamental em contextos como o da Educação Física que historicamente construíram espaços de segregação social e ações afirmadas na exclusão do diferente.

Conforme Sacavino (2020), a interculturalidade nessa perspectiva é importante porque questiona a naturalização da invisibilidade dos sujeitos considerados “outros” dentro das salas de aula, as diferenças étnicas, de religião, gênero, opção sexual etc.

Para a autora, esta perspectiva propõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na nossa sociedade e se encontram silenciados,

subalternizados ou excluídos, na sociedade e na escola, e nos processos sociais, políticos e culturais.

Nesse sentido, precisamos romper com a hierarquização de conhecimentos e saberes buscando desconstruir a idéia de que os determinados conhecimentos formais proposto nos currículo escolar muitas vezes hegemônico são mais importantes do que aqueles conhecimentos presentes no cotidiano escolar e social dos sujeitos envolvidos estudantes é imprescindível para a construção de práticas interculturais.

Destacamos a proposição/indagação sobre as situações-problema com os/as professores/as a respeito da escola inclusiva e as diferenças sociais na escola, conforme enunciado a seguir.

Considerando a formação continuada como um processo formativo, uma ferramenta estratégica para subsidiar a busca de alternativas para a solução dos problemas vivenciados na intervenção do profissional de Educação Física no contexto escolar, ao qual tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento. Portanto, essa formação está ocorrendo na escola que você ministrará palestra conforme o planejamento e você será o próximo palestrar com o tema: *Escola Inclusiva e suas diferenças sociais*. Foi solicitado pela direção escolar que você se referende sobre a presente ementa:

É preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013 (adaptado).

Como você trabalharia com essa situação? Como você propõe esse diálogo a partir da sua formação inicial? Mesmo porque você não trabalha com essa temática/prática pedagógica.

Segue a narrativa de PE1 que desvela sua compreensão para a presente situação.

Com base no tema e ementa, penso que inicialmente seja importante verificar diagnosticamente o nível de compreensão do público sobre o que seria a inclusão. Após esse primeiro momento, abordaria conceitos chaves, como preconceito, discriminação e diferenças, para assim apontar noção e diferenças, para assim apontar os desdobramentos que existem nessa temática: gênero, raça, sexo, classe etc. PE1

Percebe-se na narrativa que o colaborador compreende a reflexão sobre a educação inclusiva e busca diagnosticar antes de qualquer ação os conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Este tipo de prática pedagógica necessita e requer a reflexão constante na busca por novos conhecimentos, bem como requer a interação com o contexto social no qual está envolvido. Este processo formativo/reflexivo contribui para um conjunto de elementos formativos de identidades e, segundo Silva (2000, p. 74), “a identidade cultural não é uma identidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, que faça sentido em si mesma, isoladamente [...]”. Portanto, a construção de identidade só fará sentido pela heterogeneidade e pelas diferenças discursivas.

Precisamos destacar, ainda, que analisando a narrativa de PE1 compreende-se que os professores devem assumir a responsabilidade de trazer debates e reflexões sobre as questões acerca do que ensinam, buscando contribuir na construção de conhecimentos e, principalmente, na busca de práticas pedagógicas, proposições e condições inclusivas no processo educacional. A escola, portanto, possui uma estrutura que reproduz discursos e práticas hegemônicas e que suprime, subalterniza as diversas formas de existência de determinados grupos sociais. É importante dialogar e refletir sobre determinadas proposições para que ocorram diálogos, reflexões sobre proposições decoloniais, possibilitando uma educação plural, diversa e intercultural que possibilite a ressignificação de experiências e o combate às desigualdades.

Notamos na narrativa de PE2 que a mesma consegue compreender as diferenças a partir das suas diferenças [...] *umas das melhores formas de trabalhar as diferenças é justamente evidenciar que todos temos e por isso é algo em comum entre todos. Quando eu vejo em mim diferenças eu consigo compreender a diferença do outro* PE2. Neste momento o ato de escuta, a pessoa compreende, planeja e é tocado pelas falas dos outros sujeitos envolvidos. Nesse sentido, identificamos a necessidade de aprofundar o debate e problematizar o discurso que impede a compreensão das diferenças. Narrativas desse tipo conseguem construir reflexões na sociedade.

Na continuidade da sua narrativa PE2 destaca a sua proposição para trabalhar com as diferenças:

Em uma palestra eu traria recortes históricos sobre o que acontece quando uma sociedade não respeita o diferente seja por raça, gênero, religião ou deficiência, talvez faria alguma dinâmica também, mas, também, mas aí dependeria muito do público. PE2

A proposição tem a capacidade de possibilitar discussões, reflexões e principalmente a produção de conhecimento, que pode ocorrer no desenvolvimento de ações interculturais nesse espaço escolar, possibilitando e contribuindo para uma formação de outra cultura de convivência social a partir das diferenças. Portanto, para aprender com as diversidades/diferenças é necessário que se deixe de vê-las como problema e passem a ser consideradas como oportunidade para todos os envolvidos no processo. Precisamos explorar as possibilidades de aprender sobre as diferenças, a diversidade, as alternativas de vida e também aprender a lidar com essas diferenças.

Pensar em uma educação intercultural é, sem dúvida, uma proposta libertadora, pois possibilita a interação entre as diversas culturas e os diferentes modos de pensar.

Primeiramente trabalharia com o conceito da temática para um melhor entendimento, a temática pode ser trabalhada em forma de oficina, atividades em rodas para ocorrer uma conscientização. PE3

Uma sugestão para se trabalhar com o tema escola inclusiva e suas diferenças sociais, abordaria assuntos sobre respeito, sobre diversidade, os temas poderiam ser trabalhados através de roda de conversa ou até mesmo trazer alguém de fora para trabalhar sobre os temas. PE4

Nas narrativas de PE3 e PE4 fica evidente que as professoras nas suas proposições se fundamentam em uma perspectiva técnica e não apresentam conteúdo para realização das proposições. Precisamos compreender que a escola, as instituições, enquanto espaços de discussão, reflexões na formação e produção de conhecimentos garantem a continuidade e a consolidação de práticas educacionais inclusivas. Nessa perspectiva, as problematizações vão ao encontro da valorização do direito às diferenças. Compreendemos que nas práticas da Educação Física ocorrem a supervalorização de alguns conteúdos: futsal, futebol, basquetebol, handebol e voleibol, “[...] em detrimento de outros (as danças regionais, a capoeira, as brincadeiras populares) gera uma limitação assustadora das ações pedagógicas na escola e, desta forma, discentes veem desprezadas suas bagagens culturais” (Oliveira; Silva, 2021, p. 68).

Precisamos pensar em um currículo que implica em reconhecer seu impacto na formação das identidades docentes e da sociedade. Por meio desse currículo e das práticas pedagógicas da Educação Física valorizar a diversidade cultural, desafiando as desigualdades, os preconceitos, o racismo, a exclusão e, principalmente, o silenciamento de vozes de grupos subalternizados, em virtude de raça, etnia, gênero e outros marcadores identitários.

As mudanças devem ocorrer por meio de práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas e estão entrelaçadas ao processo de formação docente. Essa formação inicial é essencial para qualquer mudança almejada na educação e na sociedade.

Nas minhas aulas eu sempre busco mostrar aos meus alunos a importância da liberdade em todos os seus sentidos e mostrar também que eles podem sempre contar conosco para o que precisar, seja melhor conversar, seja ajuda e quantas mais pessoas souberem a importância da inclusão [...]. PE5

Nessa narrativa percebemos que a professora busca o sentimento de solidariedade, de acolhimento e da relevância social de cada pessoa envolvida. Compreendemos, assim, a professora como uma operadora de ações que busca atingir metas a ela apresentada. A inserção de determinadas discussões acerca das questões de inclusão se apresenta de forma problemática no campo da Educação Física, uma vez que as práticas pedagógicas muitas vezes são excludentes. Para Oliveira e Silva (2021, p. 69), é necessário discutir, dialogar e refletir sobre a:

[...] diferença cultural nos cursos formadores de professores/as de Educação Física com o intuito de fornecer aos/às futuros/as docentes pistas para se trabalhar com as múltiplas identidades presentes em nossa sociedade e em nossas escolas. Para problematizar estas questões, recorro às perspectivas intercultural, intercultural crítica e à pedagogia no intuito de encontrar possíveis caminhos para a construção de uma ‘Educação Física outra’, ou seja, mais inclusiva e igualitária.

Poderia se pensar a educação intercultural como proposição para se criar oportunidades e possibilidades de interação entre as diversas culturas e os diferentes modos de pensar e agir. As pessoas seriam instigadas a construir ou reconstruir, por meio da socialização, as suas próprias identidades.

Primeiro, identificaria quais são as diferenças sociais mais presentes na comunidade escolar, para que possa compreender melhor essas pessoas. PE6

Na narrativa de PE6 fica evidente a necessidade de que os professores assumam a responsabilidade pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam e como devem ensinar. Isso significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Pensar sobre a interculturalidade é permitir a construção de estratégias capazes de identificar, perceber, conviver e trocar experiências com sujeitos e matrizes culturais distintas na construção de uma sociedade libertadora.

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão racional de sua constituição. A PE6 pontua na sua narrativa que *durante a palestra definiria para o público a palavra “inclusão”, já que “inclusão” significa acolher a todos e não só quem tem algum tempo de deficiência ou algo assim*. Portanto trata-se de questionar as diferenças, as desigualdades construídas ao longo do tempo entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Podemos pensar que a interculturalidade possibilita “[...] a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais” (Candau, 2012, p. 245).

Precisamos desconstruir esta estrutura arcaica e colonial da qual a “[...] Educação Física (e sua formação de professores/as) faz parte, recruta autores/as decoloniais que nos fornecem outros elementos para se pensar o processo de exclusão e de desigualdade presentes na sociedade contemporânea” (Oliveira e Silva, 2021, p. 72). Há necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas dos projetos pedagógicos, os currículos e as instituições que ainda posicionam determinados grupos sociais, com práticas e pensamentos dentro de uma ordem e uma lógica que ainda é racial e colonial.

Trabalharia de uma forma situacional na qual mostraria os problemas ou elencaria quais os problemas mais pertinentes a comunidade escolar vem enfrentando. PE7

Conforme a narrativa de PE7 as suas ações têm a capacidade de possibilitar discussões, reflexões e produção de conhecimentos. Aprender com as diversidades requer uma vontade de considerar outros pontos de vista. As diferenças precisam deixar de ser vistas como problema e passar a serem consideradas como oportunidades, as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida. Promover processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos e questionar essas condições possibilitam reconhecer identidades e a diferença e fortalecer o pensamento próprio.

Considerando o texto abaixo como uma situação-problema, buscamos discussões/reflexões sobre políticas de articulação escola/comunidade quilombola, como você, professor de Educação Física, articularia a construção dos conhecimentos da sua disciplina de um Instituto Federal que trabalha com Programa de Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante? Quais saberes, conhecimentos da formação inicial você desenvolveria na sua disciplina para evidenciar a temática?

Evidencie, desvele neste momento esse dilema, ressaltando, conforme seu currículo, se suas experiências pedagógicas são apenas com os esportes e o treinamento esportivo.

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Consequentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente se levando em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais relacionados à configuração das políticas educacionais. A sua implantação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações. BRASIL/CNE. **Parecer CNE/CEB n. 16/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012 (adaptado).

Percebemos no narrar do PE1, que ele elenca reflexões importantes desde a Educação do Campo para pensar na possibilidade de dialogar com a Educação Quilombola. Segue sua narrativa:

Assim como na educação do campo, a educação quilombola e EJA necessita de um planejamento que aproxime das situações cotidianas do educando. Os saberes e conhecimentos mobilizados devem aproximar das necessidades do público e suas particularidades. PE1

Devemos pensar um planejamento que busque dialogar com a diversidade cultural, étnica e racial no sistema escolar, sob o respeito às diferenças no currículo, buscando o reconhecimento e a visibilização das realidades e culturas dos/as educandos/as envolvidos neste processo formativo. Precisamos reconhecer que os povos quilombolas através de suas práticas corporais evidenciam as experiências, histórias, memórias e marcas corporais que expressam os diferentes espaços no tempo presente, permitindo transformar-se e ressignificar-se.

Nessa perspectiva, relacionar a cultura e o currículo pode ser entendido como um conjunto de práticas que produzem significados, “[...] como o espaço das lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político, expressando visão de mundo, projeto social e verdades” (Candau; Moreira, 2006, p. 95). Devemos buscar as práticas educacionais inclusivas, crítico/reflexivas, libertadoras e humanizadas para autonomia na luta e na construção que viabilize a justiça social.

Conforme Candau (2010), essas práticas educacionais, para se tornarem interculturais, devem ser construídas a partir de um debate amplo em todas as instâncias (projeto político-pedagógico do curso, comunidade acadêmica, docentes e discentes), não se limitando a determinadas disciplinas do currículo.

É complexo porque temos que conhecer o aluno, nesses aspectos do desporto ficaria mais na teoria, porém as trabalharia ginástica, dança, voltado para o lazer e buscaria prática que fizesse sentido referente ao cotidiano que os alunos vivem. PE2

As atividades podem ser direcionadas a exercícios de prevenção e tratamento, posturas e consequências, podendo estes conhecer seu próprio corpo. PE3

Conhecimento sobre o corpo, ginástica laboral, ginástica e saúde, ginástica condicionamento físico, algo mais voltado para a área de saúde. PE4

As práticas metodológicas dos docentes precisam constantemente ser reformuladas, reconstruídas, principalmente com novos olhares e perspectivas. Portanto, é necessário a busca pela discussão, reflexão de outros conteúdos, outras proposições e intervenções que possam desconstruir práticas excludentes com grupos sociais (povos originários, quilombolas, idosos e pessoas com deficiência). Nas narrativas de PE2, PE3 e PE4 fica evidente que os conteúdos que propõem são sobre esportes, condicionamento físico e conhecimento sobre o corpo, o que revela a continuidade de uma prática na racionalidade técnica.

Desenvolver práticas nessa perspectiva é compreender que a escola seja um espaço de formação, apesar de exercer inúmeras funções em diferentes contextos históricos, criada para garantir o direito de todos ao acesso ao conhecimento historicamente construído. Pensar, refletir sobre uma educação intercultural/interculturalidade implica/exige propor e promover mudanças profundas na educação e na sociedade entre outras ações. A formação inicial docente deve assumir, pois, uma educação pautada no respeito à diferença e à diversidade que possa ser refletida nos currículos, visando à construção de novos sentidos e valores para as relações sociais.

Proporia para esses alunos pesquisarem sobre a cultural corporal quilombola: os seus jogos tradicionais, as danças que estão presentes na comunidade, quais esportes e como são jogados pelos quilombolas. Essa pesquisa poderia ser feita usando a internet ou presencialmente se eles conhecessem alguma comunidade quilombola. Também poderia ser marcada uma visita na comunidade quilombola, para que os alunos conhecessem de perto a cultura deles. PE6

Essa perspectiva, nos auxilia a pensar que a professora PE6 busca nas suas discussões o pensamento crítico, a criticidade do aluno e do professor a refletirem a realidade

na qual estão inseridos, o contexto social ao qual pertencem, o que possibilita o conhecimento e a intervenção para transformar a realidade. Essa proposta que foi narrada só será efetivada se ocorrer o processo de dialogicidade entre professor e aluno, entre os saberes de uma sociedade e os saberes científicos e também o senso comum existente na sociedade.

Ressignificar as orientações/proposições sobre a cultura corporal significa que nas intervenções pedagógicas devem ocorrer práticas libertadoras. Isso possibilita que a Educação Física leve à reflexão e que signifiquem/ressignifiquem na construção de cultura. Portanto, se quisermos promover uma Educação Física intercultural precisamos superar alguns desafios: articulando, resgatando e promovendo a desconstrução de preconceitos existentes na nossa sociedade, resgatando “[...] os processos de construção de novas identidades culturais rompendo com práticas excludentes que historicamente foram (e/ou são) subalternizados na nossa sociedade” (Candau, 2005, p. 03).

Sempre que pensamos em um tipo de competição desportiva no nosso planejamento escolar, pensamos em Copa do Mundo, Jogos Olímpicos, Copa América, Pan-americano e até em algum que o nosso país participa muito pouco, como as Olimpíadas de Inverno. Porém, nunca imaginamos os Jogos dos Povos Indígenas, organizado pelo Comitê Intertribal Indígena, os Jogos dos Povos Indígenas têm o seguinte mote: “O importante não é competir, e sim, confraternizar”. A primeira edição dos Jogos ocorreu em Goiânia, em outubro de 1996, com a presença de 25 etnias e mais de 400 atletas. A edição de 2003, por exemplo, teve a participação de sessenta etnias, dentre elas os Kaiowá, Guarani, Bororo, Pataxó e Yanomami. O critério para a participação nesses jogos é a força cultural das etnias, considerando tradições, a dança, os rituais, os cantos, as pinturas corporais, o artesanato e os esportes tradicionais.

Nessa busca pelo diálogo com os colaboradores da pesquisa para que evidenciassem sobre a Educação Física cultural e inclusiva, indagamos como trabalhariam as práticas corporais indígenas, nas aulas de Educação Física. Instiguei que construíssem um texto conforme a percepção naquele momento referente a construção deste conhecimento no cotidiano escolar.

Ao trabalhar as práticas corporais indígenas, primeiramente é preciso trazer para discussão as diferenças entre as etnias, sua história e elementos da cultura desses povos. PE1

No narrar do professor fica evidente a compressão sobre a prática corporal indígena, ao dialogar e refletir com sua proposição aos/as alunos/as no contexto escolar. Nesse contexto, interpretamos que a Educação Física Escolar pode trabalhar com as práticas

corporais indígenas, por meio da cultura corporal da Educação Física, sendo um espaço da compreensão sobre o corpo, sobre a cultura, tradições e principalmente das expressões de vários povos indígenas.

Continuando com sua narrativa, PE1 evidencia que: *Geralmente utilizo vídeos, textos e discussões. Gosto de produzir jogos de tabuleiros com os alunos, vivenciar brincadeiras e práticas de caça comuns a algumas etnias. A seleção ocorre pela manifestação e curiosidade em conhecer e praticar determinadas brincadeiras, jogos e esportes.* PE1

Desenvolver práticas pedagógicas com esta visão intercultural é fundamental para que possamos dialogar com os alunos sobre povos indígenas e suas práticas corporais, que historicamente vivem e se constituem em sociedades que excluem tais práticas por serem diferentes. Os povos indígenas têm tido menos poder na nossa sociedade e se encontram dominados, subalternizados ou silenciados na vida, na escola, e principalmente nas práticas esportivas nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para Candau (2009), pensar em uma educação intercultural exige que não seja desenvolvida ou construída em apenas determinadas situações específicas. Para a autora, determinadas discussões podem reduzir ações que envolvam diferentes grupos sociais e distintos processos significativos em diversos âmbitos sociais.

A interculturalidade entendida nesta perspectiva promove a construção de um novo espaço epistemológico, que inclui os conhecimentos subalternizados, em uma relação crítica e igualitária.

Trabalharia através dos jogos a construção de materiais e entre outros aspectos que perpetuam a cultura do movimento indígena. PE2

Neste item pode ser demonstrado para os alunos os tipos de jogos e lutas indígenas. Podendo ser trabalhos ou adaptados pelo próprio professor e alunos de forma que todos consigam participar. PE3

As práticas corporais indígenas poderiam ser trabalhadas através das apresentações da cultura, dança, músicas, jogos e lutas, desenvolvendo a experimentação e competições entre os alunos. PE4

Pelas narrativas de PE2, PE3 e PE4 percebemos a fragilidade nas proposições para se discutir os jogos dos povos indígenas; no primeiro momento todos buscam propor por meio de uma pesquisa elencar as práticas corporais indígenas, de relevância para que os alunos possam construir uma ideia sobre os jogos. Entretanto, os professores não constroem

nas suas proposições experiências práticas com jogos, brincadeiras e lutas dos povos indígenas.

Para tanto, é necessário que as pessoas tenham a compreensão de uma sociedade plural e principalmente pluricultural. Para Fleuri (2003), deve-se respeitar as diferenças, reconhecer a paridade de direitos, à igualdade de dignidade e de oportunidades, definida como uma ampla proposta democrática de educação intercultural. As ações/proposições do professor precisam ir além da reprodução, deve-se buscar a criticidade, refletir na escola em uma perspectiva da educação intercultural que envolva as experiências humanas, a partir das diferentes culturas e povos que constituem uma sociedade.

As narrativas dos professores com os saberes aqui apresentados na pesquisa, conforme suas proposições, precisam desconstruir a função de transmissão de conhecimentos constituídos, ou seja, a prática precisa dialogar com diferentes saberes e culturas. Precisamos refletir sobre a prática pedagógica do professor frente à diversidade, os saberes e as práticas que se tornam desafiadoras. Devemos construir reflexões e proposições na dimensão da interculturalidade crítica, sobretudo, reflexões sobre os povos indígenas e demais povos subalternizados e seus diferentes conhecimentos, favorecendo e estimulando a construção e o fortalecimento de suas identidades culturais, criando novas condições de pensar, conhecer, ser, estar e conviver. A interculturalidade crítica busca o questionamento das diferenças e das desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos culturais, étnico-raciais.

Pediria para que os alunos pesquisassem mais sobre esses jogos e apresentassem as informações adquiridas para os colegas. Proporia a vivência de algumas dessas práticas corporais nas aulas de educação física. Poderia ser organizado um festival com os conhecimentos adquiridos pelos alunos. PE6

Traria esses esportes culturais indígenas apresentando aos alunos/as suas culturas como jogos, danças, pinturas. No segundo momento propor para os alunos fazer um levantamento sobre as etnias existentes no seu município e propor uma troca de experiência entre os povos indígenas e a escola, troca de saberes. PE7

Conforme as narrativas de PE6 e PE7 percebe-se que em suas proposições buscam dialogar com alunos/as envolvidos/as no processo formativo educacional, a questão de pesquisar determinadas práticas para depois dialogar e refletir a importância delas na construção do conhecimento. O currículo crítico da Educação Física possibilita o diálogo sobre diversas culturas existentes em suas práticas pedagógicas, buscando a construção do

conhecimento, superando os preconceitos, discriminações a subalternização das mulheres e possibilitando as relações de diversas culturas pela reflexão crítica do/a professor/a.

Conforme Cruz (2023, p. 189), é necessária a reflexão sobre as diferentes formas de se desenvolver os diferentes conteúdos da cultura corporal, incluindo “[...] práticas pautadas no diálogo com as diferenças culturais, a partir de um olhar atento e sensível para as questões interculturais”. Portanto, os professores, ao possibilitarem a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas corporais indígenas articulada com as questões relacionadas à diferença, buscam desconstruir as práticas esportivas hierarquizadas presentes em muitos currículos. Conforme Vieira (2015, p. 210) é necessário que a instituição procure sempre realizar indagações, reflexões e uma leitura atenta das práticas pedagógicas realizadas em seu espaço, “[...] é preciso que a escola proponha aos docentes, indígenas e não indígenas, ferramentas que auxiliem no diálogo e na troca, no intercâmbio de experiências, na construção de práticas coletivas e na problematização de estereótipos que circulam no ambiente escolar”.

A Educação Física precisa se ancorar nessa perspectiva, adotando a perspectiva da interculturalidade, pois é imprescindível para que o trabalho pedagógico possa ocorrer em diversos contextos escolares e estejam abertos ao desconhecido. Para, Cruz (2023), a formação em Educação Física necessita se fundamentar na perspectiva da educação intercultural ao qual:

[...] a diferença possa ser concebida como um elemento que contribui para uma relação de abertura, diálogo e aprendizado entre as pessoas, oportunizando o reconhecimento dos modos de ver, escutar, sentir, (re)significar, viver e se relacionar com os “diferentes mundos” em nossas vidas (Cruz, 2023, p. 192).

Portanto, a formação inicial corresponde a um período de mudanças profundas, dos seus contextos social, profissional, e nas relações construídas pelos sujeitos, implicando pensar as exigências e desafios enfrentados pelo docente no contexto escolar. Ao tentar compreender como os professores/egressos compreendem, constroem e reconstroem suas práticas frente a determinadas situações e dilemas no contexto escolar, fica evidenciado que o professor busca práticas/intervenções já desenvolvidas, conhecidas/construídas durante sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as narrativas dos/as colaboradores/as da pesquisa, posso considerar um momento histórico e formativo nessa etapa final; construir, significar e ressignificar narrativas é um processo desafiador e instigante. Esse processo nos remete à escuta, dar voz e vez às pessoas envolvidas, colaborando na construção de identidades e no processo crítico e libertador das pessoas envolvidas.

Nesse processo de análises foram construídos 06 (seis) sub eixos que foram evidenciados em um processo formativo:

No primeiro eixo buscamos analisar as *Significações e Reflexões nas Narrativas Documentais – Projetos Político-Pedagógicos de Cursos*, desde a Concepção, Reestruturação e Reconceptualização do curso.

Nas análises dos trechos narrativos dos Projetos Políticos de Curso explanados nessa tese percebo em vários momentos que os projetos propõem ao/a acadêmico/a e à comunidade acadêmica um espaço de experiência teórico-metodológica dentro das perspectivas, orientações, regulamentações dos documentos oficiais e a concepção dos autores/professores dos projetos conforme as compreensões, perspectivas e epistemologias, possibilitando experiências, reflexões, questionamentos, significação/ressignificação capazes de possibilitar e oportunizar a consolidação de conhecimentos acadêmicos em diferentes campos de intervenção crítica e libertadora.

Compreendo que as formações propostas deveriam contribuir para uma perspectiva crítica, reflexiva e formativa e contribuir para que os futuros professores construíssem um pensamento autônomo, crítico e identitário, um trabalho criativo sobre os percursos formativos, com vista à construção de uma identidade por meio das proposições

subjetivas sobre a interculturalidade. Portanto, é necessário que a formação de professores em Educação Física construa uma legitimação pedagógica crítica e libertadora das correntes excludentes que se configuram ao longo do tempo, que essas formações realizem uma incursão histórica pelas correntes epistemológicas e pela sistematização das teorias críticas.

Nessa perspectiva o grande desafio na formação é desenvolver processos, ações, proposições pedagógicas institucionais que saibam respeitar as diferenças existentes, integrá-las através da conexão/relação entre diferentes sujeitos, atores sociais e entre seus respectivos contextos sociais. A formação de professores em Educação Física deve promover, questionar, refletir sobre a interculturalidade na sua formação, sendo um processo complexo, contraditório e principalmente desafiador, que deva busca significar e ressignificar os conhecimentos, saberes e experiências com o propósito de rompimento e a exclusão de práticas pedagógicas que padronizam e reproduzem a desigualdade, a subalternização, o preconceito, a discriminação racial e sexual constituídas na sociedade e nos contextos formativos.

A concepção do curso é o elemento fundamental na construção/reconstrução de um currículo, permeado pelas concepções de ser humano, mundo, sociedade, universidade e da própria área de conhecimento, entre outras, que perpassam, neste caso especificamente, a formação por meio de uma sólida formação teórica na perspectiva da formação crítica, reflexiva/investigativa e que busque diálogos e reflexões sobre a interculturalidade. Pensar a formação de professores na perspectiva da interculturalidade para e na educação implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas fazer com que elas sejam dinâmicas, pois, se a cultura é dinâmica, não faz sentido que a formação ignore diferentes saberes, valores e interpretações da realidade presentes nestes espaços.

Essa formação precisa ser repensada, reestruturada na perspectiva como um todo, é preciso reformulações nos currículos, nos projetos pedagógicos da formação de professores, reconstrução nas ações pedagógicas e também nas instituições e órgãos educacionais responsáveis, para que a mudança educacional seja efetiva. Observamos que os projetos políticos pedagógicos apresentados apresentam um discurso/proposição de rompimento do modelo de racionalidade técnica/ prática para um que contemple a subjetividade reflexiva dos sujeitos, ao mesmo tempo que permita a autonomia desse sujeito no seu processo formativo, para que possam assumir ações de autonomia profissional.

Como proposta de evidenciar as discussões nos projetos político-pedagógicos de curso, analisamos as ementas que constituíam aqueles currículos em busca das discussões/reflexões sobre a Interculturalidade, mesmo que de forma subjetiva. Assim,

apresentamos o segundo eixo que corresponde a *Subjetivações, Interlocuções e Proposições nas Ementas Narrativas*.

Refletir sobre as ementas que constituíam os projetos/currículos de curso é um ato crítico/reflexivo e, principalmente, de autonomia profissional, em virtude do meu processo histórico na concepção dos mesmos, compreendendo-se que os cursos de formação inicial de professores deveriam atuar não apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura entre a universidade a escola e suas diferenças pessoais e sociais. A formação deveria, por meio das ementas construídas nos projetos político-pedagógicos, oportunizar espaços de reflexão coletiva dentro da e na formação para a construção de conhecimentos e a busca por soluções de demandas e decisões importantes.

Contudo, essa formação não é suficiente para o futuro professor entender a realidade que o cerca, pois o mesmo estará inserido em um ambiente o qual irá se deparar com diferentes situações no nível de relação. Conforme as proposições/ações das ementas, elas evidenciam de forma subjetiva em determinados momentos para uma nova construção de conhecimentos, saberes, buscando o enfrentamento em determinadas ementas contra a construção histórica da matriz colonial do poder, destacando-se as disciplinas e suas ementas: *Corporeidade, Cultura Corporal Brasileira, Capoeira, Educação Física Adaptada, Dança, Luta, Etnocorporiedade, Corporeidade Étnicas e Jogo*.

A interculturalidade só terá significado como proposição nas ementas, quando assumida de maneira crítica, inclusiva e libertadora, desconstruindo os processos e princípios coloniais e promovendo a construção de modos não coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Portanto, decolonizar implica a construção de um projeto intencional e de processo contínuo e insurgente de diálogo intercultural, que reinvente práticas não coloniais, não excludentes e não segregadoras nas práticas corporais. A formação inicial em Educação Física deve estar/propor em conformidade com o contexto social contemporâneo ao qual está inserido, criando estratégias que possam atender as demandas desse contexto com um olhar crítico, partindo sempre de um ponto de vista interligado com a situação.

Percebemos que é importante ressaltar e valorizar as disposições internas que os docentes ou futuros docentes já possuem para trabalhar com a dinâmica da diferença (étnica, cultural, de inclusão e de gênero). Nesse sentido, compreendo que a educação intercultural pode favorecer o diálogo entre diferentes grupos, possibilitando práticas educativas para a construção de relações democráticas, de conhecimentos e saberes. A formação inicial acontece a partir de uma reflexão sobre as vivências durante a graduação, levando a uma

construção de conhecimentos, adquirindo saberes em uma perspectiva pedagógica intercultural.

O terceiro eixo de estudos caracterizou-se a *Formação Inicial, Experiências e Perspectivas Críticas*, ao questionar, refletir sobre a formação inicial, que é complexa, contraditória e, principalmente, desafiadora, ao qual questionamos, buscamos significar e ressignificar conhecimentos, bem como propor reflexões sobre as experiências e críticas que nos remetem ou evidenciam conceitos que padronizam e reproduzem a desigualdade, o preconceito e a discriminação.

Conforme o narrar dos colaboradores, é necessário que a formação inicial contribua para a formação de professores críticos, reflexivos e autônomos, ou seja, docentes que refletem, que buscam tomar decisões e criam e recriam sua própria ação, conforme determinada perspectiva formativa docente. Necessita-se que a formação inicial realize uma reflexão epistemológica na construção do conhecimento e que por meio de um processo formativo, crítico e reflexivo em numa perspectiva curricular que nos remete à criticidade social. Precisamos, nessa formação, extrair elementos relevantes para nossa ação docente, compreendendo-a como desconstrução de uma realidade social.

Nas narrativas docentes fica evidente a necessidade que a formação seja assumida de maneira crítica, o que implica desconstruir os processos e princípios existentes, caracterizados como coloniais. Deve-se promover a construção de práticas não coloniais (decolonialidade) e, a partir dessa compreensão, poderemos decolonializar as nossas práticas pedagógicas, as nossas experiências, bem como desenvolver/ construir um olhar crítico para a sociedade, sendo esse um processo contínuo e insurgente de diálogo que culmina em uma educação intercultural.

As experiências evidenciadas nas narrativas docentes na formação inicial compreendem que em determinadas práticas, proposições, questões, temas e ações ocorre o enfrentamento em questões, temas e situações que evidenciam as diferenças entre os sujeitos envolvidos nestes e entre outros contextos (histórico, cultural) desta formação. Pensar a formação de professores na perspectiva da interculturalidade para e na educação implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas fazer com que elas sejam dinâmicas, criativas e libertadoras, pois, se a cultura é dinâmica, não faz sentido que a formação ignore diferentes saberes, valores e interpretações da realidade presentes em distintos espaços.

O espaço formativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões de diferentes culturas que tecem uma rede complexa de teias de significados. Essas teias são as

que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes na educação.

Assim, a perspectiva intercultural compreende que as relações culturais são construídas historicamente nas práticas pedagógicas/corporais e se encontram fortemente atravessadas por relações hierarquizadas e de poder, relações cujo preconceito e cuja discriminação são fortemente demarcadas, principalmente no que se refere a determinados grupos sociais.

O graduando no seu processo formativo deve estar ciente de toda a história da Educação Física, promovendo, construindo uma compreensão do campo de trabalho, dos contextos de intervenção profissional, na busca por uma profunda reflexão dos diferentes conteúdos, o que oportuniza construir os seus conhecimentos e sua história.

O quarto eixo se caracterizou conforme as análises das narrativas como: *Educação, Diversidade, Diferenças nas Narrativas Subjetivas*. Questionamos os/as colaboradores/as da pesquisa sobre a diversidade, as diferenças e a sociedade presentes nos seus processos formativos. Em suas narrativas, os/as colaboradores/as evidenciam que a formação inicial tem se constituído e contribuído com o seu papel formativo, considerando-o como uma grande fonte geradora de experiências na construção de conhecimentos. Para os/as colaboradores/as, as experiências se constituem em um espaço de apropriação e por meio dos currículos se enfrentam as questões concretas na formação e nos contextos escolares.

No período da formação inicial, os/as colaboradores/as da pesquisa percebem também as fragilidades de determinadas práticas formativas para se trabalhar com a diversidade, diferença, políticas públicas da educação inclusiva e a subalternização de determinados grupos sociais. Nesse sentido, é necessário (re) significar esses campos formativos por meio das interações entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando aos docentes assumirem nos processos de formação um sentido de acordo com suas histórias de vida em determinados contextos sociais. É importante verificar a complexidade que envolve a formação e como está sendo desenvolvida na construção da identidade e do conhecimento.

É necessário que o professor reflita e dialogue com os conhecimentos construídos, que compreenda de forma crítica as situações emergentes do contexto contemporâneo e que nesta formação profissional possa ser pensada no contexto de uma cultura docente. A formação inicial deve estar em conformidade com o contexto social moderno na qual está inserido, obtendo possibilidades que possam atender as demandas deste contexto sempre com um olhar crítico, partindo sempre de um ponto de vista interligado com a situação.

Destaca-se o caráter sócio-histórico dessa formação que necessita de desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Conforme as narrativas a formação inicial acontece a partir de uma reflexão sobre as vivências durante a graduação, levando a uma construção de conhecimentos, adquirindo saberes em uma perspectiva pedagógica e educacional. Portanto, nesse contexto compreende-se a necessidade de uma avaliação, uma reflexão e criticidade para ação, validando todo o processo desenvolvido em busca da construção de uma prática pedagógica comprometida e emancipatória aos contextos sociais.

A formação inicial em Educação Física precisa colaborar com a estruturação de práticas pedagógicas formativas/ reflexivas. Esses processos formativos devem estar presentes e constantes na formação, desenvolvendo docentes capazes de analisar criticamente as situações do cotidiano escolar e, construindo e reconstruindo o seu conhecimento conforme a realidade da sociedade. Destacam que a formação inicial é uma etapa/fase que os futuros docentes irão construir/adquirir os conhecimentos necessários para sua intervenção, sendo que é a partir desta formação que serão construídas, desenvolvidas as atitudes, ações, proposições e avaliações conforme o currículo e o projeto político-pedagógico.

A realidade acadêmica na formação tem poucas ou quase nenhuma experiência de trabalhos, ações pedagógicas com alunos/sujeitos que tenham alguma diferença. O papel da formação é buscar, vivências, experiências que proporcionem aprendizagens, valores, significados e noções para futuros professores. Esse período/ processo formativo é um momento de suma importância para que o futuro professor tenha vivências em diversos campos formativos de intervenções ao qual futuramente poderá ocorrer estas intervenções pedagógicas. Estes processos devem contribuir para que ocorra os enfrentamentos, dilemas e experiências. Os processos inclusivos são construídos e não expostos, por isso é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento de como se dão estes processos para que sua prática contribua para construção desses valores.

A compreensão e análise do eixo sobre as *Práticas Pedagógicas e a Interculturalidades nas Narrativas Docentes* requer que o período de formação inicial corresponda a um período de mudanças profundas com colaboradores/as da pesquisa em seus contextos social, profissional, e nas relações construídas pelos sujeitos, implicando pensar as exigências e desafios enfrentados pelo docente, uma vez que o trabalho docente é reconhecidamente complexo, permeado por indeterminações profissionais que desafiam o docente sempre que necessário a construir/ reconstruir os conhecimentos.

Conforme as narrativas, compreender a formação de professores na perspectiva da interculturalidade para e na educação implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas fazer com que elas sejam dinâmicas criações novas, pois, se a cultura é dinâmica, não faz sentido que a escola ignore diferentes saberes, valores e interpretações da realidade presentes nestes espaços. Trata-se de formar professores críticos, reflexivos e autônomos, ou seja, docentes que refletem, que buscam tomar decisões e criam e recriam sua própria ação, conforme determinada perspectiva docente em relação desta com outras culturas presentes no interior das instituições, neste processo de formação é uma interação dialética com o meio e com o outro.

Na perspectiva das narrativas docentes a educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre os sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes, que são neste momento caracterizadas como diferentes (identidade nacional, regional, étnica, de gênero, de geração, etc.), podendo prevalecer umas sobre as outras em processos de interpretação da realidade e isso, por sua vez, pode refletir-se nas ações e relações sociais.

Portanto, a busca de novas identidades históricas/sociais ocorre pela inclusão dos sujeitos subalternizados, pelas políticas coloniais de Estado, a interculturalidade crítica deve propor a desconstrução da concepção de que as culturas são engessadas, que se constitui de forma estanque e parada, a interculturalidade crítica deve-se evidenciar em numa perspectiva de interação social, pela troca de saberes, conhecimentos e diálogos de diferentes culturas que busca a valorização das diversidades e diferenças.

Nesta compreensão de perspectiva intercultural, formadores envolvidos, educadores e agentes sociais não precisam reduzir a outra cultura apenas como objeto de estudo, mas devem considerar como um modo próprio das relações entre as diferentes culturas, compreendidas neste momento como contextos complexos, produtor de confrontos e enfrentamentos entre visões de mundo diferentes.

Neste momento, conforme as narrativas o desafio consiste em desenvolver processos institucionais capazes de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma sociedade vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. Portanto a interculturalidade busca problematizar as diferenças, as desigualdades construídas entre diversos/diferentes grupos socioculturais (étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros).

A interculturalidade destaca-se em uma perspectiva de integração em uma relação dialética de troca de conhecimentos e saberes entre diálogos e valorização das diferenças e saberes culturais, não se trata de negar um ou outro conhecimento, entretanto dialogar com estes conhecimentos é um espaço democrático e igualitário onde todas as culturas possam ser reconhecidas e valorizadas.

Nesta perspectiva a interculturalidade crítica só terá significado, impacto e valor quando propor criticidade, ser uma ação, um projeto que procura intervir na reestruturação e reordenamento sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, transformando essas relações de desigualdade em empoderamento dos diferentes grupos socioculturais que foram historicamente excluídos e inferiorizados. Esta perspectiva de interculturalidade implica dois movimentos entrelaçados, questionar e promover, que devem ser levados em conta em toda prática pedagógica.

Ao dialogarmos sobre as *Situações Problema – Enfrentamentos, Dilemas e as Narrativas Insurgentes dos Docentes*, as narrativas destacam que precisamos compreender a interculturalidade como um processo constante e como também como um projeto epistêmico e político, como uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e um novo espaço epistemológico que inclua os conhecimentos subalternizados em uma relação tensa, crítica e mais igualitária.

Portanto, pensar as diferenças culturais para ser pensada, tensionada e ressignificada para e na escola é uma proposição importante na formação de professores sendo um desafio nos conhecimentos, saberes e práticas de intervenção educacional.

Situações dessa natureza propiciam o conhecimento e a compreensão da realidade, a conscientização sobre os desafios sociais e a realização de ações transformadoras no contexto socioantropológico. Nessas proposições/ situações vários espaços escolares se posicionam, demarcam significados, valores e rituais que ressignificam esses contextos. Neste sentido precisamos dialogar e significativamente investir na desconstrução do engessamento de conhecimentos e saberes das culturas escolares. Sendo assim, vislumbramos a possibilidade da interculturalidade como estratégia nos processo formativos de construção de conhecimentos e de ensino-aprendizagem, com a proposição de descolonização do currículo, como enfrentamento da colonialidade por meio de prática. O conceito crítico pode ser compreendido como a capacidade de questionar, analisar e refletir sobre as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo uma constante autoavaliação do envolvimento objetivo e subjetivo no contexto histórico crítico.

As situações nos remetem a uma reflexão importante de como podemos propor práticas pedagógicas que trabalhem, construam saberes nessa proposição e que não sejam ações descontextualizadas e relativas, sem aprofundamentos necessários. Considerando que o processo de construir, desconstruir e reconstruir culturas(s) torna-se importante partir da constatação de que a diferença está evidenciada na sociedade contemporânea e que se encontra na base dos processos educativos. O professor de Educação Física precisa ter um repertório de conhecimentos e saberes para que possa trabalhar e dominar temas como ginástica, os jogos, o esporte, as lutas, a dança, especialmente saber mais que a mídia e romper com as linguagens simplificadas da chamada cultura de massa acerca das atividades corporais. Contudo, percebemos que desenvolver um novo pensamento educacional em uma nova perspectiva de dinâmica social baseados na equidade, na justiça e na afirmação das identidades é necessário.

As situações entrelaçam reflexões importantes para compreender que formar professores é permitir se reconhecer nos espaços de intervenção educativa, pois nas culturas são construídas, crenças, significados, contradições particularidades, dificuldades, conflitos, enfrentamentos de cada sujeito envolvido. Nesse sentido, a abordagem da educação intercultural parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades.

É necessário reconhecer as experiências formativas, dentro das singularidades de si, de cada sujeito, dos contextos sociais e culturais, dentro de um processo reflexivo, olhando, dialogando, avaliando e conhecendo esses aspectos, para se constituir professor. Precisamos formar professores, a partir de um currículo decolonial enquanto espaço cultural/formativo/crítico, de ensino e de socialização das aprendizagens, de subjetividades e experiências formativas nos quais possam se reconhecer, reconhecer o Outro e os aspectos simbólicos dessa formação para cada sujeito envolvido. Sendo esse currículo um fenômeno contextual encharcado de culturas, subjetividades, aprendizagens e experiências formativas construídas e em total resignificação, como um fenômeno que possibilita ao futuro docente a oportunidade de buscar se inscrever em diferentes culturas escolares, se permite conhecer e reconhecer as particularidades de cada espaço político e sociocultural, com autonomia docente e respeito à diversidade.

Percebemos nas narrativas elencadas que a universidade pública na produção e democratização do conhecimento deve buscar refletir sobre a sua relação com a escola pública, promovendo possibilidades concretas de superação dos problemas enfrentados nas

práticas pedagógicas. Ressaltamos a importância dos sujeitos envolvidos docente/discente e universidade/escola, na constituição e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, não como experimentação, mas como trabalho pedagógico realizado em ambiente educacional como fenômenos histórico-culturais.

A formação de professores da Educação Física necessita dialogar sobre autonomia, diferenças e diversidades nas práticas, nas ações e proposições, buscando a desconstrução dos modelos consolidados pelos sistemas de ensino (racionalidade técnica/prática, excludente e segregadora). Cabe destacar a importância de refletir sobre como ocorre a desconstrução dessa formação e buscar por meio de reflexões e debates nos contextos escolares e nos programas de formação inicial que estão permeados por contradições e dilemas. Contudo, é necessário que se construa ou proponha um currículo decolonial para formação de professores em Educação Física com proposições e subsídios no processo de formação, pensada e repensada conforme as particularidades de cada realidade social, ressignificando, assim, esta própria formação enquanto processo de construção e reconstrução de saberes, experiências, de diálogo e humanização. Que esse currículo aborde as questões significativas e contextuais dos contextos envolvidos em que as tradições históricas, tanto quanto as contemporâneas, contribuam nos processos de construção/reconstrução de significados, experiências, subjetividades e singularidades dos sujeitos sobre os fenômenos no mundo.

A formação docente em Educação Física e os seus respectivos currículos constituem um projeto que precisa de modificações, que busque a decolonização do currículo o que implica em indagar a suposta universalidade de qualquer conhecimento e modo de viver e ser, sobretudo do moderno a ser adotado nas formações. Na formação em Educação Física o currículo decolonial intercultural implica em um novo modelo de formação que leve em consideração as culturas, os saberes entrelaçados na diversidade e nas diferenças culturais. Portanto, uma formação para a interculturalidade supõe novas linguagens, novos conceitos e novos paradigmas na construção dos conhecimentos/saberes e novas estratégias pedagógicas e didáticas libertadoras.

Nesses contextos, compreendemos que os desafios enormes que se evidenciam na formação buscam abrir novos horizontes epistemológicos impensáveis no âmbito do tradicional paradigma de formação docente. Essa proposição deve ser construída como força política, epistemológica e pedagógica, referenciada em uma perspectiva voltada para a construção do pensamento crítico, em contraposição às tendências curriculares dominantes de perspectiva eurocêntrica na reprodução e construção dos conhecimentos nos campos das

racionalidades técnica/prática. Portanto, compreendo que o currículo decolonial na Educação Física é, antes de tudo, um projeto de formação humana para a vida em sociedade, trazendo em si um projeto de sociedade e, por essa razão, enredado na construção de práticas libertadoras nos contextos formativos.

Defendo a implementação de um currículo decolonial na formação de professores em Educação Física que preze pela diversidade e pelo enfrentamento à colonização nos currículos formativos e que construa mudanças epistemológicas, filosóficas, sociais, culturais, políticas e educacionais, bem como relação entre a cultura escolar e a dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, o currículo decolonial na Educação Física na visão da interculturalidade crítica implica em múltiplas articulações, proposições e interesses em apontar caminhos para um projeto de sociedade que se contraponha à homogeneização, aos estereótipos estéticos, à padronização de corpos, ao rendimento esportivo biologizante, às práticas corporais excludentes e hegemônicas.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, A. H.; CALDERONI, V. A. M. de O. A interculturalidade como ferramenta para (des) colonizar. *Prim@ Facie*, [S. l.], v. 16, n. 33, p. 01-29, 2017. DOI:10.22478/ufpb.1678 2593.2017v16n33.35658. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/35658> Acesso em: 28 ago. 2022.
- AMARAL, C. do. *Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre formação do professor/a e educação musical*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2018.
- ANDRADE, S. dos S. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ufrgs, Porto Alegre, 2008.
- ARAÚJO; SILVA; ELICKER. Pibid Educação Física no Ensino Fundamental I: trabalhando a diversidade na escola para a promoção do bem-estar. 2017.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. X-Y.
- ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo – educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/ SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, v. 27, n. 72, p. 157-176. maio/ ago. 2007.
- ARROYO, M. G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. *Educação & Sociedade*, n. 124, p. X-Y, 2013.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BACKES, J. L. Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (37), p. 155-164, 2014.
- BACKES, J. L. Juventudes e ensino médio: tensões e disputas pelos sentidos. *Acta Scientiarum Education*, 40(2), e38320, 2018.
- BACKES, J. L.; PAVAN, R. Currículo e a produção de identidades/ diferenças de gênero: a heteronormatividade em questão? *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE*, Ufes, v. 22, p. 98-109, 2017.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. O Currículo e as identidades/ diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização. *Revista de Educação Pública*, v. 26, p. 95, 2017.

BALZANO, O. N., SILVA, G. F.; MUNSBURG, J. A. S. Questões étnico-raciais no futebol gaúcho: subsídio teórico para disciplina de Educação Física. *RBFF – Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 10(38), p. 329-340, 2018.

BARBOZA, M. O. *Letramento acadêmico: práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural*. 2021. Dissertação (Mestrado em XXX) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2021.

BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (orgs.). *Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. X-Y.

CAMARGO, R. D.; MONTEIRO, F. M. A. A Formação continuada em Mato Grosso: um olhar para as narrativas oficiais. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 26, p. 19-20, 2020.

CANDAU, V. M. F. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 61-78.

CANDAU, V. M. F. (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. F. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. F. (org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, p. 715-726, jul./ set. 2012.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, V. M. F. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 2, p. 298–318, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035>. Acesso em: 2 ago. 2025.

CANDAU, V. M. F. (coord.). *Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/ Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, V. M. F. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. F. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, Ângela R. (org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Desiderata, 2004. p. 87-108.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./ abr. 2010.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, 36(1), p. X-Y, 2013.

COELHO, F. P. Da formação aos processos de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física em início da docência. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online)*, v. 36, p. S486-S500, 2014. 02 ago. 2025.

COELHO, F. P.; MONTEIRO, F. M. A. As situações-problema como processo formativo e reflexivo para os professores de Educação Física no início da docência. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, v. 11, p. 33-40, 2012.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, L.; STOER, S. “*Levantando a pedra*”: da pedagogia inter/ multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

CUNHA, M. I. “Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, FE-USP, v. 23, n. 1-2, p. X-Y, jan./ dez. 1997.

CRUZ, R. P. V. *Os saberes indígenas nos currículos dos cursos de educação física no município de Campo Grande- MS: a educação intercultural na percepção das coordenações de curso Campo Grande*. 2023 p. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023.

DAGIOS, M. G. *A formação intercultural de professores de inglês no PIBI /UTFPR Pato Branco*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-42.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTERMANN, D.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991, p. 93-124.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.

FLEURI, R. M. *Educação intercultural e formação de professores*. João Pessoa: CCTA, 2018.

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

FLEURI, R. M. Interculturalidade e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, 2003.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (37), p. 89-106, 2014.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), p. X-Y, 2010.

FUCHS, H. L. *A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

FUCHS, H. L. *O sujeito e o currículo: perspectivas educacionais contemporâneas. As dimensões curriculares e a construção da identidade numa análise interdisciplinar*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som. Um manual prático*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GORI, R. M. de A. *A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), p. 25-49, 2016.

GROSFOGUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012a.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 383-417.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodíaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 55-77. (Coleção cultura negra e identidade).

GROSFOGUEL, R. Racismo epistêmico, islamofobia epistêmica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 14, v. 1, p. 341-355, 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. X-Y, 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. São Paulo: Cortez, 2002.

JESUS, M. S. Lei n.º 12.711/12: Um senão à presença da diversidade étnico-racial nos territórios acadêmicos das universidades públicas brasileiras. XIX CONBRACE e VI CONICE. *Anais...* Vitória, 2015. p. X-Y.

LOURENCETTI, G. do C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (orgs.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 49-59.

MANDARINO, C. M. Ressonâncias da Modernidade no Pensamento de Estudantes de Educação Física sobre Inclusão e Diferença. XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. *Anais...* Goiânia, 2017. p. 2274-2278.

MARTINELLI, M. L. *Pesquisa qualitativa*. um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MATOS, D. C. V. da S. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. 372 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2014.

MIGNOLO, W. D. *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2005.

MIGNOLO, W. D. La lengua, la letra, el territorio (o la crisis de los estudios literários coloniales). *Dispositio*, University of Michigan – Departament of Romance Language, v. 11, n. 28/ 29, p.137-160, 1996.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e esportes. X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. *Anais...* Goiânia, 1997. v. 1. p. 63-71.

MOLINA NETO, V. *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. X-Y, maio/ ago. 2006.

MOLINA NETO, V.; GILES, M. G. Formação profissional em Educação Física. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina*. Campinas: Autores Associados/ Rio de Janeiro: Prosul, 2003. p. X-Y.

MOTA NETO, J. C. da; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar Em Revista*, 35(78), p. 207-223, 2019.

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./ jun. 2010.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276–304, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em: 22 ago. 2023.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, M. F. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011. 72 p.

OLIVEIRA E SILVA, R. C. Educação Física e decolonialidade: encontrando brechas decoloniais na formação de professores/as para a diferença. XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte - CONICE. *Anais...*, local, 2021. p. X-Y.

OLIVEIRA E SILVA, R. C. Formação de professores/as de Educação Física, interculturalidade e decolonialidade. In: LARA, L. M.; ATAHYDE, P. F. A.; MENDES, M. I. B. de S. (orgs.). *O que pode o corpo? Saberes e práticas da Educação Física e Ciências do Esporte*. Maringá: Eduem, 2021, v. 1, p. 57-76.

OLIVEIRA E SILVA, R. C.; DAOLIO, J. Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. X-Y, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v14i2.11348. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/11348>. Acesso em: 2 ago. 2025.

PANSINI, F., NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p.31-48, jan./ jun. 2008.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014. p. 25-47.

PARAÍSO, M. A. O Programa TV Escola para reformar o currículo da escola fundamental e governar o/a professor/a. Reunião Anual da Anped, 24. *Programa e resumos*, 2001. p. 166.

PASINI, C. G. D. *Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso*: contribuições da educação intercultural e da antropofagia cultural para a formação de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2016.

PAVAN, R. Currículo e (de) colonialidade: indícios decoloniais nos cursos de licenciaturas. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-11, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62761. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/62761>. Acesso em: 1 out. 2022.

PAVAN, R.; LOPES, M. C. L. P.; BACKES, J. L. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. *Acta Scientiarum Education*, 36(1), p. 163-173, 2014.

PAVAN, R.; TEDESCHI, S. L. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. *Série-Estudos*, v. 26, p. 253-266, 2021.

PAVAN, R.; TEDESCHI, S. L. Para além dos silêncios curriculares da colonialidade: o ressoar de currículos decoloniais. *Revista E-Curriculum* (PUCSP), v. 22, p. 1-21, 2024.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T. do. Epistemologia sul-corpórea: Por uma pedagogia decolonial em Educação Física. *Revista Cocar*, Belém, Edição Especial n.4, p. 93-117, jul./ dez., 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1-20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 2 ago. 2025.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 19, p. 29-44, 2019.

PINTO, A. L. G. O exercício da docência na perspectiva intercultural do curso de licenciatura formação de professores indígenas da Universidade Federal do Amazonas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2020.

PIZZI, M. C. B. *A tradução literária como transcrição e reflexão intercultural em cursos de formação continuada de professores*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, Ufscar, São Carlos, 2015.

QUADROS, L. R. *Narrativas sobre o processo de constituição docente dos estudantes de Educação Física em formação inicial durante os estágios de docência da Esefid/ Ufrgs*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ufrgs, Porto Alegre, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires. Clacso. 2005. p. 227-277.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/ Universidad Central-Iesco/ Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: Santos, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Trad. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./ dez. 2005b.

RIBEIRO, S. F. X.; GRANDO, B. S. A dança na perspectiva da educação intercultural do corpo para as relações étnico-raciais. XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, *Anais...*, 2019, Natal. v. 01. p. 1-7.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROSA, C. I. Da. *Contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para a educação ambiental: um olhar intercultural sobre o programa Pibid (Unisc) no curso de formação de professores(as) de Ciências Biológicas*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Matia, UFSM, Santa Maria, 2021.

ROTTA, A. M. *Do intercultural ao desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de português língua estrangeira*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2016.

SACAVINO, S. B. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, V. M. (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. X-Y.

SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos. Pedagogias desde o Sul. Rio de Janeiro: Novamerica/7 Letras, 2013.

SACAVINO, S. B. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. *Educação*, 45(1), e3/ p. 1–18, 2020.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1992. p. 61-92.

SANTOS, A. T. dos; LUCINI, M. Decolonialidade, ensino de história e educação das relações étnico-raciais. *Cadernos Cajuína*, 7(2), e227205, 2022.

SHIGUNOV, V. Formação de professores: estudo da dimensão afetiva. *Unimar*, v. 16, n.1, p. 243-257, 1994.

SILVA, D. M.; SANTOS, C. Á. L.; CASTRO, E. S.; SILVA, M. E. H. Os dilemas enfrentados na prática pedagógica de professores de Educação Física participantes de um Programa de Formação Continuada no município de Eusébio-CE. XXI CONBRACE/ VIII CONICE, *Anais...*, Natal, 2019, p. X-Y.

SILVA, J. F. Sentidos de avaliação da educação e no ensino e no currículo na Educação Básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2015.

SILVA, M. I. da. A (não) presença da inter/ multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2018.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, K. C. P. C.; GRANDO, B. S.; STROHER, J. Educação Intercultural e Estudos Decoloniais: Saberes e Diálogos com o Coeduc. XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, *Anais...*, Belo Horizonte, 2021, p. 1-7.

SOUZA, E. C. de.; PASSEGI, M. da C. (orgs.). *Pesquisa (auto) Biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: Edufrn/ São Paulo: Paulus, 2007.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2014.

STROHER, J.; GRANDO, B. S. . O Corpo nos Estudos da Interculturalidade Crítica. XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, *Anais...*, Belo Horizonte, 2021. p. 1-7.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, C. de A.; GONZAGA, M. T. C. (orgs.). *Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas*. Maringá: Eduem, 2011.

UNEMAT. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto Político-Pedagógico – Projeto de Autorização de Implantação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física*. Cáceres: Unemat/ ICNT/ DEF, 2003. p. 74.

UNEMAT. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto Político-Pedagógico – Adequação do Projeto do Curso de Educação Física às alterações da Matriz Curricular*. Cáceres: Unemat/ ICNT/ DEF, 2008. p. 49.

UNEMAT. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto de Reestruturação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física*, Cáceres: Unemat/ ICNT/ DEF, 2014. p. 95.

VENTURA, P. R. V. Ontologia e Práxis: a historicidade do ser social. In: ORGANIZADOR. *O método dialético em Marx*. Goiânia: Editora, 2009. p. 17-22.

VIEIRA, C. M. N. (2015) *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande MS.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. X-Y.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores e a formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado/a professor/a você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa de doutorado com o presente tema: **A Interculturalidade na Concepção de Egressos do Curso de Educação Física do Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres – UNEMAT: Experiências Docentes**, sob a responsabilidade do pesquisador **Fábio da Penha Coelho** em desenvolvimento na Linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Campo Grande/MS, sob a orientação do Professor Dr. **Antônio Hilário Aguilera Urquiza**.

Solicitamos que leia, o presente documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que professor/a não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a pesquisa e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. O objetivo central desta pesquisa é: Como os egressos/professores do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres/MT descrevem, traduzem, ressignificam, tensionam e vivenciam a Interculturalidade na sua prática pedagógica

Nesta pesquisa iremos buscar responder os seguintes objetivos específicos:

Quais são as concepções de interculturalidade que se constitui o currículo da formação dos professores de Educação Física? Desvelar na ótica desses professores quais são os saberes/conhecimentos necessários na formação do professor de Educação Física para construir a Interculturalidade? Analisar os enfrentamentos, dilemas, contradições e dificuldades na compreensão sobre a Interculturalidade crítica pelos egressos/professores da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, campus universitário Jane Vanini, de Cáceres/MT.

Justificamos a presente pesquisa em virtude de inúmeros debates que ocorrem sobre a formação inicial de professores em Educação Física e sobre as diferentes concepções, proposições nesta formação, no qual o futuro professor de Educação Física constrói conhecimentos e saberes pedagógicos, científicos e principalmente culturais na carreira docente.

Para a realização desta investigação, utilizarei a pesquisa de abordagem qualitativa de cunho descritivo/interpretativo, com o intuito de subsidiar discussões de forma a não

limitar as dimensões de análises e o próprio campo da pesquisa. Evidencio neste momento que escolho as **narrativas** como método de coleta de dados e investigação, justificando o enfoque particular desta pesquisa. Esta pesquisa pretende ser realizada em 03 etapas:

No primeiro momento será o levantamento, a **análise** e a seleção da literatura bibliográfica relacionada ao objeto de estudo, ocorrerá levantamento de trabalhos científicos a diferentes bases de dados: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); analisar a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, emitida pelo Conselho Nacional de Educação Pleno – MEC.

Para o segundo momento será realizada uma **Entrevista Narrativa Escrita** com os colaboradores da pesquisa para que possam desvelar, evidenciar e compreender como o sujeitos/professores constrói, reconstroem os seus conhecimentos. O terceiro momento proponho como coleta de dados as **situações problemas** como narrativas escritas, como instrumento metodológico de coleta de dados.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 pesquisas que envolvam seres humanos pode ocorrer riscos aos participantes, nesta pesquisa compreendemos que os riscos são mínimos ou inexistentes tendo em vista que a realização das entrevistas narrativas é escrita e bem como a coleta de dados se dará em contexto social ao qual os colaboradores da pesquisa se proporem a serem entrevistados. O(s) procedimento(s) utilizado(s) como a Entrevista Narrativa talvez possa trazer algum desconforto para os sujeitos/as envolvidos na pesquisa, como não se sentir disposto a narrar as questões sobre a formação inicial, os/as colaboradores/as terão a liberdade a qualquer momento de solicitar a exclusão desta narrativa e, evidenciado apenas os pontos positivos da reflexão.

Os benefícios esperados com esta pesquisa é que esta contribua com conhecimentos para campo/área da Educação Física, Educação, e formação de professores, através desta Tese elaborada, dos artigos construídos e publicados em revistas científicas e bem como da possibilidade de discutir, refletir e principalmente contribuir com a discussão sobre a Interculturalidade na formação inicial em educação física, debates e bem como documentos.

Destacamos neste momento que a pesquisa/tese, será apresentada em uma reunião pública e presencial na universidade ao qual a pesquisa esta vinculada. Os colaboradores da pesquisa serão convidados/as a participarem como telespectadores no dia da defesa e bem como receberão a tese no formato pdf, via e - mail.

Ressalto que os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados no banco de dados do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB na sua biblioteca digital e com acesso público e, bem como na forma digital com este pesquisador para publicações em revistas científicas congressos .

Sua participação nesse estudo é totalmente voluntária, você tem o direito de não aceitar participar ou de retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa. A participação no estudo não implicará em nenhum tipo de avaliação e como colaborador da pesquisa tem o direito de pedir todas as explicações que julgar necessárias antes e durante o desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos que não ocorrerá nenhum tipo de pagamento ou ressarcimento pela participação no estudo e bem como os colaboradores da pesquisa não terão nenhum custo nos procedimentos envolvidos.

Os colaboradores da pesquisa terão os seus dados de identificação pessoal/profissional preservados, não serão identificados nas análises da produção da tese, serão identificados apenas por codinomes ou caracterizações aleatórias que não comprometam as suas identidades. Apenas o pesquisador da pesquisa terá acesso a essas informações pessoal/profissional.

Evidencio neste momento, que o papel da CEP (comitê de ética em pesquisa) é resguardar a conduta ética da pesquisa, protegendo os participantes em seus direitos e dignidade o colaborador da pesquisa poderá procurar este comitê para tirar/sanar dúvidas e/ou apresentar denúncia sobre a conduta ética da pesquisa. Portanto, em qualquer momento ou etapa da pesquisa o/a colaborador/a que tiver com dúvidas em relação à pesquisa pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067 ou procurar diretamente o Comitê no endereço: Universidade do Estado de Mato Grosso, Sede Administrativa - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG, Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavallhada II, Cáceres-MT, CEP: 78.200-000.

Responsabilidade do pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466/2012 CNS/MS, da Resolução 510/2016, do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24/02/2021 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo só será iniciado após aprovação do CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante

Para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas pode-se entrar em contato com este pesquisador pelos contatos: telefone e WhatsApp (65) 98435-5063 ou o endereço eletrônico: fabiocoelho@unemat.br

Responsável pela Pesquisa:

Consentimento da(o) participante da pesquisa: Após ter recebido os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e desconfortos que esta pesquisa pode acarretar, aceito participar e declaro que aceito receber uma via deste documento pelo e-mail ou impresso informando o pesquisador sobre qual será a minha decisão.

Data: ____/____/____.

Contato telefônico: _____

E-mail: _____

NOME: _____

(Assinatura da/o participante da pesquisa)

OBS.: Todas as páginas devem ser rubricadas pelo pesquisador e participante da pesquisa.

ANEXO B

NARRATIVA ESCRITA

Prezado(a) Professor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado na Linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Evidencio neste momento que a pesquisa propõe investigar: A interculturalidade na concepção de egressos do curso de Educação Física do Campus Universitário Jane Vanini De Cáceres – Unemat: Experiências Docentes. Diante disso, queremos solicitar sua participação, respondendo às seguintes INDAGAÇÕES/REFLEXÕES.

1. Em forma de um texto proponho que você realize um breve percurso histórico da sua formação inicial em Educação Física: entrada, experiências, construção dos conhecimentos, conteúdos e avaliações.
2. Construa um texto narrativo ao qual elenque/destaque os pontos positivos e negativos desta formação inicial na construção do conhecimento para realidade do contexto escolar (conteúdos desenvolvidos, posicionamento crítico, reflexões sobre sociedade, diferenças e escola).
3. Conforme sua opinião evidencie quais disciplinas no curso que contribuíram para a construção da identidade de ser professor e, que colaborou com construção da docência a partir das diferenças (sociais, identidades e culturais). Comente, narre ou descreva.
4. Você conhecia o Projeto Político Pedagógico do curso, disciplinas, avaliações ou práticas de intervenções pedagógicas que construíam o conhecimento em uma perspectiva crítica da realidade (sociedade e escola). Relate
5. Comente qual a sua compreensão da educação em uma perspectiva crítica, educação e diversidade, educação e políticas públicas, educação e inclusão, a partir da sua formação inicial?
6. Na sua formação inicial você pode afirmar que as intervenções pedagógicas contribuíram com experiências na construção dos conhecimentos para trabalhar com educação de jovens e adultos, escola indígenas, escola quilombolas, escola do campo, gênero, questões religiosas e educação inclusiva. Faça uma análise
7. Evidencie se você já vivenciou/desenvolveu alguma atividade na escola ao qual trabalha sobre os conhecimentos da cultura indígena, quilombola, educação inclusiva, comunidade LGBTQIAPN+ e movimentos sociais na escola. Comente
8. Descreva neste momento quais conhecimentos, situações ou experiências que contribuíram em sua formação de professor de Educação Física que possa caracterizar como perspectiva da Interculturalidade crítica.
9. Reconhecer a formação de professores como um espaço intercultural é reconhecer as diferenças, diversidade e indidentidades, Nesse sentido o/a questiono para uma breve reflexões a sua formação proporcionou: Uma prática condizente para trabalhar com as diferenças sociais? Com as diferentes identidades culturais presentes no contexto escola? Como estes conhecimentos se relacionam e dialogam com à diferença cultural (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência) na escola? Como lidamos com essas situações nas nossas práticas cotidianas? Quais os desafios, dilemas e enfrentamentos neste contexto? Descreva, comente ou relate.
10. Na sua opinião, suas práticas pedagógicas consideram as questões/reflexões da interculturalidade (gênero, raça, orientação sexual, religião, deficiência)? Como você aborda nas suas aulas de Educação Física? Você acha importante trabalhar tais questões na disciplina da Educação Física em contexto escolar? Dialogue em um texto a sua compreensão sobre estas reflexões.

ANEXO C

SITUAÇÕES PROBLEMAS - DILEMAS, CONTRADIÇÕES E ENFRENTAMENTOS

Propomos as situações problemas como narrativas escritas, como instrumento de coleta de dados, para compreender como se dá a construção dos conhecimentos, saberes dos professores em intervenção pedagógica em situações de dificuldades, dilemas e contradições. Portanto, as situações problemas são estratégias indicadas para a pesquisa desenvolvida, porque também permitem que os professores narrem suas experiências, pensamentos e reflexões.

Situação 01

Considerando a formação continuada como um processo formativo, uma ferramenta estratégica para subsidiar a busca de alternativas para a solução dos problemas vivenciados na intervenção do profissional de Educação Física no contexto escolar, ao qual, tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento. Portanto, esta formação está ocorrendo na escola que você ministrará palestra conforme o planejamento e você será o próximo palestrar com o tema: *Escola Inclusiva e suas diferenças sociais*. Foi solicitado pela direção escolar que você se referencie sobre a presente ementa:

*É preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013 (adaptado).*

Como você trabalharia com esta situação? Como você propõem este diálogo, mesmo porque você não trabalha com esta temática? Evidencie, destaque.

Situação 02

Ao planejar as aulas da próxima semana que contemple a cultura corporal você idealiza como conteúdo danças, este inserido no planejamento semestral, você busca referendar o seu planejamento conforme as disciplinas Dança, História da Educação Física e Ginástica e seus respectivos conteúdos desenvolvidos na sua formação inicial. Nesse sentido você se recorda dos vídeos/filmes que embasaram sua compreensão sobre danças indígenas, danças circulares sagradas e danças folclóricas.

Para que ocorra a intervenção pedagógica no dia da aula você explana o que foi planejado (tema, conteúdo, objetivos e bem como a metodologia da aula), contudo, quando você começa a intervenção pedagógica no pátio da escola um grupo de alunos/as esboçam os seguintes comentários: *dançar é coisa de menina e não de menino, meu pai que falou, não vou fazer isso prefiro futebol, gostamos do futsal feminino, é muita frescura para aprender, não vai ter pelada?*

Conforme a situação comente, narre como você lidaria com esta contradição e dilema?

Situação 03

Durante a realização da semana pedagógica na escola ao qual você trabalha, a coordenação pedagógica propõe que no planejamento dos/as professores/as de Educação Física desenvolvam nas suas aulas conteúdos como a questão da cultura corporal e que tenha como temática: *Educação Física e Povos Originários*. A proposição da coordenação é que este conteúdo não ocorra apenas em uma semana e sim no decorrer do ano letivo. Ao realizar seu planejamento você se recorda e busca referenciar em um texto apresentado no ENADE 2020, quando você participou ao finalizar sua graduação. Conforme o texto:

O Norte e Nordeste do Brasil, predominantemente no Maranhão, vive um grupo étnico, os índios Canela, que de tempos em tempos participam de jogos de esforços físicos, entre os quais destaca-se a corrida de toras. Nela, os índios carregam coletivamente uma tora de madeira, correndo por um percurso determinado. A tora passa de mão em mão e todos os participantes atingem a chegada ao mesmo tempo. Praticam, também, o futebol convencional.

Entretanto, quando um dos participantes faz gol, todos os outros comemoram a façanha, independente da equipe que a realizou. O caso acima relatado sugere uma relação de produção incomum no esporte convencional.

Nesse sentido solicito de você que faça uma narrativa conforme sua compreensão do tema exposto e bem como as temáticas a serem trabalhadas nas aulas e quais objetivos reflexivos/críticos que você irá propor como proposição de enfrentamentos ao que já está instituído na escola.

Situação 04

O último bimestre do ano letivo está começando na escola estadual que você trabalha e você propõem aos/as alunos/as 1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino médio, como complementação da última avaliação do 4º bimestre, que eles pesquisem em: jornais, revistas, livros, blogs, artigos científicos, dissertações e teses dados que evidenciem a compreensão sobre a *Capoeira e seus componentes, como contribuição da formação humana crítica emancipatória*, sendo esta temática discutida com as turmas. Conforme a programação para a socialização da pesquisa, a primeira turma a apresentar é o 1º ano B, os/as alunos/as apresentam os dados pesquisados, como avaliação da apresentação eles propõem uma leitura crítica de um texto por eles encontrados na biblioteca e evidenciado neste momento.

“Quando o iniciante ouve o berimbau, assiste ao jogo, presencia sua primeira roda, fica deslumbrado. Sente algo no coração e, intuitivamente, compreende o que é o jogo da capoeira. Se acreditasse firmemente nesta primeira intuição, tudo estaria bem. Mas breve – na prática – esta revelação vai ser obscurecida: o iniciante procura uma academia, entra em contato com outros alunos, com capoeiristas mais adiantados, e se coloca sob a tutela de um professor. Na humildade e no desamparo de quem nada conhece, ele se esquece daquela primeira visão, e no inter-relacionamento com colegas e professor aparecem todos os aspectos – positivos e, também, negativos – do ser humano e da sociedade em que vivemos. O iniciante sofre, sente-se impotente, não aceita e não compreende por que algo maravilhoso como a capoeira – ao ser veiculado, ensinado e praticado – contém as mesmas mazelas e mesquinharias que afligem o resto da humanidade.” CAPOEIRA, Nestor. **Os fundamentos da malícia**. Rio de Janeiro: Record, 1992, p. 123.

Elenque pontos importantes sobre o texto e como você professor da disciplina propõem ressignificar os conhecimentos da turma através das suas falas para estes enfrentamentos.

Situação 05

Você como professor contratado pela Secretaria Municipal de Educação, aprovado no último seletivo, foi designado para atuar no ensino fundamental em uma da escola na zona rural do município, no decorrer da semana nesta escola, você percebeu que no contexto social vivem pessoas de diferentes identidades, culturas e bem como orientações religiosas. Ao desenvolver as aulas para a turma do 7º ano com crianças de doze anos e, com conteúdo da ginástica artística, você propõe desenvolverem posições invertidas no chão, como também de rolamentos conforme os movimentos ginásticos, entretanto no desenvolver das atividades ocorrem contato físico e, alguns participantes se negaram a aderir à atividade por não admitirem tocar ou serem tocados pelos parceiros/as.

Diante dessa situação complexa e hipotética, que intervenção você como professor de Educação Física adotaria para resolver esta situação? Exemplifique

Situação 06

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Consequentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente se levando em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais relacionados à configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações. BRASIL/CNE. **Parecer CNE/CEB n. 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012 (adaptado).

Considerando o texto acima e as discussões sobre políticas de articulação escola/comunidade quilombola, como você professor de Educação Física articularia a construção dos conhecimentos da sua disciplina de um Instituto Federal que trabalha com Programa de Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante? Quais saberes, conhecimentos da formação inicial você desenvolveria na sua disciplina para evidenciar a temática? Evidencie, desvele neste momento este dilema. Ressaltando, conforme seu currículo as suas experiências pedagógicas são apenas com os esportes e treinamento esportivos.

Situação 07

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso está realizando um processo seletivo simplificado para contratação temporária de professores Educação Física para o ensino médio profissionalizante Técnico em Programação de Jogos Digitais. Você se inscreveu e durante a realização da prova de conhecimentos específicos solicitam que você utilize as narrativas para

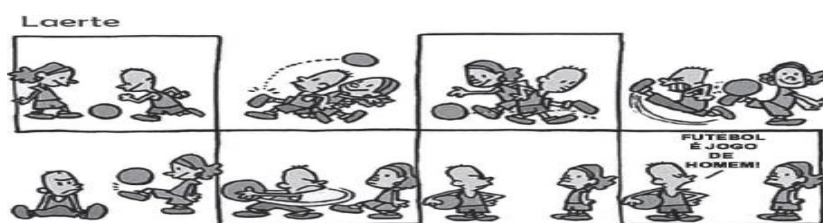
dialogar com os enfrentamentos, dilemas e contradições referente a 02 (duas) questões que necessitam de leitura e reflexão.

Proposição 01

*Quando se fala em inclusão na educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa pluralidade deve ser valorizada e aceita nas suas singularidades. Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual. Precisamos nos dar conta de que práticas como essas reforçam discriminações e exclusões, em vez de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos, possibilitando que, por meio das práticas corporais e esportivas, possam exercer sua cidadania e liberdade constituindo-se como sujeitos sociais. GOELLNER, S. Cadernos de Formação. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, p. 71-83, mar. 2010 (adaptado).*

Evidencie sua proposição para dialogar, valorizar as diferenças, identidades, com os/as alunos/as deste curso referente a este dilema na Educação Física. Escreva

Proposição 02



LAERTE. Folha de S. Paulo, 29 maio 2010.

A mídia televisiva em geral tem privilegiado as transmissões de espetáculos esportivos que comumente reforçam a supremacia do sexo masculino em relação ao feminino, reforçando também o caráter sexista da prática esportiva. As consequências de tal situação são preocupantes, pois os índices de desrespeito aos direitos da mulher continuam altos. No que diz respeito à Educação Física, infelizmente ainda é comum encontrarmos aulas em que as práticas reforçam negativamente as diferenças entre sexos e incentivam o sexismo, como aulas de futebol para meninos e queimada para as meninas, ou até mesmo aulas separadas por sexo com a alegação de que os meninos machucam as meninas.

O enfrentamento desta situação perpassa várias condições, como, por exemplo, os ordenamentos legais, as políticas públicas de vários segmentos, a formação de educadores, a concepção de mundo dos professores e as representações dos próprios alunos.

Diante de tal situação, como você trabalharia suas aulas frente a essa problemática? Caso que suas aulas ocorram esta separação entre meninos e meninas pela iniciativa dos alunos, como você procederia em uma aula prática? Construa uma narrativa que evidencie a sua percepção referente ao tema.

Situação 08

Sempre que pensamos em um tipo de competição desportiva no nosso planejamento escolar, pensamos em Copa do Mundo, Jogos Olímpicos, Copa América, Pan-americano e até em algum que o nosso país participa muito pouco, como as Olimpíadas de Inverno. Porém, nunca imaginamos os Jogos dos Povos Indígenas, organizado pelo Comitê Intertribal Indígena, os Jogos dos Povos Indígenas têm o seguinte mote: "O importante não é competir, e sim, confraternizar".

A primeira edição dos Jogos ocorreu em Goiânia, em outubro de 1996, com a presença de 25 etnias e mais de 400 atletas. A edição de 2003, por exemplo, teve a participação de sessenta etnias, dentre elas os Kaiowá, Guarani, Bororo, Pataxó e Yanomami⁶.

O critério para a participação nesses jogos é a força cultural das etnias, considerando tradições, a dança, os rituais, os cantos, as pinturas corporais, o artesanato e os esportes tradicionais.

⁶ RONDINELLI, P. Jogos dos povos indígenas. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/educacao-fisica/jogos-dos-povos-indigenas.htm>. Acesso em: 13 mar. 2024 (adaptado).

Partindo de uma Educação Física cultural e inclusiva, como você trabalharia as práticas corporais indígenas, nas aulas de Educação Física. Evidencie em um texto sua percepção referente a construção deste conhecimento no cotidiano escolar.

Situação 09

No fim do curso de licenciatura em Educação Física, você prestou concurso público para Educação Física e foi designado para trabalhar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Durante a formação universitária, seus professores debatiam as diversas abordagens da Educação Física Escolar e suas relações com Filosofia, História e Sociologia. Esses conhecimentos estavam previstos no concurso público, o que facilitou o seu ingresso no magistério.

Contudo, você se deparou, então, com o seguinte problema: como planejar suas aulas para educação de jovens e adultos? Para isso, você deveria conhecer o contexto da escola onde atuaria, características dos/as alunos/as. Para elaborar o planejamento das atividades pedagógicas, você deveria considerar a relação entre teoria e prática e principalmente o que estava inserido como objetivo geral no Projeto Político Pedagógico da escola, como:

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa a possibilidade de acesso à cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido como um direito do cidadão, na perspectiva da construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e de expressão de afetos e sentimentos, em diversos contextos de convivência.

Considerando objetivo geral apresentado, apresente um texto narrativo que evidencie sua compreensão e conhecimento referente ao tema proposto. Construa uma linha de pensamento da formação inicial ao contexto da sua prática para este enfrentamento e dilema.

Muito obrigado!

Fábio Coelho