

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Laíne Rocha Moreira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO XINGU:
Interfaces do multi/interculturalismo na Educação Física

Belém/PA
2017

Laíne Rocha Moreira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO XINGU:
Interfaces do multi/interculturalismo na Educação Física

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Genú Soares

Belém/PA
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Moreira, Laine Rocha

Formação de professores na Região Xingu: interfaces do multi/interculturalismo na Educação física / Laine Rocha Moreira, orientação de Marta Genú Soares, 2017

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

1. Professores - Formação 2. Educação física – Xingu, Rio (PA, MT) 3. Multiculturalismo. 4. Interculturalismo I. Soares, Marta Genú (orient.). II. Título.

CDD. 22° ed. 371.12

Laíne Rocha Moreira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO XINGU:
Interfaces do multi/interculturalismo na Educação Física

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Profa. Dra. Marta Genú Soares

DATA DE DEFESA: 17/02/2017

BANCA EXAMINADORA

_____ - Orientadora
Profa. Dra. Marta Genú Soares
Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Interno
Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo
Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva
Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal do Pará



Em memória de **Celuta Alves Rocha**. Pelos inúmeros ensinamentos e conselhos, apoio e considerável contribuição durante minha formação inicial. Por acreditar em mim e na minha capacidade acadêmica, ao fazer-me entender a importância da formação educacional na construção do caráter do sujeito. Seus exemplos de amor, fé e humildade permanecerão sempre vivos em meu coração. Te amarei para sempre minha avó querida!

AGRADECIMENTOS

Ao término desse trabalho de dissertação, sou grata a muitas pessoas que me ajudaram a realizar esta pesquisa:

Ao soberano **Deus**, por me conceder a vida, dar força e coragem para alcançar os meus objetivos pessoais e profissionais. Por ser tão generoso comigo e me conceder uma recuperação imediata após um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e dar-me oportunidade de retornar as minhas atividades de pesquisa em tempo hábil.

À minha família, por sempre apoiar e acreditar em mim, pelas conversas frequentes, formais e informais que sem exceção me incentivaram a seguir no caminho com fé, coragem e determinação. Por sonhar comigo na busca subir mais um degrau na formação continuada.

Aos meus grandes mestres, papai **Nilson Alves Moreira** e mamãe **Maria de Fátima Rocha Moreira**, por me educarem com base em conhecimentos advindos de uma cultura permeada por valores humanos, religiosos e sociais indispensáveis para a formação de uma filha capaz de saber a importância de conviver em uma sociedade, respeitando e valorizando a cultura do outro.

Aos meus irmãos **Antonio Alves Moreira** e **Larici Rocha Moreira**, minha cunhada **Margareth Kruguer Moreira** e meu cunhado **Sebastião Pereira da Silva Junior** pelo inestimável carinho e amor.

Às minhas sobrinhas lindas, princesas da titia **Laísa Kruguer Moreira**, **Sofia Kruguer Moreira** e a pequena **Julia Rocha da Silva** que me trouxe enorme alegria com sua chegada.

Ao meu esposo **Delciones Caldas Pinheiro Junior**, pelo companheirismo, apoio e estímulo quando buscava sobreviver às enfadonhas horas em frente ao computador durante a construção teórico-metodológica deste trabalho de dissertação.

Aos professores do mestrado, em especial a Dra. **Ivanilde Apoluceno** por coordenar o Programa de Pós-Graduação em Educação com tanta humildade, sabedoria e responsabilidade, mesmo em tempo de crise do sistema educacional.

A minha querida orientadora Dra. **Marta Genú Soares** que merece agradecimento especial por sua competência e experiência academico-profissional que contribuiu de forma decisiva na produção deste trabalho. Obrigada pela confiança.

Às professoras da banca examinadora, que compartilharam deste momento tão importante da minha formação, com relevantes contribuições que foram indispensáveis para o aprimoramento deste trabalho. Obrigada pela disponibilidade em participar desta banca.

À **Universidade do Estado do Pará** pela oferta do curso em caráter gratuito e por ter garantido uma bolsa de estudos para colaborar com o custeio das despesas fundametais durante a participação no mestrado.

Aos amigos professores da UEPA, Campus IX Altamira, professores **Gileno Edu, Dinar Duarte, Jorge Farias, Zaffalon Junior, Inês Trevisan** e demais colegas **Ana Miléo, Cleide Sousa, Anádia Castelo, Adgilde Battiston** e **Cristina Simas** pelo apoio. Considero-me de tamanha sorte em fazer parte desta família UEPA.

Ao grande profissional **Francisco Menezes**, pelo seu pronto atendimento e competencia em realizar a revisão deste manuscrito.

Aos **professores de Educação Física da Região Xingu**, por me concederem momentos de grande aprendizagem com suas narrativas frutos de experiências compartilhadas com seus alunos em diversos municípios que compõem essa região. Obrigada, vocês me ajudaram a compreender elementos que perfazem a construção de uma formação inicial multi/intercultural.

Àquelas pessoas que contribuíram de forma significativa para que eu pudesse percorrer as mais longíquas escolas da Região Xingu, durante a coleta de dados com os professores de Educação Física, principalmente o senhor **Romildo Torres**, que mesmo sem ter um contato mais próximo comigo, contribuiu para que eu pudesse conhecer a realidade vivenciada pelos alunos e professor de Educação Física de uma escola ribeirinha. À amiga **Glaucia Sousa de Menezes** que não mediu esforços para me ajudar no mapeamento dos professores de Altamira.

À todos,
Meu muito obrigada!

[...] educadores e trabalhadores culturais levantem a questão da diferença de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos “centrismos” – anglocentrismo, eurocentrismo, afrocentrismo, falocentrismo, androcentrismo, e assim por diante. Elas precisam construir uma política de consolidação de alianças, de sonharem juntas, de solidariedade que vai além da postura condescendente de por exemplo, “semana da consciência das raças” que na realidade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Nós devemos lutar por uma solidariedade que não está centrada em torno de imperativos de mercado, mas sim que se desenvolve a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica (McLAREN, 2000. p. 132)

LISTA DE SIGLAS

APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD	- Análise Textual Discursiva
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPS	- Centro de Atenção Psicossocial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	- Centro de Ciências Sociais e Educação
CEDF	- Curso de Educação Física
CPC	- Centro Popular de Cultura
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	- Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
IES	- Instituição de Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	- Movimento de Cultura Popular
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PMA	- Prefeitura Municipal de Altamira
PPGED	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
UEPA	- Universidade do Estado do Pará
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UHE	- Usina Hidroelétrica
UNESCO	- Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO XINGU: Interfaces do multi/interculturalismo na Educação Física

RESUMO

De caráter qualitativo e tendo a narrativa como método, o estudo opta em dar voz aos professores de Educação Física da Região Xingu, em busca de ouvir experiências vivenciadas na formação inicial e nas práticas educativas cotidianas que permitem analisar como o multi/interculturalismo se apresenta na formação inicial de professores de Educação Física da Região Xingu pautado em conhecimentos empíricos e teóricos. Compreende como se constituem as correntes teóricas apresentadas e seus reflexos no currículo, na formação de professores e nas práticas educativas. Identifica que o currículo do Curso de Educação Física (CEDF) da UEPA na Região Xingu possui abrangência relacionada às perspectivas multi/intercultural, considerando a diversidade e a pluralidade cultural existente no contexto escolar e compreende a concepção que os egressos do Curso de Educação Física da região possuem a respeito do multi/interculturalismo e sua relação com as práticas pedagógicas escolares. Constata que o multi/interculturalismo se apresenta por meio de vivências na formação inicial que permitiram o aprofundamento e aquisição de conhecimentos acerca da diversidade, diferença, etnia, sexualidade, raça, gênero e classe social que contribuem para que os egressos possam estabelecer práticas educativas inclusivas, acolhedoras e dialógicas no contexto educacional. Utiliza a terminologia multi/interculturalismo por evidenciar a necessidade de não apenas reconhecer que em um mesmo território existem várias culturas, todavia, pensar na possibilidade delas se comunicarem, devido a importância da convivência respeitosa e do intercâmbio entre elas e entre os indivíduos de grupos diversos. Em última análise, o estudo questiona, por meio das práticas educativas, as relações discriminatórias, que não respeitam a diversidade e pluralidade cultural que se manifesta no espaço escolar. Ressalta a necessidade da formação de professores envolver reflexões sobre a cultura e o currículo, de integrar debates acerca das manifestações hegemônicas, já que elas precisam ser confrontadas e desafiadas, permitindo assim, que a voz dos sujeitos de culturas dominadas possam ser valorizadas.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Educação Física. Formação de Professores. Multi/interculturalismo. Região Xingu.

TEACHER TRAINING AT XINGU REGION: Interfaces of multi/interculturalism in Physical Education

ABSTRACT

Of qualitative character and having the narrative as a method, the study chooses to give voice to the Physical Education teachers of the Xingu Region, in order to listen about their experiences in the initial formation and daily educational practices, allowing to analyze how multi/interculturalism presents itself in the initial training of Physical Education teachers of the Xingu Region based on empirical and theoretical knowledge. It understands how the theoretical currents presented are constituted and its consequences in the curriculum, in teacher training and educational practices. It identifies that the UEPA Physical Education Course (CEDF) curriculum in Xingu Region has scope related to multi/intercultural perspectives, considering the diversity and cultural plurality existing in the school context. It comprehends the conception that the graduates of the Physical Education Course of the Xingu Region have about multi/interculturalism and its relation with pedagogical practices. It verifies that the multi/interculturalism presents itself through experiences in the initial formation that allowed the deepening and acquisition of knowledge about diversity, differences, ethnicity, sexuality, race, gender and social class, contributing to the graduates to establish inclusive, welcoming and dialogical educational practices in the educational context. It uses the terminology multi/interculturalism to put in evidence the need of recognizing that there are many cultures in the same territory, and to reflect about the possibility of them communicating between themselves, due the importance of respectful coexistence and of the interchange between them. Ultimately, the study challenges, through educational practices, the discriminatory relations, which do not respect the diversity and cultural plurality that is manifested in the school space. It emphasizes the need for teacher training to involve reflections about culture and for the curriculum to integrate discussions about hegemonic manifestations, since they need to be confronted and challenged, thus allowing the voice of the subjects of dominated cultures to be valued.

KEYWORDS: Education. Physical Education. Teacher Training. Multi/interculturalism. Xingu Region.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
TRILHANDO PERCURSOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A PESQUISA: Construção metodológica da investigação	32
1 CONCEPÇÕES DE MULTI/INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO	45
1.1 As lutas populares e o nascimento do multi/interculturalismo no campo da Educação	45
1.2 A centralidade da cultura nos debates educacionais	53
1.3 Multi/Interculturalismo e Educação	58
1.4 Multi/interculturalismo e formação de professores	69
1.5 Multi/interculturalismo e currículo	74
2 CURRÍCULO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E CULTURA CONTESTADO	80
2.1 O surgimento das teorias críticas e a insurgência de uma nova concepção de currículo	80
2.2 Hegemonia, ideologia e poder: Teorias crítica e pós-crítica do currículo	89
2.3 O currículo do CEDF UEPA	101
3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO XINGU E O MULTI/INTERCULTURALISMO	112
3.1 Reflexões acerca da formação inicial de professores de Educação Física na Região Xingu e os elementos do Multi/Interculturalismo	113
3.2 Experiências pedagógicas dos professores de Educação Física da Região Xingu: Interfaces do multi/interculturalismo	123
3.3 Concepção dos egressos de Educação Física acerca do Multi/Interculturalismo	133
3.4 Por uma formação Multi/Intercultural na região Xingu: O currículo híbrido em questão.	143
3.4.1 Repensando o currículo do CEDF/UEPA na Região Xingu	150
CONCLUSÃO	156
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE 1- QUADRO 1 DEMONSTRATIVO DE ALUNOS FORMADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELA UEPA	168
APÊNDICE 2- ROTEIRO PARA NARRATIVA ORAL	169
APÊNDICE 3- TCLE	170
APÊNDICE 4 - VALIDAÇÃO DE NARRATIVA ORAL	171

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos correspondentes ao final do século XX e primeiras décadas do século XXI tem-se presenciado intensos debates e significativas mudanças no campo educacional, com repercussões nos aspectos políticos e socioeconômicos, culturais, científicos e tecnológicos.

O debate educacional se intensifica em detrimento das forças oriundas do sistema capitalista vigente, de ações e projetos hegemônicos, que por diversas vezes, contribuem para estabelecer o abismo entre classes sociais e conseqüentemente, as desigualdades e conflitos entre indivíduos e grupos de diferentes culturas. Esta conjuntura agravada por existentes conflitos éticos e culturais provenientes da construção histórica de um determinado território, são provocados principalmente pelo processo de globalização da economia e da informação, pelas invenções tecnológicas e sobretudo pela Revolução Digital, que de sobremaneira, aumentam as extremidades entre dominantes e dominados.

Impulsionadas pelas transformações das sociedades contemporâneas, surgem pesquisas e debates com vistas a refletir sobre a necessidade da construção de uma sociedade menos excludente e preconceituosa, de modo que a relação respeitosa entre os indivíduos de culturas distintas possa se tornar frequente.

Essas análises geram publicações que evidenciam uma profundidade científica de estudos que remetem questões necessárias para a concretização de políticas de formação de professores preocupadas com as questões culturais, com o currículo e com a disseminação de práticas educativas que valorizem a diversidade cultural e o diálogo entre as diferenças.

Tais estudos manifestam um compromisso político e social que contribuem para refletir sobre a necessidade de acolher e respeitar o diferente, inserido em uma sociedade multicultural, além de desafiar preconceitos e estereótipos em relação ao “outro”¹.

Nesta perspectiva, foram incorporados nos debates contemporâneos em instituições educacionais do país, pesquisas que versam sobre as perspectivas do multiculturalismo e interculturalismo no contexto educacional e particularmente no currículo e na formação de professores. O cerne de tais pesquisas ganha força em estudos de universidades renomadas no Brasil, advindos, sobretudo, de grupos de pesquisas e linhas de

¹ Este termo está sendo empregado para designar estranheza do outro que é diferente de mim. Levinas (2000) considera alteridade como uma exterioridade do outro, algo que não é possível descrever.

estudos que remontam esforço justamente para tecer análises em torno do multiculturalismo e interculturalismo e suas repercussões no campo da educação.

Precipuamente, a fim de provocar debates que busquem questionar antigos modelos e tradições monoculturais, houve o interesse em ancorar novas abordagens fundamentadas nas correntes teóricas do multiculturalismo e do interculturalismo e suas repercussões no currículo e na formação docente, já que tais vertentes contribuem para refletir sobre a necessidade de desenvolver práticas metodológicas que reconheçam a diversidade, primam pela tolerância e o respeito frente à diferença cultural.

Por compreender que as correntes teóricas apresentadas se complementam, optou por utilizar neste estudo, a terminologia multi/interculturalismo que visa dar ênfase ao multiculturalismo e interculturalismo, devido o reconhecimento de que ambas não podem ser estudadas separadamente, pois aliadas podem proporcionar grandes discussões no campo educacional, no currículo, na formação do professor e em suas práticas educativas.

Conforme aponta Fleuri (2002), o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria e considera que cada cultura é válida em si mesma, à medida que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das suas identidades culturais. Desta forma, o multiculturalismo permite pensar em alternativas para as minorias, mas ao mesmo tempo, pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Por outro lado, a perspectiva intercultural emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social, ao reconhecer o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, mas ao mesmo tempo, valoriza o potencial educativo dos conflitos enquanto se busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento e enriquecimento cultural (FLEURI, 2002).

Dentre as versões do multiculturalismo², estudar o multiculturalismo crítico, possibilita um pensamento holístico³ acerca da interculturalidade no sentido de conceber a relação dialógica entre as diversas culturas.

² Tomando por base a classificação de McLaren (2000), as versões são: multiculturalismo conservador, liberal, liberal de esquerda e crítico.

³ Neste contexto, é considerado o pensamento holístico no sentido de compreender a importância de não apenas estudar o multiculturalismo, mas, sobretudo, entender que os estudos multiculturais também envolvem o aprofundamento de pesquisas acerca do interculturalismo e das inter-relações que perfazem ambos em sua totalidade.

Os principais escritos sobre multiculturalismo surgiram com as pesquisas de McLaren. A perspectiva que McLaren (2000) chama de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas também a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Anunciamos o multiculturalismo crítico defendido por Peter McLaren – autor reconhecido internacionalmente como principal representante da pedagogia crítica e da educação pós-moderna. Ele se posiciona em relação ao estudo da *linguagem*, que para ele traduz a essência da cultura dominante. Por isso, McLaren tece duras críticas e profundas reflexões sobre as instituições escolares como arena em conflito, as repercussões das sociedades de classes e as discriminações sociais de gênero e de raça (McLAREN, 2000).

Para tanto, a perspectiva crítica apoiada por McLaren aponta para a necessidade de identificar nos discursos e na própria linguagem, configurações que permitem comprovar como as diferenças foram construídas.

O autor defende o multiculturalismo crítico e sugere que os educadores e trabalhadores culturais levantem a questão da diferença. Diferença entendida não como “obviedade cultural tal como negro *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano; em vez disso, diferenças são construções históricas e culturais” (McLAREN, 2000, p. 131).

Neste sentido, McLaren enfatiza a necessidade de tecer análises não somente sobre a diversidade e diferença, todavia sobre os processos discursivos que formam as identidades dos sujeitos em suas variáveis. Ele propõe tecer análises críticas sobre os discursos que constrói tais identidades e diferenças no interior das sociedades. Para isso, questiona a construção histórica de grupos ou indivíduos, pois esta, implica em concepções estereotipadas e preconceituosas que culminam em relações desiguais de poder entre diversas culturas em relação ao outro.

Para o autor, o multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. “Ele posiciona contra o romance neoimperial com etnicidade monoglótica, sustentado em uma experiência compartilhada ou ‘comum’ da ‘América’ que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo” (McLAREN, 2000, p.124).

Por isso, McLaren é reconhecido como educador que se declara de esquerda devido seus estudos evidenciarem críticas ao capitalismo, duras e resistentes lutas contra o neoliberalismo. Suas contribuições teóricas se expandiram além das fronteiras dos Estados Unidos, onde seus escritos foram traduzidos por vários idiomas, os quais servem como fonte de inspiração para os educadores que também se consideram críticos.

Já o interculturalismo tem como principais representantes no Brasil, Reinaldo Matias Fleuri e Vera Candau. Fleuri tece reflexões sobre a educação intercultural configurada como uma política de valorização e respeito das diferenças que permeiam às sociedades complexas, proporcionando o fortalecimento da identidade cultural dos indivíduos que a compõem. Candau soma esforços para o desenvolvimento de pesquisas que tratam sobre as relações entre educação e cultura com destaque na educação multi/intercultural, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de professores.

Fleuri (2003, p. 27), distingue diferenças entre o multiculturalismo e o interculturalismo. Para o autor, o primeiro “reconhece que em um mesmo território existem diferentes culturas” e este “é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas”, ou seja, considera a possibilidade de convivência e intercâmbio das diversas culturas numa mesma sociedade.

Para Fleuri (2002) tanto o multiculturalismo como o interculturalismo referem-se, aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Entretanto a diferença encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa. Ao passo que a educação multicultural considera que a sociedade é apenas composta por diferentes culturas, a educação intercultural evidencia a possibilidade de interpenetração cultural, isto é, aponta para o estabelecimento de relação e comunicação dialógica entre indivíduos e culturas de grupos diferentes.

A partir do debate travado pelos pesquisadores no âmbito da educação multi/intercultural, faz-se necessário abordar a educação sob a égide de seu compromisso com a formação de um cidadão crítico, “com uma atitude reflexiva para entender o presente e com condições de preparar-se para o futuro” (FLEURI, 2003, p.23).

Apoiados em uma perspectiva crítica de educação surgiu a motivação em aprofundar o estudo com a temática voltada para o multi/interculturalismo no currículo e na formação inicial de professores de Educação Física e suas implicações nas práticas

educativas. Essas incitações partiram de evidências pessoais, acadêmicas e profissionais, sendo que a primeira foi oriunda das relações sociais que contribuíram para a percepção frente à intolerância perante ao outro inserido em grupo considerado minoritário, como: índio, negro, mulher, idoso, ribeirinho, entre os demais, cujos padrões culturais não refletem traços da cultura dominante.

As contestações pessoais são oriundas de observações no que tange ao convívio conflituoso de diferentes indivíduos e grupos presentes em um mesmo território. Essas evidências motivaram o pleiteamento de uma vaga no primeiro curso de especialização em “Educação e Cultura: Confluências”, ofertado em regime presencial e gratuito pela Universidade Federal no Pará (UFPA) - Campus Universitário de Altamira, no ano de 2009.

As leituras, discussões e explanação dos professores no decorrer das disciplinas do curso de especialização nos permitiram compreender de forma significativa a relevância das pesquisas que se inscrevem no campo dos Estudos Culturais, bem como, contribuiu de forma particular para despertar a curiosidade em pesquisar acerca das correntes teóricas do multi/interculturalismo no campo da educação.

O curso também permitiu o enriquecimento intelectual voltado principalmente para entender a necessidade do diálogo intercultural nas sociedades multiculturais. Durante o curso, tivemos a oportunidade de realizar um estudo preliminar com foco no multi/interculturalismo, mas, devido o tempo e a imaturidade intelectual da pesquisadora, foi realizado um estudo breve de revisão bibliográfica, capaz de provocar distintas reflexões sobre as repercussões dessas correntes teóricas no campo da educação, com foco na formação docente, no currículo escolar e nas práticas educativas.

Ao desfecho do estudo chegamos à conclusão de que deveríamos ampliá-lo em outra oportunidade na formação continuada, pois suas ponderações foram imprescindíveis para o olhar atento sobre a cultura e os processos educativos, sociais e políticos que a perpassam.

As últimas motivações partiram das reflexões advindas do campo profissional, por meio das vivências como professora supervisora da disciplina de Estágio Supervisionado I e II, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus IX Altamira. Estas estão relacionadas à experiências negativas quanto ao acolhimento do aluno de culturas diversas nas aulas de Educação Física, particularmente nas aulas práticas da disciplina.

Tais ansiedades partiram das inquietações perante cenas de intolerância, preconceito e discriminação de indivíduos, os quais foram segregados por pertencerem a classe social, cujos padrões não correspondem à cultura predominante da escolar. Ainda, pelo fato de fazerem parte de um grupo minoritário, por sua limitação física, por não conseguir desenvolver uma tarefa proposta pelo docente, não ter uma roupa ou calçado específico para a prática da disciplina, ou simplesmente pelo padrão social.

Esses fatos instigaram a necessidade de estudar o currículo e a formação do professor de Educação Física, pois sentimo-nos questionados se a formação inicial contempla elementos capazes de permitir ao professor reconhecer a diversidade cultural, respeitar a diferença que se manifesta na escola e propriamente nas aulas da disciplina.

A relevância acadêmica em realizar a pesquisa reside no fato de entender que a mesma propõe tecer análises com relação as repercussões do multi/interculturalismo no currículo e na formação inicial de professores, como recomendação que permita contribuir para ressignificar as práticas educativas no campo da Educação Física na Região Xingu.

É provável que ocorra devido as descrições de tais abordagens evidenciarem a construção de uma educação que valoriza e reconhece as múltiplas culturas presentes no cotidiano e, sobretudo, busca promover uma inter-relação e o diálogo respeitoso entre indivíduos de diferentes identidades culturais. Isso se torna possível devido reconhecer a centralidade que a cultura ocupa na sociedade contemporânea (HALL, 1997, 2003).

Para o autor a cultura exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, permitindo aos sujeitos a interpretação de que toda ação social é também cultural. Desta forma, a expressão “Centralidade da Cultura”, segundo Hall (1997), refere-se exatamente à forma como a cultura adentra em cada contexto da vida social contemporânea, tornando-se então, elemento-chave do modo como o cotidiano é modificado e configurado.

Nesta perspectiva, a cultura deve ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a maneira, o caráter e a vida do ser humano inserido nesse contexto social e, como tal, ela não deve ser estudada como variável sem importância, em relação a sua influência no mundo e, inevitavelmente, na formação identitária do ser humano. Isso não significa dizer que o posicionamento do autor a favor da Centralidade da Cultura considera que nada exista além da cultura, no entanto admite que em toda prática social, há uma dimensão cultural.

Assim, o autor argumenta que não há como negar a estreita relação entre prática escolar e cultura, pois, de fato, a segunda é uma das condições constitutivas de

existência da prática pedagógica e é isso que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural garantindo, assim, a centralidade da mesma nas práticas educativas como um todo.

É válido ressaltar, que as análises em torno da cultura no campo educacional ganham ênfase na literatura estrangeira com os estudos de Peter McLaren, Stuart Hall e Henry Giroux. As análises desses autores influenciaram estudiosos brasileiros como Reinaldo Fleuri, Ana Canen, Vera Candau, Antonio Flávio Barbosa Moreira e Marcos Garcia Neira, os quais dedicam esforços em estudos que contribuem com o campo da educação, do currículo e da formação de educadores, apresentando elementos que evidenciam uma proximidade em relação às questões voltadas para a diversidade, identidade e diferença.

Na emergência dos debates sobre a cultura e os processos educacionais, é possível destacar a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UEPA, vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) em Belém/Pará, no ano de 2005. O mestrado contempla duas linhas de pesquisa: Formação de professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Ao longo dos seus dez anos de existência, por meio dos esforços de seus idealizadores, professores e alunos, o programa vem desenvolvendo significativas pesquisas, que possibilitaram o entrelaçamento de saberes culturais e práticas educativas na Amazônia paraense, atendendo a demanda existente no que concerne a qualificação educacional e a sua inserção em diversos contextos em que atuam. Neste espaço, a cultura vem sendo reconhecida como peça indispensável na construção da identidade dos sujeitos, sejam em ambientes escolares como não escolares.

A implantação do curso no final da primeira década do século XXI foi de grande valia para o desenvolvimento de pesquisas que, propiciam do enriquecimento dos debates acerca dos processos culturais, já que consideram a necessidade do diálogo intercultural e questionam a formação histórica de grupos e indivíduos inseridos em sociedade multiculturais. Conjectura, a qual não se pode deixar de ressaltar a utilidade das discussões no ambiente educacional, a fim de apontar análises, cujas inquietações se voltem para discutir a formação docente preocupada com as questões culturais.

Desta maneira, reconhecemos que a empreitada em estudar o multi/interculturalismo e sua relação com o currículo e a formação inicial de professores no campo da Educação Física torna-se uma tarefa audaciosa, devido as pesquisas com

temáticas voltadas para os Estudos Culturais serem complexas e recentes neste campo educativo, porém, tais correntes teóricas podem colaborar para o entendimento de o professor não apenas reconhecer que em um mesmo território existem diversas culturas, mas, ir além e entender que estas culturas podem dialogar e conviver de forma respeitosa e harmônica umas com as outras, onde o respeito entre elas possa imperar.

Em busca de garantir a legitimidade da nossa pesquisa optamos em realizar um mapeamento que envolve a produção intelectual advindas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de compreender com maior precisão as produções que apontam aproximações teóricas do multi/interculturalismo no campo da educação e especificamente da formação inicial de professores de Educação Física.

Utilizando os descritores “multiculturalismo”, “interculturalismo”, “interculturalidade”, “currículo”, “formação de professores de Educação Física”, “formação inicial de professores de Educação Física” encontramos pesquisas defendidas entre os anos de 2008 – 2015.

Destaca-se que as pesquisas encontradas nos *sítios* da Capes tiveram um salto significativo de produção intelectual nos primeiros anos da segunda década do século XXI. Isso se deve, provavelmente, pela emergência dos estudos impulsionados pelos movimentos em favor das minorias étnicas, potencializados pela necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade cultural, estimulados, sobremaneira pelo processo de globalização da economia e a Revolução Digital.

É válido mencionar que o banco de dados digital da Capes oferece apenas os resumos dos trabalhos pesquisados, cabendo ao pesquisador realizar as devidas análises dos trabalhos completos.

Após o levantamento, tornou-se necessário o estreitamento do mapeamento na tentativa de reconhecer de forma mais específica a área de estudo. Selecionados os trabalhos inseridos no campo da educação, não obstante muitos deles não distinguem o multi/interculturalismo como objeto de estudo. No entanto, buscamos agrupar as teses e dissertações eleitas em categorias temáticas, a fim de identificar melhor as pesquisas que apontam reflexões teórico-metodológicas do multi/interculturalismo e suas repercussões no currículo e na formação de professores, especificamente na formação inicial de professores no campo da Educação Física.

A partir das leituras dos resumos, títulos e palavras-chave criamos as categorias: (1) Formação de professores, (2) Formação Inicial de Professores, (3) Currículo e (4) Práticas Educativas.

Recorrendo aos trabalhos que envolvem suas análises sobre a *formação de professores*, são destacadas respectivamente os estudos de Silva (2015a), Silva (2008), Gomes (2011) e Mariano (2009). Dentre as pesquisas, o estudo de Gomes (2011) propôs analisar a articulação entre os campos do multiculturalismo e formação continuada do professor de Educação Física na busca da construção de práticas pedagógicas atentas às diferenças e superação de discursos discriminatórios em uma perspectiva multicultural.

O estudo avultou a necessidade de uma maior articulação entre os campos de formação continuada do professor de Educação Física e o multiculturalismo. Por isso, o autor considerou relevante a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os conflitos étnicos, culturais, de orientação sexual, de gênero e padrão corporal fortemente presente nas aulas da disciplina.

Mariano (2009) buscou refletir sobre a formação docente no contexto da sociedade contemporânea, pautada em uma perspectiva crítica de educação. Ao utilizar as categorias multiculturais como: raça/etnia, classe social, gênero, identidade, diferença, sexualidade e diversidade, o autor indicou que a formação docente ainda se encontra sob a égide do tecnicismo, ensejando uma ruptura entre a teoria e prática e a preparação de professores, tanto no âmbito inicial como continuada.

Ao relacionar o estudo do autor acima mencionado com o estudo em tela, é válido ressaltar que esta proposta busca aprofundar a pesquisa com foco nas questões culturais, no sentido de que não basta apenas compreender a configuração do multiculturalismo e suas implicações na formação docente. Deve-se ir além e analisar a importância de o professor receber uma formação pautada no diálogo intercultural, onde a pluralidade de cada sociedade seja vista como motor principal dos debates educacionais.

Desta forma, imbuído de uma formação plural, o docente terá possibilidades de desenvolver uma prática educativa que leve em consideração à diversidade cultural existente no espaço escolar e a identidade de cada aluno, de forma a respeitar suas diversas manifestações culturais expressas por meio do jogo, dança, esporte, luta, ginástica entre outras, típicas do campo da Educação Física.

Por isso, de acordo com Canen (2001), pesquisadora no campo das perspectivas multiculturais e interculturais na formação de professores, ressalta que os cursos de

formação docente aliados a uma proposta imbuída por uma perspectiva intercultural são capazes de permitir uma rica interlocução para o avanço de uma preparação docente coadunada com a pluralidade cultural.

Merecem destaque os estudos de Silva (2008) e Silva (2015a), os quais entrelaçam discussões especificamente sobre a formação de professores de Educação Física ancorado nas teorias multiculturais e interculturais respectivamente.

Este estudo considera a potencialidade das pesquisas de Silva (2008) e Silva (2015a) por ambas entender que as teorias supracitadas não devem ser estudadas separadamente. Já que juntas podem favorecer maiores provocações para o campo da formação de professores à medida que possibilitam não apenas reconhecer a pluralidade cultural, mas questionar suas relações de poder, discriminação, injustiça, opressão e demais formas mantenedoras de desigualdades, as quais podem ser superadas a partir do diálogo, do respeito ao outro e da construção de uma sociedade menos excludente e igualitária.

No leque de estudo que envolve a *formação inicial de professores*, aponta-se apenas o trabalho da Wilson (2011), a qual apresentou a possibilidade de tornar mais claro o que se pensa, o que se diz e faz em relação à diversidade cultural na formação inicial de professores em nível superior. Por isso procurou perceber como a formação inicial poderia articular multiculturalismo e representações sociais numa perspectiva de sensibilização a diversidade cultural.

Da mesma forma, o estudo aqui proposto considera que as perspectivas do multi/interculturalismo devem se fazer presentes nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física na Região Xingu. Por entender que estas correntes teóricas contribuem para que o professor possa reconhecer elementos capazes de identificar as particularidades de cada sociedade e a partir daí, desenvolver uma prática pedagógica sem excluir as características culturais de seus educandos.

De forma ampla, evidenciou nas pesquisas analisadas uma predominância de estudos que tecem análises sobre o *currículo* como eixo central das discussões. Dentre elas estão os estudos de França (2011), Souza (2012), Macedo (2010), Salles (2014) e Aguiar (2014) que apontam reflexões sobre o currículo de Educação Física e identificam o multiculturalismo crítico como pressuposto teórico de análise, subsidiado por uma perspectiva cultural.

Em última análise, sob um olhar multicultural, Salles (2014) apresentou discussões em torno do currículo da Educação Física e os desafios de lidar com a

diversidade no contexto escolar. O autor constatou que ao mesmo tempo em que os sujeitos reconhecem a diversidade cultural, problematizam as culturas hegemônicas com menos intensidade ao invés de desafiá-la. Isso se dá em virtude da pouca ênfase dada as perspectivas multiculturais críticas e a predominância das perspectivas assimilacionista e liberal.

Talvez a necessidade de refletir sobre o currículo tem relação para o que chama atenção Candau (2008) quando considera que as relações entre cotidiano escolar e cultura ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial de professores e pouco trabalhada nas escolas.

Desta forma, conforme Francoso (2011), o currículo é compreendido como um campo de produção cultural permeado de relações de poder, onde no cotidiano escolar, os docentes travam uma constante luta para romper fronteiras na viabilização do currículo oficial, já que hegemonicamente, a educação formal ainda é impregnada por práticas homogeneizantes, reprodutoras e monoculturais.

Cabe aos pesquisadores contemporâneos problematizar tais relações com o intuito de possibilitar professores reconhecerem-se como produtores de conhecimento, capazes de disseminar práticas educativas multi/interculturalmente orientadas no campo da Educação Física, desconstruindo relações de qualquer natureza. Por isso, é importante entender que as práticas educativas devem ser percebidas como práticas sociais com dimensão cultural que favorece a construção de identidades democráticas.

Portanto, a necessidade de discutir sobre a formação de professores multiculturalmente orientados, que reconheçam a pluralidade cultural existente na Região Xingu, sejam capazes de inserir práticas educativas que desafiem a gênese das desigualdades e contribuam para o estabelecimento do respeito e da comunicação intercultural entre indivíduos de culturas diversas.

No que concerne à temática *práticas educativas*, foram eleitos 03 trabalhos, dos quais apenas 02 se inserem no campo da Educação Física como área de conhecimento. Tratam-se dos estudos de Mazzoni (2013) e Rodrigues (2013).

A pesquisa de Mazzoni (2013) foca a relação entre Educação Física, cultura, identidade e diversidade cultural. Enquanto a pesquisa de campo de Rodrigues (2013) tenciona a favor do entendimento de alguns mecanismos de exclusão que desautorizam determinados sujeitos e todas suas representações sócio-histórico-culturais e ao final chama atenção para o multiculturalismo crítico como possibilidade insurgente tanto na

desconstrução das hierarquias discentes vigentes na escola, quanto na contemplação das diferenças e dos diferentes. Ambas pesquisas focalizam o multiculturalismo crítico, subsidiado pelos estudos de McLaren como corrente teórica.

O estudo de Santos (2013) difere-se, assim como o estudo em tela, pelo fato de apresentar análises em torno de ambas as correntes teóricas, pautada na perspectiva multi/intercultural. Embora não chame atenção para a formação docente, esclarece apenas como se dá a formação de identidades pautada somente na construção de gênero, nas formas de sexismo existentes no espaço escolar e nos pressupostos do currículo multicultural da Educação Física.

Neste contexto, percebem-se algumas exigências oriundas da sociedade plural no campo educativo, na qual a iniciativa principal seja interrogar possibilidades de esclarecer as repercussões do multi/interculturalismo no currículo e na formação inicial dos profissionais de Educação Física, que colaborem para a disseminação de práticas educativas inovadoras, que respeitem as peculiaridades de cada um e estejam preocupadas com a formação integral do indivíduo.

Foi realizado também um levantamento no banco de dados do PPGED/UEPA, no período correspondente a 2007-2014. Encontramos apenas dois trabalhos que mencionam os descritores “educação multicultural crítica” (AZEVEDO, 2007) e “interculturalidade” (SÁ, 2014) em suas palavras chave. Ambos os estudos vinculam-se à linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, o que garante a originalidade à nossa pesquisa no PPGED da UEPA, por se tratar do primeiro estudo que ousa discutir as perspectivas educacionais do multi/interculturalismo inserido à linha de pesquisa Formação de Professores.

Chamou-nos atenção ainda no levantamento de dissertações do PPGED/UEPA o número de trabalhos orientados pela professora Dra. Marta Genú Soares, a qual dedica esforços quase uma década no desenvolvimento de pesquisas na pós-graduação que versam sobre formação de professores em Educação Física, dentre eles estão os trabalhos de Barros (2014), Brito Junior (2014), Souza (2014), Bastos (2013), Santos Junior (2013), Santos (2011), Coelho (2010), Mota (2010), Brito Neto (2009).

Todavia, ambos os estudos não contemplam o multi/interculturalismo como objeto de estudo. Isso justifica a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que apreciem a temática do multi/interculturalismo como campo de conhecimento no PPGED/UEPA, tornando inédita no programa a pesquisa que ora se desdobra.

Com vistas a reconhecer trabalhos no periódico do PPGED/UEPA, que dissertam acerca do multi/interculturalismo, também foram inclusos no mapeamento artigos publicados na Revista Cocar no período entre 2007 a 2015. Neste momento foram encontrados três artigos que defendem especificamente o multiculturalismo na formação de professores na Contemporaneidade (BRASILEIRO; VELANGA; SOUSA, 2011), os Estudos Culturais, o currículo e a formação de professores na Amazônia (SILVA, 2008a) e a interdisciplinaridade, interculturalidade nas práticas pedagógicas na Educação Indígena (ALBURQUERQUE, 2009).

As autoras Brasileiro; Velanga; Sousa (2011) propuseram refletir sobre a formação de professores para atuar com e na diversidade, considerando as mudanças decorrentes do mundo globalizado que exige uma nova maneira de conceber a prática pedagógica nos espaços educacionais. Para tanto, o estudo propôs que as discussões do multiculturalismo façam-se presentes como temas candentes na formação docente, com vistas a desenvolver alternativas duradouras e viáveis para o desenvolvimento e plenificação da cultura da paz, alvo da contemporaneidade.

Ao considerar os estudos encontrados, é notório perceber que ambos não vinculam especificamente análises em torno do multi/interculturalismo no currículo e na formação de professores. Ressalta-se que a proposta de pesquisa aqui apresentada considera de grande necessidade que o professor possa ser instigado em sua formação inicial a problematizar as diversas manifestações culturais e locais que se apresentam fortemente na Região Xingu, como a dança de carimbó, a origem histórica da capoeira ou da luta marajoara, entre outras manifestações.

Essas manifestações estão profundamente enraizadas na cultura do povo e nos saberes locais e por isso, devem ser consideradas como ponto de partida para que o docente possa disseminar práticas pedagógicas capazes de desafiar as relações de poder e discriminação que perpassam na escola, entre discentes-discentes e discentes-docentes. Fazer com que os alunos despertem o interesse em pesquisar tais assuntos, certamente contribuirá para que na prática, se desenvolvam atividades respeitadas quanto à cultura do outro.

Diante dos estudos encontrados, desenvolvem-se novos olhares dentro desta realidade devido perceber que a universidade torna-se um território oportuno para o fortalecimento de diálogos que possam ressignificar a formação inicial de professores. Isso se torna relevante para que os docentes sejam capazes de inserir práticas educativas

apropriadas que desafiem a gênese das desigualdades fortalecidos por relações de poder e contribuam para o desenvolvimento integral do ser humano.

Por meio dessa análise, faz-se necessário evidenciar que a pesquisa em tela considera que não há uma oposição radical entre o multiculturalismo e o interculturalismo, mas, necessariamente, uma relação fecunda entre eles. Por isso, a importância em desenvolver estudos voltados para a formação de professores, pois este profissional exerce um lugar de destaque no campo educativo, devido ao ensino ser uma atividade de criação e constante ressignificação do saber e não apenas da simples transmissão de conhecimento. Afinal, nada substitui um bom professor (NÓVOA, 2013) e por isso, deve-se investir na sua formação.

Em virtude disso e diante do compromisso político situado, percebe que não se deve adiar as discussões acerca das repercussões do multi/interculturalismo no currículo e na formação inicial de professores de Educação Física. Pelo contrário, cabe oferecer sugestões que pretendam desafiar as relações de poder e discriminações sofridas por indivíduos ou grupos pertencentes a culturas distintas em um mesmo território.

Nesse sentido, destacar a necessidade do fortalecimento deste debate, que se embasa nas correntes teóricas de pensamento que discute as perspectivas do multi/interculturalismo como proposta integradora na formação inicial de professores de Educação Física, pode favorecer a reflexão e disseminação de práticas que propiciem o desenvolvimento do indivíduo de forma plural. Sobretudo, pode subsidiar ao estudante a compreensão sua realidade social, bem como possíveis intervenções de forma inclusiva.

O multi/interculturalismo, nesta perspectiva contribui para investigar novas formas de sociabilidade para o exercício de uma cidadania participativa. Assim, a pesquisa busca responder a questão: Como o multi/interculturalismo se apresentam na formação inicial de professores de Educação Física na Região Xingu?

Para responder a pergunta científica surgiram questionamentos que nortearam a investigação, tais como: Como se constitui as correntes teóricas do multi/interculturalismo e seus reflexos no currículo e na formação de professores? Que elementos do multi/interculturalismo são evidenciados no currículo do Curso de Educação Física (CEDF) da UEPA na Região Xingu que considerem a diversidade e a pluralidade cultural que se manifesta nas aulas de Educação Física? Quais os conhecimentos que os egressos do curso de Educação Física na Região Xingu possuem acerca das perspectivas do multi/interculturalismo e suas repercussões nas práticas pedagógicas escolares?

Com o propósito de fundamentar as interrogações elencadas, o estudo busca compreender teoricamente, como se constitui o campo do multi/interculturalismo, as relações e a comunicação entre sujeitos de culturas diversas. A fim de entender como se produz esse encontro na prática, nas aulas de Educação Física que muitas vezes são marcadas por estereótipos e preconceitos em relação ao outro, principalmente por se tratar de uma disciplina que tem como objeto de estudo a cultura corporal. Por isso objetivou analisar como o multi/interculturalismo se apresenta na formação inicial de professores de Educação Física da Região Xingu.

Em busca de elucidar o objetivo central, surgiram os objetivos específicos, dentre eles estão: Caracterizar como se constitui o campo do multi/interculturalismo, suas repercussões no currículo e na formação inicial de professores de Educação Física; Identificar se no currículo do CEDF da UEPA na Região Xingu possui abrangência relacionada às perspectivas multi/intercultural, considerando a diversidade e a pluralidade cultural existente no contexto escolar; Compreender a concepção que os egressos do curso de Educação Física da Região Xingu possuem a respeito do multi/interculturalismo e sua relação com as práticas pedagógicas escolares.

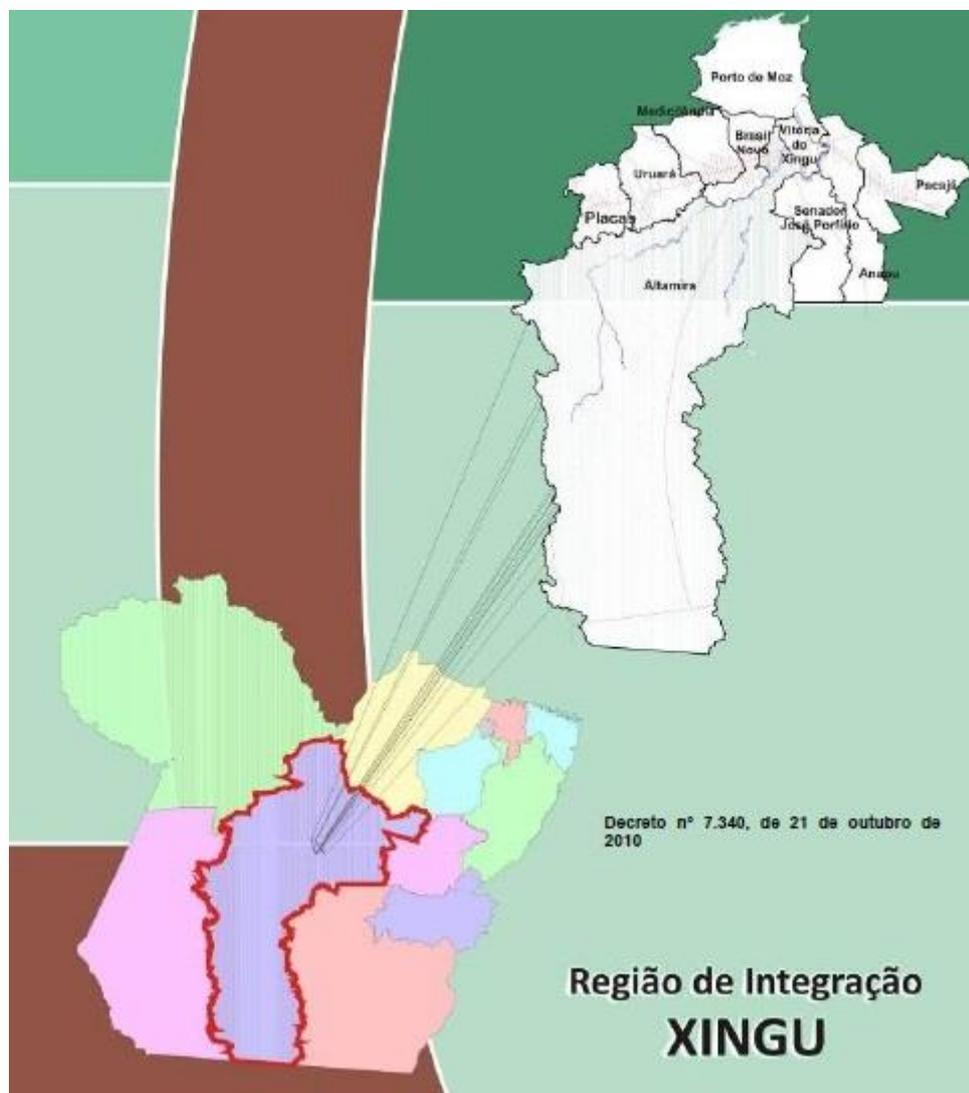
Face aos objetivos, contextualizar a Região Xingu - lócus da pesquisa – caracteriza uma atividade de maior relevância, pois a diversidade cultural que se apresenta nessa região contribui para visualizá-la como um fecundo palco de estudo.

A Região Xingu foi demarcada pelo governo do estado do Pará para fins de planejamento de suas ações governamentais, em busca de facilitar a aproximação com a população local, a articulação institucional e territorial no que tange a descentralização dos grandes projetos administrativos implantados na região. Dentre 12 (doze) regiões de integração, a Região Xingu, conforme mostra a figura 1, ocupa a maior parte da bacia hidrográfica do Rio Xingu e se estende desde as margens do Rio Amazonas, até o limite do estado do Pará com o estado do Amazonas (PDRSX, 2010).

Ela é composta por 10 (dez) municípios, sendo respectivamente: Pacajá, Anapú, Porto de Móz, Senador José Porfírio, Vitória do Xingu, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará e Placas, somando uma área territorial de 250.792,0 km². O município de Altamira ocupa mais de 60% da área total da região, devido seu reconhecimento como o maior município em extensão territorial do país, com 159.533,255 km² (PDRSX, 2010) Ele está localizado na região sudoeste do estado do Pará e apresenta-se como polo da Região Xingu no que tange a formação educacional, com a oferta de cursos de ensino superior por

meio de Instituições de Nível Superior (IES), sejam elas: (1) estadual, (2) federais e/ou (8) particulares que se encontram instaladas na zona urbana da cidade.

Figura 1 – Mapa da Região de Integração do Xingu.



Fonte: Plano de Desenvolvimento Regional e Sustentável do Xingu (2010).

A Região Xingu foi formada historicamente com a interpenetração de colonizadores europeus e indígenas, cujas migrações de vários grupos contribuíram para modificar a paisagem cultural, social, econômica e religiosa na região. Esses grupos cooperaram para disseminar várias formas de manifestações culturais, expressas por meio da dança, do jogo, da arte, da música, da letra, enfim, um hibridismo de manifestações culturais que originaram em uma nova tessitura étnica e cultural no território.

Para Woodward (2014) “a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades”. Tendo por base a análise do autor, pode-se dizer que o processo de migração tem impactos

sobre o território de destino, já que “essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras” (WOODWARD, 2014, p. 22).

Isso implica dizer que o processo de migração de vários povos para a Região Xingu contribuiu para formar identidades plurais, cujos padrões culturais contribuíram para moldar novas identidades, seja a partir das próprias representações, seja a partir da representação dos outros. Assim, as identidades desses sujeitos foram construídas por meio do contato com a cultura do outro.

Conforme os dados do Sistema E-mec (PORTAL BRASIL, 2015) Altamira possui onze⁴ IES devidamente credenciadas no Ministério da Educação, respectivamente uma estadual, duas federais e oito particulares, com ensino presencial e à distância. Dentre as instituições superiores, destaca-se a UEPA, sendo a única na Região Xingu que oferta o Curso de Licenciatura em Educação Física presencial e gratuito, as demais oscilam em sua maioria com cursos voltados para a área educacional e empresarial com foco nas ciências sociais e humanas à distância.

Em 1993, a UEPA por meio do processo de interiorização implanta o campus IX em Altamira, com a oferta dos cursos de Educação Física e Enfermagem em regime modular de ensino, por meio da parceria estabelecida com a Universidade Federal do Pará (UFPA) – com a cedência do espaço físico – e Prefeitura Municipal de Altamira (PMA) – com a cedência de alguns funcionários e a manutenção das principais atividades administrativas que se faziam necessárias para funcionamento dos cursos.

Eles foram de grande e fundamental importância para a qualificação de profissionais para atuarem em Altamira e região, já que a mão de obra qualificada se tornava de extrema relevância, principalmente para exercer sua profissão nos campos da educação e saúde.

Somente no ano de 2000, conforme mostra a figura 2, a UEPA conquista seu espaço físico, com a construção do campus IX no município de Altamira, contribuindo de forma significativa com a ampliação do ensino superior, para a implantação dos cursos de

⁴ As Instituições de Ensino Superior são: Centro Universitário Internacional (UNINTER); Faculdade AIEC – AIEC//FAAB; Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Xingu e Amazônia (FACX); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP).

matemática e ciências naturais (habilitação em química, física e biologia), além de manter o curso de Educação Física. Merece destaque no mesmo ano a implantação da primeira turma de especialização em Pedagogia do Movimento Humano, ofertado de forma gratuita pela UEPA, alavancando o ensino superior e a formação continuada na Região Xingu.

Figura 2 – Universidade do Estado do Pará, Campus IX Altamira.



Fonte: Pesquisa documental (UEPA, 2016).

A UEPA, Campus IX Altamira, oferta o curso de Licenciatura em Educação Física anualmente desde sua implantação, somando um total de aproximadamente mais de 300⁵ professores formados pela instituição. Esses professores egressos da UEPA são advindos principalmente dos municípios que compõem a Região Xingu, e após concluírem o curso retornam para suas cidades de origem para exercer suas atividades profissionais, atendendo as demandas existentes, em sua maioria na área escolar – educação básica.

Segundo o Censo (IBGE, 2010) Altamira possui uma população de 99.075 (noventa e nove mil e setenta e cinco) habitantes, com cálculo de 106.768 habitantes no ano de 2014. O número estimado aumentou significativamente com a implantação da Usina Hidroelétrica (UHE) de Belo Monte⁶ na região.

O grande empreendimento da construção da UHE Belo Monte impulsionou o desenvolvimento da Região Xingu e particularmente no município de Altamira. Este movimento teve configurações significativas proporcionais ou até maiores que o projeto de abertura da Transamazônica nos anos de 1970.

⁵ Conforme consta no apêndice 1 – Quadro demonstrativo de alunos formados em Educação Física pela UEPA.

⁶Projeto do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal – PAC.

Segundo os historiadores Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012) no final da década de 1970, Altamira encontrava-se atravessando um período de crise econômica, pois encerrava-se o extrativismo da borracha, e a agricultura não desenvolvera em grandes patamares para dar suporte a economia do município devido à falta de transporte. Porém, o grande movimento da construção da rodovia transamazônica, no governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici salvou Altamira e a Região do Xingu.

A ligação de Altamira com o restante do país abriu novos caminhos para o crescimento econômico da região. Conforme Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012, p.21-22)

Milhares de famílias, vindas de todos os recantos do Brasil, impulsionados pela sede de enriquecimento, pelo sabor da aventura, por possuir um pedaço de terra que tanto desejaram, transformaram a pacata cidadezinha em centro polarizador e irradiador, dando à região novas condições de vida, alargando o horizonte, ensejando que os mais pessimistas anteviessem um futuro diferente, em que pelo trabalho se chegaria a um melhor nível de vida, em que a juventude viesse a desfrutar de melhores escolas, de cursos profissionalizantes, de saúde, enfim de uma vida vibrante, em que Altamira não mais vegetaria, mas acordaria parra o trabalho e para as realizações.

Essa nova configuração mudou consideravelmente a paisagem do município, a partir da transformação do panorama cultural, político e econômico com a imigração de várias famílias com o surgimento de cidades como Brasil Novo, Medicilândia e Uruará.

Nesse período ocorreram mudanças profundas nos modos de vida da população que já residia no município, com o aumento da violência, tanto nas cidades quanto no campo, com o aparecimento das organizações sociais e indígenas, a consagração do regime democrático e as eleições diretas (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012). Ficou evidente a necessidade da implantação de uma política educacional que contemplasse as questões culturais, onde a pluralidade e a diversidade cultural que se manifesta na Região Xingu, de fato, fosse reconhecida.

Já em 2011, o início das obras da UHE Belo Monte desencadeou outro impacto significativo na organização das cidades que compõem a região, tanto em termos ambientais, econômicos e sociais, quanto no aspecto cultural, com a miscigenação de vários povos de culturas distintas. O avanço populacional contribuiu para o surgimento de manifestações culturais distintas no interior da sociedade, precisamente nas escolas, como forma de remeter a uma das preocupações contemporâneas, saber conviver com essas culturas, respeitar a diversidade e acolher a diferença. Logo, torna-se necessária a realização da pesquisa que se desdobra.

É certo que a presença dessa pluralidade de culturas no local provocou o agravamento de tensões no que tange ao processo de relação e interação entre os indivíduos pertencentes à grupos diversos que permeiam em um mesmo território. Logo, pensar em projetos educacionais que contribuam para o estabelecimento de um diálogo harmonioso entre os sujeitos torna-se de fundamental importância nesta conjuntura.

Frente a realidade exposta, as perspectivas educacionais do multi/interculturalismo apresentam-se como uma estratégia plural que possibilita entender novas formas de interação entre os indivíduos, seja no âmbito social e sobretudo no campo educativo, com a flexibilização de um currículo plural que contribua para a disseminação de práticas pedagógicas inclusivas, menos preconceituosas e dialógicas na escola.

Ainda que as discussões do multi/interculturalismo relacionadas com a formação docente estejam dando passos lentos, a proposição deste estudo configura-se como um estudo inovador no campo da Educação Física na Região Xingu, devido questionar as perspectivas educacionais que considerem a diversidade e a diferença de indivíduos pertencentes a grupos minoritários.

O relatório da pesquisa está organizado em cinco seções de análise. A primeira apresenta os pressupostos epistemológicos que fundamentam a realização do estudo, motivações, problemática, contextualização do lócus da pesquisa, questões e objetivos que direcionam a realização da investigação. Em continuidade expõe a opção metodológica que norteou o desenvolvimento da pesquisa, característica da abordagem, tipo de pesquisa, amostragem, critérios de seleção dos sujeitos, coleta e análise de dados também estão apresentados na seção I (um) de forma detalhada.

A segunda seção apresenta um debate teórico sobre as vertentes do multi/interculturalismo subsidiado em estudos de autores que discorrem sobre a temática, bem como, discorre sobre as repercussões de tais abordagens na formação inicial de professores traçando um paralelo com as discussões em torno da educação e cultura.

A terceira seção tenta evidenciar elementos do multi/interculturalismo no currículo e nas diretrizes curriculares do curso de graduação em Educação Física e por fim, elucida as repercussões das vertentes teóricas para a formação inicial de professores de Educação Física na Região Xingu e seus entrelaces com as questões culturais.

A quarta seção expõe discussões em relação à formação inicial de professores de Educação Física na Região Xingu e as concepções do multi/interculturalismo. Apartir das

narrativas dos professores, a seção reflete acerca da formação e do currículo do CEDF/UEPA, ancorando suas análises nos pressupostos das correntes teóricas apresentadas. Por fim, sugere elementos para a construção de um currículo híbrido, subsidiado pelas perspectivas educacionais do multi/interculturalismo.

A última seção descreve as considerações a respeito do estudo fruto das análises realizadas a partir dos dados coletados, apresentando uma nova compreensão acerca da formação inicial de professores de Educação Física subsidiada pelos pressupostos do multi/interculturalismo na perspectiva de refletir acerca da necessidade de acolher e respeitar a diversidade cultural que se manifesta na Região Xingu. Por último aponta a importância da continuidade do estudo, a fim de aprofundar o debate sobre o tema.

Adiante, serão apresentadas as opções metodológicas, procedimentos adotados e características da investigação.

TRILHANDO PERCURSOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE PESQUISA: Construção metodológica da investigação

A diversidade cultural que se manifesta no contexto Amazônico chama atenção de pesquisadores a enveredar por caminhos obscuros, em busca de compreender novos percursos epistemológicos no campo da formação de professores.

Como jovens pesquisadores e instigados por questionamentos advindos do nosso fazer pedagógico, optou-se por pesquisar a formação inicial de professores, a fim de entender os desafios e possibilidades que perpassam as práticas educativas na Região Xingu, Amazônia paraense.

Assim como todo pesquisador em início de carreira, sentiu-se dificuldades em escolher um procedimento metodológico que, para além dos anseios, garantisse rigor necessário para fazer jus a uma pesquisa no campo da educação. Talvez isso possa dar-se devido aquilo que Severino (2010, p. 33) chama de “falta de autonomia de voo” ou por “uma insegurança excessiva, uma timidez, uma falta de coragem em ousar” por parte de orientandos em cursos de pós-graduações.

De início, e por falta de maturidade, achou-se que para fazer pesquisa precisava adotar uma metodologia rígida, que conglomerasse a comprovação de hipóteses e conhecimentos válidos. Não obstante, com as leituras, construções teórico-práticas, discussões em sala de aula, exposições dos professores no decorrer das disciplinas do curso,

foi possível perceber que pouco sabia sobre o ato de pesquisar. Bem longe disso, houve o entendimento que todo o conhecimento que imaginava ter construído sobre o assunto, foi desconstruído em pouco tempo com o propósito de dar lugar a uma nova concepção em relação ao ato de pesquisar na pós-graduação.

No lugar de uma metodologia rígida, chegou-se à compreender que o ato de investigar requer constante aprimoramento de sua prática e que os debates coletivos em sala de aula no decorrer do curso contribuíram para trilhar novos percursos epistemológicos sobre a pesquisa em educação. Por isso que para André (2001), há a necessidade de promover debates nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na internet, de modo a assegurar a qualidade da pesquisa em educação, por conta da criação de meios que possam emergir concepções do que seja uma “boa” ou “má” pesquisa.

Com o passar dos dias, percebemos que o conhecimento é construído ao longo do tempo, não é algo puro e acabado, entretanto, necessita estar em constante processo de aprimoramento. Por isso, resolvemos direcionar nosso olhar para a pesquisa sobre a formação inicial de professores de Educação Física na Região Xingu, devido perceber a relevância científica e social de construir novos conhecimentos sobre a temática a partir do “olhar de dentro” (ANDRÉ, 2001, p. 54) de situações cotidianas vivenciadas pelo próprio pesquisador.

Isso requer uma relação íntima do pesquisador com seu objeto de estudo, para que haja uma apropriação do conhecimento sobre o tema proposto. Trata-se de buscar conhecimentos novos por meio de interpretações ancoradas em indagações que permitem ao investigador problematizar, analisar, refletir e discutir o assunto a partir do referencial teórico, à luz dos dados coletados em campo e da análise de documentos.

Assim, houve a necessidade de mergulhar em busca de compreender os fenômenos sociais e interpretar a realidade concreta que se relaciona intimamente com a vida cotidiana dos sujeitos da Região Xingu. Desta forma, oportou-se por realizar uma pesquisa de caráter qualitativa fundamentada em Severino (2010. p. 33) que diz: “qualquer um que pretenda fazer pesquisa necessita ter e trabalhar com um método sistemático de trabalho”, “levando-o a novas descobertas e a novos conhecimentos” (p.35).

Adotamos a abordagem qualitativa por entender que esta modalidade de pesquisa é mais adequada para o desenvolvimento de estudos advindos das ciências humanas e sociais, já que “não segue um padrão único porque admite que a realidade é fluente e contraditória” (CHIZZOTTI, 2014, p. 26). Todavia permite ao pesquisador

“descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento” (p. 27).

Chizzotti (2014, p. 28) acrescenta que as pesquisas com características qualitativas “pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que se falam e fazem”. Nesta perspectiva, o pesquisador constrói um conhecimento que “deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais”, a partir da interpretação dos fatos que revelam significados atribuídos por pessoas que partilham dele (CHIZZOTTI, 2014, p. 27-28).

Em suma, a pesquisa de caráter qualitativa é a melhor opção para o desenvolvimento de Estudos Culturais de fundamentação crítica, subsidiada pelas correntes teóricas do multi/interculturalismo no campo da formação docente. Por isso, concordamos com Chizzotti (2014) que os estudos que apontam temas e problemas originários das discussões de classe, gênero, etnicidade, raça, colonialismo ou aqueles que desmitificam a neutralidade da ciência e tecem crítica política às relações de poder e dominação das culturas podem aguçar múltiplos focos para uma investigação qualitativa.

Nesta perspectiva, responder a questão problema ora apresentada no estudo proposto, tendo como base a discussão em torno do homem em sociedade e sua relação com o “outro” a partir da realidade vivida e socialmente, caracteriza o ancoramento da natureza qualitativa deste estudo. Por isso, para Bauer e Gaskell (2015, p. 23) esta modalidade de pesquisa “lida com interpretações das realidades sociais” e pode contribuir a compreensão das particularidades da formação de professores de Educação Física na Região Xingu.

Por sua vez, a pesquisa caracteriza a realidade cotidiana, onde a teoria e as representações sociais se interagem produzindo um novo significado à produção do conhecimento, através de uma pluralidade de interpretações que possam promover um debate autêntico sobre o tema proposto.

Concordamos com Minayo (2010, p. 57) quando destaca que a pesquisa qualitativa se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem artefatos, e a si mesmos, sentem e pensam.

Destarte, a abordagem escolhida foi a qualitativa em virtude de estar relacionada diretamente com investigações de grupos ou segmentos da sociedade focalizados em

sujeitos que possuem relação com o problema proposto, pois seus discursos podem elucidar fatos que contribuirão para ampliar as discussões acerca do objeto de estudo.

Desta forma, tal metodologia foi escolhida com o propósito de compreender que os fenômenos educacionais devem ser estudados a partir da realidade vivida pelos professores na formação inicial e em suas práticas pedagógicas em diferentes contextos socioculturais na Região Xingu, em virtude da necessidade de articular os conhecimentos obtidos entre teoria e realidade social empírica.

Para deixar-se envolver com a realidade local e em detrimento da necessidade de validar o nosso instrumento de coleta de dados – uma entrevista semiestruturada com 10 questões – houve o impulsionamento de ir à campo, já que a coleta dos dados em campo “é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem” (SEVERINO, 2007, p. 123) e, isso, de tal modo, facilitaria a compreensão da realidade vivida pelos docentes. Para isto foi necessário percorrer as escolas do município de Altamira, em busca de sujeitos para a pesquisa. Com ajuda das redes sociais, conseguimos identificar duas unidades de pesquisa.

O contato inicial com os sujeitos da pesquisa foi proveitoso, realizado com júbilo e a proposta de aplicação de teste piloto foi bem aceita no momento em que se realizou a coleta dos relevantes dados necessários ao desenvolvimento da análise das hipóteses construídas, sendo que, após organização inicial das informações submetemos nosso texto à apreciação da banca de qualificação. No decorrer da avaliação ocorreu o desafio da construção de um percurso metodológico, naquele momento considerado válido.

Posteriormente, a apropriação de um novo instrumento para coleta de dados caracterizou-se de grande importância em virtude das indicações da banca examinadora para o enriquecimento deste estudo. Para tamanho feito foi necessário um novo mergulho metodológico que partiu da busca de textos, livros e experiências de pesquisadores que já tinham desenvolvido estudos utilizando as narrativas como procedimento metodológico de estudo. Aos poucos, a nova construção teórica ganhou corpo e com os levantamentos não se pode deixar de notar que a modalidade narrativa pouco foi utilizada pelos pesquisadores do PPGED/UEPA, principalmente no que tange as pesquisas realizadas pela Linha de Pesquisa Formação de Professores. Os fichamentos, releituras e orientações deram subsídios para construção de um novo roteiro, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e a narrativa como método.

Optamos pela investigação narrativa por compreender que essa técnica de pesquisa aproxima o pesquisador às ideias e experiências práticas dos professores, a partir

de suas próprias percepções. Na concepção de Silva e Diehl (2010, p. 110) “a investigação narrativa proporciona uma dimensão social aos relatos, uma vez que estão intimamente conectados à cultura do sujeito que narra”. Neste sentido, as histórias narradas pelos professores são impregnadas de sentido construído a partir das relações sociais e culturais. Essas histórias contadas ganham significado e podem servir de sustentáculo para a produção de novos conhecimentos advindos de experiências cotidianas.

Silva e Diehl (2010), p. 98) contribuem ainda afirmando que

o uso de narrativa, na pesquisa qualitativa, como procedimento para obtenção de informações, possibilita ao sujeito colaborador, ao organizar as ideias para o relato escrito, ou, oral, reconstruir e dar sentido pessoal as suas experiências de vida de modo reflexivo, isto é, realizar autorreflexão que colabora na compreensão de sua própria prática.

Sob forma oral ou escrita, a narrativa se constitui como uma poderosa técnica de investigação em educação, visto que para Connelly e Clandinin (1990) citado por Galvão (2005, p. 328) a “narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”. Por isso, “damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores, e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Deste modo, narrando suas histórias, os professores não se limitam apenas a recordar e relatar suas experiências, ao mesmo tempo em que reconstróem suas próprias histórias, reorganizam e dão significado às suas práticas profissionais.

Essa técnica contribui, de certa forma, para o crescimento pessoal e social dos professores, de tal sorte que ao narrar suas histórias, reportam acontecimentos vividos que revelam muito sobre si próprios e sobre os processos educativos que perpassam suas práticas educativas.

Destarte, escolhemos a narrativa como técnica de pesquisa, já que, segundo Couto (1998) ela é ideal para analisar histórias dos professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista. O que corrobora a opção pela narrativa é a oportunidade de dar voz aos sujeitos, enfatizando a audição das histórias dos partícipes, pois suas narrativas descrevem vivências na formação inicial, dão sentido à suas práticas educativas e o processo de acolhimento da diversidade cultural que se manifesta na escola.

Desta forma, fizeram parte do estudo 11 (onze) professores, egressos da UEPA, Campus IX Altamira, formados no período entre 2012 a 2015, respectivamente das turmas

de Educação Física 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e PARFOR 2010, de ambos os sexos, que estavam atuando na educação básica, ministrando aulas de Educação Física em algum município que compõe a Região Xingu.

Optou-se em realizar a pesquisa com egressos que desenvolvem suas atividades educativas na educação básica por compreender que suas experiências pedagógicas são permeadas de sentidos e significados ricos de conhecimentos advindos da prática profissional que surgem como grande fonte de pesquisa.

Com o intuito de garantir uma representação significativa, foram pesquisados com professores que desenvolvem suas atividades docentes em mais de 50% (cinquenta por cento) dos municípios que constituem a região, respectivamente dos municípios de: Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio e Porto de Móz. Em sua maioria, também buscamos coletar dados com 50% (cinquenta por cento) dos sujeitos que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa em cada município acima mencionado, exceto, em Altamira, devido ser um município que contempla um número superior à 10 (dez) professores que desempenham suas atividades na educação básica, ministrando aulas de Educação Física.

Os professores selecionados foram formados na respectiva instituição com base no último Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física (PPP-CEDF/UEPA), que entrou em vigor no início do ano de 2008, o qual foi contemplado como fonte documental da pesquisa.

A amostragem foi selecionada por meio probabilístico, de forma aleatória simples, com reposição, conforme metodologia adotada por Richardson et al. (2014). Assim, todos os sujeitos que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa tiveram possibilidade de participar do estudo. A seleção de forma aleatória simples facilitou extrair uma amostra de professores com base na relação prévia de professores, público alvo do estudo.

Encaminhamos então, ofícios para as Secretarias Municipais de Educação, com o intuito de mapear esses professores e identificar se algum desses estariam desenvolvendo suas atividades educativas em algum município que compõe a Região Xingu.

Por sua vez, iniciamos o levantamento de dados empíricos com o processo de mapeamento dos professores egressos da UEPA e a identificação das escolas que estes atuavam como professores da disciplina de Educação Física, a fim de definir as unidades de análise. Além disso também foram mapeados os documentos pertinentes ao tema, neste caso, os documentos foram: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da

UEPA (PPP/UEPA), Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004). Adiante houve a catalogação dos dados dos professores por meio da relação de egressos inicialmente solicitados à UEPA, campus IX Altamira, comparados com as listas de professores de Educação Física requeridas das Secretarias Municipais de Educação dos municípios da Região Xingu.

A entrega de ofícios nos municípios de Pacajá, Anapú, Uruará e Placas, distantes do polo Altamira foi penosa, somada ao desafio de diagnosticar as escolas que tais professores desenvolvem suas atividades profissionais, devido a morosidade das Secretarias Municipais de Educação em responder a solicitação ora pleiteada em tempo hábil, exceto a Secretaria do Município de Porto de Móz, cujo pronto atendimento foi imediato ao receber o ofício via E-mail.

Com o intuito de mapear um número considerável de sujeitos, fizemos contatos com outros professores de Educação Física dos municípios que não atenderam as solicitações dos documentos formalizados. A partir desses contatos individualizados foi possível o acesso a novas relações nominais de professores, que também atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa.

Esses dados contribuíram para o reconhecimento de que nos municípios da Região Xingu, em sua maioria, possuem professores de Educação Física formados pela UEPA, ministrando aulas na educação básica. Esses dados contribuíram para titularizar a UEPA, campus IX Altamira como principal IES que oferta o Curso de Educação Física na Região Xingu, somando aproximadamente 300 egressos, conforme citado anteriormente.

Após a definição das unidades de análise⁷ e a seleção dos sujeitos que fizeram parte do estudo, contatos iniciais com os sujeitos da pesquisa foram estabelecidos via redes sociais, estendendo o convite para participar da pesquisa, bem como para verificar possíveis datas para coleta de dados empíricos, as quais foram realizadas por meio da relação direta entre pesquisador/pesquisado.

Com o objetivo de captar as histórias dos professores, passamos a ouvir as vozes dos sujeitos por meio de narrativas orais, direcionadas através de entrevistas semiestruturadas, conforme consta no apêndice 2, com 7 (sete) questões, centrais em torno

⁷ As unidades foram as escolas escolhidas para realização da pesquisa.

da relação entre a formação inicial de professores e a prática pedagógica em Educação Física, considerando as perspectivas do multi/interculturalismo no processo educacional.

Sentimos a obrigação de realizar as entrevistas, sempre que possível, nos próprios municípios em que os professores desenvolviam suas práticas pedagógicas devido a necessidade de vincular a história narrada pelo docente com a realidade vivida por ele. Por isso, tivemos que percorrer os municípios e até mesmo ir em comunidades longínquas pesquisar com alguns professores que ministravam aula no regime modular de ensino.

Para garantir o anonimato dos partícipes e primar pela confiabilidade das informações, os professores foram codificados por nomes fictícios, escolhidos pelos próprios sujeitos. Ainda, todos os nomes de alunos e/ou professores citadas nas falas dos sujeitos investigados foram transformados em nomes fictícios.

Em busca de melhor organização e identificação das falas advindas dos enxertos dos textos analisados, foram codificados os municípios de origem dos professores situados na Região Xingu, sendo assim representados: **MDC** – Medicilância, **BN** – Brasil Novo, **ATM** – Altamira, **SJP** – Senador José Porfírio, **PMZ** – Porto de Moz, **VTX** - Vitória do Xingu, ambas informações são associadas aos nomes fictícios dos professores pesquisados seguidos da data em que foram coletadas as informações dos referidos docentes.

Apresentamos a seguir o perfil dos docentes pesquisados, com o intuito de dar sentido às narrativas dos professores quanto à vivências na formação inicial e na prática educativa.

- **LINDINHA:** A professora formou no ano de 2015, é da turma de Educação Física PARFOR 2010. Ela desenvolve suas atividades profissionais no município de Brasil Novo, tem 2 (dois) anos de atuação profissional na educação básica, ministrando aulas de Educação Física no Ensino Fundamental Menor (1^o ao 5^o ano). Possui pós-graduação em Gestão Escolar e encontra-se cursando especialização em Personal Training. A professora demonstra ser bastante comprometida com a prática educativa e no momento de sua fala, observamos a alegria da professora em compartilhar vivências que teve na graduação, pois sua fala era permeada de risos e entusiasmo.
- **ALBERTO ROBERTO:** O professor formou no ano de 2012, é da turma de Educação Física 2008, desenvolve suas atividades profissionais no município de Altamira, tem 3 (três) anos de atuação profissional na educação básica, ministrando aulas de Educação Física no Ensino Fundamental Maior (6^o ao 9^o ano) e Educação de Jovens e Adultos

(EJA). Tem pós-graduação em Treinamento Desportivo. O professor escolheu o nome fictício “Alberto Roberto” em homenagem ao Chico Anísio.

- **MARINA:** A professora formou no ano de 2014, é da turma de Educação Física 2010, desenvolve suas atividades profissionais no município de Altamira, tem 3 (três) anos de atuação profissional na educação básica, ministrando aulas de Educação Física no Ensino Fundamental Menor (1^o ao 5^o ano). Está concluindo pós-graduação em Gestão Escolar.
- **JOANA:** A professora formou no ano de 2015, é da turma de Educação Física 2011. Ela desenvolve suas atividades profissionais no município de Brasil Novo, tem 1 (um) ano de experiência profissional, atuando na educação básica, ministrando aulas de Educação Física no Ensino Fundamental Menor (1^o ao 5^o ano). Encontra-se cursando pós-graduação em Treinamento e tem experiência também na área do fitness.
- **MARIA ANTUNIETA:** A professora formou no ano de 2016, é da turma de Educação Física PARFOR 2010. Ela desenvolve suas atividades profissionais no município de Porto de Moz, tem 9 (nove) anos de experiência profissional no campo da Educação Física. Atualmente ministra aulas de Educação Física na educação básica, no Ensino Fundamental Maior (6^o ao 9^o ano). Tem pós-graduação em Gestão Escolar e iniciou suas atividades profissionais na educação básica, ministrando aulas de Educação Física em 2007, antes mesmo de ser formada na área. A professora aparenta ser esforçada e gosta do que faz.
- **FRANCISCO:** O professor formou no ano de 2015, é da turma de Educação Física PARFOR 2010. Ele desenvolve suas atividades profissionais no município de Porto de Moz, tem 2 (dois) anos de atuação profissional no campo da Educação Física. Atualmente ministra aulas de Educação Física na educação básica, no Ensino Fundamental Menor (1^o ao 5^o ano) e no 7^o ano do Ensino Fundamental. Possui pós-graduação em Gestão Escolar e Orientação Educacional e está cursando mestrado em Ciências da Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).
- **MARIA JOAQUINA:** A professora formou no ano de 2015, é da turma de Educação Física PARFOR 2010, desenvolve suas atividades profissionais no município de Porto de Móz, tem 3 (três) meses de experiência profissional no campo da Educação Física, ministrando aulas na educação básica, no Ensino Fundamental Maior (6^o ao 9^o ano). Ela possui duas pós-graduações: (1) Psicopedagogia e (2) Gestão e Orientação Educacional. A professora é graduada também em Pedagogia e apresenta ser bastante comprometida com as atividades educativas.

- **ALCI:** A professora formou no ano de 2015, é da turma de Educação Física PARFOR 2010. Ela desenvolve suas atividades profissionais no município de Medicilândia, tem 17 (dezesete) anos de experiência profissional, atuando na educação básica, ministrando aulas de Educação Física. Atualmente desenvolve suas atividades no Ensino Fundamental Maior (6^o ao 9^o ano). Encontra-se estudando o curso de aperfeiçoamento em Gestão Cultural, ofertado pela UFPA, campus universitário de Altamira. O curso está sendo ofertado para os professores da rede básica de ensino. Tem graduação em história e Educação Física, não possui especialização.
- **TIÃO:** O professor formou no ano de 2015, é da turma de Educação Física PARFOR 2010. Ele desenvolve suas atividades profissionais no município de Senador José Porfírio, tem 15 (quinze) anos de experiência ministrando aulas de Educação Física. Iniciou suas atividades profissionais antes mesmo de ser formada na área. Atualmente desenvolve suas atividades docentes na educação básica, ministrando aulas de Educação Física no Ensino Fundamental Maior (6^o ao 9^o ano). Possui também graduação em História e tem pós-graduação em Educação Física Escolar.
- **JOSÉ JOAQUIM:** O professor formou no ano de 2015, é da turma de Educação Física 2011. Ele desenvolve suas atividades profissionais no município de Vitória do Xingu, em uma comunidade ribeirinha. Tem 3 (três) meses de experiência na educação básica, ministrando aulas de Educação Física em regime modular de ensino. O professor não possui pós-graduação e apresenta entusiasmado com a profissão docente.
- **LUIS:** O professor formou no ano de 2012, é da turma de Educação Física 2008. Ele desenvolve suas atividades profissionais no município de Altamira, no sistema modular de ensino e da EJA. Tem 3 (três) anos de experiência na educação básica, ministrando aulas de Educação Física. Atualmente encontra-se exercendo suas atividades profissionais na EJA e no Ensino Fundamental Maior (6^o ao 9^o ano), no sistema modular de ensino. Já atuou na zona rural, nas escolas das comunidades do Michila e Assurini.

Todos os pesquisados assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme consta o apêndice 3, a fim de garantir respaldo para participação voluntária no estudo e esclarecer os sujeitos sobre informações primordiais e éticas pertinentes à construção do trabalho.

Utilizamos um minigravador de voz para registrar as falas dos professores, as quais foram realizadas individualmente e posteriormente transcritas e analisadas.

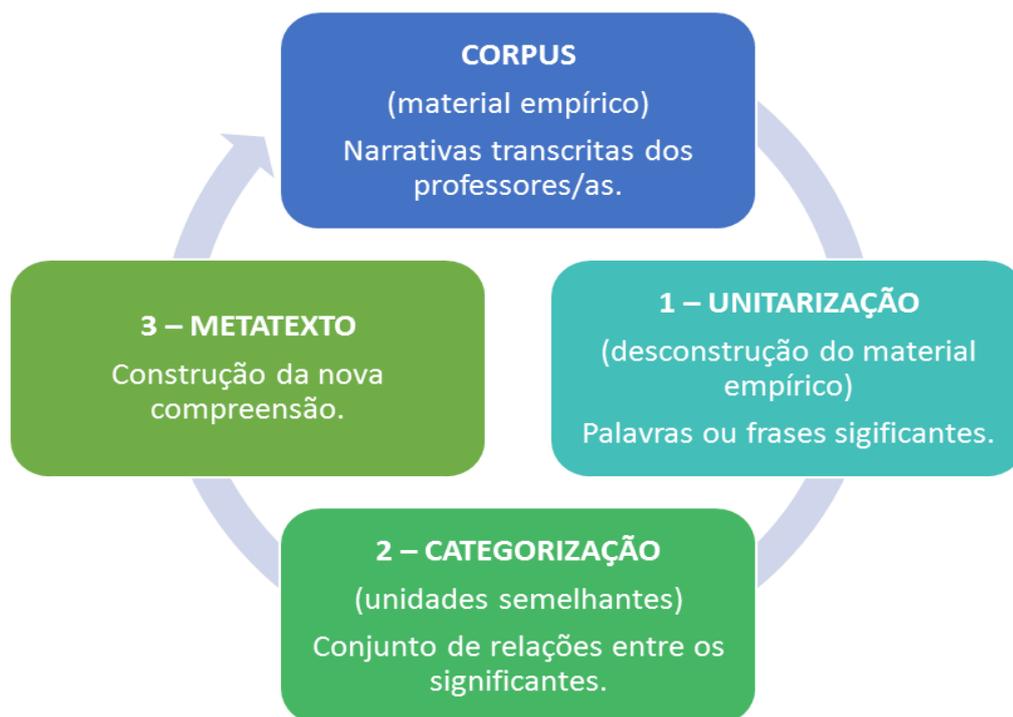
Consideramos necessário também registrar o percurso metodológico em um diário de campo, a fim de garantir a fidedignidade nas informações.

Para análise dos dados, apropriamos da Análise Textual Discursiva (ATD) subsidiada pela metodologia proposta por Moraes e Galiuzzi (2011, p. 07), a qual “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” por meio de um movimento interpretativo. No entanto, com o intuito de tecer uma discussão reflexiva, crítica, coerente sobre o tema proposto, apoiamos na ATD com o propósito de construir novos conhecimentos pertinente à formação inicial de professores a partir da compreensão dos fenômenos investigados com o aporte de uma ferramenta analítica que cria espaços de reconstrução do conhecimento por meio da interpretação da realidade.

Para Oliveira e Mota Neto (2011, p.177), esse processo de “sistematização e análise dos dados, exigem, por parte do pesquisador uma consistente fundamentação teórica, a reflexão sobre a prática e busca pelo significado social e político do fato educacional estudado”.

Moraes e Galiuzzi (2011) afirmam que a ATD se insere entre os extremos da análise de conteúdo tradicional (BARDIN, 2011) e análise do discurso (ORLANDI, 2015). A ATD pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção e compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recorrente composta por três etapas: desconstrução do corpus por meio da (1) unitarização (desconstrução do material empírico) – aqui foram criadas unidades por meio de palavras ou frases significativas; a (2) categorização – em que foram juntadas e agrupadas as unidades semelhantes através da correlação entre um e outro; e a (3) comunicação do novo emergente que expressa as compreensões atingidas por meio dos resultados de análise – aqui foi apresentado a discussão, produto da nova compreensão do pesquisador, conforme esquema a seguir.

Figura 3 – Esquema sequencial da Análise Textual Discursiva.



O procedimento de análise toma o corpus como fonte de análise de dados. Neste caso, iniciamos a ATD criando o corpus da pesquisa construído a partir de todos os materiais coletados em campo, os quais foram sistematizados em forma de texto, ou seja, a partir das transcrições das narrativas dos professores. Nesse momento, foram redigidas as narrativas dos professores integralmente e reenviadas aos partícipes do estudo via impressa ou digital para validação das informações que constam no corpus da pesquisa. Posteriormente, os sujeitos reconheceram o Termo de Validação de Narrativa, conforme consta no Apêndice 4, assinando-o e dando parecer favorável para uso dos dados.

Após a organização dos dados e criado o corpus da pesquisa, coube o passo mais complexo de uma pesquisa que é a análise dos dados propriamente dita. Esta interpretação deve ser sistematizada a fim de que o pesquisador não tome os seus resultados como verdades absolutas, envolvendo-o demasiadamente com suas técnicas, e perder de vista o mais precioso que é o estabelecimento da relação entre os dados advindos tanto dos achados teóricos e documentais, como da própria realidade pesquisada.

Na primeira etapa da análise de dados realizou-se o processo de unitarização que se configura a partir do momento em que foram destacados inxertos significantes do corpus, ou seja, a fragmentação do texto, em busca de identificar unidades constituintes para análise. Posteriormente, na segunda etapa foram agrupados os inxertos dos trechos destacados do corpus, em busca de apontar as relações estabelecidas entre eles. Nesse momento foram grifadas palavras ou pequenas frases que tinham sentido em comum, as

quais foram identificadas como significantes para análise. A partir do processo de recorrência das palavras ou frases reunidas foram criadas as categorias de análise, expressando pontos pertinentes e significativos para análise dos dados atendendo aos objetivos da pesquisa.

A terceira etapa foi composta pela análise dos agrupamentos e categorias construídas, onde surgiu a produção do metatexto, compreendido como “um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenomenos” (MORAES, GALIAZZI, 2011 p. 45).

Desta maneira, foi privilegiada a reflexão crítica, interpretativa e intelectual para elucidar os resultados da pesquisa, já que ela não objetivou apenas apontar modelos teóricos voltados para a formação inicial de professores e as perspectivas educacionais do multi/interculturalismo no campo da Educação Física. Visou promover reflexões que possam influenciar na atuação desse profissional, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica acolhedora, respeitosa e dialógica em favor das diversas culturas que se manifestam no espaço escolar.

Em síntese, a posição do pesquisador requer, sem dúvida, um compromisso político, social e acadêmico para a realização de uma pesquisa contextualizada e bem organizada. Requer uma verdadeira apropriação do pesquisador quanto aos conceitos, bases teórico-metodológicas que fundamentam o orientam o estudo, a fim de que a pesquisa não seja propriamente mais uma reprodução do conhecimento, mas verdadeiramente uma construção científica.

1 CONCEPÇÕES DE MULTI/INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Esta seção caracteriza como se constitui o campo do multi/interculturalismo, suas repercussões na formação de professores e no currículo no contexto educacional. Por isso, busca responder o questionamento: Como se constitui as correntes teóricas do multi/interculturalismo, seus reflexos no currículo e na formação de professores?

A partir de uma discussão histórica, contextualiza o surgimento das correntes teóricas do multi/interculturalismo, o fortalecimento e emergência das lutas populares de classes oprimidas no seio de uma sociedade marginalizada e excludente. Para tanto, problematiza a centralidade que a cultura ocupa nos debates contemporâneos, sua influência nos debates em torno da formação de professores e do currículo.

1.1 As lutas populares e o nascimento do multi/interculturalismo no campo da educação

O movimento multicultural teve maior visibilidade a partir da segunda metade do século XX nos Estados Unidos, principalmente por volta dos anos de 1960. O movimento originou das lutas de grupos segregados de professores e estudantes que questionaram a estrutura social injusta e o monopólio do saber imposta por alguns dominantes. Tais grupos encabeçados por afro-estadunidenses buscaram a garantia de seus direitos já que o clima político da época favorecia ações afirmativas (GONÇALVES; SILVA, 2003).

Nos Estados Unidos, as lutas dos grupos minoritários tiveram grande influência no processo de construção de uma sociedade multicultural. Esses grupos realizaram sérios embates em defesa de seus direitos, ao questionar a estrutura social injusta que impunha a cultura dominante sobre as outras. O maior abalrotamento está relacionado com a linguagem, uma vez que “a língua e o pensamento ocidental foram construídos como um sistema de diferenças organizado como oposições binárias – branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado” (McLAREN, 2000, p.127).

O primeiro termo era designado como o privilegiado, como o definidor e o dominante – o qual estabelece as normas do significado cultural –, o segundo, destinado ao inferior, caracterizado, às vezes, pela cultura branca dominante para significar criminalidade, violência e degeneração social (McLAREN, 2000).

Fica evidente que as relações socioeconômicas de poder demandam distinções entre os grupos dominantes e dominados. Isso se dá por meio de formas de significação, de certa maneira empregada para designar e organizar as pessoas de acordo com a distribuição desigual de poder e privilégio, através da chamada “superioridade racial”, na qual a figura do negro considerada como sujeito oprimido, marginalizado, pertencente à classe minoritária.

É forçoso dizer, segundo Burke (2008, p. 31) que os anos de 1960 coincidiram também com a ascensão dos Estudos Culturais na Grã-Bretanha, atendendo a uma exigência da cultura popular, cuja função “respondeu a uma demanda social, a uma crítica à ênfase na alta cultura tradicional em escolas e universidades”, que adveio conjuntamente com estudos de caráter marxista sobre a relação entre cultura e sociedade.

Graças ao esforço de autores como Stuart Hall, os Estudos Culturais se intensificaram como movimento interdisciplinar semelhante aos estudos norte-americanos, cujos princípios responderam a necessidade de compreender as culturas ou subculturas de adolescentes e imigrantes, bem como o mundo das mercadorias, da publicidade e do mundo televisivo (BURKE, 2008).

Desta maneira, novas perspectivas de investigação subsidiados por debates em torno dos Estudos Culturais surgiram como aparato para romper com as fronteiras disciplinares relacionadas à cultura, tornando contextualizados suas discussões, principalmente quando são permeados por interesses políticos.

Assim, os Estudos Culturais se desenvolveram de forma particular na Europa no período marcado pelo pós-modernismo, pós colonialismo e multiculturalismo como forma de movimentos sociais. O multiculturalismo defendido por McLaren é visualizado no campo dos Estudos Culturais por reconhecer a presença de diferentes culturas, apontando para a necessidade de uma convivência respeitosa entre os povos.

Embora haja o reconhecimento de que a vertente multicultural se configura como uma proposta relevante, McLaren (2000), nos aponta que o multiculturalismo não é um remédio ou uma solução para todos os problemas étnicos e culturais, mas poderá intervir positivamente nas políticas educacionais futuras, pois, pode oportunizar o diálogo entre culturas e, conseqüentemente, o entendimento e a paz entre os povos.

Ademais, o diálogo entre culturas, notadamente, caracteriza uma exigência para que haja uma convivência respeitosa onde coexistem inúmeros projetos de vida, pois vivemos em um mundo marcado por contatos culturais, muitas vezes forçados por

migrações e interdependências sociais e econômicas. Do mesmo modo, tanto no interior, como entre culturas, deve ocorrer explicitamente o diálogo.

Segundo Gonçalves e Silva (2003), no Brasil, o processo multicultural começou a ganhar ênfase através dos movimentos de integração de grupos negros, feministas, homoafetivos, entre outros, que passaram a incentivar outros grupos étnicos que se sentiam discriminados a promover suas reivindicações.

Os movimentos negros foram os principais protagonistas dos confrontos culturais, pois suas lutas e organização marcaram o início dos movimentos multiculturais no Brasil. Dentre outras coisas, eles reivindicaram principalmente a integração negra à sociedade de classes, por volta da metade do século XX, período em que o movimento multicultural dá seus primeiros passos, talvez pelo fato de que o Brasil se caracterizasse como um país formado por uma multiplicidade de culturas, daí as manifestações em diferentes maneiras de ser (GONÇALVES; SILVA, 2003).

Os movimentos negros, feministas, homoafetivos, entre outros, além de exigir acesso a direitos iguais, apontavam para a necessidade de produzir significações próprias, em busca da superação de preconceitos e estereótipos a eles relacionados. Um dos grandes movimentos contra as formas de inferiorizar esses grupos é o movimento “Parada Gay”, que se configura como uma das maiores ações afirmativas que visam combater sentimentos de humilhação, inferioridade e vergonha.

Perceptivelmente a globalização trouxe vários prejuízos para a população de todo o planeta, principalmente quando se trata ao desrespeito às diferenças culturais, mais acentuadamente nas últimas décadas, em que vários fatores desencadeiam na sociedade moderna, o fracasso nas relações entre culturas, a perda de direitos e de dignidade no exercício da cidadania gera conflitos que levam à desintegração cultural.

Nessa perspectiva, torna-se interessante ressaltar que as sociedades multiculturais surgem à medida que certos grupos reagem contra um centro cultural autocrata, ou seja, reagem contra algum tipo de opressão ou imposição que uma cultura exerce sobre outra, através de um processo hegemônico ou dominador. No entanto, o multiculturalismo é palco de reconhecimento das diferenças, do direito à diferença, ao pôr em evidencia o tipo de tratamento que as identidades têm tido no decorrer do processo e de sua formação histórica.

Recorrendo a Gonçalves e Silva (2003) é válido ressaltar que por volta de 1970 e 1980, com a emergência de vários movimentos sociais protestando contra o regime militar,

novas reivindicações surgiram, pois além de exigirem acesso aos direitos iguais, apontavam para a necessidade de produção das imagens, significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que os inferiorizavam.

Para Semerano (2007) as lutas populares que se desencadearam desde os anos de 1960 até os dias atuais podem ser caracterizados por dois grandes paradigmas: de libertação e hegemonia, cujos entrelaçamentos em seus contextos histórico e social acabaram influenciando fortemente os movimentos populares a engrenarem em lutas sociopolíticas em busca de novas formulações teóricas e mudanças emergentes nos campos da política, da economia e da cultura.

O autor retrata que a história política dos movimentos populares brasileiros ganha visibilidade na segunda metade do século passado, precisamente a partir dos conceitos de *libertação*, em que surge a tônica nos anos de 1960 e 1970, e *hegemonia* como sendo a palavra de ordem ao longo dos anos de 1980 e 1990.

A primeira concepção foi usada particularmente pelo pensamento de Paulo Freire que expressava os anseios e lutas dos povos e grupos que buscavam libertação da ditadura militar (1964-1984). A segunda é originária do pensamento de Antonio Gramsci, a qual passou a significar o projeto das forças populares que com o fim de ditadura somavam esforços para a construção de uma sociedade democrática (SEMERANO, 2007).

Quanto ao surgimento do multiculturalismo e as lutas populares dos grupos oprimidos, Candau (2010, p. 18) reforça ainda que foram

as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo.

Destarte, Knechtel (2005) considera que o multiculturalismo não surgiu como um movimento no campo da educação. Inicialmente, se definiu como uma expressão artística, ligada às reivindicações de atores, que, por uma razão ou outra, experimentaram o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que viviam.

No mundo artístico, foi por meio da literatura, das artes plásticas e do cinema que o multiculturalismo se expandiu. Talvez em virtude da reflexão sobre a intolerância, a discriminação e o racismo frente aos grupos minoritários, tornaram-se mais visíveis. Assim, a arte foi, e talvez ainda seja, o veículo mais privilegiado do multiculturalismo, por isto é válido ressaltar que antes de serem introduzidas no campo educacional, as expressões multiculturais fizeram-se presentes nas artes e nos movimentos sociais e políticos. Portanto,

não podemos focalizá-lo como se fosse unicamente um movimento escolar ou educacional (GONÇALVES; SILVA, 2003).

Após ganhar destaque na sociedade pelas reivindicações dos grupos menos favorecidos, o multiculturalismo adentra os debates educacionais. Essas reivindicações políticas abrangentes, de certa forma, invadiram o campo educacional. Isso talvez possa ter ocorrido pela necessidade de afirmação de um povo petenente a um grupo que reivindicava seus direitos de igualdade e equidade e que, como constituintes de uma sociedade dita “democrática”, lutavam para que seus direitos fossem respeitados (KNECHTEL, 2005).

Desta maneira, o multiculturalismo perpassa o campo educacional em um segundo plano. Para Candau (2010, p. 18-19),

sua penetração se deu num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua presença é frágil e objeto de muitas discussões, talvez extamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.

A mesma autora reforça que

por outro lado, as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente tem sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as. [...] Também a pesquisa sobre esta temática vem adquirindo pouco a pouco maior visibilidade e abrangendo diversas dimensões (CANDAU, 2010, p. 19).

Face à afirmação da autora, a necessidade de desenvolvimento de estudos e pesquisas que abordem o tema do multiculturalismo, se justifica pelo debate do tema, que aferirá forças no campo educativo.

Quanto a dificuldade em discutir sobre o tema do multiculturalismo, Candau (2010) destaca como problemática a referida polissemia do termo, pois inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes do multiculturalismo. Todavia a autora considera a necessidade de evidenciar duas abordagens fundamentais para tratar sobre o tema: uma *descritiva* e outra *propositiva*. A primeira considera o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais, pois vivemos em sociedades multiculturais e suas configurações dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural.

A segunda entende o multiculturalismo não somente como um dado da realidade atual, mas, como uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. Neste sentido, trata-se de um projeto político social, de uma maneira de trabalhar as relações

culturais em uma determinada sociedade, de criar as políticas públicas em defesa da radicalização democrática e da construção de estratégias pedagógicas nesta perspectiva (CANDAU, 2010).

Foi com apoio de entidades educacionais, que estes movimentos despertaram o interesse em trabalhos acadêmicos voltados para as questões culturais. Assim, foi surgindo a ideia de repensar a educação através de uma perspectiva multicultural, como forma de reconhecimento da diversidade cultural que constitui uma dada sociedade.

No Brasil, pode-se afirmar que o multiculturalismo ganha ênfase com a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na educação brasileira em 1997, sendo debatido, questionado e estudado por vários estudiosos. Isso se deve, principalmente pelo fato dos PCN em suas diretrizes propor a “Pluralidade Cultural” como um dos seus temas transversais que “diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1997, p. 121).

Conforme aponta Costa (2003), a “entrada” dos PCN na educação brasileira favoreceu e ainda favorece inúmeras críticas por parte de pesquisadores e professores que:

Além de não concordarem com as pretensões “universalistas” para a educação nacional inscritas no documento, contestam as estratégias “impositivas” utilizadas pelo governo no processo de sua elaboração – deixando de fora a participação de pessoas, grupos, instituições sociais, e privilegiando os interesses mercadológicos da economia global (COSTA, 2003, p.18).

Candau (2010) ressalta que a proposta dos PCN suscitou grandes controvérsias no plano educacional, principalmente no que tange a introdução da temática da pluralidade cultural no currículo escolar. Esse projeto não foi pacífico, mas objeto de grandes controvérsias advindas de toda uma negociação dos movimentos sociais.

Apesar das críticas, a elaboração dos PCN também recebeu elogios. “Por outro lado, também há um reconhecimento, por parte de muitos estudiosos dessa política, quanto às possíveis vantagens e contribuições trazidas pelos PCN, especialmente no que diz respeito à proposição de temas transversais” (COSTA, 2003, p. 18).

Neste viés, as questões relacionadas à identidade, diversidade e pluralidade cultural ganharam destaque nos debates educacionais, devido a necessidade do estabelecimento de uma convivência respeitosa entre indivíduos e grupos inseridos em

sociedades multiculturais, motivos que conduziram à implementação dos PCN na educação brasileira.

Com esta análise, pode-se afirmar que após a inserção dos PCN na educação brasileira, o multiculturalismo ganhou maior visibilidade, sendo debatido, questionado e estudado por vários pesquisadores. Assim, tanto na educação quanto na formação docente, os discursos e práticas curriculares vêm acentuando a formação de educadores e de futuras gerações com base em perspectivas multi/interculturais, ressaltando valores como: respeito à diversidade cultural, quando se há de considerar o desafio de questionar preconceitos ligados a fatores de gênero, etnia, religião, deficiência, pobreza, classes sociais, entre outros, presentes no contexto escolar.

No que tange ao nascimento do interculturalismo, Oliveira (2015) ressalta que a educação popular de Paulo Freire faz parte da construção da gênese histórica da interculturalidade. Assim, o surgimento da interculturalidade no Brasil perpassa pela análise dos movimentos sociais na luta ético-política contra a desigualdade e a exclusão social. Para a autora, nos anos de 1960 surge a interculturalidade devido

[...] os movimentos de educação popular e, especificamente a educação de Paulo Freire, focar como centro de debate a cultura e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos, direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação tanto destes atores sociais como sujeitos, como de sua cultura (OLIVEIRA, 2015, p. 20)

Para a autora, os movimentos sociais incluindo os movimentos de educação popular e a educação de Paulo Freire contribuíram para a construção da educação intercultural no Brasil. Assim, Oliveira (2015, p. 70) afirma que “a educação intercultural se apresenta como democrática, crítica e dialógica, pautada em uma aprendizagem significativa e contextualizada no cenário social e cultura em que está inserida”.

Tal educação é alicerçada em um projeto ético e político, que se engaja na luta pela humanização de homens e mulheres em prol da equidade e justiça social. Uma educação que luta pelo direito à educação e a cidadania plena (OLIVEIRA, 2015).

Foi justamente com a organização dos movimentos sociais e das lutas populares que o multiculturalismo e o interculturalismo ganharam destaque nas sociedades plurais, particularmente quando o grito de libertação dos sujeitos oprimidos, excluídos socialmente e o repúdio a hegemonia da cultura dominante se manifestam.

O surgimento da perspectiva intercultural é também refletido por Fleuri, quando destaca as lutas dos movimentos populares em prol do reconhecimento da diversidade. Para

Fleuri (2001), o início da década de 1960, no Brasil, na emergência das grandes mobilizações urbanas e camponesas, surgiram inúmeros trabalhos educativos de valorização à cultura popular. Iniciativas advindas dos Centros Populares de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP), campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, sob liderança dos intelectuais, estudantes e movimentos eclesiais, dentre outros, movimentos que sensibilizaram a sociedade civil quanto as questões culturais. No plano educacional, pode-se destacar ainda a própria educação de Paulo Freire que visava promover a educação de adultos com base na cultura.

Mesmo com o Golpe de 1964, Fleuri (2001) afirma que os movimentos populares resistiram aos processos de controle, censura e alienação cultural, organizaram lutas sociais mais amplas no plano econômico-político, reconfiguraram novos movimentos sociais que, ainda mais fortalecidos, lutaram por reconhecimento. Estes movimentos empreenderam articulações em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico, de gênero e de geração.

Fleuri (2001, p. 67) reitera que “a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina”. Para ele, o movimento surge a partir dos anos de 1950, com o movimento de “cultura popular”, que posteriormente foram denominados de “educação popular”, promotores de processos educativos para grupos populares de forma significativa. Possivelmente, o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e no Brasil surgiu com a perspectiva da diversidade e das relações culturais que emergiu com os movimentos sociais e populares (FLEURI, 2001).

Um dos primeiros textos oficiais a propor conceitos fundantes da educação intercultural foi um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais”, de 1978. Esta declaração afirma que todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica contribuem, conforme sua própria índole, para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade; reconhece, enfim, o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional (UNESCO, 1978), com intuito que os direitos dos diversos grupos identitários fossem, de fato, respeitados.

Outro marco legal no Brasil ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o movimento multi/intercultural ganha credibilidade, o racismo passa a ser considerado crime inafiançável, a diversidade e diferença passam a ser reconhecidas e os direitos de povos e grupos passam a ser garantidos em lei, sobretudo na esfera educacional.

Enfim, o surgimento do movimento multicultural e a insurgência da vertente intercultural, impulsionados pelas lutas populares, favoreceram e ainda favorecem novas formas de pensar o outro, sua cultura, seus direitos, enfim, implica em recentes modos de reconhecer e respeitar a cultura de grupos e indivíduos que foram, de alguma, segregados por pertencimento à determinadas classe, raça, sexo ou opção religiosa.

1.2 A centralidade da cultura nos debates educacionais

As reflexões que abarcam as vertentes teóricas do multi/interculturalismo ganham evidência em torno das discussões sobre cultura. Portanto, cabe a reflexão sobre este conceito de cultura pois, apesar de ser apresentado em sentido amplo, torna-se difícil tecer análises em torno dessas vertentes teóricas sem conceituá-la.

Para Geertz (1989) o conceito de cultura, é essencialmente semiótico por fundamentar-se no compartilhamento de ideias, formada por uma teia de significados. O autor denota que ela possui significados que por sua vez são transmitidos historicamente por meio de um sistema de ideias expressas simbolicamente, através das quais os indivíduos se comunicam, constroem e desenvolvem seus costumes e atividades da vida diária.

Segundo Knechtel (2005, p. 34)

cultura é tudo o que os homens fazem e adquirem em sociedade, enquanto membros da sociedade. É o complexo total que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridas pelo homem e pela mulher como membros da sociedade.

O termo cultura integra todas as manifestações e hábitos sociais de uma comunidade. São as ações do indivíduo - o produto das atividades humanas as quais são determinadas pelos seus costumes. É composta por todas as formas que constituem os modos de vida de uma sociedade em sua totalidade, ou seja, por todos os membros de um determinado grupo social. A cultura, nesse sentido, corresponde a esfera da vida social e material, pois passa a representar um processo tipicamente social constitutivo, que desenvolve modos de vida diversos, por isso ela tem adquirido a centralidade nos debates educativos, sociais e contemporâneos.

Cultura é o conjunto de comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um determinado grupo ou de uma sociedade, os quais são construídos através de um processo de aprendizagens adquiridas em conjunto com os demais membros que a compõem (KNECHETEL, 2005). Ela exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois assume centralidade na organização estrutural de uma sociedade. Daólio (2004) enfatiza que a cultura é o principal conceito para a Educação Física devido todas as manifestações corporais humanas expressas por meio dos jogos, ginásticas, danças e esportes serem geradas numa dada cultura.

Na concepção de Daólio (2004, p. 09):

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

O autor chama atenção para o fato da cultura ter se tornado a principal categoria conceitual da Educação Física no Brasil, pois de fato, parece definitivamente ter influenciado os debates da área. Talvez isso seja possível devido a cultura ter sido contemplada em várias publicações de autores que discutem o campo da Educação Física na atualidade por fazer parte das manifestações culturais do ser humano. Desta maneira, as pesquisas que discutem as questões culturais estão sendo difundidas no campo da educação devido a necessidade de questionar a posição social de grupos e indivíduos que coexistem em um mesmo território e a importância do estabelecimento respeitoso entre eles. Para Daólio (2004) a cultura é universal, pois todos a produzem, mas também é local, já que ocorre na mediação dos indivíduos entre si.

Nesse sentido, Candau (2010, p. 13) afirma ainda que “existe uma relação intrínseca entre educação e cultura”. Para a autora “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, por isso “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”.

Na concepção da autora, existe uma relação profunda e uma articulação entre educação e cultura, principalmente nas sociedades multiculturais em que vivemos em virtude da necessidade de articulação entre educação e cultura possam contribuir de fato para a compreensão da nossa própria formação histórica. Sobre essa construção, Candau (2010) afirma que a América Latina e precisamente o Brasil é um continente construído

com uma base multicultural muito forte, onde as relações inter étnicas foram constantes, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Notoriamente, tal formação histórica foi marcada por intensos processos de discriminação, pela “eliminação física do outro ou por sua escravidão, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade” (CANDAUI, 2010, p. 17).

A mesma autora ainda contribui afirmando que essa problemática multicultural permite compreendermos como os sujeitos foram massacrados, ao quais souberam resistir a tantas tensões e choques culturais, mas, “continuam afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando as relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão” (CANDAUI, 2010, p. 17).

Por essa razão, não há como pensar e analisar os processos educacionais sem tecer relações sobre as questões culturais e a intrínseca afinidade entre cultura e educação. Já que o entendimento a respeito da cultura nos ajuda a refletir sobre determinadas práticas no interior da escola, principalmente no que tange às práticas imbuídas por processos discriminatórios, exclusivos e opressores advindos das relações preconceituosas que insistem em se manter desde nossa construção histórica.

Destarte, autores como Peter McLaren, Stuart Hall, Antonio Flávio Moreira, Vera Candau e Ana Canen, refletem a importância de reiterarmos sobre os estudos relacionados à esfera cultural, pois estas ocupam cada vez mais o centro dos debates políticos, com o intuito de evidenciar a significação das discussões e estudos no campo da educação assim como do currículo, principalmente quando reforçam às questões étnicas e raciais.

Esses estudos podem certamente contribuir para o fortalecimento de uma sociedade menos discriminadora e excludente, por isso enfatiza-se a importância de que a análise e a discussão das questões culturais devem permear as propostas curriculares, desde a formação inicial de professores.

No que diz respeito à compreensão das relações entre culturas no contexto escolar, Candau (2010) chama atenção para duas problemáticas: o caráter padronizador, monocultural e homogeneizador da escola e para a concepção daquela como um espaço de cruzamento de culturas.

Quanto a primeira problemática apresentada, Candau (2010) convida os professores a refletir sobre a necessidade de denunciar o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação. Esse entendimento provém sobretudo, da falta

de compreensão da escola como palco de encontro das diferenças, e concomitantemente um espaço em que permeiam a presença de indivíduos e grupos de diferentes contextos culturais, por isso a importância desse debate no ambiente educacional.

O segundo aspecto chama atenção para o fato de entendermos a escola como espaço de *cruzamento de culturas*, conseqüentemente torna-se necessário romper com o caráter homogeneizador e monocultural da escola. Para a autora, os professores devem “construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes” (CANDAUI, 2010, p. 15).

Somente quando forem desmitificadas as relações de poder que perpassam as propostas das disciplinas escolares, o currículo e as práticas educativas, será possível visualizar a escola como espaço acolhedor, inclusivo e plural. Em função disso,

as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje (CANDAUI, 2010, p. 16).

Canen e Moreira (2001, p. 121), refletem também a relação entre a cultura e a formação docente. Assim, enfatizam que o ponto central da formação de professores seria “dar maior realce à esfera cultural que é pouco visível nas recentes discussões sobre esta área e ainda, que o professor possa ser capaz de exercer sua prática como um profissional crítico”, culturalmente orientado e politicamente comprometido com a vida acadêmica e principalmente com a atividade docente.

Nessa perspectiva, o professor será qualificado academicamente para refletir sobre as disparidades e contradições que permeiam as relações sociais e humanas, impulsionadas pela opressão provocada pelo capitalismo. Isso implica pensar na efetivação de uma educação participativa e consciente dos problemas e dilemas do mundo moderno, tendo consciência da necessidade de conviver respeitosamente com os demais sujeitos que o compõem.

Uma proposta curricular de um curso de formação inicial de professores que contemple os anseios de uma formação multi/intercultural considera alguns propósitos básicos que chama atenção os debates que envolvem a cultura, o respeito pela diversidade e o reconhecimento da pluralidade que se manifesta na sociedade. Tais reflexões podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao “outro”, conhecido e tratado inúmeras vezes como diferente.

Além disso, o debate cultural no seio de uma formação inicial de professores prepara o futuro docente para o trabalho coletivo em favor da justiça social, com o intuito de aduzir as relações de poder envolvidas na construção da diferença, criando oportunidades igualitárias para todos os alunos, tanto individuais como coletivas. Instigá-los a desenvolver o pensamento crítico e atitudes voltadas para a participação e para o diálogo é o primeiro passo para a construção de uma educação pluralista que contempla os anseios do multi/interculturalismo.

Antonio Flávio Barbosa Moreira dedica-se ainda a refletir sobre a relação entre a formação do professor e o multiculturalismo. Para ele é inegável falar desses processos sem reconhecer o papel que a cultura assume no mundo contemporâneo, já que a “cultura se constitui em estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social”. Ela compõe a pano de fundo da dinâmica social vigente (MOREIRA, 2013, p. 83).

Moreira (2013) cita McLaren e explicita que a cultura é, esfera de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais. Sejam elas relacionadas à políticas, não diferenças textuais, linguísticas e formais, construídas fundamentalmente em relações de poder não secundarizadas.

A cultura passa a ser “entendida como campo no qual se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, visto ser uma prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica” (MOREIRA, 2013, p. 83). Por isso a preocupação do autor decorre da necessidade de considerar a cultura e seu papel integrador nas dimensões da vida social.

Moreira (2013, p. 84) ainda considera o papel da cultura nos debates curriculares. Para ele:

quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros. Em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural.

Na concepção do autor, a cultura está intrínseca nos debates educacionais, necessariamente ela deve ser inserida nas discussões sobre currículo e formação de professores, em virtude da complexidade das relações culturais que se apresentam no contexto das sociedades contemporâneas.

Nessa perspectiva, Moreira (2013, p. 85) cita que:

Ela de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida das sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-la: ela permanece, independentemente de nossas respostas e de nossas reações. Desse modo, mesmo que as reflexões sobre o currículo e a formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus sujeitos.

Por isso, Moreira (2013, p. 93) diz: “insisto na importância de valorizar, na formação de professores, a esfera cultural, sua natureza, suas funções suas características, suas manifestações e suas desigualdades”.

A afirmação do autor, provoca intensas análises e chama atenção para a necessidade de realizar novas pesquisas que possam produzir conhecimento em torno da cultura, já que o tema favorece debates atuais no palco da formação e do currículo como sugestão para ressignificar as práticas educativas na Região Xingu, Amazônia paraense.

Assim, cabe a nós o compromisso de estudar o multi/interculturalismo no campo da educação, a fim de provocar reflexões a respeito das questões culturais que remetem discussões sobre o currículo e a formação de professores.

1.3 Multi/interculturalismo e educação

Após tecer análises sobre a centralidade da cultura nos debates educacionais, aprofundar-se-á o debate em torno das vertentes teóricas do multi/interculturalismo no campo da educação.

A educação multicultural resultante dos embates travados nos anos de 1960, nos Estados Unidos, surge como produto dos movimentos reivindicatórios⁸ por liberdade, participação política e igualdade econômica a fim de combater as desigualdades e problemas educacionais presentes nas escolas (NEIRA, 2016).

Ao adentrar o campo da educação, o multiculturalismo favoreceu o estabelecimento de políticas públicas que visam proporcionar oportunidades educacionais, integração e justiça social para todos os indivíduos, além de oferecer aos professores experiências educativas que ajudem na compreensão e na valorização de diferentes culturas, subjugando preconceitos e discriminações relacionadas às práticas educativas ultrapassadas.

⁸ Movimento formado por grupos de sindicatos de professores, instituições e famílias, aliados a outros grupos étnicos e minoritários como homossexuais e movimentos feministas.

Na Visão de Knechtel (2005, p. 06)

o multiculturalismo aparece, pois, na educação, como um novo e fecundo campo de pesquisa, fortemente instigante, que o profissional de educação precisa conhecer, embora se apresente como pleno de complexidades, de conflitos e de dúvidas, inserido na dinâmica da globalização.

Mesmo sendo palco de grandes embates, em seus propósitos, a vertente multicultural trata de uma nova perspectiva educacional que deve atender as necessidades culturais, afetivas e cognitivas de todos os indivíduos e grupos inseridos em uma sociedade. Assim, ela poderá se constituir em um instrumento importantíssimo para a aceitação das diferenças entre culturas distintas.

Entenda-se que o primeiro passo para que isso ocorra, é desmistificar as relações de poder que perpassam as práticas sociais efetivamente constituídas por meio do contato com o diferente, já que o multiculturalismo promove uma educação para a solidariedade em respeito ao outro, a sua cultura e suas especificidades. Dado seu posicionamento contrário às formas de humilhação e violência contra o outro ou a cultura do outro, em defesa da necessidade de haver sensibilidade com os sentimentos e atitudes dos indivíduos, considerados como diferentes.

Todavia, Fleuri chama atenção para uma

educação multicultural que não se volte exclusivamente para o grupo de jovens, filhos de imigrantes ou pertencentes a grupos minoritários, para os quais geralmente os programas de educação tem voltado suas preocupações, mas uma educação que leve em consideração o conjunto da sociedade e as relações que se estabelecem entre escola, sociedade e estado (FLEURI, 2003, p. 39).

A ideia de educação multicultural busca desenvolver o espírito de solidariedade nos educandos através do direcionamento e de práticas educativas respeitadas. Isso implica dizer que ser solidário é saber respeitar as diferenças em termos de raça, sexo, classe, entre outros.

Sabe-se que este processo sociocultural e educacional desejado ainda está muito distante. Todavia, é preciso criar propostas e métodos que contribuam para a formação de educadores capazes de atuar seguindo uma perspectiva multicultural de Educação provocadora de debates e discussões que podem beneficiar o processo educacional em seus níveis de ensino, por meio da luta pela igualdade dos direitos, pelo reconhecimento das diferenças e pela promoção da dignidade de vida das pessoas.

Neste sentido, o estudo em tela se posiciona em favor do multiculturalismo crítico, pois suas análises nos ajudam a assumir uma postura ética em relação ao outro, em respeito à sua cultura e os seus modos de vida.

Além do multiculturalismo crítico, o qual defendemos nesse estudo, McLaren (2000) identifica outras concepções de multiculturalismo⁹, como: 1) multiculturalismo conservador ou empresarial; 2) multiculturalismo humanista liberal; 3) multiculturalismo liberal de esquerda. Quanto às distinções ou oposições entre essas vertentes, McLaren considera que “na realidade, as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social” (McLAREN, 2000, p.110).

A ênfase do multiculturalismo crítico vai além da concepção do *multiculturalismo conservador* que aceita a inferioridade negra com relação aos brancos, ao acreditar no fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não; do *multiculturalismo humanista liberal*, o qual argumenta a existência de uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais; e do *multiculturalismo liberal de esquerda*, cujo destaque é dado à diferença cultural quando sugere a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Esta tendência advoga também que as principais correntes dentro do multiculturalismo escondem as características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade (McLAREN, 2000).

Recebem críticas o multiculturalismo conservador por advogar a favor da superioridade da cultura patriarcal de tradição colonialista. Em termos educacionais aqueles que se situam sob o ponto de vista neocolonial geralmente atribuem o fracasso escolar dos alunos negros e pobres a deficiências congênitas, pois colocam-na posição de inferioridades às crianças brancas e de classe média. Fica evidente nesta perspectiva uma visão assimilacionista (NEIRA, 2016).

Neira (2016, p. 5) afirma que a “escola é uma das agências responsáveis por esse processo ao colocar em ação currículos centrados nos padrões culturais hegemônicos e ignorar outras formas de conhecimento”. Para ele, o multiculturalismo liberal se coaduna com a concepção integracionista e defende uma escola onde as minorias têm liberdade para se expressar e afirmar sua própria identidade cultural, desde que não entrem em conflito

⁹ Dentre as outras denominações, especificamos neste estudo apenas a classificação adotada por McLaren (2000).

com a identidade cultural de grupos de dominantes. No entanto, essa concepção recebe duras críticas devido ser reconhecido como um pluralismo mitigado, onde a integração cultural significa aceitar as práticas da cultura dominante, ou seja, aceitar a cultura minoritária consiste em aceitar e ajustar as normas da cultura dominante.

Em relação ao multiculturalismo liberal, Neira (2016, p. 7) tece críticas e considera que “apesar de utilizar uma linguagem que transpira democracia e ética, é incapaz de reconhecer que o poder se distribui na sociedade de forma desigual, omitindo as forças que atingem as estruturas da democracia”. Educadores que assumem esta postura não reconhecem que os grupos que detém o poder influenciam a constituição de identidades de outros, também participam da ideia de que a escola não deve interferir em tais relações, pois deve se abster de analisar as relações de poder que permeiam o cotidiano escolar.

Quanto ao multiculturalismo liberal de esquerda, McLaren avverte que

aqueles e aquelas que trabalham dentro desta perspectiva têm uma tendência a essencializar as diferenças culturais e por isso, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais, isto é, há uma tendência a ignorar-se a diferença como uma construção histórica e social que é constitutiva do poder de representar significados (McLAREN, 2000, p.120).

Essa concepção desconsidera a construção histórica e cultural de grupos e indivíduos. Enfatiza, pois, a diferença cultural dando ênfase na igualdade universal, desconsiderando as diferenças em termos de raça, classe, sexualidade e gênero.

Desta maneira, Moreira (2013) tece críticas sobre as correntes liberais do multiculturalismo. Para ele,

fica evidente que as orientações liberais, embora aceitem a diferença, seja para estimular a convivência pacífica entre diferentes grupos, seja para preservar a autenticidade dos processos culturais de grupos oprimidos, não fornecem os subsídios necessários a uma intervenção que se caracterize pelo compromisso com democracia e justiça social nas relações de poder que constroem essa diferença (MOREIRA, 2013, p. 87).

O multiculturalismo crítico é defendido por McLaren (2000) como uma pedagogia de resistência, que questiona os sistemas culturais instituído por uma lógica imutável e centralizadora. O autor recusa ver a cultura como elemento não conflitivo, harmônico e consensual, pelo contrário, McLaren entende a pedagogia crítica ou de resistência como uma prática transformadora.

McLaren (2000, p. 133) considera que

o multiculturalismo crítico e de resistência não concorda com aqueles/as multiculturalistas liberais de esquerda que argumentam que a diferença necessita apenas ser interrogada como uma forma retórica, desta forma reduzindo as estruturas das políticas de significação e a história à textualidade. Precisamos ir além da desestabilização do significado, ao transformarmos as condições históricas e sociais nas quais a construção de significado ocorre. A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante, [...] busca rever os acordos hegemônicos existentes. Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio do grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada linguisticamente [...].

O multiculturalismo crítico para McLaren aproxima-se de uma perspectiva emancipatória, que afirma o compromisso político de transformação social e cultural. Essa concepção considera a cultura conflitiva, pois sustenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica e de compromisso com a justiça social.

Desta forma, McLaren tece críticas quanto as concepções do multiculturalismo, todavia, adverte: “os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos” (McLAREN, 2000, p. 58).

Candau (2008) chama essa vertente de multiculturalismo de perspectiva intercultural ou crítico. Para ela, nesse projeto a cultura é entendida como espaço de conflito, permanente construção e negociação de sentidos.

Os conflitos são originários das relações de poder, marcadas por hierarquias que geram preconceitos, desigualdades e construção de desigualdades sociais.

O multiculturalismo crítico corresponde segundo Moreira e Candau (2003, p. 161) a “uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço”.

Nesse aspecto, consideramos que o multiculturalismo crítico busca compreender os motivos da opressão, das desigualdades, das diferenças e dos estereótipos em relação à cultura do outro, inserido em um mesmo espaço. Em consequência disso, ele engaja-se em reivindicações educacionais que possam promover o diálogo entre culturas como forma de romper com preconceitos e discriminação cultural.

Moreira (2013) em um estudo realizado se propôs tecer análises em torno do multiculturalismo, o currículo e a formação de professores. Como resultado, apresentou as

perspectivas do multiculturalismo conservador, liberal, liberal de esquerda e ao final defende a perspectiva do multiculturalismo crítico. Para ele, o multiculturalismo crítico

rejeita a crença na possibilidade de consenso no campo cultural, de aceitação pacífica de acréscimos dos pontos de vista dos grupos minoritários a uma base cultural hegemônica. Rejeita-se a expectativa de construção de um campo cultural harmônico no qual as diferenças coexistam sem problemas. Rejeita-se a hipótese de entender a diferença como resultado de fácil negociação entre grupos culturalmente diversos (MOREIRA, 2013, p. 86).

A concepção do autor considera que o multiculturalismo crítico recusa o fato de considerar apenas a igualdade entre as culturas e também desconsidera a ênfase na diferença. A corrente do multiculturalismo crítico considera: a “diversidade não constitui um fim em si mesma, precisa ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social” (MOREIRA, 2013, p. 86).

Com efeito, a diferença, nesta concepção é reconhecida como fruto da história, da cultura de um povo, envolve poder, conflito, mobilização política e social. Abre-nos o entendimento de que a corrente do multiculturalismo crítico se apresenta como possibilidade para problematizar as diferenças culturais, pois nem sempre ela se constitui em um campo harmônico e livre de conflitos e rivalidades.

Moreira (2013, p. 86) acrescenta que:

O multiculturalismo crítico enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção do significado e da identidade. Representações de raça, classe e gênero são entendidas como resultado de lutas sociais mais amplas em torno de signos e significados, o que associa à preocupação com o discurso a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais na quais o significado é gerado.

Já para Neira (2016) a concepção multicultural centraliza a problemática da reprodução hegemônica capitalista e globalizante das relações de produção das comunidades em todos os níveis, tanto local, regional como mundial. Ele compromete-se com a transformação da sociedade, por isso, soma esforços para analisar o poder e dominação que alguns grupos exercem sobre outros sob influência da era moderna e industrializada.

O desafio para a educação estaria na ruptura de uma prática escolar de produção e transmissão da cultura dominante, em busca de alternativas, ações revolucionárias e transformadoras, a fim de que a formação dos docentes possa apresentar pontos de partida para futuras descobertas, no trabalho com a diversidade cultural de maneira que sua prática seja voltada não predominantemente para atender as deficiências de grupos minoritários, e sim, para a pluralidade de saberes e universos culturais.

Em termos, Neira (2016) cita em seu estudo que Kincheloe e Steinberg (2012) aprofundaram e expandiram a conceituação sobre multiculturalismo crítico a partir das ideias de McLaren. Os autores analisaram o poder e dominação na era moderna e industrializada e acabaram se conscientizando de que a teoria crítica fundamentada pelo multiculturalismo crítico soma esforços no sentido de compreender de “que modo se produz a dominação, ou seja, como se configuram as relações humanas nos lugares de trabalho, nas escolas e na vida cotidiana” (p.14).

Esses teóricos críticos procuram conscientizar o indivíduo, homens e mulheres como ser social, para que alcancem compreensões sobre suas ações e opiniões políticas, sua classe social, seu papel na vida, suas crenças religiosas, suas relações de gênero e sua própria imagem racial. Tais atitudes reflexivas permitem compreender se o indivíduo fez escolhas ou tem atitudes impregnadas com compreensões baseadas em perspectivas dominantes.

Acredita-se que essa atividade de autorreflexão típica da pedagogia crítica favorece mudanças e transformações nos seres humanos e por isso, acreditamos que ela deve ser inserida no campo da formação de professores como fecundo campo de debate. Entendendo as relações de poder exercida por indivíduos e grupos, surgem oportunidades para o enfrentamento de questões individuais e sociais (NEIRA, 2016).

Essas formas analíticas “facilita aos estudantes e professores a compreensão de como funcionam as escolas mediante a denúncia dos processos classificatórios dos alunos e das implicações de poder presentes nos currículos” (NEIRA, 2016, p. 14).

A intenção dos defensores do multiculturalismo crítico é aprofundar o conhecimento sobre as representações de etnia, classe social, religião e gênero já que os indivíduos constantemente produzem, reproduzem e renovam significados por meio das relações de poder que exercem sobre os outros. Porquanto, o multiculturalismo crítico, provoca reflexões sobre a necessidade de valorizar a pluralidade cultural e desmistificar as relações desiguais de poder que permeiam as relações entre culturas. Questionar a própria construção histórica pode contribuir para entender práticas preconceituosas, discriminatórias produzidas por hierarquizações culturais de grupos dominantes.

Neste sentido, as escolas e as instituições formadoras devem refletir as formas de transmissão de conhecimentos que acabam reproduzindo traços da cultura dominante.

Para isso, Neira (2016, p, 16) recomenda aos educadores que se dediquem a “analisar profundamente a maneira pela qual a dinâmica de poder se reflete da cultura viva,

mundana e cotidiana, tomando nota como o patriarcado, a supremacia branca e o elitismo de classe invadem todas as dimensões humanas”.

Desta forma, a escola, como instituição educativa, pode tornar-se um lugar para a autoconstrução e reflexão sobre as diferenças, deixando de lado a narrativa homogeneizadora em torno das culturas e, talvez por isso o multiculturalismo deva estar inserido nos processos educacionais.

A perspectiva intercultural surgiu a partir dos movimentos multiculturais que evidenciam a noção de reconhecimento das diferentes culturas dentro de um mesmo território e recebe destaque nos debates educacionais.

A terminologia ganha forma a partir de um conjunto de características diversas em relação a sua definição teórica e sua orientação em relação ao processo de implementação de políticas e práticas educativas dentro do sistema educativo. Em termos gerais, o interculturalismo focaliza especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças culturais e de integrá-las em uma unidade que não as anule.

Deste modo, Fleuri (2003, p. 73) cita:

A educação intercultural propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos.

Neste entendimento, o interculturalismo não somente acredita na presença de várias culturas, mas também considera a possibilidade de interação entre elas, ou seja, prima pela interação e o diálogo entre culturas diversas que coexistem em um mesmo espaço.

O termo intercultural, segundo Martinez e Carrera (2003) citado por Fleuri (2003, p. 48) “possui um traço muito denotativo, mas dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes”. Trata-se, de uma proposta de educação baseada no respeito à diferença, no reconhecimento das diferentes manifestações culturais que de certa forma, contribuem para a superação de atitudes de medo e de intolerância perante o outro, inúmeras vezes considerado como “diferente”.

A preocupação adquire visibilidade principalmente em épocas contemporâneas, de haver uma comunicação entre indivíduos de diferentes culturas, e para isso, há de se pensar em uma educação para a pluralidade cultural. Para tanto, a educação intercultural é definida segundo Estébanez (2003 apud FLEURI, 2003, p. 50) como:

Um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigido à otimização do desenvolvimento de habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos, e, em segundo, à própria identidade cultural dos demais e à das comunidades, de forma que resulte numa “cultura mestiça” ou de sínteses.

Em termos gerais, podemos dizer, segundo Fleuri (2003, p.73), que a “educação intercultural questiona estereótipos e preconceitos legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão e,[...] estes são até mesmo superados à medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções”.

A perspectiva intercultural que Candau (2010, p. 23) defende busca

promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

A defesa da perspectiva que promove o diálogo intercultural entre diferentes grupos socioculturais enfrenta as relações de poder que perpassam as relações interculturais orientados à construção de uma sociedade democrática, plural e humana surge em busca de articular políticas de igualdade com políticas de identidade a partir do reconhecimento da complexidade das relações sociais. Tal perspectiva reflete sobre a necessidade de uma integração respeitosa entre os indivíduos e grupos de diferentes culturas.

Por isso, a escolha do debate sobre as perspectivas do interculturalismo como proposta que evidencia as questões culturais e a relação entre indivíduos inseridos em uma sociedade multicultural. Pensar nesta complexidade parece ser um dos maiores desafios do pensamento contemporâneo, como aponta Fleuri, esta

complexidade implica em perceber os diferentes sujeitos e orientar suas relações e interações segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da unidade do conjunto com a diversidade de elementos que o constituem (FLEURI, 2003, p.75).

Entende-se intercultural como significado de encontro, de diálogo entre várias culturas, capaz de produzir, transformações em seres humanos e desconstruir hierarquias, de modo que os indivíduos possam interagir sem preconceitos e discriminações, resguardadas suas “diferenças”.

Falar em diferença implica assumir uma postura e um compromisso com o estabelecimento de espaços democráticos para o exercício de uma cidadania plural e

consciente. Por isso, a necessidade de implementar novas perspectivas educacionais que busquem refletir a respeito dos processos de exclusão, discriminação e preconceito estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam principalmente os ambientes educativos ligados à perspectiva configurada desde a sua gênese, em uma proposta de educação para a alteridade, para a democracia, para a igualdade de oportunidades e ainda, para o respeito aos direitos do outro. Isto é, uma proposta de educação para a diversidade, promotora do respeito entre grupos socioculturais de modo a compreender o diferente.

Levinas (2000, p. 173) pensa a questão da alteridade, como uma exterioridade do outro, que não é minha, algo que eu não posso descrever, e assim relata que a “a identidade do eu implica a alteridade do objeto que precisamente se torna conteúdo e que [...] a alteridade de Outrem não depende de qualquer qualidade que o distinguiria de mim”.

Neste sentido, a educação intercultural propõe compreender o sentido das relações de poder que perpassam as relações sociais, pois o que aparece como um dos maiores problemas do nosso tempo é a questão de saber respeitar as diferenças, as características do outro, a sua identidade e ainda, saber compreender o “diferente” em sua alteridade.

Dentro deste universo complexo que devemos buscar formas para que o saber escolar interaja com os saberes sociais e culturais, onde os educandos e educadores relacionem-se uns com os outros através de mediações críticas e reflexivas, articuladas com o processo educacional, já que o espaço educativo perpassa por múltiplas relações entre padrões culturais diversos (FLEURI, 2003).

Surge, desta forma, a importância de se estabelecer no contexto educacional atitudes participativas, igualitárias, justas, que possibilitam o respeito e o acolhimento ao outro.

Tal atitude pressupõe a compreensão da educação intercultural como uma proposta educativa, interdisciplinar que evidencia a interação entre indivíduos de culturas distintas que não desconsidere a pluralidade, e sim, desenvolva habilidades e competências referentes às peculiaridades de cada indivíduo e a sua diversidade étnica e cultural.

Essa nova conjuntura, traz à tona, o convite de uma vida fundamentada em novos padrões abertos a novas aventuras de encontros com a alteridade e com o diferente na perspectiva da educação intercultural, pautada no respeito à diversidade de sujeitos culturalmente díspares.

Não se trata apenas identificar as características de várias culturas, contudo, compreender o sentido de suas ações e seus respectivos padrões culturais, com intuito de facilitar o reconhecimento e a comunicação entre as mesmas.

A perspectiva intercultural, segundo Fleuri (2002, p. 69)

emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Reconhece o sentido da identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

A intenção é não apenas reconhecer que cada povo, cada grupo social possui identidades e culturas próprias – como a posição reducionista e monocultural –, a educação intercultural tece críticas e debates sobre a configuração histórica e cultural de indivíduos como também, analisa as configurações de poder que determinadas culturas impõe sobre outras, além de propor novas estratégias para se pensar a relação entre sujeitos e grupos diferentes por meio do reconhecimento das diferenças culturais.

Nesta conjuntura, Fleuri (2002, p. 75) enfatiza: a perspectiva intercultural “indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes se interagem”, já que a “ênfase na relação intencional entre os sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural”.

Para o mesmo autor,

a educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (FLEURI, 2001, p. 77).

Entende-se, no entanto, que a proposta da educação intercultural se constitui como oportunidade de crescimento cultural, tanto a nível individual quanto coletivo, pois a ênfase é direcionada às relações sociais que acabam por marginalizar sujeitos de culturas diversas. A intenção é construir uma sociedade mais igualitária, justa, solidária e livre de preconceitos e discriminações.

Talvez por isso, que a perspectiva não nega a complexidade das relações sociais, já que as relações entre culturas, em sua maioria, não ocorrem de forma harmoniosa, são permeadas de conflitos e confrontos.

De tal maneira, reconhece a importância de estudar conjuntamente o multiculturalismo e o interculturalismo no campo da educação, face a necessidade de

problematizar as relações de poder que perpassam as relações sociais e as representações de raça, classe, gênero, sexualidade como resultado de lutas. Além disso, compreende a relevância do diálogo como resultado de encontro/confronto com o diferente.

1.4 Multi/interculturalismo e formação de professores

Nos últimos anos, tem-se intensificado no panorama pedagógico o foco na formação docente, pois apesar dos grandes avanços teóricos e das recentes propostas implementadas, pela percepção das poucas mudanças nas configurações básicas do sistema de ensino escolar, principalmente quando se refere ao acolhimento das diferenças na escola (MOREIRA, 2013).

Essa situação decepciona os que esperam uma formação de docentes renovada, com indispensáveis e necessárias contribuições para a construção de uma escola de qualidade em nosso país. Perante esse cenário, torna-se relevante que diferentes olhares se voltem para o tema da formação de professores, buscando romper com os tênues limites que impedem a implantação de novas especializações em áreas afins.

Nessa perspectiva, é interessante ressaltar a necessidade da formação docente considerar a pluralidade cultural dos seus educandos, pois o tema tem se tornado cada vez mais relevante, com vistas a desmistificar os tabus que perpassam suas práticas, uma vez que as diferenças de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou intelectual tem inúmeras vezes justificado a presença de discriminações e perseguições sofridas por indivíduos ou grupos pertencentes à classe das minorias étnicas.

Assim, o debate em torno das questões sobre a formação docente na perspectiva multi/intercultural é enfatizada por autores como Antonio Flavio Barbosa Moreira, Vera Candau, Ana Canen, Marcos Neira, entre outros, cujos enfoques relacionam as questões culturais com ênfase nas práticas educativas.

Desta maneira, para Moreira (1999) é necessário frisar a importância do debate acerca dos processos culturais na composição do currículo direcionado à formação de professores, visto que constitui em uma estruturante fundamental na vida cotidiana de todo grupo social.

Entendida como campo no qual se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, a cultura precisa e deve ser em inúmeros momentos,

desestabilizada, relativizada e contestada em alguns de seus traços básicos, principalmente dentro do ambiente escolar, espaço no qual ocorre o encontro de diversas culturas.

Nesse contexto, a figura do professor com formação multiculturalmente orientada exerce destaque fundamental, já que em hipótese alguma, não podemos negar a diferença e o espaço que a cultura tem em todos os cenários da vida social. Sem dúvida, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural.

A proposta de formação de professores multiculturalmente orientada deve implicar não só no desenvolvimento de uma aceitação parcial das diversas manifestações culturais que coexistem no espaço escolar, mas, que esta seja pautada na aprendizagem de todos ao considerar as habilidades dialógicas que os educandos possuem, favorecendo uma dinâmica crítica e participativa dentro da sala de aula. Assim, abre-se em nós o reconhecimento de que as interações entre culturas necessitam ser analisadas, oferecendo condições para o estabelecimento de um diálogo intercultural.

Aponta-nos Moreira:

Mesmo que as reflexões sobre [...] formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela está presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos (MOREIRA, 1999, p.85).

Fundamentadamente na afirmação de Moreira, na formação de professores, se torna desafio, ensinar aos futuros mestres como analisar o conhecimento cultural dos alunos e articulá-lo ao conhecimento escolar, para que possam conectar o conhecimento técnico universalizado encontrado em livros com os significados que os alunos trazem consigo, uma vez que articulações desta natureza serão sempre um desafio, pois os escolares possuem um poder considerável em relação a sua capacidade, gerada através de suas experiências com suas vivências cotidianas. Logo, quando trabalha alicerçado nesse conhecimento, os professores somam esforços para estabelecer momentos de participação e diálogo com quaisquer que sejam os estudantes, podendo, assim, transformar em espaço de aprendizagem a simples forma de estabelecer elos entre o conhecimento científico (escolar) com o dos significados e experiências que os educandos trazem consigo.

Conforme nos aponta Canen citado por Moreira (1999, p. 88),

as propostas de formação de professores menos preconceituosas precisam orientar o futuro docente no trabalho tanto com alunos de grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes. Deve-se visar não só a igualdade educacional, mas também a formação de novas gerações que considerem a pluralidade etnocultural como fator de enriquecimento da sociedade.

Outra análise discutida pelo autor é a importância da formação de professores voltada para a capacitação de um profissional capaz de tecer análises críticas sobre a sua própria prática educativa, a fim de aprimorá-la e desenvolvê-la, como também proporcionar a conscientização de seus educandos sobre a diversidade cultural que compõe a nossa sociedade, e poder incentivar o debate acerca das relações de poder e privilégio que permeia a construção de nossas identidades.

Neste enfoque, Canen citado por Moreira (1999, p. 90) afirma que

há a necessidade de discutir, no preparo do professor, situações escolares em que se revelem preconceitos e estereótipos, bem como de problematizar conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, ressaltando seus aspectos culturais e os elementos discriminatórios presentes. Trata-se, em última análise, de desenvolver estratégias para a conscientização cultural do futuro docente.

As autobiografias e as narrativas pessoais dos educandos, quando propiciam aos futuros professores a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências, podem auxiliar a torná-los mais sensíveis à diversidade e à pluralidade de culturas dentro da sala de aula. Ainda, com capacidade para desenvolver práticas menos preconceituosas e discriminatórias, uma vez que a preparação de um professor comprometido política e academicamente deve beneficiar-se da preocupação com assuntos direcionados à diversidade cultural. Parece que a melhor atitude do educador, seja a de assumir uma postura de transformar a realidade dos seus alunos através da interação com eles, contribuindo para a mudança de algumas crenças e atitudes que possam ser preconceituosas e discriminatórias deles em relação ao outro e não apenas mostrar-lhes aquilo que acontece em sua volta, mas torná-los alunos participativos e com capacidade dialógica.

Em vista disso, é interessante ressaltar que a discussão não pretende oferecer uma instrumentalização pedagógica para os educadores contemporâneos a fim de que todos os problemas referentes às questões étnicas, à formação de educadores e à prática educativa sejam resolvidos. Até porque, se isso ocorresse seria motivo de inúmeras críticas, mas o objetivo sem dúvida é contribuir para que o futuro docente possa enfrentar os desafios de uma realidade múltipla e passível de mudanças, como também sugerir pistas para que possam realizar algumas reflexões sobre a formação de professores de modo a contribuir para a efetivação de uma prática educativa mais atuante, séria e responsável. Um dos critérios para efetivação desta prática culturalmente orientada passa pelo desenvolvimento de determinadas visões pautadas principalmente na concepção intercultural de educação,

onde o principal objetivo não é simplesmente repassar os conteúdos estipulados no currículo, mas, sem dúvida, discutir algumas questões primordiais para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.

Algumas discussões podem ser pautadas em reflexões sobre justiça, bem comum, respeito, solidariedade, ética e principalmente, assuntos que perpassam o contexto histórico e social, de modo que valorizem suas culturas, não dando ênfase em determinados conteúdos em detrimento de outros simplesmente por não considerá-los importante para serem ensinados, debatidos ou questionados para seus alunos.

Principalmente no campo da Educação Física, onde há uma diversidade de conteúdo a ser transmitido pelo docente, a sua conduta ética deve se fazer presente, no sentido de não priorizar uns conteúdos da cultura corporal em detrimento dos outros considerados válidos, já que esta conduta pode negligenciar a prática e omitir o ensino de determinados conhecimentos aos seus alunos.

A conduta crítica convida o docente a assumir uma prática pedagógica baseada em uma postura ética, que permita respeitar a diversidade cultural primando pelo diálogo e o respeito entre culturas diversas. Assim, é importante citar os pressupostos que fundamentam a ética a partir da abordagem dusseliana baseado no estudo de Oliveira e Dias (2012) que discorre sobre a Ética da Libertação de Enrique Dussel, pois sua análise ajuda a compreender o processo relacional entre os sujeitos e traçar uma saliente crítica com o campo da Educação Física.

Para Oliveira e Dias (2012), a partir da ética dusseliana,

analisa-se criticamente o discurso eurocêntrico moderno e a possibilidade de superação do irracionalismo moderno, por meio da razão crítico-libertadora, considerando que a ética de Dussel está para além de uma sistemática racional de constatação da negação do sujeito humano, porque se constitui em uma ética crítica, ou seja, “da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral” (DUSSEL, 2000, p. 564 apud OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 92).

Neste sentido, a ética dusseliana é compreendida por Oliveira e Dias (2012) como a ética crítica da libertação, da transformação, do cotidiano, do sujeito negado, excluído e desrespeitado em seus direitos fundamentais. Assim, “aceitar o argumento do outro supõe aceitar ao outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual [...]” (DUSSEL, 2001c, p. 8 apud OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 98).

Na concepção ética de Dussel expresso por Oliveira e Dias (2012), pode-se dizer que o professor deve se colocar na posição ética de agente provocador e, sem dúvida, deve ser um agente que estabeleça o diálogo entre seus alunos, a fim de torná-los indivíduos participativos e com capacidade de agir, sem opressão e exclusão.

Esta interação ética entre professor/aluno possibilitará momentos de grande aprendizagem, nos quais o educador colocar-se-á em condições de mediador do conhecimento, à medida em que os educandos possam colocar-se em situação de partícipes ao mostrar interesse e interação entre o conhecimento advindo de suas experiências diárias e o conhecimento científico.

Talvez seja por isso que a discussão ética esteja cada vez mais presente no dia a dia da escola, tornando-se objeto de discussão da maioria dos educadores, pois eles são levados diariamente a pensar sobre as questões referentes à formação de professores, quando no cotidiano precisam lidar com alunos com altas habilidades, necessidades educativas especiais, hiperativos, assédios sexuais, agressões, entre outras práticas. São inúmeras situações comuns no ambiente escolar que, às vezes, o professor sente dificuldades em lidar com diversas realidades.

No hall de estudos que tecem reflexões acerca da relação entre formação de professores e o multi/interculturalismo, cita-se Canen; Batista; Silva Junior (2013) que se propuseram analisar a forma que as repercussões multi/interculturais estão refletidas no relatório do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado para entrar em vigor no período de 2014-2024.

Os autores argumentaram que uma educação multi/intercultural pode contribuir para a construção de uma educação que valorize e reconheça as múltiplas culturas presentes no cotidiano e, sobretudo promove uma inter-relação entre as diferentes identidades culturais. Apoiados em Hall (1997), que discute sobre a centralidade da cultura em nossos tempos concluem o estudo reconhecendo a essencialidade dos cursos de formação inicial e continuada, bem como a ampliação das discussões sobre o multi/interculturalismo, com o objetivo de desenvolver uma educação crítica, para a superação da desigualdade e exclusão social, do preconceito e do modelo hegemônico e monocultural de educação.

Canen e Xavier (2005) chamam atenção para as possibilidades de articulação entre as perspectivas multiculturais e a pesquisa na formação docente. Enfatizam o contexto em que emergem as recentes políticas educacionais e concluem indicando possibilidades de

se trabalhar uma formação docente multiculturalmente comprometida, tendo a pesquisa como eixo configurador de suas formulações.

A pesquisa, no contexto da formação docente surge como proposta metodológica para que os professores em formação possam questionar e problematizar principalmente as raízes e tradições culturais de indivíduos e grupos que se apresentam na sociedade e particularmente nos territórios em que irão atuar pedagogicamente. Neste caso, a proposta pode ser plausivelmente relacionada com a construção histórica dos indivíduos e suas manifestações culturais.

Adiante, amplia-se análises acerca da relação entre multi/interculturalismo e currículo, já que falar de formação docente, envolve tecer reflexões sobre o currículo e cultura.

1.5 Multi/interculturalismo e currículo

O currículo se caracteriza como um campo diversificado de embates políticos, principalmente no que tange aos debates em torno da centralidade da cultura e das relações de poder que perpassam suas discussões.

Deste modo, novas perspectivas de investigação surgem como aparato para romper com as fronteiras curriculares de vertentes tradicionais, tornando contextualizada suas discussões, principalmente quando permeados por interesses políticos.

Com isso, torna-se necessário refletir a relação entre currículo e as questões culturais, de forma a desafiar as concepções canônicas relacionadas à diversidade e à pluralidade cultural, pois, ao passo que estamos inseridos em uma sociedade multicultural, torna-se fundamental o conhecimento e a aceitação legítima de diferentes grupos étnicos que a compõem.

Torna-se de relevância, tecer reflexões e análises em torno de um currículo que considere a diversidade e a pluralidade cultural como mecanismo transformador que promova uma educação e que busque romper com as desigualdades e exclusões valorizando, igualmente, todos os indivíduos como produtores de cultura, independentemente do nível econômico em que esteja inserido, pois:

sabemos que o currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma oposição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos (CANEN; MOREIRA, 2001, p.7).

Face ao exposto, realçar a excrecência dos estudos relacionados à esfera cultural, já que ocupam cada vez mais o centro dos debates educacionais e deveriam permear os currículos escolares em todos os graus do ensino. Nessa conjuntura, torna-se de grande valia apontar estudos, cujas ponderações chamam atenção para as discussões em torno das questões culturais, o currículo e a formação docente subsidiado por pesquisas de autores que dissertam sobre o tema.

Antonio Flavio Barbosa Moreira demanda esforços para traçar reflexões em seus estudos em torno da relação entre currículo, formação de professores e a prática educativa, articulando aspectos políticos e acadêmicos. Por isso, Moreira (2001, p. 40) considera que as análises em torno do currículo devem necessariamente incluir discussões sobre o professor e sua prática. Logo, para ele, “não se pode pensar o currículo sem se pensar o professor e sua formação”. Não obstante, analisar o currículo e a formação do professor para atender as demandas da sociedade contemporânea, considerando seu contexto multicultural, mas também, considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação de professores. Dilingências assim, conjecturam a pluralidade cultural, étnica e religiosa, por entender a complexidade das relações provocadas por tensões e conflitos. Sugerem respeitar, valorizar identidades plurais, refletir sobre mecanismos discriminatórios, ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, além de homogeneizá-las em conformidade com a perspectiva monocultural.

Moreira (2001), dessa forma, discutiu em que medida os atuais currículos dos cursos de formação de professores estão sendo apropriados para formar docentes capazes de atuar como profissionais intelectuais, sujeitos questionadores do existente, multiculturalmente orientados e preocupados em pesquisar suas próprias práticas pedagógicas.

Defendeu ainda, que na formação docente se leve em consideração as diferentes dimensões da prática pedagógica de forma que privilegiem a luta pela inclusão e noção de cidadania a partir de currículos que acolham as diferenças identitárias que marcam os indivíduos e grupos sociais, na medida em que primam pela transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam tais diferenças.

Em seus estudos com discussões relacionadas ao currículo, à formação de professores e às questões da diversidade cultural, o autor enfatiza a relevância do multiculturalismo para o ensino devido colocar ênfase na cultura como centro dos

fenômenos sociais contemporâneos. Em suma, destaca a produção de significados na prática social docente tanto para o currículo, como à cultura, pois contribuem para a construção da identidade do sujeito.

Ao indagar o caráter multicultural das sociedades o autor traz relevantes contribuições para o currículo e formação de professores, à medida em que prima pelo desenvolvimento de uma postura multicultural docente, já que acredita que este último tem possibilidade de articular a pluralidade cultural da sociedade ao contexto da pluralidade que coexiste na sala de aula e com o acolhimento das diferentes identidades dos alunos.

No que está relacionado à formação de professores, Moreira (2001) indaga dentre outros questionamentos: Que professores deveriam ser formados pelos currículos atuais? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos à pluralidade cultural? Comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos?

Face aos questionamentos, Moreira (2001) aponta como necessário a formação de um professor intelectual, que combine dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Por isso, também se desdobra em analisar a associação entre formação de professores e a perspectiva do *intelectual transformador* e do *professor pesquisador*.

Para o autor, ao assumir-se como intelectual, o professor tem possibilidade de se comprometer com as lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva. Neste sentido o professor teria maior empenho para está em constante processo de aperfeiçoamento de sua prática.

O professor, como intelectual exerce um papel fundamental para a construção de uma sociedade democrática, pois seu objetivo maior, será instrumentalizar seus alunos para o questionamento de temas relacionados ao seu cotidiano, fazendo do ambiente educacional um verdadeiro palco de discussões e análises críticas entre discentes e docentes.

Não se trata de limitar os conhecimentos escolares relacionados apenas a hierarquia dos processos culturais, mas, de tratá-los e trabalhá-los dentro do contexto educativo, de forma a garantir um entendimento plural acerca das diferentes manifestações culturais. Tal prática, implica em desafiar, através das práticas pedagógicas, a complexa interpretação das culturas e da pluralidade cultural que permeia o cotidiano escolar garantindo assim, o entendimento não só das manifestações hegemônicas, como das silenciadas, pois estas necessariamente precisam integrar o currículo e, sem dúvida, precisam ser confrontadas e desafiadas, garantindo assim a expansão do horizonte cultural

dos alunos. Por isso, é necessário transformar o espaço da escola em um lugar de diálogo e participação coletiva.

Moreira (2001) defende ainda a formação do professor como pesquisador-em-ação, com base na visão do professor reflexivo que pesquisa sua própria prática, por isso, insisti na importância da dimensão acadêmica na formação do professor reflexivo. Nesta concepção o autor argumenta que

Se explicitar claramente o caráter político da prática reflexiva, se examinem as relações de poder nela envolvidas e se busque entender como tem sido usada para tornar professores instrumentalmente úteis para determinados fins. Se não há práticas inerentemente repressivas, e se qualquer prática é cooptável ou capaz de funcionar como fonte de resistência, há que se estabelecer como permanente tarefa política o questionamento das relações de dominação que se corporifiquem na prática do professor reflexivo (MOREIRA, 2001, p. 50).

Em análise, Moreira (2001) considera a necessidade de combinar as dimensões de ordem política, cultural e acadêmica na formação e na prática do professor, a partir de currículos que acolham as diferenças identitárias, e, ao mesmo tempo, estabelecem espaços em que se ensinem e aprendam os conhecimentos e as habilidades necessárias à transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam as diferenças.

Por isso, Moreira (2013) considera que falar de currículo, necessariamente envolve falar de formação docente e da prática educativa. Ele exemplifica afirmando que:

Quando se considera que o currículo só se materializa no ensino, momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimento e saberes, compreende-se a recorrente referência à prática e à formação docente nos estudos que tomam o currículo como objeto de suas atenções (MOREIRA, 2013, p. 82).

Implica dizer da relação fecunda entre o currículo, formação docente e prática educativa, pois, para o autor, ambos processos estão inter-relacionados e não devem ser estudados separadamente já que o currículo define as diretrizes de uma formação docente sólida e esta implica em práticas pedagógicas comprometidas com as questões sociais.

Em outro estudo, Moreira (2013) se propõe ampliar a discussão remetendo a uma das preocupações das sociedades contemporâneas dos estudiosos do currículo que envolve a relação entre o multiculturalismo e a formação de professores. Neste sentido o autor defende a formação docente aliada a uma proposta multicultural, comprometida política e academicamente com a diversidade cultural.

Cabe desenvolver um olhar acerca do currículo multiculturalmente orientado, capaz de introduzir práticas educativas conscientes sobre as questões que perpassam no contexto da formação de educadores.

“A intenção é que a organização dos currículos permita aos futuros professores entender melhor, como indivíduos e grupos são oprimidos, por fatores relacionados à raça, classe social e gênero, focos centrais do discurso multicultural” (MOREIRA, 1999, p.89).

O professor, nesse sentido, tem possibilidade de abrir espaços para a manifestação das diversas vozes que, de certa forma, foram silenciadas em currículos e práticas pedagógicas anteriores, desafiando preconceitos e promovendo um horizonte emancipatório e transformador, fazendo com que o seu aluno tenha autonomia, saiba agir coletivamente e tenha capacidade para analisar e compreender a estrutura social que o oprime. Tal formação capacita-o para alcançar seus propósitos, ser bem-sucedido tanto nas instituições educacionais como em outras instituições sociais.

Quanto as vozes silenciadas em currículos monoculturais, Canen (2010, p. 178) considera que o multiculturalismo crítico defendido nesse estudo, “desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas”. Por isso, no campo do currículo, a perspectiva do multiculturalismo crítico, “verifica em que medida os discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes” (CANE, 2010, p. 178-179).

Nesse sentido, o professor poderá compreender as relações de poder que desempenham papel crucial, podendo auxiliar a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural (MOREIRA, 2002). Estas relações que causam disparidades e conflitos entre grupos e indivíduos, de forma a haver a efetivação de uma educação participativa e consciente dos problemas e dilemas do mundo moderno.

Assim, o futuro docente terá a possibilidade de interrogar as relações de poder envolvidas na construção da diferença, pois em termos, estará capacitado para desenvolver um trabalho em prol da coletividade e da justiça social, criando oportunidades para o sucesso escolar de todos os seus alunos. Nesse sentido o professor poderá instigar seus alunos a desenvolverem o pensamento crítico e atitudes voltadas para a participação e para o diálogo com o diferente.

A partir de tais reflexões, percebe-se a necessidade de pensar em uma proposta curricular de formação docente que considere outros propósitos básicos que possam

promover o respeito à diversidade, com vistas a reduzir preconceitos, estimular atitudes positivas em relação ao “outro”, conhecido e tratado como diferente.

Questionar a necessidade de um currículo aberto para às questões culturais torna-se indispensável, pois através dele o docente terá a oportunidade de estabelecer diferentes debates que desafiam os educandos quanto ao conhecimento amplo das questões e artefatos culturais que circundam seu cotidiano, de forma crítica e interativa.

Esta análise permite estabelecer um estudo crítico dos conhecimentos a serem ensinados, clarificando a ideia do conhecimento hegemônico dentro do currículo, de forma a desafiar as representações nele incluídas, onde os futuros docentes reflitam e construam uma visão do mundo onde estão inseridos, no plano atual e concreto.

2 CURRÍCULO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E CULTURA CONTESTADO

Ao questionar os elementos do multi/interculturalismo evidenciados no currículo do CEDF da UEPA na Região Xingu consideradores da diversidade e da pluralidade cultural que se manifesta nas aulas de Educação Física, esse capítulo procura identificar se o currículo do CEDF da UEPA possui abrangência voltada para as perspectivas multi/interculturais, atendendo, particularmente nas aulas de Educação Física.

Face ao exposto, tenciona reflexões em torno do currículo como campo de embates políticos, teóricos e epistêmicos situado pela evidencia das teorias críticas e pós-críticas. Adiante apresenta o currículo do CEDF/UEPA, suas conjunturas que permitem compreender nuances de uma educação pautada nas reflexões do multi/interculturalismo. Por fim, apresenta elementos capazes de contribuir para a construção de um currículo híbrido na região Xingu, pautado em elementos capazes de desafiar as relações de poder, hegemonia, cultura e ideologias que permeiam as teorias de currículo.

2.1 O surgimento das teorias críticas e a insurgência de uma nova concepção de currículo

As discussões em torno do currículo o situam em um campo bastante controverso, polissêmico e com concepções diversas defendidas por opções teóricas contraditórias, cujas análises permitem uma percepção plural das produções desenvolvidas por pesquisadores que estudam a temática.

Historicamente estudos apontam que “a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando o termo aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20). Embora isso não implique propriamente no surgimento de um campo curricular, mas, em uma “estruturação e sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

O surgimento do currículo enquanto campo de estudos está ligeiramente ligado a processos como a formação de um corpo de especialistas, a formação de disciplinas e departamentos universitários, a implantação de setores especializados oriundos da exigência

educacional burocrática do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas que tratam sobre o currículo (SILVA, 2015).

O propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 15).

Tais estudiosos elucidam a amplitude dos debates em torno do currículo e a necessidade de contextualizar seu campo de pesquisa. Afinal, o que se caracteriza por currículo? Lopes e Macedo (2011), estudiosas das questões curriculares no Brasil argumentam que a indagação “O que é currículo?” não encontra resposta simples, pois desde tempos passados, os debates curriculares não têm localizado uma definição concreta que permita conceituar o tema, apenas diversas e várias definições que argumentam o que tem sido currículo no cotidiano escolar.

No que tange ao significado de currículo, a literatura tem registrado diferentes concepções. Moreira (2001) afirma que dominam aquelas que associam currículo a *conteúdos* e os que veem currículo como *experiências de aprendizagem*. Aponta também concepções que relacionam a ideia de currículo como *plano*, como *objetivos educacionais*, como *texto* e, recentemente como significado de *avaliação* (GRIFO DO AUTOR).

Face as várias concepções de currículo, Moreira (2001) expõe sua compreensão tendo como suporte a visão de currículo apontada por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política* (1996). O autor diz que

minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo (MOREIRA, 2001, p. 42),

Dessa forma, Moreira (2001, p. 42) deixa-se entender por currículo como faz Tomaz Tadeu da Silva (1996) como “o conjunto de experiências de conhecimentos que a escola oferece aos estudantes”. Por isso, “o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 15).

Na visão de Silva (2015) para compreender o significado de currículo, antes deve-se entender o que se define por teoria de currículo. Assim, tentando caracterizar uma teoria de currículo, apoiamos em Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro denominado

“*Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*” (2015). O estudioso traça discussões em torno do questionamento “O que é uma teoria do currículo?”, para aguçar diferentes problematizações que ajuda a compreender em que terreno se situa os debates teóricos do currículo.

Ele inicia a análise a respeito da teoria do currículo elucidando primeiro o seu conceito, por isso, enfatiza que “na noção de teoria está implícita a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e “realidade”. Acrescenta que a noção é representacional e por isso, a teoria representa e reflete a realidade. Cita que “a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo, de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (SILVA, 2015, p, 11).

Do ponto de vista do autor a teoria supõe algo que espera ser descoberto, descrito e explicado. Neste caso, o currículo existe e necessita de uma teoria para explicá-lo e conceituá-lo. Desta maneira, uma teoria do currículo não se apega apenas a descrever e explicar a realidade, mas, isso implica em sua produção e por isso, uma teoria deve explicar um objeto com base na realidade.

Conforme Moreira e Tadeu (2011, p. 07) no livro *Currículo, cultura e sociedade*, “as teorias do currículo estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade”.

Por isso, consideram tanto que “o currículo corresponde, assim, tanto uma questão de conhecimento quanto uma questão de identidade” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 07. SILVA, 2015, p. 15).

Dessa forma, ao atribuir currículo ao ensino de conhecimentos não se deve esquecer que o conhecimento ensinado por ele contribui, de tal modo, para tornar aquilo que o aluno é, sua identidade e subjetividade.

Desta maneira, no entendimento de Silva (2015), se recorrer a etimologia da palavra currículo, que vem do latim, *curriculum*, que significa “pista de corrida”, pode-se dizer que no decorrer dessa “corrida”, o currículo contribui para tornar aquilo que somos. Contribui de certa forma, para a construção de identidades e de forma geral, para a construção de valores particulares e da própria visão de mundo do indivíduo.

A concretização de uma reflexão teórica acerca do currículo permeia pela discussão de sua realidade vivida e concreta, retratando, em certo ponto, que existe uma realidade e que a efetivação de um currículo deve-se levar em conta a realidade que o

envolve. Por isso, “é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria - de seus “efeitos da realidade”” (SILVA, 2015, p. 11).

Neste caso, ressalta-se que a realidade atual que nos impulsiona a pensar sobre a importância do desenvolvimento de um currículo que atenda a diversidade cultural, em termos de classe, raça, gênero, opção religiosa, entre outras manifestações que implicam diretamente no reconhecimento da pluralidade cultural existente nas sociedades multiculturais.

De tal modo, no entendimento do autor, as definições de currículo adotadas por diferentes estudiosos, não são utilizadas para capturar em última análise o verdadeiro significado de currículo. Para definir aquilo que o currículo realmente é, precisa-se compreender aquilo que determinados autores e teorias definem por currículo. Assim, Silva (2015, p. 14) afirma que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Nessa concepção, Lopes e Macedo (2011, p. 19) a partir de guias curriculares propostos nas redes de ensino, afirmam que currículo, entre outros significados, é

a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

As mesmas autoras argumentam que o aspecto comum ao currículo é a ideia de *organização*, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por professores que culminam em um processo educativo (GRIFO NOSSO).

Assim sendo, surge a necessidade de construir um currículo embasado nas próprias experiências pedagógicas dos professores, mas, para isso, torna-se imprescindível a legitimação de experiências exitosas, a fim de contribuir com a disseminação de novas práticas educativas. Tais práticas podem ser utilizadas pelos pares professores que também dispõem esforços para contribuir com a educação do nosso país, criando assim, uma rede de significados advindos das próprias experiências docentes.

No que concerne à seleção e organização dos conteúdos do currículo, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que o ensino planejado envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e a sua organização ao longo do processo de escolarização, porém, nem sempre essa ideia de planejamento foi tão óbvia assim.

Logo, a noção de currículo diz respeito ao processo de organização das experiências escolares dos sujeitos, ou seja, as experiências vivenciadas em sala de aula, ou

em outras atividades educacionais podem contribuir para a sistematização de novas propostas curriculares na educação.

No entanto, essa sistematização deve se tornar real, para que os educadores possam generalizar novas formas de ensino pautadas em suas próprias experiências de aprendizagem. Torna-se óbvio que tais experiências devem ser furto de um trabalho pedagógico planejado e objetivado, construído por meio da competência profissional específica do docente, fundamentado no crescimento pessoal e coletivo.

Também na concepção de Silva (2015), a noção de currículo surgiu das “preocupações com a *organização* da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do ensinar” e aplicar um método de ensino. (SILVA, 2015, p. 21) (GRIFO NOSSO).

Dizem Lopes e Macedo (2011) que na segunda metade do século XIX surge o ensino tradicional ou jesuítico o qual defendia que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo contribuía para a ampliação da memória. Tal modalidade de ensino, “admitia que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Aqui fica explícito que o currículo tradicional selecionava conteúdos de certas disciplinas em detrimento de outras, cujo ensino também não atendia os interesses de todos os alunos.

Já na virada dos anos de 1900, com o início da industrialização americana e nos anos de 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir o que ensinar ganha força e, para alguns autores, aí se inicia os estudos curriculares (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Essas demandas provenientes do processo de industrialização impulsionam uma reconfiguração na escola, pois ela acaba ganhando novas responsabilidades voltadas para a resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da nova sociedade industrial.

Desta forma, o ensino escolar estava voltado para a aprendizagem útil, mais que utilidade seria essa? Lopes e Macedo (2011) ressaltam que não tem sido fácil responder a esses e outros questionamentos e que muitas perspectivas assumidas ao longo do processo histórico originaram diferentes teorias curriculares.

Nessa concepção, o passo primordial não é buscar uma definição de currículo, todavia, entender quais interrogações uma teoria do currículo busca responder. Nesse caso, a questão central é saber qual conhecimento deve ser ensinado por uma determinada teoria de

currículo. Silva (2015, p. 14) questiona: qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer se considerado parte do currículo? Em razão desse questionamento, considera:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias de currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2015, p. 15).

Isso implica dizer que o currículo envolve decisões que inúmeras vezes perpetuam relações de poder que determinados grupos impõem sobre outros, tentando justificar ou selecionar conhecimentos considerados válidos em detrimento de outros.

Por isso,

um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” e por sua vez, [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal (SILVA, 2015, p. 15).

Nessa conjuntura Silva (2015, p. 15) questiona: “Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? ”. Cada tipo de sociedade, de ser humano que se deseja formar corresponderá um determinado tipo de conhecimento explícito por certo tipo de currículo.

Cabe, assim, caracterizar o ensino com base nas perspectivas educacionais existentes, com o intuito de compreender como foram construídos determinados tipos de conhecimentos em detrimento de outros e por sua vez, entender quais os objetivos explícitos no currículo e suas implicações na formação humana dos sujeitos.

Nessa conjuntura, torna-se legítimo explicitar as concepções defendidas pelas teorias de currículo, com o propósito de perceber que conhecimentos são transmitidos por cada uma delas e ainda, que ser humano se pretende formar, por mais que o trabalho em tela advogue com mais entusiasmo a favor das teorias críticas e pós-críticas de currículo.

Dessa maneira, as **teorias tradicionais** se preocupam com a organização e as **críticas** e **pós-críticas** se preocupam em interrogar o conhecimento do currículo. Por isso, questiona-se não “o que?” mas, o “por quê?”, por que esse conhecimento e não outro. As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as relações entre saber, identidade e poder (SILVA, 2015).

Na mesma perspectiva Moreira e Tadeu (2011, p. 13) também contribuem que “embora as questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com as questões que perguntem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento”.

Assim, “o currículo é considerado um artefato cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13-14).

Nessa conjuntura, o currículo pode ser um elemento sempre suspeito, passível de questionamento, pois não é neutro ou desinteressado, busca transmitir um conhecimento direcionado que de tal forma, procura moldar a sociedade. Por isso, considera-se que ele é permeado por relações de poder, já que para Moreira e Tadeu (2011, p. 14)

o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingente de organização da sociedade e da educação.

Por esse motivo, no entendimento de Silva (2015) as teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias neutras, científicas e desinteressadas, já as teorias críticas e pós-críticas, ao contrário, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas implica inevitavelmente relações de poder. Dessa maneira, “as teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (SILVA, 2015, p. 16).

O mesmo autor acrescenta que as teorias tradicionais de currículo se restringiam à atividade técnica de como fazer do currículo. Por isso, as teorias tradicionais do currículo receberam críticas devido suas reações burocráticas, puramente subsidiado pela racionalidade técnica e sobretudo administrativa com foco em cumprir objetivos pré-estabelecidos.

As teorias tradicionais pautavam-se no ensino técnico, subsidiado por uma metodologia rígida, no cumprimento de objetivos concretizados pela organização do conhecimento mecânico e por sua vez o professor era o centro do processo e o aluno mero expectador. Isso de certa forma, contribuía para a formação de sujeitos que não questionavam a estrutura atual da sociedade industrial da época, já que o ensino se pautava na transmissão de conhecimentos pré-determinados impostos pelo professor e ao aluno cabia apenas memorizar os conhecimentos.

O currículo de forma geral limita-se a atividade puramente burocrática que favorecia para a formação de meros alunos repetidores dos conhecimentos ensinados pelo professor, incapaz de questionar e criticar a metodologia imposta pela instituição educacional.

Na concepção de Moreira e Tadeu (2011, P. 07) “as teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas”.

Recorrendo a visão dos autores, podemos dizer que o processo de organização do conhecimento curricular é evidenciado por unanimidade pelos estudiosos do currículo já apresentados, isso ajuda a pensar que a técnica do ensino que justificava uma boa aplicação do conhecimento escolar. Não necessariamente importava se o aluno estava ou não adquirindo conhecimento, importava dizer que o ensino era eficaz.

Para tanto, a hegemonia das concepções técnicas impulsionou o surgimento de uma nova perspectiva de currículo. Todavia, para compreender as características das teorias críticas e pós-críticas do currículo, cabe, pois, entender os pressupostos da teoria tradicional de currículo apresentada, já que as ponderações sobre essa concepção contribuíram para o surgimento das mais recentes teorias de currículo.

As teorias críticas do currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2015, p. 30).

O destaque da educação nas teorias tradicionais não estavam fundamentadas em ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos característicos das teorias críticas, mas pautava seus interesses em torno dos conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, capitalismo, classe social, capitalismo, relações sociais de reprodução, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (SILVA, 2015).

Diante disso, a teoria crítica argumenta que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder, mesmo que implícita nas disciplinas e conteúdo que reproduzem a desigualdade social, que fazem com que muitos alunos saem da escola antes mesmo de aprender as habilidades das classes dominantes. Percebe o currículo como campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas.

É justamente esse sujeito que questionador do existente que se fundamenta as perspectivas da educação multi/intercultural apresentada nesse estudo. Um sujeito que não se acomoda com as relações impostas, mas, busca compreender suas configurações históricas e sociais que culminam em práticas preconceituosas, discriminatórias e antidialógicas.

Por sua vez, a proposta das teorias críticas de currículo direcionavam para a formação de um sujeito questionador do existente, das estruturas das sociedades de classes e do sistema capitalista predominante. Desse modo, tornava-se necessário investigar as práticas e o ensino escolar, a fim de compreender as relações de poder que perpassavam a seleção e organização do conhecimento transmitido pela escola.

Moreira considera que desde a década de 70, os autores que defendem a teoria curricular crítica vêm se empenhando para compreender as relações entre conhecimento escolar e poder. Assim, debruçam esforços para entender “como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos de indivíduos e garantem os privilégios de outros” (MOREIRA, 2001, p. 42).

Ao longo das últimas décadas, os autores que defendem a teoria crítica somam esforços para produzir intensos debates sobre o currículo e a relação de poder que perpassam o conhecimento escolar. Isso justifica uma intensa produção na área, justamente quando as discussões envolvem observações relacionadas aos estudos culturais, currículo e conhecimento escolar.

Moreira (2001) em seu estudo *Currículo, cultura e formação de professores*, reflete a favor de uma teoria crítica de currículo, subsidiado pelo estudo de Tomaz Tadeu da Silva, cuja concepção, vê o currículo como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade no processo de formação de identidades.

Essa linha de análise, entende que o currículo representa uma seleção da cultura já que consideram a cultura como uma prática em que se produzem significados. Por produzir significados, concebe currículo como uma prática de significação que se expressa em meio a conflitos e relações de poder que contribuem para a produção de identidades sociais (MOREIRA, 2001).

Desta forma, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder, já que quando as teorias do currículo buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder (SILVA, 2015).

Ao dar ênfase à hegemonia, ideologia, cultura, e poder as teorias críticas e pós-críticas acabam por nos questionar a respeito de determinados conhecimentos inseridos no currículo, o que contribui para evidência de novas perspectivas na educação, particularmente na escola.

2.2 Hegemonia, ideologia, cultura e poder: Teoria crítica e pós-crítica do currículo

Sendo a escola um espaço de socialização de sujeitos e transmissão de saberes, percebe que a relação entre escola e currículo nem sempre ocorre de forma harmoniosa. Inúmeras vezes são permeadas por conflitos e críticas. Lopes e Macedo (2011, p. 26) enfatizam que “[...] as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social”, quando associam a importância da escola para o desenvolvimento econômico do país.

Neste sentido, questionam a escola tradicional, técnica, pois por meio da transmissão de conhecimentos oriundos do seu currículo, acaba, pois, desenvolvendo nos alunos, habilidades voltadas para a produção econômica do espaço em que vivem e para a perpetuação das relações de opressão.

As críticas mais visíveis atribuídas à escola e ao currículo com a noção de controle social apresentam-se nos anos de 1970, quando houve o surgimento das teorias da *correspondência* ou da *reprodução* (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011, p. 27) consideram que as teorias da correspondência ou da reprodução

trata-se de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível.

Neste contexto, pode-se perceber as concepções evidentes da escola como aparelho ideológico de Estado, quando ela atua como elemento de reprodução dos mecanismos de representação da estrutura de classes, com os quais a teoria de reprodução opera. É justamente nesta conjuntura de aparelho ideológico que se configura o cerne da teorização crítica do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Na visão de Silva (2015, p. 31) “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e

desejáveis”. A escola constitui-se num aparelho ideológico central, mas, como a escola transmite ideologia? O mesmo autor considera:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através de matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existente, como Estudos Sociais, história, geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como ciências e matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2015, p. 31-32).

Desta forma, “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA, 2015, p. 32).

Ao transmitir certo conhecimento, a escola pode influenciar decisivamente para a reprodução da divisão de classes e para a ideologia do “tudo perfeito” pois acaba repassando valores, princípios, ideias, e doutrinas capazes de direcionar a formação do sujeito para que o mesmo aceite as relações impostas pelo sistema dominante. Assim, surge o questionamento: A escola é um espaço apenas de reprodução? A escola oferece oportunidades educacionais para todos? Que alunos estão sendo formados pela escola?

Perante tais questionamentos, impera a dúvida de que, mesmo que a escola atenda aos requisitos de uma instituição educacional produtora de conhecimento, trata-se de indagarmos se tal produção não apenas vem ocorrendo no sentido de fortalecer as necessidades do capital. Uma vez que entender o currículo remete vários questionamentos, talvez não passíveis de respostas, entretanto, problematizadores do existente, do conhecimento que perpassa suas práticas, sobretudo na escola. Pensamos, pois, que por ser tão contraditório e controverso, o currículo se torna veículo de debates, de interrogações, infinitas análises e constantes ponderações.

Essas indagações contribuem para que possamos refletir a necessidade de uma formação plural, com o ensino pautado na formação social, profissional, cultural, não apenas uma educação reprodutora, materialista, pautada em uma formação mecanicista, organizada por meio de experiências de mercado. Essa formação social despreza o individual. Esse é o cerne da educação que almejamos, uma educação condizente com os pressupostos da educação multi/intercultural.

Nos anos de 1960 na Europa e nos Estados Unidos surgem os movimentos contracultura, ganhando força no Brasil ao longo da década de 1970, mesmo no contexto da ditadura militar. Porém, mesmo que preocupados com a natureza eminentemente prática dos currículos, com o ensino do *como fazer*, estes movimentos não conseguem influenciar decisivamente na realidade vivida pelas escolas, pois a implementação dos currículos continuaram sendo um problema, para os quais não forneceram grandes soluções (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir desta conjuntura educacional, surge uma *abordagem menos determinista*, centrada na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe, representado por Bourdieu e Passeron, explicitadores da complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural datada em 1970. Para Bourdieu e Passeron a escola trabalha com códigos de transmissão cultural que expressa traços apenas das classes médias, tornando difícil a escolarização de crianças de classes populares. Desta forma, a escola naturaliza a cultura dominante, escondendo seu caráter de classes (LOPES; MACEDO, 2011).

Essa ideologia de classes impõe a reprodução de uma cultura dominante que opera a reprodução de um capital cultural típica da classe média, que de certa forma, perpetua e afirma as desigualdades sociais e a má distribuição da renda.

Lopes e Macedo (2011, p. 30) afirmam que Bourdieu e Passeron enfatizam a ideia de que nas sociedades capitalistas não apenas as propriedades econômicas, mas também nas simbólicas (o capital cultural) são distribuídas de forma desigual. Por isso, “defende que instituições como as escolas contribuem para a manutenção do controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade dessa distribuição de capital simbólico”.

Em 1978, Lopes e Macedo (2011) ainda argumentam que a publicação estrangeira *Ideologia e currículo*, de Michael Apple, as *análises reprodutivistas* passam a dar destaque especificamente ao currículo com grande publicação na área e no Brasil. O trabalho do autor ganha destaque nos anos de 1980, quando o país vivia o processo de abertura política, passados 15 anos da ditadura militar, marcada pela valorização do tecnicismo no campo da educação e do currículo, derivada da perspectiva de origem racional tyleriana.

Tais críticas ao papel determinado pelas teorias tradicionais foram impulsionadas por Michael Apple, já que “Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade” (SILVA, 2015, p. 45).

As críticas foram provocadas sobretudo pela atual dinâmica da sociedade capitalista em torno da “dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho” (SILVA, 2015, p. 45).

Diante disso, observa que a organização da sociedade capitalista tem relação direta com a formação educacional imposta pelas teorias tradicionais de currículo, já que na concepção de Silva, a questão levantada por Apple é “não saber qual o conhecimento é verdadeiro, nas qual o conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA, 2015. p. 46). A preocupação é entender como certos conhecimentos são considerados válidos e outros não. Aqui nas teorias críticas, o questionamento é levantado em torno do conhecimento. Neste sentido, o currículo não é neutro, é “resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2015. p. 46).

A palavra de ordem é “por quê”. Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse modelo de currículo? Currículo e poder são palavras centrais na estrutura da crítica do currículo desenvolvido por Apple (SILVA, 2015).

Para Silva (2015, p. 48) “Apple procurava construir uma perspectiva de análise crítica de currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social”. Assim, na concepção de Apple o currículo é compreendido verdadeiramente através de constantes interrogações sobre suas conexões com as relações de poder e por isso, Michael Apple teve grandes contribuições para o surgimento da teoria crítica de currículo.

Já na concepção de Lopes e Macedo (2011), Apple, teórico da reprodução defende a relação entre capital econômico e cultural quando destaca conceitos de hegemonia e ideologia, pois argumenta a ação da escola na reprodução das desigualdades, o qual rejeita as perspectivas essencialmente deterministas.

Neste viés, Apple dedica esforços em compreender como a educação age na economia, por isso articula reprodução com produção, à medida em que argumenta que a reprodução econômica é produzida também no seio da escola e de tal forma, entende que as contradições econômicas de ordem sociais e políticas são mediadas nas situações da vida concreta dos sujeitos que permeiam o espaço da escola (LOPES; MACEDO, 2011).

Valendo dos conceitos marxistas hegemonia¹⁰ e ideologia¹¹ Lopes e Macedo (2011) explicitam que Apple preocupa-se em compreender a noção de reprodução e das questões culturais. A partir desses conceitos ele passa a compreender que os currículos escolar (res) criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. Agora, com o olhar mais nítido para a escola Apple volta-se a “estudar as interações cotidianas de sala de aula, o corpus formal do conhecimento escolar expresso no currículo e as ações dos professores [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31). Estes elementos permitiram o autor identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola.

Munido desse entendimento, Lopes e Macedo (2011) afirmam que Apple reformula o conceito de *currículo* oculto, para dar conta das relações de poder que permeiam este, que em sua maioria estão na base das supostas escolhas curriculares. Nesta visão, fica clara a falta de contradição dos elementos que permeiam o currículo e consequentemente o ensino escolar, pois a ideologia da harmonia social é um dos princípios que expressam claramente as relações de poder que reafirmam as desigualdades sociais.

Para Silva (2015) Henry Girou se destaca também no hall de estudiosos do currículo crítico, embora tenha iniciado as discussões sobre o tema após Michael Apple. Giroux se preocupou com a problemática da cultura popular em conexão com a questão pedagógica e curricular. Por isso suas análises parecem ter tornado mais culturais do que propriamente educacionais (SILVA, 2015).

“Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo” (SILVA, 2015, p. 51). Para ele, as perspectivas dominantes de currículo ao enfatizar somente os critérios de eficiência e racionalidade burocrática deixavam de enfatizar o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, contribuindo assim, para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

É no conceito de resistência, emancipação e libertação que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica.

¹⁰ Por hegemonia entende um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como espécie de senso comum. Algo que satura todo o espaço social e mesmo nossas consciências. Algo total que passa a corresponder à realidade da experiência social vivenciada e que se torna mais poderoso como compreensão de mundo à medida que é vivenciado como sentido de realidade (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31).

¹¹ Ideologia pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. As ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa a legitimar determinada visão de mundo, que quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31).

Para ele “é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (SILVA, 2015, p. 54). Ele vê além disso o processo de

emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertas de seu poder e controle (SILVA, 2015, p. 54).

Na visão de Silva (2015, p. 54-55) Giroux defende ainda que

a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social [...]. Os professores não devem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação.

Desta forma, “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem significados e se criam significados sociais”. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados” (SILVA, 2015, p. 55).

De tal modo, Giroux teve grandes contribuições para o desenvolvimento da concepção crítica de currículo, já que suas ponderações permitem enxergar o currículo como campo contraditório, não com a mesma inocência de antes, mas com um olhar problematizador dos arranjos educacionais existentes.

Para Silva (2015), Paulo Freire influenciou de forma significativa os estudos de Giroux, devido a crítica que Freire faz sobre a educação bancária em contraste com os modelos técnicos e dominantes.

As teorias críticas de currículo ganham mais ênfase com o movimento de reconceptualização do currículo, com a agitação e transformação provocada pelos movimentos sociais, impulsionados no Brasil com os estudos de Paulo Freire. Provocados pelos movimentos de renovação da teoria educacional tradicional, as teorias críticas do currículo fundamentam-se opostamente aos objetivos e arranjos educacionais anteriores (SILVA, 2015).

Assim, para Silva (2015), apesar de Freire não ter desenvolvido uma teorização específica sobre currículo, ele desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a teoria do currículo. Trata-se da obra *Pedagogia do Oprimido*, cujas reflexões iriam constituir as bases de uma teoria educacional crítica com base na educação bancária.

Na concepção de educação bancária de Freire, o conhecimento se confundia como um ato de depósito bancário. Na visão de educação bancária o professor exerce papel de agente ativo e o aluno de agente passivo.

No entendimento de Lopes e Macedo (2011) Paulo Freire é, sem dúvida, uma das mais importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética que parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos, para analisar a educação como bancária e antidialógica (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

Neste viés, Lopes e Macedo (2011), argumentam que os teóricos de ordem fenomenológica como Freire defenderam a favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos, cujas perspectivas ultrapassavam além do saber socialmente prescrito pelas escolas e dominado pelos alunos, mas, operava a favor de um documento que agregasse atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida.

Neste sentido, muitas críticas foram atribuídas ao modelo monocultural de currículo, devido ao conceito restrito do que ensinar e quais os conhecimentos esperados pelos alunos, como também, o papel social da escola nesta nova conjuntura.

Baseado em uma pedagogia dialógica, Freire tece críticas a educação reprodutora e propõe que a escolha dos conteúdos do currículo se estabeleça em torno do diálogo, capaz de integrar o mundo-da-vida dos alunos.

Para Freire, conhecer envolve intercomunicação e por meio dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam. Desta forma, para Freire, o ato pedagógico é um ato dialógico. Educação bancária torna-se desnecessário o diálogo, na medida em que apenas o educador exerce algum papel ativo relativamente ao conhecimento. O ensino subsidiado por Freire (2005) propõe um currículo pautado na educação problematizadora.

Na concepção de Freire, o conteúdo programático do currículo nos programas de educação de adultos se constituem por meio dos temas geradores ou temas significativos. Esses temas são gerados pela própria experiência dos educados, pois se tornam ativamente envolvidos nas atividades pedagógicas.

Desta forma, Silva (2015, p. 61) afirma que a escolha dos conteúdos programáticos devem ser selecionados em conjunto pelos educadores e educandos. “Esse

conteúdo programático deve ser buscado, conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo, que se constitui o objeto do conhecimento intersubjetivo”.

Os argumentos de Freire, segundo Silva (2015) é contestado nos anos 1980 com o surgimento da pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos desenvolvida por Demerval Saviani. As contribuições de Saviani não pretendiam elaborar propriamente uma teoria do currículo, no entanto, suas teorizações focalizam questões relacionados ao campo dos estudos curriculares.

Para Saviani, “a educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla” (SILVA, 2015, p. 63). Assim, “a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam” (SILVA, 2015, p. 63).

Saviani, nessa perspectiva tece críticas não direcionadas ao fato de como o conhecimento foi adquirido, mas, sobre os métodos de sua aquisição.

Outras críticas atribuídas ao currículo tradicional foram oriundas do movimento chamado “Nova Sociologia da Educação” (NSE) surgido na Inglaterra no início da década de 1980. Em termos, a NSE questionava a natureza do conhecimento escolar e sobretudo, o papel do currículo na produção das desigualdades sociais. O caráter arbitrário do conhecimento, de tal forma era questionado, por isso, para a NSE, a questão “não consiste em, saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento” (SILVA, 2015, p. 66).

As críticas atribuídas pela NSE eram puramente sociológicas e históricas dos currículos existentes, não propriamente pedagógicas. Nesse processo tecia críticas em torno de que conhecimentos deviam fazer parte do currículo. O que envolvia a ênfase nos conflitos e disputas de valores e interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo. Para Silva (2015, p. 66), a questão central da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre organização do conhecimento e distribuição de poder”.

A partir de então, as perspectivas puras da sociologia do currículo deram lugar para as perspectivas mais ecléticas que misturavam análises sociológicas com teorizações de base propriamente pedagógicas. Assim, a NSE passa a desenvolver análises teóricas em torno das questões de ordem feministas, estudos de gênero, raça, etnia, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo (SILVA, 2015).

Impulsionados por críticas atribuídas ao papel reprodutivo da escola, Lopes e Macedo (2011) citam que a sociologia britânica organiza um conjunto de preocupações que direcionam suas discussões as questões curriculares, cujas bases configuram-se o movimento da NSE. Os percursores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar, que se opõem as perspectivas de caráter técnico, a fim de explicar os pressupostos da NSE “[...] que buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, a reforçar a escola como propulsora legítima de determinados conhecimentos, especificamente, dos grupos que os detém” (p. 29). Desta forma, com a NSE

a elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material [...], não forma apenas alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

As propostas da NSE encontram continuidade com as análises em torno do currículo sob inspiração dos Estudos Culturais. Aqui as perspectivas do multiculturalismo se incorporam ao debate do currículo, quando suas categorias de base como a raça e etnia começam a fazer parte dos debates curriculares. Essas ideias ainda inspiram as reflexões produzidas pelos Estudos Culturais e as teorias do currículo oculto.

Embora não se constitua como uma teoria, a noção de currículo oculto exerceu grande influência no debate atribuído as perspectivas críticas de currículo.

“O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2015, p. 78).

A noção de currículo oculto implica na possibilidade de compreender uma determinada situação que antes tornava-se oculta, possibilita tornar conscientes de alguma coisa que até o momento estava oculta para a nossa consciência (SILVA, 2015).

Todavia, para Silva (2015) a ocultação do currículo talvez possa ser resultado de uma ação impessoal, abstrata, estrutural e que ninguém era responsável por ter escondido o currículo oculto, contudo o sistema capitalista que tinha construído sua força acaba sendo o mesmo que decretou seu enfraquecimento com as contribuições da teorização crítica sobre currículo.

Isso implica dizer que a teorização crítica, por sua vez, levantou questionamentos sobre o currículo e o ensino que talvez possa ter influenciado diretamente

para que determinados conhecimentos fossem desmistificados dentro do currículo, sobretudo aqueles invisíveis aos olhos de grupos oprimidos e dominados.

Por isso, para Moreira e Tadeu (2011, p. 34): “a educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural” [...], “o que significa que são campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”. Por isso, para a tradição crítica “a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de lutas” (p. 35) pela manutenção ou superação das divisões de classes.

“O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestações desse conflito” (MOREIRA; TADEU, 2011, P. 35-36).

Com base na concepção, ressalta-se que as teorias de currículo estão envolvidas em um território contestado, pois buscam hegemonia. Para Moreira e Tadeu (2011, p. 07) “é a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas do currículo”.

Os autores ainda acrescentam que “o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, não obstante o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 36).

Para Moreira e Tadeu (2011, p. 07) “as teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder”. Acrescentam ainda que:

Para os autores críticos, as perspectivas tradicionais, ao restringirem-se ao caráter instrumental das decisões curriculares, negligenciam questões fundamentais, envolvidas nessas decisões, referentes às razões das escolhas e às suas consequências para os/as alunos/as de nossas escolas. Em outras palavras, as teorias tradicionais ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a consequente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 08).

De acordo com a visão dos autores, pode-se dizer que é justamente o caráter instrumental, apolítico e técnico do ensino tradicional que envolve evidentes práticas impostoras, permeadas de privilégio e poder que sustentam, de certa forma a sobreposição da cultura dominante na escola.

A relação de poder, todavia está implícita nos atos de seleção de determinados conhecimentos dentro do currículo, sua organização e também sua hierarquização. Assim, o

motivo que um ou outro conhecimento são evidenciados no currículo envolvem de forma precisa, ações e escolhas imbuídas de relações de poder.

Dessa forma, o foco central das teorias críticas é buscar “entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim, como quem ganha e quem perde com as opções feitas” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 08). Por isso, “procuram-se entender as resistências de todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo” (p. 08).

As reflexões críticas direcionam suas análises para entender o conhecimento corporificado no currículo educacional e de tal forma, compreender que ele “não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28). Por isso, “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma de curricular e transmitido nas instituições educacionais” (p. 28).

Destarte, além das teorias críticas do currículo, sentimos a necessidade de ir além e entender as configurações das teorias pós-críticas, já que muitos conceitos atrelados a educação multi/intercultural também fazem parte delas e contribuem de certa forma, para entender suas implicações na formação, no próprio currículo e nas práticas educacionais.

Após 1990, as teorias pós-críticas ganham ênfase nos debates e reflexões tecidas pelos estudiosos do currículo e “começam a desfiar a hegemonia das teorias críticas, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões sobre currículo (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 08).

Aqui, as categorias típicas das teorias críticas como poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social são substituídas pelas categorias da vertente pós-crítica como: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso e linguagem (MOREIRA; TADEU, 2011).

Em contrapartida, Tomaz Tadeu da Silva, em *Documentos de Identidade* enfatiza que as categorias identidade, diferença, alteridade, subjetividade, significação e discurso, representação, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo fazem parte das concepções das teorias pós-críticas de currículo. Cita que a identidade e diferença relacionam-se ao currículo multiculturalista. Todavia, ele tece reflexões sobre as conexões entre currículo e multiculturalismo.

Ao dar ênfase a diferença e identidade, Silva (2015) apresenta reflexões a respeito de um currículo multicultural, cujas evidências mostram a necessidade de não separar as questões culturais de relações de poder, já que é nesse contexto que se deve analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo.

A partir das concepções de Moreira e Tadeu (2011), entende-se que os debates sobre o currículo aliado a uma proposta multi/intercultural concentra-se desde a gênese das teorias críticas, quando as relações de poder são desafiadas no currículo, pois suas implicações influenciam decisivamente para a construção da identidade dos alunos.

Moreira; Tadeu (2011, p. 37) argumentam:

Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.

Os mesmos autores ampliam a análise e questionam:

Que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 38-39).

De tal maneira, eles respondem afirmando que “o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre”, já que se torna importante reconhecer “o currículo como campo cultural, como campo de construção e produção de significados e sentido [...], um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 39).

Dessa maneira, as categorias ideologia, cultura e poder são elementos centrais que provocam preocupações quando o assunto é analisar o currículo e sua relação com a teorização crítica. Tais discussões ganham evidência com as configurações das teorias pós-críticas, quando os debates em torno das categorias identidade, diferença, alteridade, representação, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo citadas por Silva (2015) anteriormente, ganham folego nos debates sobre currículo.

Quando “a ênfase do conhecimento escolar se desvia para a cultura, e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder” conforme nos aponta Moreira e Tadeu (2011, p. 08-09).

Percebe-se que a categoria poder, como também a categoria cultura se manifesta e se mostra como central nas reflexões sobre currículo e a teorização crítica.

Isso implica entender que os debates dos autores que fundamentam reflexões em torno da cultura como Henry Giroux e as reflexões sobre a vertente multicultural defendida por McLaren se inscrevem nos debates sobre o currículo inserido na teorização crítica.

Pode-se dizer, no entanto, que o currículo se apresenta de diferentes formas baseado em um dado momento histórico, para atender aos anseios provenientes da configuração de uma sociedade, acabando por negar as particularidades culturais de indivíduos e grupos que manifestam no espaço escolar.

Dessa forma, cabe a nós, os estudiosos do currículo, ampliar as discussões acerca da temática, a fim de proporcionar recentes reflexões que possam implicar em novas conjecturas sobre a relação entre currículo e formação de professores no contexto da Região Xingu, a fim de provocar a disseminação de práticas educativas acolhedoras, inclusivas e dialógicas, que considerem a diversidade que se apresenta na região.

De tal forma, reconhece que esses debates advindos de várias teorias curriculares contribuem para que se possa pensar um conceito de currículo híbrido, ao passo em que se distancia de perspectivas puramente técnicas e lança mão da construção de uma nova forma de conceituar e produzir o currículo nas sociedades multiculturais. Mesmo que a construção desse novo modelo seja permeada por conflitos, ao final do processo o diálogo e o consenso de situações vividas devem operar, ao passo em que as relações de poder, hegemônicas e ideológicas devem ser questionadas na configuração de uma teoria de currículo híbrido.

Adiante cabe analisar o currículo do CEDF/UEPA, em busca de identificar se tal diretriz contempla abrangências relacionadas as perspectivas do multi/interculturalismo por reconhecer a importância desses elementos para a disseminação de práticas educativas que considerem a diversidade e pluralidade cultural que existe no contexto escolar e especificamente nas aulas de Educação Física.

A reflexão pauta-se na análise documental que tem como fonte o Projeto Político Pedagógico do CEDF/UEPA.

2.3 O currículo do CEDF UEPA

O atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA (PPP-CEDF/UEPA) é um documento oficial que orienta a política de formação docente com vistas a adequar o ensino à realidade da região, atendendo as recomendações indicadas pela Comissão de avaliação do Conselho Estadual de Educação. O documento foi publicado ao

final dos anos de 2007 e entrou em vigor no primeiro semestre de 2008, cujo processo de construção perdurou quase cinco anos.

Os esforços da equipe de trabalho de reformulação do PPP-CEDF/UEPA foram impulsionados principalmente por legítimas reivindicações dos acadêmicos, os quais buscavam melhores condições de ensino, de oferta e estrutura de cursos, além de relevância social digna de ser reconhecida como um curso que pudesse contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, atendendo as demandas provocadas pelo processo de globalização oriundos do capitalismo.

Alicerçado nas concepções teóricas do materialismo histórico dialético, o PPP-CEDF/UEPA esclarece a não linearidade do documento, por reconhecer o movimento contraditório da realidade, que se efetiva por meio da busca incessante pela emancipação humana. Neste sentido, esclarece que a opção partiu do “entendimento de que diferentes interpretações em relação a realidade correspondem posições antagônicas no que se refere à defesa de um projeto de formação humana” (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 18).

Adiante o documento acrescenta que a opção se baseou em um:

Projeto mais amplo de formação humana, e em específico de formação profissional, parti de uma caracterização inicial das contradições de se organizar a vida sob o julgo do capital para assim apontar possibilidades superadoras para uma reconceptualização curricular no âmbito do CEDF/UEPA (PPP/CEDF/UEPA, 2007, p. 18).

A partir do debate autêntico no que concerne aos desafios evidenciados na Amazônia paraense, local onde se configura a formação docente, nota-se antemão, algumas evidências no PPP-CEDF/UEPA referentes à formação, que apresenta em seu bojo, elementos da educação multi/intercultural.

Nessa conjuntura, vale ressaltar as particularidades encontradas, as quais foram reconhecidas como opções teórico-metodológicas que contemplam características de uma formação inicial de professores que atenda as perspectivas de uma formação multi/interculturalmente orientada.

Evidenciou que o documento reconhece timidamente a presença de grupos ora marginalizados que coexistem no território paraense. Foram encontradas também poucas evidências quanto à necessidade da formação baseada no diálogo intercultural.

Dentre as particularidades encontradas, o documento apresenta como problemática a forte tendência de supressão da cultura local que:

Frente ao cenário de xenofobia com diferentes grupos da região, entre eles, os índios, ribeirinhos, quilombolas, camponeses, sem-terra, populações de baixa renda, os quais se encontram marginalizados dos direitos de acesso e apropriação dos bens materiais e imateriais, entre eles, as práticas corporais, esportivas e do lazer (PPP-CEDF/UEPA, 2007, p. 20).

A problemática se manifesta em detrimento da consequente dinâmica econômica agravada pelo processo de expansão capitalista que maleficamente acaba prejudicando os indivíduos e grupos que habitam o território. De certa forma, vão sendo envolvidos pelos padrões de organização social, econômica, cultural, além das relações de trabalho que contribuem para modificar os papéis sociais desempenhados tradicionalmente por tais grupos (PPP-CEDF/UEPA, 2007).

Diante desse cenário, o PPP-CEDF/UEPA (2007) propõe como superação a efetivação de um debate autêntico sobre a realidade que se apresenta a partir de uma formação humana e profissional que permita superar o paradigma de produtividade e lucratividade rumo a uma ‘educação para além do capital’, como cita Mészáros (2005).

Superar tal realidade propõe o reconhecimento da diversidade que se apresenta na Amazônia paraense. Assim, “a intenção é que a organização dos currículos permita aos futuros professores entender melhor, como indivíduos e grupos são oprimidos, por fatores relacionados à raça, classe social e gênero, focos centrais do discurso multicultural” (MOREIRA, 1999, p.89).

A superação parte do desenvolvimento de um currículo que possa abrir espaço para a manifestação das vozes que foram, de certa forma, silenciadas em currículos e práticas pedagógicas anteriores, desafiando preconceitos, identificando suas origens históricas e promovendo um horizonte emancipatório e transformador. Desta maneira, a formação do egresso em Educação Física contribui para que o futuro docente possa agir de forma coletiva, compreensiva e analítica da estrutura social que oprime e segrega as pessoas.

Em continuidade, o PPP-CEDF/UEPA questiona: como a universidade pode contribuir para responder as problemáticas centrais da realidade concreta? Como podemos construir condições para que as possibilidades de uma ‘educação para além do capital’ transforme-se em realidade? Como formar professores de Educação Física que possam intervir de maneira crítica, reflexiva e transformadora perante o acirramento da crise do modo de produção capitalista?

Face aos questionamentos apresentados, o projeto enfatiza a função permanente de a universidade proporcionar meios para o desenvolvimento da pesquisa e da produção de subsídios capazes de contribuir para a formação humana e plena do indivíduo.

Propõe, com base no modo de produção capitalista desigual, que a universidade contribua, por meio da formação inicial de professores de Educação Física, para o enfrentamento dos desafios provocados pelo sistema econômico, disseminando práticas educativas que favoreçam uma formação humana, por meio da educação de qualidade. Por isso, afirma ser necessária uma articulação entre os elementos mais gerais do capital e os mais específicos da formação de professores, com radicalidade necessária, que possibilite o vínculo entre processo educacional e realidade concreta (PPP-CEDF/UEPA, 2007).

Se a proposta da formação lastreia na articulação do ensino com a realidade concreta, subentende que essa realidade não é fixa, é mutável, e para tanto, é passiva de relações discriminatórias, preconceituosas e desiguais. Mudar essa realidade talvez fosse o maior desafio da formação inicial de professores de Educação Física na Amazônia paraense, já que visivelmente, são nas práticas educativas, nas aulas da disciplina que a relação entre culturas diversas ocorre de forma mais conflituosa.

Capacitar o professor para trabalhar com essa realidade é o grande compromisso de uma formação que anseia por uma educação para além do capital, condizente com os pressupostos de uma educação multi/intercultural.

Para que a diversidade seja atendida, ela deve, primeiramente, ser reconhecida como tal. Assim, o próprio PPP-CEDF/UEPA (2007, p. 25) expressa essa preocupação, quando afirma ser a Amazônia paraense uma “terra rica em diversidade cultural” mesmo que na prática, a organização do trabalho docente não se preocupe em reconhecer a diversidade de manifestações culturais que se expressam particularmente nas aulas de Educação Física.

A nosso ver, a formação inicial de professores de Educação Física deve ser pensada para atender essa peculiaridade que se trata a Amazônia paraense e especificamente a Região Xingu que a compõe. Para tanto, as perspectivas da educação multi/intercultural devem se fazer presentes de forma explícita no currículo, a fim de garantir uma formação sólida que se proponha a desenvolver práticas educativas acolhedoras e respeitosas, com o intuito de atender aos anseios de grupos e indivíduos que coexistem nesse território.

A força de uma ação docente culturalmente comprometida traz o convite de reflexão sobre a importância de valorizar a esfera cultural na formação de educadores, sua natureza, suas funções, suas características, suas manifestações e desigualdades.

Para que o currículo da formação inicial de professores atenda as exigências da educação multi/intercultural, as instituições educativas devem gozar de autonomia suficiente

para construir um Projeto Político Pedagógico que atenda as particularidades da comunidade local por meio do respeito à diversidade e pluralidade cultural.

Essa autonomia é respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 9394/1996).

O próprio PPP-CEDF/UEPA fundamenta-se no artigo 207 da Constituição que garante: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo aos princípios de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão” para construir seus currículos. Ainda o artigo 12 da LDB (BRASIL, LDB, 9394/1996) prevê que “os estabelecimentos de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 9394/1996) esclarece em seu artigo 53 que no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, “fixar currículos dos seus programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Cabe à universidade, portanto desenvolver um olhar atento acerca dos currículos dos cursos de formação inicial, para que estes venham a ser multi/interculturalmente orientados, para que o futuro egresso possa ser capaz de introduzir práticas educativas conscientes sobre as questões que perpassam o contexto educacional, através de uma visão ampla e atual dos processos culturais.

Não podemos esquecer, que a universidade exerce um papel importantíssimo devido ser é um espaço privilegiado de encontro com o diferente, ou seja, um espaço verdadeiramente democrático, que garante direito e ensina sobre deveres que cada um careça exercer. Cientes do seu papel de cidadãos, os indivíduos podem conviver de forma mais respeitosa uns com os outros por meio da educação mútua, uma vez que, a pessoa criticamente educada não se limita apenas a conhecer a cultura dominante, mas também cuida das questões relacionadas à cultura oprimida.

Diante desse compromisso, a universidade deve refletir sobre sua responsabilidade educacional, política e social com a formação inicial de professores, para que estes produzam, por meio de sua atuação docente, práticas educativas que dialogam com a diversidade e os saberes locais de indivíduos e grupos diversos. Docentes que possam intervir na realidade complexa e contraditória que se manifesta em detrimento das formas originárias do capitalismo.

Na visão de McLaren (2000, p. 70), em relação à atuação docente, a questão central seria

desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade em termos de raça, classe, gênero [...] e mais ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos, sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação.

A proposta curricular do CEDF/UEPA ainda esclarece sobre a autonomia intelectual no que tange ao fazer científico na universidade. Chama atenção dos professores e futuros docentes quanto à autonomia da instituição em desenvolver pesquisas que tratam da Amazônia e não sobre ela.

Esta reflexão abre em nós a confiança de que estamos no rumo certo, pois se a universidade reconhece a Amazônia como campo fecundo de pesquisa, desenvolver estudos na formação continuada que dialogam com as correntes teóricas do multi/interculturalismo na formação inicial de professores de Educação Física significa pensar sobre as particularidades culturais que se manifestam na Amazônia, precisamente na Região Xingu.

Neste contexto, o PPP-CEDF/UEPA (2007) conjectura sobre as implicações sócio-políticas-econômicas que avassalam o fazer científico na formação inicial de professores, com a produção de estudos que apreciam a realidade prática, por meio de uma ação investigativa que enuncia sua contradição e sua imensidão, ao articular os aspectos multidisciplinares inerentes ao campo da Educação Física.

No trato direto da formação em Educação Física o PPP-CEDF/UEPA (2007) destaca a tentativa em formar um professor generalista, subsidiado no paradigma de que homem se faz a partir de uma totalidade e que a intervenção deve dar conta de formar esse homem capaz de compreender a sociedade de maneira geral, para poder transformá-la, mediada pelas práticas corporais, esportivas e de lazer.

Tendo em vista a concepção de formação a partir de uma totalidade, entende-se que as repercussões do multi/interculturalismo devem se fazer presentes de forma mais específica no currículo do curso de Educação Física da UEPA. Tais teorias contribuem para ampliar a compreensão voltada para a necessidade de desenvolver práticas educativas respeitadas, acolhedoras, transformadoras, pautadas em uma visão dialética que perpassa todos os componentes curriculares de um PPP.

Destaca-se que a seleção dos conteúdos não deverá ser neutra ou apenas científica, mas, consciente.

Sobre o objeto práticas corporais, o PPP-CEDF/UEPA (2007, p. 39-40), entende que estas são expressas principalmente por meio de:

- Diferentes formas de jogos - os diversos jogos constituídos pelo homem - de diferentes regiões do Brasil e até do mundo, sem perder a ênfase nos jogos regionais, fundamentais para o processo de recuperação dessa atividade nas escolas, que hoje perde espaço para os jogos eletrônicos, pré-estabelecidos a partir da lógica dos países centrais do capitalismo, e mais especificamente aos jogos da cultura amazônica, que por muito estão sendo perdidos.

- Danças como manifestações da corporeidade, possibilitando a construção de diversas manifestações, sem perder de vista o estudo, que da mesma maneira como acontece com os jogos, permita o resgate cultural das danças amazônicas, dos seus significados, de suas histórias, que em grande medida são formadoras do folclore nortista, mas que hoje ganha patamar de “cultura exótica”.

- Diversas possibilidades de ginástica, desde a ginástica rítmica, que em grande medida provém dos grandes métodos ginásticos, até o conhecimento da ginástica contemporânea.

- Práticas esportivas sob a perspectiva de uma nova prática, na lógica da superação do esporte alienado para sua reinvenção, trabalhada em torno do desenvolvimento humano por meio da experiência das várias manifestações esportivas no intuito de serem vivenciadas em diferentes culturas.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o documento legal que direciona as ações do curso de Educação Física da UEPA reconhece a diversidade de manifestações culturais regionais e locais como práticas corporais de movimento e para tanto, enfatiza dizer que o professor deverá ser instruído durante sua formação inicial para reconhecer, respeitar e disseminar práticas educativas que contemplem as diferentes manifestações culturais trazidas por seus alunos para suas aulas.

Este princípio favorece a construção de uma educação que valoriza e respeita as manifestações culturais expressas por meio das práticas corporais disseminadas nas aulas de Educação Física. Isso enfatiza dizer a formação inicial de professores de Educação Física da UEPA pleiteia princípios de uma formação que lastreia nuances da educação multi/intercultural, por meio do reconhecimento das manifestações culturais próprias da Amazônia.

Dentre as competências globais apresentadas no PPP-CEDF/UEPA (2007) identificou capacidades que podem estar atreladas ao campo multi/intercultural. Trata-se de competências que contribuem para a formação de um profissional ético, político, que trabalhe com atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

Assim, em linhas gerais o PPP-CEDF/UEPA (2007) esclarece que discentes e docentes, em ação coletiva, devem se apropriar da realidade amazônica, no vetor global/local por meio de atividades de formação contínua sustentada nas práxis.

Formar um profissional com competência para lidar com a diversidade, reconhecendo a pluralidade de manifestações culturais que se apresentam na Amazônia paraense e nos territórios que a compõem não foi identificado como objetivo do PPP do curso de Educação Física da UEPA. Além disso, ainda que seus esforços sejam formar um profissional com capacidades globais, não se especifica competências próprias para lidar com a diversidade cultural. Porém, o documento contempla como objetivos específicos formar professores com: uma consistente base teórica para a atividade docente no campo das práticas corporais, esportivas e do lazer, com capacidade de analisar a realidade atual e nela intervir como agente de transformação; com base onilateral, expressa em competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas; capazes de compreender e enfrentar as questões referentes ao trabalho alienado capitalista a fim de superação por um trabalho de base emancipatória, solidária, em grupo, com autonomia e auto-organização para tomar decisões e refletir criticamente sobre sua própria atuação no contexto em que atuam.

Não foram identificados objetivos que contribuam para a formação de um profissional que atenda aos anseios de uma sociedade multicultural, que desenvolva um trabalho docente pautado no diálogo intercultural.

Face aos objetivos, buscamos mapear a estrutura e a organização curricular expressa no PPP do curso de Educação Física da UEPA, a fim de evidenciar elementos que identifique traços de uma formação com base nos pressupostos da educação multi/intercultural.

O currículo do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura, da UEPA, “foi construído a partir de conhecimentos, básicos e específicos, dentro de dimensões compreendidas como: formação ampliada, específica e de aprofundamento” (PPP-CEDF/UEPA, 2007, p. 57). Esses conhecimentos são compreendidos em:

- Conhecimentos de formação ampliada, organizados em áreas do conhecimento, advindos das Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências Humanas, Sociais e da Educação, e por último, das Ciências Naturais e Tecnológicas.

- Conhecimentos de formação específica que garantem um maior diálogo com a área de atuação. Esses conhecimentos estão compreendidos dentro da área da pesquisa e produção do conhecimento, que guardam estreita relação com a realidade da prática pedagógica e dos estágios. A formação específica resgata os conhecimentos identificadores da área, como: os conhecimentos clássicos da Educação Física, o esporte, o jogo, a dança, a luta e a ginástica; os conhecimentos relacionados ao processo de adaptação às pessoas com deficiências/necessidades especiais; os conhecimentos advindos do campo do lazer; e também do treinamento em esportes.

- O conhecimento optativo faz parte do eixo de conhecimento de formação específica, com caráter de aprofundamento, em que o aluno poderá organizar os conhecimentos que pretende acessar, a fim de aprofundar seus estudos.

Dentre as disciplinas inseridas que contemplam os conhecimentos de caráter ampliado, específico e de aprofundamento, buscamos evidenciar se as suas ementas apresentam características que contemplam a formação multi/intercultural.

Identificamos traços da educação multi/intercultural nas disciplinas de formação ampliada, cujas ementas orientam o ensino de conhecimentos voltados para a formação do ser humano e a relação entre os indivíduos ou grupos que pertencem a uma determinada comunidade, conforme descrição das disciplinas e suas respectivas ementas abaixo:

- Fundamentos Antropológicos na Educação Física: análise da cultura como componente geradora de percepções e concepções de corpo e práticas corporais. Estudo da corporeidade como fenômeno social gerador de expectativas e respostas sociais. Diversidade, identidade e etnicidade.

- Fundamentos Sociológicos da Educação Física: Aprendizagem social na Educação Física e Esportes: papéis sociais, representações, atitudes e interesses.

- Fundamentos Filosóficos na Educação Física: Elementos éticos e políticos na realidade da Educação Física e do esporte na sociedade brasileira: ideologia, ética, relações de poder.

- Fundamentos Psicológicos na Educação Física: Corpo e identidade.

Dentre as disciplinas inseridas no campo da formação específica, identificamos aquelas que contribuem para o ensino dos fundamentos e métodos da dança, com o estudo

sociocultural da dança, das manifestações da ginástica, do esporte, da ginástica contemporânea na relação com a cultura globalizada e o modismo e das lutas expressivas na cultura brasileira.

Reconhecemos que as disciplinas de Educação Física Adaptada e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) contribuem de forma específica para que o futuro egresso reconheça a importância do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. A primeira especifica o “ensino histórico-cultural da Educação Física Adaptada. Aborda as características da pessoa com deficiências auditivas, física, visual, mental e com síndromes, assim, como, as necessidades e possibilidades de inclusão nas práticas corporais da Educação Física” (PPP-CEDF/UEPA, 2007, p. 96).

A segunda disciplina trata do histórico, do ensino e do letramento da LIBRAS, como fator de inclusão social da pessoa surda. Além disso, aborda sobre identidade da pessoa surda e a LIBRAS no contexto da legislação educacional e trata do conhecimento básico da LIBRAS para a intervenção do professor de Educação Física” (PPP-CEDF/UEPA, 2007, p. 103).

No campo da formação específica, destacam-se também os Estágios Supervisionados, com o estudo investigativo de problemáticas significativas da organização geral da escola e da Educação Física, em especial, planejamento, gestão, projeto político-pedagógico, currículo e o trabalho pedagógico do professor de Educação Física em programas de atividades físicas relacionadas à educação para a promoção da saúde e/ou projetos de lazer e esporte educacional.

No que concerne ao estudo de aprofundamento evidenciam o estudo da dimensão social do futsal, atletismo, natação, futebol de campo, handebol, basquetebol, voleibol, tênis de quadra e das atividades físicas, situando esta prática num contexto histórico e cultural, através da análise crítica da realidade que permeia as práticas corporais e as atividades físicas em geral.

Merecem destaque nesta conjuntura as disciplinas estudo do lazer como fenômeno cultural a partir dos fatos socioculturais nos distintos ambientes educacionais, folclore por meio da leitura dos fenômenos, manifestações populares a partir de práticas corporais do jogo, brinquedo, brincadeira, análise das influências culturais, na relação global/local e os esportes adaptados com o estudo reflexivo das modalidades esportivas adaptadas.

É válido ressaltar, que as disciplinas de aprofundamento são consideradas optativas, em que o aluno tem possibilidade de organizar os conhecimentos que pretende acessar, a fim

de aprofundar seus estudos. Essas disciplinas só serão ofertadas a partir do 5^o semestre, tendo o aluno que integralizar seu currículo no mínimo com quatro disciplinas optativas cursadas.

Isso implica dizer que o discente tem a opção em não escolher as disciplinas citadas anteriormente que apresenta uma relevância para a formação docente com o ensino de conhecimentos voltados para o aprofundamento de práticas corporais que podem influenciar positivamente na formação cultural do egresso, por meio do reconhecimento das manifestações culturais dos seus alunos.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO XINGU E O MULTI/INTERCULTURALISMO

Peter McLaren é professor e escritor. Como professor, passou grande parte do tempo trabalhando em escolas públicas urbanas com estudantes carentes. [...] como contador de histórias, ele é uma pessoa capaz de apresentar um retrato ricamente detalhado e esclarecedor de suas experiências e do meio em que vivem as pessoas que descreve, que no caso são professores e alunos de uma escola de nível médio em Toronto, no Canadá (Giroux, 1991)

Este capítulo inicia pela descrição de Giroux, posta no prefácio do Livro *Rituais na Escola* de Peter McLaren (1991), em virtude das contribuições teóricas de McLaren, permitirem a compreensão da importância de ouvir as experiências vividas por professores da Região Xingu, envolvidas pela produção de significados e valores advindos dos conhecimentos adquiridos e transmitidos por meio da prática educativa.

Nesse momento, relembremos com grande nitidez as vozes dos professores, que com capacidade, conhecimento, competência e dedicação, contribuíram de forma significativa com essa pesquisa, com suas experiências pedagógicas no campo da Educação Física na Região Xingu.

Esse objeto, apresenta implicações subsidiadas pelas narrativas contadas pelos professores, com o propósito de responder ao questionamento: Quais os conhecimentos que os egressos do curso de Educação Física da Região Xingu possuem acerca das perspectivas do multi/interculturalismo e suas repercussões nas práticas pedagógicas escolares?

Para compreender os conhecimentos dos egressos, investigou-se suas vivências na formação inicial em Educação Física e suas implicações nas práticas pedagógicas que remetem grande influência nas relações escolares e no modo como estudantes e docentes lidam com a diversidade que se apresenta no contexto escolar, já que para Moreira (2013, p. 82) “o currículo se materializa no ensino, no momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes”.

Na concepção do autor, falar de currículo envolve estudar a formação e a prática pedagógica do professor. Por isso, faz-se de fundamental importância, nesse contexto, caracterizar quais as concepções que os egressos possuem a respeito do multi/interculturalismo e sua relação com as práticas pedagógicas escolares. Surge a necessidade ainda de evidenciar nas falas dos sujeitos, os elementos que constituem a base das correntes teóricas apresentadas e suas relações com a formação, o currículo e as práticas educativas, já que em última instância, é apresentada uma sugestão de currículo que se

proponha atender a diversidade cultural da Região Xingu, conforme demandas apresentadas pelos próprios docentes.

Por isso, tornou-se necessário indagar sobre as manifestações culturais que se apresentam na Região para, a partir de então analisar a linguagem utilizada pelos professores para acolher e respeitar a cultura do outro que se apresenta nas aulas de Educação Física.

Esse capítulo trata da sistematização dos dados obtidos em função da pesquisa de campo realizada com os professores, egressos do Curso de Educação Física da UEPA, que desenvolvem suas práticas educativas em algum dos municípios que compõem a Região Xingu.

3.1 Reflexões acerca da formação inicial de professores de Educação Física na Região Xingu e os elementos do multi/interculturalismo

Nessa seção, foi desenvolvida uma análise acerca das vivências na formação inicial que contribuíram para que os professores pudessem adquirir/aprofundar seus conhecimentos relacionados às perspectivas do multi/interculturalismo, traçando um relacionamento entre os conhecimentos teóricos e empíricos, a partir das vivências narradas pelos professores na formação inicial, foi possível perceber traços característicos e os elementos fundantes das correntes teóricas do multi/interculturalismo, a partir de suas categorias próprias de análise.

Com as leituras realizadas e em busca de compreender afincamente o tema proposto, reconhecemos as categorias fundantes das correntes teóricas do multi/interculturalismo nas falas dos sujeitos pesquisados. Analisar essas categorias foi de grande valia para ampliar conhecimentos inerentes ao tema e entender conceitos necessários para subsidiar o debate proposto na pesquisa, por meio da eleição de categorias centrais: identidade, diversidade, diferença, inclusão, raça, etnia, sexualidade, gênero, classe social e diálogo como categorias do multi/interculturalismo, uma vez que que esses conceitos são primordiais para compreender seus pressupostos básicos.

De tal forma, os professores foram indagados sobre as experiências na formação inicial que favoreceram o aprofundamento seus conhecimentos sobre os temas acima mencionados. O professor Alberto Roberto (ATM, 12/02/2016) informou: “nós vimos de forma muito abrangente, mais não específico e aí isso a gente acaba vendo quando a gente chega na sala de aula, na prática”. Já a professora Marina, que também desenvolve suas

atividades no município de Altamira enfatiza: “na minha formação a gente ouviu falar sobre formar o professor para, na sala de aula, lidar com essas diversidades, mais o recurso não nos foi disponibilizado” (MARINA, ATM, 15/02/2016).

Por outro lado, o professor José Joaquim (VTX, 23/06/2016) admite que:

Todas as disciplinas em si tiveram um pouco de influência para a concepção, absorção de alguns conceitos relacionados à inclusão, raça, etnia, sexualidade, entre outros. Acredito que toda a formação de uma maneira ou de outra teve algum ponto específico falando sobre uma coisa, sobre um tema desse ou outro.

O professor José Joaquim (VTX, 23/06/2016) ainda acrescenta que várias disciplinas buscaram aprofundar o ensino sobre a diversidade. Todavia ele lembra com mais nitidez da disciplina de Educação Física Adaptada.

No que tange às minhas vivências sobre aprofundar meus conhecimentos em temas como diversidade cultural eu acredito que em várias das disciplinas tem um pouco disso, por exemplo a disciplina de adaptadas. A disciplina de adaptadas a gente conhece a realidade de alunos com deficiência, algumas necessidades educacionais diferenciadas e até os professores mesmo falam para gente buscar novas iniciativas para está integrando esses alunos na prática de Educação Física e tudo isso ajuda.

No que tange à diversidade a professora Alci (MDC, 09/06/2016) enfatiza que “a disciplina de Políticas Públicas vai falar muito sobre diversidade cultural. Nós trabalhamos sobre a cultura do município, como se procede, qual o comportamento da população, [...] quais as políticas voltadas para essa população”.

A disciplina de Políticas Públicas de Educação Física & Esporte e Lazer no Brasil vincula-se ao eixo de conhecimentos básicos da formação ampliada e faz parte do rol de disciplinas obrigatórias conforme aponta o PPP-CEDF/UEPA (2007). O enfoque tratado pelo professor de Políticas Públicas citada pela professora Alci contribuiu para aprofundar os conhecimentos acerca das concepções de políticas públicas em diversos contextos educativos no âmbito municipal. Esse enfoque permitiu aprofundar conhecimentos sobre a necessidade de reconhecer a diversidade para, a partir daí, propor programas e projetos de Educação Física, Esporte e Lazer que atendam as demandas apresentadas pela diversidade de culturas que se manifestam na Região Xingu.

No que se refere à diversidade, o próprio Parâmetro Curricular Nacional ainda em vigor e bastante problematizado com a construção da Base Nacional Comum Curricular descreve a pluralidade cultural como tema transversal e destaca a necessidade de “reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de

discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação” (BRASIL, 1997, p. 122).

Adiante o mesmo documento cita: “o estudo da diversidade cultural é fortalecido pela compreensão das formas de mobilidade de indivíduos e grupos no espaço” e enfatiza:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1997, p. 117).

No entanto, diversidade cultural são distinções culturais que existem entre os seres humanos expressos por meio da linguagem, da religião, das manifestações corporais e dos demais tipos de conhecimentos da sociedade.

Loureiro (2005) cita que diversidade cultural se relaciona ao reconhecimento de que há culturas diferentes em um determinado contexto social. Por isso, entender o conceito de diversidade e saber reconhecer suas características na construção de uma sociedade multicultural é fundamental para a construção de práticas educativas inclusivas e respeitadas. Além disso, contribui para a estruturação de um currículo de formação de professores que contemple elementos capazes de satisfazer interesses de uma educação multi/intercultural.

Nesse sentido, a própria Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO, aprovada em 2001 enfatiza a importância de compreender a diversidade cultural, já que em seu artigo 3^o diz:

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos: é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente como crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, 2002).

A diversidade configura-se como elemento caracterizador da identidade, e por meio dela, surge uma gama de manifestações que podem contribuir para o crescimento pessoal em distintas áreas, seja ela econômica, intelectual, artística, social. Essa diversidade cultural representa a diferença, particularmente as diferenças culturais propagadas através da linguagem, dos costumes, das tradições, das diferenças religiosas, dos diversos modos de organização familiar, social e política.

Tais diferenças aglomeram características próprias do grupo que se situam em um determinado espaço/território. Assim, diversidade e diferença constituem as categorias

centrais de uma educação intercultural. Não há como pensar na educação intercultural sem problematizá-las. “A educação intercultural não apenas reconhece as diferenças, como se esforça para propor alternativas que ajudem a superar as discriminações e as práticas de exclusão” (MARCOM, 2006, p.324).

A “diferença é compreendida por meio de uma política de significação, isto é, de práticas de significação que são tanto reflexivas quanto constitutivas de relações políticas e econômicas prevaletentes” (EBERT apud McLAREN, 2000, p.78). É por isso que o multiculturalismo é referido por alguns autores como “política do reconhecimento”, “política da diferença” e, ainda, “política da identidade”, por reconhecer a diferença através de sua construção, dando ênfase ao processo de significação, na qual essa diferença se estabeleceu.

Neste sentido, o multiculturalismo destaca a diferença, para se chegar à igualdade de oportunidades, mas diferença aqui não é entendida como “obviedade cultural, tal como negro *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano, em vez disso, as diferenças são construções históricas e culturais” (EBERT apud McLAREN, 2000, p.79).

Percebeu-se, que o professor reconhece a diferença quando diz: “Olha, momentos interessantes que a gente viveu foi na disciplina de Adaptadas, de PPP¹², alguns projetos realizados na APAE, em comunidades mais carentes que a gente verificou realmente as diferenças sociais” (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016). Acrescenta ainda:

Na vivência da disciplina de Lutas também quando a gente passa por algumas artes marciais falando sobre a história de algumas lutas a gente conhece de onde surgiu aquela luta, aquela arte marcial, qual o motivo realmente que ela surgiu que não é somente uma expressão corporal mais geralmente surgiu por alguma luta, seja de classe, seja de cor, como o caso da capoeira também, que mostra a realidade do povo, a criação dela para a questão mesmo de libertação daquele povo, as artes marciais japonesas também, que algumas eram criadas pra questão de defender território, imperialismo entre outros. Várias disciplinas falam sobre essa questão, até mesmo as esportivas elas falam sobre essa questão de diferenças de gênero, as diferenças entre o homem e a mulher, mais que podem ser superadas ainda mais nas aulas de Educação Física (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

O professor além de enfatizar a diferença social, enfatiza a questão da diferença de gênero. “O gênero é aqui entendido como a construção social que uma dada cultura

¹² Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso do CEDF/UEPA (2007) “as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física I, II, III, IV, encaminham a necessidade imperiosa do trabalho coletivo, devendo os professores [...], pensarem em ações interdisciplinares e de conjunto, assegurando o processo intencional e estruturado, em que os estudantes possam avançar em níveis elevados de aprendizagem, desde que se beneficiem de oportunidades e condições educativas apropriadas (p. 84). No âmbito do CEDF/UEPA a prática terá que ser uma atividade flexível para dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica, tendo como proposta inicial a sua organização a partir do eixo norteador do currículo de formação de um intelectual crítico e reflexivo (p. 68).

estabelece ou elege em relação a homens e mulheres” (SOUSA, ALTMANN, 1999, p. 53), formada sobre as diferenças entendida entre sexos. Nesse entendimento o gênero é uma concepção social e histórica que coloca em ênfase a construção social das diferenças sexuais, por não desprezar as diferenças biológicas existente entre homens e mulheres, mas, considerar que com base nessas, outras podem ser construídas (SOUZA; ALTMANN, 1999).

Por meio das falas dos professores, as discussões sobre gênero se ampliam na formação por meio das discussões sobre sexualidade, evidenciadas de forma mais específica na prática pedagógica, cujo debate será enfatizado na seção seguinte que trata sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física da Região Xingu. Todavia, reconhece-se que essas discussões foram enfatizadas de forma tímida na formação inicial, já que apenas uma professora ressalta ter adquirido conhecimentos referente a sexualidade. Ela é destacada na disciplina de Psicologia da Educação Física, conforme expressa a professora Maria Antunieta (PMZ, 25/05/2016) “a sexualidade foi trabalhada na disciplina de psicologia da educação física”.

Para Louro (2007), a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, nela estão envolvidas fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamento, representações mobilizadas ou postas em ação para expressão desejos e prazeres. Tal como o gênero, a sexualidade dever ser entendida como uma construção histórica, reproduzida em uma dada cultura, carregada de possibilidade e instabilidade multiplicidade e provisoriedade (LOURO, 2007).

Por isso, surge a importância de ampliar as discussões sobre gênero e sexualidade no contexto da formação inicial, como princípio para compreender a necessidade da inclusão no espaço escolar. Tais discussões podem ser transversalmente incluídas nos debates das universidades englobando as questões de gênero e sexualidade na cultura brasileira, já que compreender a pluralidade implica admitir que nas sociedades multiculturais existem diferentes concepções de homem e mulher. Isso implica dizer que os conceitos de homem e mulher podem ser transformados ao longo do tempo.

Já o tema inclusão é lembrado por vários docentes, cujas vivências ainda permanecem nítidas nas narrativas dos professores.

Quando fala sobre a inclusão social nós tivemos uma disciplina que falava sobre isso com o professor Juarez, e ele os mostrou quanto é importante nós estarmos incluindo os alunos portadores de necessidades especiais nas aulas de educação física (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016).

Eu posso falar logo da inclusão, [...] quando eu fiz o curso de educação física foi essa questão da inclusão que me chamou bastante atenção. Tanto que os nossos trabalhos na instituição UEPA, a gente trabalhava muito a questão da inclusão, de como incluir os alunos nas aulas, de como não excluir” (JOANA, BN, 29/04/2016).

Os professores lembram as disciplinas que contribuíram para que pudessem adquirir/aprofundar conhecimentos significativos relativos principalmente ao processo de inclusão das pessoas com necessidades educativas nas aulas de Educação Física.

Uma experiência que eu tive muito grande foi a Pesquisa e Prática Pedagógica, onde eu aprendi muito com isso, a lidar com crianças deficientes [...] muito gratificante (FRANCISCO, PMZ, 25/05/2016).

A disciplina do professor João, através dos estágios, a gente aprendeu muita coisa sobre handebol, sobre futsal, a inclusão dos alunos nessas modalidades, então foi uma aprendizagem que eu tive muito boa nessa disciplina também (FRANCISCO, PMZ, 25/05/2016).

De forma mais precisa, professores afirmam que a disciplina de Educação Física Adaptada contribuiu para o ensino de conhecimentos sobre inclusão, especificamente sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. A professora Lindinha de Brasil Novo diz:

Na faculdade tivemos uma disciplina que foi Educação Física Adaptada em que nós fizemos uma dinâmica onde aprendemos como trabalhar um pouco a inclusão em vários tipos de deficiências e, uma foi como trabalhar com cego. Nessa disciplina o professor fez uma dinâmica que vendou nossos olhos e durante a dinâmica nós fizemos a dança de trocas de pares, a gente dançava, quando a música parava trocava de par. Nessa dinâmica nós tínhamos que descobrir com quem estava dançando através do toque. Então percebemos nesse dia o quanto a vida de uma pessoa cega é difícil e o quanto podemos aprender através daquela disciplina. Nós fizemos essa do cego na APAE, e lá também pudemos participar de esportes adaptados na cadeira de roda, nós fomos para a cadeira de roda fazer o jogo e aí de repente naquele impulso quando percebia já tinha saído da cadeira para fazer uma defesa ou um ataque. Foi muito importante aquele momento da disciplina e marcou bastante porque vivemos um pouquinho daquela experiência de um deficiente auditivo, visual, físico e pôde se perceber a dificuldade que essas pessoas encontram no dia a dia (LINDINHA, BN, 20/04/2016).

Sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, o professor Luis, do mesmo modo, lembra da diversidade de atividades vivenciadas que permitiram ampliar seus conhecimentos sobre inclusão. Ainda nota que a diversidade de atividades que favorecem a inclusão de alunos com várias limitações nas aulas:

Realizamos bastantes atividades voltadas para cada grupo, por exemplo: para os cegos fizemos uma atividade com som, onde eles podiam sentir o som perto da caixa, dançar. Com os portadores de necessidades motoras fizemos atividades onde eles não precisavam se deslocar, eles poderiam fazer atividades sentados nas cadeiras deles, os que possuíam déficit mental nós tínhamos uma pessoa ao seu lado, um aluno da nossa turma ao seu lado auxiliando ele a fazer a brincadeira, que eu lembro que a brincadeira era até a brincadeira de jogar a bola um pro outro,

então ficava um aluno auxiliando um e um aluno auxiliando o outro pra que eles ficassem trocando a bola entre si (LUIS, ATM, 15/07/2016).

Percebeu-se por meio das narrativas dos professores que as vivências na formação inicial que colaboraram para o aprendizado sobre inclusão foram realizadas especificamente no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Entendemos com as falas dos professores que as vivências foram concretizadas em ambientes em que os professores tiveram contatos com pessoas especiais, isso contribuiu de forma expressiva para a disseminação de um conhecimento significativo durante a formação. Fica explícito nas narrativas dos professores Tião e Alci.

Tivemos um professor também, eu não to lembrado o nome dele, ele levou nossa turma lá para o CAPS e lá no CAPS nós fizemos um trabalho diferenciado, primeiro fizemos um trabalho de acompanhamento e depois um trabalho de intervenção com o professor. Passamos uma semana quase toda no CAPS lá no Centro de Referência e participamos das dinâmicas, tinha professora lá de Educação Física que também é formada na UEPA, que coordenou todo o trabalho (TIÃO, SJP, 14/06/2016).

Já na APAE, o professor desenvolveu outra dinâmica depois de ter-nos orientado sobre as possibilidades de trabalhar, de você falar sobre inclusão social com o esporte adaptado, as atividades, teve uma dinâmica em que utilizou cadeiras de rodas, aí fomos fazer como se fosse um basquete, então fomos jogar basquete adaptado, uma brincadeira lá onde tinha um cesto e a gente brincava contra o outro time e que tinha que fazer cesta e quicar a bola no chão e nós que éramos normais, que se dizem normais tivemos muita dificuldade até em manusear a cadeira de roda, porque nem sabia nem pra onde ia enquanto os que tinham sua deficiência eles tinham maior habilidade, algo que nós não tínhamos [...] (ALCI, MDC, 09/06/2016).

Neste sentido, a escola/universidade surge como um espaço de encontro com a diferença e compartilhar dos conhecimentos advindos do próprio contexto em que a diferença se constrói contribui de forma expressiva para a aquisição de uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, Woodward citado por Lopes e Macedo afirmam que:

A escola é um local privilegiado de trocas de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos [...]. Esse é o lugar onde se constroem identidades, onde se delimitam diferenças, onde sistemas simbólicos fornecem novas formas de dá sentido à experiência de divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. (WOODWARD apud LOPES; MACEDO, 2002, p.156).

A disciplina de Educação Física Adaptada foi muito relevante, pois para a professora Joana “a Educação Física adaptada com da professora Ana, foi assim uma

disciplina que abriu minha mente para muita coisa, me chamou tanta atenção que eu quis trabalhar nessa área” (JOANA, BN, 29/04/2016).

Ela ressalta que quis trabalhar nessa área com a produção da sua própria pesquisa de TCC que se tratou sobre a inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física. Logo a disciplina de Educação Física Adaptada na formação inicial foi de fundamental relevância tanto para a ampliação de conhecimentos sobre inclusão e as possibilidades de desenvolvimento de atividades inclusivas nas aulas de Educação Física como para a produção da sua pesquisa de TCC. Portanto, a disciplina foi de fundamental importância para que a professora pudesse se interessar pela temática e buscar aprofundar seus conhecimentos por meio da pesquisa científica.

A professora Maria Antunieta do município de Porto de Móz observa que antes da formação ela já atuava como docente e tinha muitas dificuldades de desenvolver uma prática pedagógica que incluísse alunos com necessidades educativas especiais devido não ter recebido uma formação para lidar com tal diversidade. Ela diz:

Eu não sabia como trabalhar com o cadeirante, com o deficiente mental, com o epilético, eu tinha muito trabalho, eu tinha medo de trabalhar com eles porque eu não sabia o que eu poderia, que atividades eu poderia fazer para eles, até aonde eu poderia ir (MARIA ANTUNIETA, PMZ, 25/05/2016).

Esse questionamento é destacado também na fala da professora Joana. “No início eu ficava assim pensando: mas como é que eu vou trabalhar com esses alunos? Então a Educação Física Adaptada ela me mostrou um leque” (JOANA, BN, 2016).

Além de conhecimentos sobre inclusão, a professora Alci realça que a disciplina de Lazer também grifou sobre classes sociais.

Também foi possível na disciplina de lazer, aonde nós falávamos sobre a questão da inclusão, sobre classe social, comportamento de cada um perante seu momento de lazer, o que era lazer para cada um, então nós tivemos essa vivência. Algo que me chamou muita atenção, que foi interessante, foi a disciplina de estágio, que falamos sobre a inclusão social, a qual eu não tinha vivenciado nem um momento, tivemos a oportunidade de fazer uma visita no CAPS, em Altamira, [...] e lá nessa disciplina nós pudemos vivenciar o dia a dia daquelas pessoas, como eles trabalhavam, [...] e a gente ficava imaginando como essas pessoas portadoras de necessidades especiais, cada um com suas deficiências, como é que nós professores iríamos trabalhar, como a gente iria conseguir fazer isso. Então isso para mim foi muito interessante, por aí abriu novas janelas e o medo e o tabu que existia, [...] aquilo dali foi uma quebra de barreiras, foi excelente. Os professores do CAPS foram falar sobre suas vivências, quais eram os medos e eu observei que as mesmas preocupações deles também eram nossas que estava iniciando. Ouve também outra disciplina, que eu não me recordo o nome, mais que trabalhamos também sobre a acessibilidade, que foi excelente a qual nós visitamos a APAE (ALCI, MDC, 2016).

A disciplina de Estudos do Lazer se propõe, conforme aponta o PPP-CEDF/UEPA (2007), estudar o lazer como campo interdisciplinar de formação humana, intervenção profissional e direito social. Investiga e se propõe analisar projetos de lazer no âmbito global e local, como fenômeno cultural subsidiado pelas práticas do professor de Educação Física partir dos fenômenos socioculturais em distintos ambientes educacionais.

Nenhum professor enfatiza ter recebido conhecimentos específicos sobre identidade, raça, etnia e diálogo. No entanto, fica implícito por meio das falas dos sujeitos, que na formação inicial dos egressos, os conhecimentos sobre multiculturalismo foram discutidos timidamente, já que falar de multiculturalismo envolve falar sobre identidade e cultura, conforme aponta Knechtel (2005, p. 39) “somente quando se assume a identidade da própria cultura, a própria identidade, é que se pode falar de multiculturalismo”. Ainda, o multiculturalismo existe na medida em que estamos cientes de nossa própria identidade, pois, “é pela identidade que se define cultura e pelas diversas identidades que se define o multiculturalismo” (p.50).

Pode-se evidenciar, entretanto, que a formação inicial de professores da Região Xingu deve dar destaque ao processo de construção da identidade do sujeito, já que a identidade é marcada pela diferença, por meio de símbolos partilhados e representados simbolicamente em contextos locais e diversos da cultura de vidas cotidianas (WOODWARD, 2014).

Considerando a posição do autor, pode-se afirmar a necessidade da formação dar destaque à identidade, no sentido de explicitar que as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2014, p. 8).

Assim, o professor deve receber uma formação capaz de fazê-lo entender que a identidade do seu aluno inserido no contexto da Região Xingu pode ser marcada pela própria linguagem do aluno, expressa muitas vezes por meio dos movimentos corporais e pelos conhecimentos advindos de suas próprias culturas. A identidade, nesse sentido “é marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p. 9). Diferença marcada pelos símbolos caracterizados por manifestações, costumes ou pelos próprios pertences dos alunos como roupas, adereços, entre outras coisas.

Para Moreira (2013) a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituidor, um espaço em que travam lutas em torno do processo de significação do mundo social. Nesse contexto, é relevante ressaltar que as identidades são construções contínuas, sempre

estão abertas ao processo de interpenetração e articulação, ou seja, toda identidade é construída através do contato com outro, com o diferente, inserido no mundo social.

Mesmo estando inseridas em uma mesma cultura, as identidades dos indivíduos passam por constantes processos de negociações através do relacionamento e o convívio com outra cultura. Desta forma, a identidade pode estar posicionada e situada em uma cultura e ser construída através do contato com as diferenças.

Nesse sentido, Moreira (2001, p. 3) chama atenção para a necessidade de injeção de debates acerca do caráter multicultural das sociedades nos currículos e nos cursos de formação, pois para o autor:

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciados da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.

Moreira (2001), considera que pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural implica compreender a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades que se infiltram nos diversos campos da vida contemporânea.

Nesta conjuntura, a educação passa a ser definida operacionalmente, como “um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes” (NANNI apud FLEURI, 2001, p.78), na qual o educador deve propriamente ser um sujeito que se insere no processo educativo em busca de produzir uma verdadeira interação entre os sujeitos.

Sobre as práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes, na busca de promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais, à medida em que, concomitantemente, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Segundo Fleuri (2001), a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, pois ela reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários. Além disso, a educação intercultural propõe a construção da relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas, entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação, a partir da produção de mudanças

em cada indivíduo, e por consequência favorecem a consciência de si e reforça a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos, pois os estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados e até mesmo superados, à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções.

Um dos pressupostos da educação intercultural é, sem dúvida, o diálogo, pois respeitar as diferenças significa criar condições para a cidadania e, ainda, para questioná-la quando são usadas como pretexto para o encobrimento das relações de dominação e para a justificação da exclusão, pois como nos afirma Gadamer “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do ser humano” (GADAMER, 2000, p.130), assim podemos dizer que o diálogo possui uma força transformadora, onde ele ocorre de maneira bem sucedida, algo fica no outro e algo fica em nós, que nos transforma.

Desta forma, é necessário que desenvolvam múltiplos olhares para facilitar o diálogo e a compreensão da diversidade e da diferença, pois “o verdadeiro carisma do diálogo só está presente na espontaneidade viva de perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer” (GADAMER, 2000, p.131)

“O diálogo pressupõe que cada sujeito não seja considerado um indivíduo com uma essência fixa e isolada” (FLEURI, 2006, p.308).

A discussão das categorias apresentadas acima facilitou uma análise preliminar do PPP-CEDF/UEPA e das Diretrizes Curriculares Nacionais que subsidia a formação em Educação Física.

Em suma, do conjunto de disciplinas ofertadas, que somam 38 (trinta e oito) disciplinas de cunho obrigatório e 4 (quatro) disciplinas optativas, para concretização da formação, apenas 6¹³ (seis) disciplinas são lembradas pelos professores, cujos conhecimentos transmitidos contribuem para adquirir ou aprofundar temas relativos à diversidade, diferença, enfaticamente sobre inclusão e timidamente sobre classe social, sexualidade e gênero.

3.2 Experiências pedagógicas dos professores de Educação Física da Região Xingu: interfaces do multi/interculturalismo

¹³ As disciplinas são: Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil, Pesquisa e Prática Pedagógica, Lutas, Educação Física Adaptada, Estágio e Fundamentos Psicológicos na Educação Física.

Esta seção tem intuito de elucidar experiências pedagógicas que evidenciem traços da educação multi/intercultural com foco nas práticas educativas inclusivas e acolhedoras e com base nas narrativas orais dos docentes de Educação Física inseridos no contexto da Região Xingu.

Ao ser questionados como desenvolvem, na prática pedagógica, atividades relacionadas aos temas diversidade cultural, diferença, identidade, inclusão, raça, sexualidade, gênero, etnia, ou classe social nas aulas de Educação Física, constatou-se que:

- Os docentes reconhecem a diversidade cultural que se apresenta na região, pois cita: “aqui na nossa região principalmente, que nós temos os índios, os indígenas que hoje eles também estão inseridos nas escolas públicas junto com os outros alunos. Ano passado eu tive três alunos Curuais aqui trabalhando” (ALBERTO, ROBERTO, ATM, 12/02/2016). O mesmo professor também destaca a diversidade que se apresenta nas turmas, especialmente na turma de Educação de Jovens e Adultos. “Assim, principalmente porque eu trabalho com a EJA, a gente tem uma diversidade muito grande de idade, de classes, e aí a gente acaba tendo que trabalhar para que eles convivam em harmonia” (ALBERTO ROBERTO, ATM, 12/02/2016).

A professora Maria Joaquina contribui afirmando sobre a diversidade que se manifesta na sala de aula. Ela narra:

Porque dentro da sala de aula há diversos tipos de pessoas, não só daqui, e a gente tem que trabalhar essa diversidade, porque para eles é diferente, a forma de falar, a forma de se vestir, porque tem uns que se veste diferente do outro, essa cultura que a pessoa traz de si, das casas a gente tem que está respeitando (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016)

Conforme a professora reconhece a diversidade ela dialoga com seus alunos durante as aulas sobre a necessidade de respeitá-la. Ela fala para os alunos:

Olha você deve respeitar tá, porque todos nós somos diferentes, nós temos culturas diferentes, o jeito de falar, maneira de falar, o jeito de conversar, de andar diferente do outro. Então a dança, a religião a gente tem que respeitar dos colegas, cada um tem seu estilo de vida, então é isso que a gente tem que estar trabalhando na sala. Eu acho que esse tema é muito interessante e a gente está trabalhando quase todos os dias (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016).

A fala da professora contribui para entender que falar da diversidade cultural, envolve, entretanto, falar sobre diferença e respeito, já que ao passo em que o professor reconhece a diversidade, ele passa a compreender que a diversidade se manifesta por meio da diferença entre os povos e os sujeitos da escola (professores e alunos), devem estar

conscientes dessa conjuntura e desenvolver atitudes respeitosas frente à cultura do outro, considerado como diferente.

A atitude reflexiva da professora colabora para o desenvolvimento crítico dos seus alunos, haja visto a diferença manifesta no interior de dada cultura, por ser, aquela, permeada por conflitos e interesses entre grupos diferentes, em virtude da cultura ser esfera de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais. Tais diferenças são sempre relacionadas à algo, são diferenças políticas, não apenas textuais, linguísticas e formais. Elas são construídas com base em relações de poder estruturais e globais que não devem ser silenciadas (McLAREN, 2000).

A professora Maria Antunieta busca desenvolver aulas diversificadas que cooperam para o envolvimento coletivo dos alunos nas aulas possibilitando a participação de todos. Ela, diz: “a gente vai intercalando as atividades para que todos se envolvam sem ter aquele que fica sentado lá no cantinho mexendo no celular, afastado” (MARIA ANTINUETA, PMZ, 25/05/2016).

Já o professor José Joaquim, além disso procura incluir os alunos nas atividades por meio da problematização da própria realidade do aluno, sempre cultivando o respeito entre professor-aluno.

Quanto a questão da diversidade, inclusão eu procuro trazer as atividades para a realidade dos alunos. Por exemplo: eu nunca cheguei com o tema ginástica e despejei o assunto de ginástica, eu perguntava se eles já tinham visto na televisão, escutado no rádio, se quando eles foram na cidade viu algum exemplo de ginastica, jogos e brincadeiras, eu procurei fazer com que eles criassem os jogos deles com suas próprias regras, viessem com projetos de jogos pra gente executar durante a aula, eu procurava também fazer com que eles pensassem, desenvolvessem algo, não somente ficasse na reprodução e sempre tratando eles com respeito (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

- Os professores, além de reconhecerem as diferenças que revelam em suas aulas, eles desenvolvem práticas educativas respeitosas que contribuem para a inclusão das diferenças. E esse tema é trabalhado de diversas formas no contexto escolar, desde o desenvolvimento de projetos educativos, aulas discursivas, reflexivas, como por meio dos próprios conteúdos das aulas de Educação Física, como as lutas.

Nesse contexto, a professora Joana diz que:

Através da discussão a gente conseguiu não só melhorar o comportamento como a questão do respeito entre eles, respeitar as diferenças. Então é uma coisa assim que a gente busca trabalhar no dia a dia. A questão da inclusão também para que não tenha aluno que exclua o colega porque ele é diferente de mim, aí a gente trabalha

que eles são diferentes, nós no corpo nós temos as nossas diferenças, mais que nós devemos ser tratados igualmente (JOANA, BN, 29/04/2016).

O professor Alberto Roberto desenvolve uma metodologia por meio de projetos na escola, não como um processo pedagógico rotineiro durante as aulas. Ele diz: “Esses temas eles são trabalhados em forma de projetos dentro das escolas, a gente não tem exatamente inserido como uma forma mais disciplinar. Eu acho assim, que a gente tem que trabalhar muito mais, até por conta das diferenças” (ALBERTO ROBERTO, ATM, 12/02/2016).

Entretanto, seria de grande importância o professor utilizar-se dessa metodologia e trabalhar conjuntamente com a comunidade escolar, ao usufruir dos projetos interdisciplinares para o ensino de valores como respeito a diferença, inclusão, entre outros, já que segundo Moreira (2013, p. 84):

Quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la.

Adiante, o professor José Joaquim enfatiza por meio do ensino das lutas nas aulas de Educação Física, a importância do reconhecimento das diferenças e a necessidade de respeitá-la para evitar confusões e brigas entre colegas de turmas.

Todos eles são ribeirinhos, está apelidando, eu sempre cortei a questão de apelidar, os meninos respeitarem as meninas e vice versa. É outros problemas relacionados a diferença, pelo menos lá eu não tive esses problemas. Eu já tinha trabalhado a diferença de lutas e brigas com eles, eu tive que voltar o assunto todo, perguntar o que eles tinham aprendido, eles falaram que luta não poderia brigar, porque briga é violenta, não tem regras, eles falaram tudo mais na prática eles diziam que não conseguiam, eu voltei todo o assunto com eles, eles falaram que não iam fazer mais, que eles não ia mais brigar. (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Percebeu-se que o professor ao reconhecer a diversidade de pessoas que convivem na Região Xingu, concomitantemente, identifica a diferença entre os povos e procura desenvolver mecanismos que possibilitam o respeito da diversidade, seja ela de raça, cor, classe ou limitação física ou intelectual.

A professora Marina diz: “porque com essa vinda de várias pessoas para a cidade, nós temos aí pessoas do Sul, do Nordeste e o aluno aqui ele precisa respeitar o sotaque do outro, ele precisa respeitar o jeito do outro” (MARINA, ATM, 15/02/2016).

O professor José Joaquim também fala:

Sempre nas aulas eu primeiramente preso pelo respeito entre os alunos né, porque eu acho que toda prática se a gente tá formando cidadãos a gente tem que prezar pelo respeito. Eles aprendem a respeitar uns aos outros, a tratar cordialmente, com respeito as regras de boa maneira (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

- Temas como inclusão, identidade, raça, etnia, sexualidade, gênero, são discutidos por meio dos temas transversais, por meio de aulas teóricas de Educação Física, uma vez que a disciplina, hoje é desenvolvida não apenas através de conteúdos esportivos como o futsal, handebol, vôlei e basquete, não obstante, por meio de aulas expositivas.

Hoje em Medicilândia a gente trabalha uma semana na sala, uma semana na quadra, uma semana na sala, uma na quadra. Trabalho hoje em dia qualquer tema que eu quiser levar para sala de aula, sobre qualquer tema, eu trabalho na Educação Física. A metodologia de trabalhar por meio dos textos, de qualquer tema se eu quiser falar sobre sexualidade, drogas eu posso levar, trabalhar sem nenhum problema (ALCI, MDC, 09/06/2016).

É nós temos aulas teóricas e aulas práticas, então as aulas teóricas é quando a gente desenvolve esses trabalhos. No conteúdo curricular nós temos os temas transversais que eles devem ser incluídos, entendeu? Devem ser incluídos dentro do contexto das aulas, então nesses conteúdos dos temas transversais a gente trabalha tudo isso, a identidade, a inclusão, a raça, a etnia, a sexualidade, gênero [...]. (JOANA, BN, 29/04/2016).

O professor Tião de Senador José Porfírio enfatiza a formação das aulas teóricas e práticas. “A minha aula a gente divide em duas partes, por semana, eu só trabalho quarta, quinta e sexta, então quarta quinta e sexta da semana passada foi teoria, agora quarta, quinta e sexta vai ser prática” (TIÃO, SJP, 14/06/2016).

A concepção de aula, expressa pelo professor Tião é enfatizada no PPP-CEDF/UEPA (2007), p. 66-67) quando ressalta que “a formação do professor de Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática”, a correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo. Desta forma, o professor organiza suas aulas tendo por base sua própria formação, a qual foi significativa e capaz de produzir reflexos na própria atividade pedagógica do professor.

Os professores discorrem acerca da formação não apenas das habilidades físicas, mas intelectuais. A professora Alci cita que a aula de Educação Física:

Não necessariamente precisa está voltada ao esporte, ao físico, a gente trabalha a parte do intelecto do aluno, a parte do conhecimento em outras áreas, então os nossos alunos não sentem falta, porque eles aprenderam que a Educação Física não é só correr atrás da bola. Então na época que eu trabalhava eu brincava muito de futebol com meus alunos, era mais futebol, futebol mesmo, tinha as outras coisas mais o período terminava tudo em futebol, começava falando de basquete e ia para prática ensinava, mais a aula encerrava no futebol. E aí depois com a prática e o conhecimento da universidade eu pude incrementar, a trazer uma nova roupagem (ALCI, MDC, 2016).

É necessário frisar que a professora ressalta ter dado uma nova roupagem para a Educação Física em seu município, após passar a ministrar aulas teóricas e práticas. Tudo isso foi possível após ela adquirir formação na área. A prática da professora contribuiu para a quebra de velhos paradigmas no campo da Educação Física em entender que a mesma não é uma disciplina apenas esportiva, devido muitos professores ainda cultivar a cultura da bola. Por isso, faz “questão de mostrar para eles isso, que eu quero que eles têm um conhecimento na área da Educação Física, que eles não vejam só como uma disciplina da bola, de brincar. Entendeu? Eu estou procurando é desenvolver esse senso crítico neles”, conforme nos aponta a professora Joana (BN, 29/04/2016).

A Educação Física na região passa a ter seu reconhecimento como uma prática capaz de produzir reflexões críticas, não apenas capaz de desenvolver a coordenação motora e as habilidades físicas. Sobre isso, a professora Alci diz:

As pessoas têm que aprender, os nossos colegas de Educação Física principalmente de achar que nós somos só professor da bola, que nós temos a cabeça vazia, que nós não temos conhecimento. Debater, discutir, mas, nós temos alguns colegas que tem a cultura de achar que o professor de Educação Física é só pra dançar, só pra ensaiar uma festividade, é só pra ensinar sobre algum esporte. Então é isso que eu passo para os meus alunos, para eles quebrar essa visão, para eles romper essa barreira até, porque futuramente alguns de nossos alunos, eles podem ser professores de Educação Física e aí qual o conhecimento que ele vai levar? Ele vai ficar com aquele pensamento arcaico? Eu acho que ele deve ter um pensamento inovador, diferente, tem que ser crítico, e sem dizer na questão do respeito (ALCI, MDC, 09/062016).

A formação em Educação Física na Região Xingu colaborou de forma específica para melhorar a prática da disciplina na região, pois os próprios professores conseguem identificar a importância da formação para a ampliação de uma prática pedagógica respeitosa e acolhedora no que tange principalmente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas.

Portanto, a professora Lidinha reflete:

Antes da graduação eu passava noites sem saber o que fazer, inclusive eu não sabia como fazer para trabalhar com ele, depois disso é uma das coisas que eu faço com mais facilidade, esse aluno ele é cadeirante, ele não fala, tem alguns movimentos e ouve e não temos certeza se ele consegue entender, mais eu consigo trabalhar com ele, assim de forma natural, coloco junto com todos os alunos. Eu perdi o medo, porque a partir do momento em que você tem conhecimento, tudo muda não é verdade? Então a gente amarra a corda na mão dele, por mais que ele não conseguiu rodar a corda, aquela sensação da corda está passando na mão dele e ter alguém pulando ao mesmo tempo é uma sensação de alegria enorme. Estamos agora com ensaio da quadrilha esse aluno é um dos alunos que puxa a quadrilha aqui na nossa escola (LINDINHA, BN,20/04/2016).

- A questão da sexualidade é do mesmo modo trabalhada das aulas de Educação Física devido os professores reconhecem que esse tema merece destaque, devido a tendência de muitos alunos que já apresentam tal diversidade por meio da diferença de gêneros. Por isso, acham que a sexualidade deve ser trabalhada nas aulas, para que haja a aceitação das diferenças no contexto escolar.

O professor Alberto Roberto (ATM, 12/02/2016) relata sobre a sexualidade: “[...] a gente encontra muito aluno aqui já com outra tendência isso também nós temos que trabalhar junto com os outros alunos, para que haja essa aceitação das diferenças dentro da sala de aula” (ALBERTO ROBERTO, ATM, 2016).

O professor Tião, destaca na sua narrativa que a questão da sexualidade deve ser trabalhada, pois:

Como eles tão passando da terceira para a quarta infância é um período meio complicado, e aí eu sempre vejo essa questão assim de sempre tá conversando com eles chamando atenção pra aula em si. Quando eu fui trabalhar com eles a questão dos órgãos reprodutores, eu senti uma certa curiosidade. Mais a questão da sexualidade ela é trabalhada na minha aula de Educação Física, só que para isso eu tive que conversar com a diretora da escola, tive que fazer um planejamento, eu gosto de fazer minha sequencia didática, faço meus planejamentos e aí no planejamento eu coloco o passo a passo de como vai ser desenvolvido na sala. E aí como eu to trabalhando o vôlei que é um esporte olímpico, com toda uma sequência didática aí vem o passo a passo e lá entra a parte da sexualidade pra trabalhar com crianças porque que as mulheres usam um short mais curto? Porque que no voleibol as meninas usam a barriga de fora? E porque que no vôlei normal não usa? Você tem que trabalhar essa questão da sexualidade com muito cuidado (TIÃO, SJP, 14/06/2016).

Na fala do professor fica evidente a necessidade do planejamento nas aulas de Educação Física. Se torna de fundamental importância o professor aplicar sua aula tendo por base uma sequencia didática, facilitadora da sua prática, tornando a aula mais interessante.

Sobre a sexualidade, a professora Maria Antunieta expressa ainda sobre a adolescência e sua relação com a sexualidade, já que “[...] tem muitos adolescentes que estão naquela fase de descoberta, que estão se mostrando homossexual, com 12 e 13 anos, então a gente tem mais esse problema com a sexualidade do que com o racismo” (MARIA ANTUNIETA, PMZ, 25/05/2016).

Por outro lado a professora Marina, destaca que “esses temas eles não são levados bem a vigor na minha aula, não trabalho de forma tipo a sexualidade, é um tema que ainda não trabalhei na minha aula” (MARINA, ATM, 15/02/2016).

A sexualidade marcada pela diferença entre sexos é frisada também nas aulas teóricas e práticas da disciplina de Educação Física através do conteúdo ginástica. “Esse

último conteúdo eu trabalhei sobre a ginástica na escola, então na ginástica eu trabalhei muito sobre a sexualidade, porque tem alunos que ficam com vergonha de fazer alguns passos” (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016).

A professora Maria Joaquina adverte sobre a necessidade de trabalhar esses temas nas aulas teóricas “esse tema ele tem que estar constante em todas as aulas. É melhor trabalhar isso na sala de aula, quando eles já chegam na prática eles já estão sabendo, como lidar com as diferenças de cada um” (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016).

Na fala da professora Maria Joaquina, fica explícita a necessidade dos professores desenvolverem uma prática pedagógica que permita aos alunos não apenas compreender a diferença entre os povos, mas, saber lidar e respeitá-la no ambiente educacional. Esses valores contribuem para que os alunos possam conviver de forma respeitosa com seus colegas, tanto na escola, como no seio da sociedade em que vivem.

- A diferença é enfatizada além das aulas teóricas, nas aulas práticas por meio do diálogo entre professor-aluno.

Como nós temos aula teórica e prática, na sala de aula eu converso com eles, eu passo o conteúdo tudinho, quando é na prática a gente vai colocando em prática tudo que a gente estudou na sala de aula, a questão do palavrão, a diferença entre sexo, a questão da deficiência (MARIA ANTUNIETA, PMZ, 25/05/2016).

Atrrelado ao diálogo sobre sexualidade, surge a necessidade de trabalhar o respeito e a inclusão. Segundo o professor Luis:

A gente vê, alguns alunos eles tem, como podemos dizer, não um traço homossexual mais uma atitude mais feminina e alguns alunos tem muito preconceito quanto à isso, é eu tenho um aluno que ele tem esses traços só que ele é uma pessoa extremamente participativa e os alunos eles são muito preconceituosos realmente mais eu sempre procuro fazer com que eles se incluam em todas as atividades. Então eu fiz o que: eu comecei a trazer ele fazendo com que ele se tornasse o protagonista da sala, ou seja, ele começou a ter funções onde ele tinha responsabilidades e ele tinha que aparecer na sala, então ele começou até a, como podemos dizer, se tornar um líder dentro da sala, então ele deixou de ser aquele menino retraído para ser um menino ativo, questionador, e que comanda as atividades dentro da sala de aula (LUIS, ATM, 15/07/2016).

- A inclusão é um assunto bastante enfatizado pelos professores da Região Xingu. Eles relacionam a inclusão principalmente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas. Percebeu-se que os professores já não sentem tantas dificuldades para incluir tais alunos em suas aulas, pois procuram desenvolver uma metodologia que permiti sua participação nas aulas juntamente com os outros alunos que não possuem limitações. Por isso, o diálogo entre professor e aluno, contribui para essa inclusão, conforme enfatizam os professores Alci e Francisco:

Essa aluna deficiente auditiva ela é uma pessoa que me ajuda muito, ela é muito esperta por ela ser esperta até agora eu não percebi nenhuma dificuldade em ministrar aula para ela, porque eu explico para ela, mesmo sendo nenhuma sábia em LIBRAS, mais eu explico pra ela como é a atividade e ela vai lá e desenvolve aquilo que eu quero, e ela faz igual os outros, por sinal, ainda faz melhor do que os ditos normais. O deficiente visual eu não tive dificuldade alguma para ensinar aula pra ele e quando eu ministrei aula eu falei sobre alguns temas, na época sobre esportes, eu desenhava, por exemplo, eu ia falar sobre a quadra de determinado esporte, então eu desenhava a quadra no papel, aí eu colocava é alguma coisa em relevo, barbante na quadra de futsal e coleí tudinho e aí expliquei a figura como é que era e aí foi contornando desenhando, passando a sua mão pra sentir como é que era. Também peguei todas as bolas que eu trabalhava e fui explicando: olha para ele, bola de futsal é assim e dava a bola para ele e ele tocava, via o peso e dimensão (ALCI, MDC, 09/06/2016).

Na prática eu procuro usar muito a inclusão. Olha professora eu tenho assim, uma metodologia específica para esse alunos [com necessidades educativas especiais]. Então eu procuro socializar, a incluir eles com os demais colegas e eu fico monitorando (FRANCISCO, PMZ, 25/05/2016).

A professora Joana, se apropria do diálogo para conversar com seus alunos sobre diversos temas. Entre eles se destacam a sexualidade, o respeito, a inclusão. Para ela, “isso é uma coisa diária, todas as aulas a gente busca falar sobre esses assuntos. Há, uma roda de conversa que vamos expor as opiniões um dos outros” (JOANA, BN, 29/04/2016).

O diálogo, neste sentido, apresenta-se como ponto de partida para a concretização de uma relação respeitosa entre os sujeitos culturais. A concepção de diálogo em Freire e Buber nos ajuda a compreender as relações entre os seres humanos. Adotou-se neste estudo o conceito de Buber (2001) para entender o diálogo, que se revela como uma teoria da linguagem e a interação entre culturas como processo dialógico e o conceito de Freire (2003) para apreender o diálogo como forma de enriquecimento da relação entre os sujeitos, como forma de respeito às ideias dos outros e como maneira de valorização da cultura do outro. Na visão do autor, o diálogo envolve a escuta do outro.

Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2003) enfatiza a materialização do diálogo por meio da palavra, bem como suas implicaturas de ação e reflexão. Assim, ele impera: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2003, p. 92).

Na concepção do autor, para haver o diálogo, é preciso um componente essencial - que é a palavra. Assim, para ele, a palavra verdadeira, práxis, é composta por meio da ação e reflexão. Sem esta relação, o diálogo se torna meramente palavras jogadas ao vento, sem uma dimensão de ação, ou seja, falar por falar, sem autenticidade e a reflexão se configura em conversa sem conteúdo, oca. Além disso, a palavra pode se tornar ativismo, ação pela ação, se minimizada a sua reflexão.

Para Buber (2001), o diálogo só ocorre por meio do encontro e da relação EU-TU em sua totalidade e da reciprocidade entre os indivíduos. Essa categoria, EU-TU, é a base do sentido de toda a existência humana. Deve-se acolher o outro em sua totalidade, pois o outro é indispensável para o estabelecimento da relação, do encontro e do diálogo em Buber. “Ele não vê o homem enquanto indivíduo, mas como a relação entre o EU e o TU” (Zuben, 2001, p. 18).

O diálogo entre EU-TU, é caracterizado na filosofia relacional dialógica por Buber (2009) como diálogo autêntico, ou seja, diálogo por meio da reciprocidade viva, de forma verdadeira na relação pessoal, no face-a-face, em que a presença do outro é parte fundamental para que de fato o diálogo ocorra.

Na concepção do Buber, ocorre uma relação dialógica entre professor-aluno na Região Xingu, já que o diálogo ocorre por meio do encontro na prática pedagógica, por meio da relação entre professor e aluno. Por isso, o estudo se sustenta nas perspectivas do multi/interculturalismo, visto que além de reconhecer a diversidade de sujeitos que se manifestam na Região, o interculturalismo pressupõe o pensamento voltado para a existência do outro, no diálogo e no contato com o outro, considerado como diferente. Para além de uma utopia que circula os discursos educacionais, configura-se como uma possibilidade de um futuro coletivo, plural, promissor, enquadrado na relação entre culturas.

- A questão da raça é trabalhada segundo a professora Marina, por meio da Festa Cultural da escola. Inclui-se na discussão sobre raça, um diálogo sobre respeito e diferença. No entanto, há um entrelaçamento de conhecimentos que não podem ser estudados separadamente, já que falar sobre diversidade, consiste em discorrer sobre diferença, inclusão, respeito, diálogo, entre outros temas que permeiam a base de uma educação multi/intercultural.

A raça a gente trabalha bem na nossa festa cultural, porque nós trabalhamos as diferenças, as diferentes etnias, a cultura trazida para a dança, a cultura de cada povo manifestado pela dança. Outro assunto que é trabalhado não apenas na Educação Física é o respeito com todas essas classes, com as etnias, com todos os povos. Eu trago bem na minha aula de Educação Física que eu preciso respeitar para ser respeitado (MARINA, ATM, 15/02/2016).

Portanto, constatou-se que os professores de Educação Física reconhecem a diversidade e pluralidade que se apresentam na Região Xingu e por isso, desenvolvem práticas educativas respeitadas e acolhedoras que contribuem para a inclusão das diferenças. Eles se apropriam do ensino de temas como inclusão, identidade, raça, gênero, sexualidade,

etnia através de aulas teóricas, principalmente por meio das reflexões que envolvem os temas transversais.

3.3 Concepção dos egressos de Educação Física acerca do multi/interculturalismo

Após dialogar como o multi/interculturalismo se apresenta na formação inicial de professores a partir da fala dos docentes, buscamos compreender como eles tratam os temas voltados para a diversidade, identidade, diferença, raça, etnia, gênero, sexualidade e classe social em suas práticas educativas, já que esses elementos constituem a base da educação multi/intercultural.

Adiante passamos a indagar qual a concepção dos egressos de Educação Física da UEPA acerca do multi/interculturalismo.

Inicialmente investigamos se os docentes tinham ouvido falar sobre as teorias do multiculturalismo e interculturalismo em sua formação inicial. E constatou-se segundo o professor Alberto Roberto que “na verdade assim, na minha formação pouco foi falado” (ALBERTO ROBERTO, ATM, 12/02/2016).

A professora Alci admite ter ouvido falar, porém diz não saber explicar sobre tais vertentes teóricas.

Bom eu já ouvi falar sobre os dois temas, multiculturalismo e interculturalismo, só que eu não saberia explicar detalhadamente o que são ambos, só sei que é a questão da mistura de culturas que existe e nosso país é um país que existe uma mistura muito grande de culturas devido o processo de colonização, de ocupação, então nós temos uma cultura muito mista, mais não saberia explicar detalhadamente o que é e nem voltada pra Educação Física (ALCI, MDC, 2016).

Ao ser questionados se sabiam conceituar multiculturalismo responderam: “Multicultural são várias ações de manifestações culturais, a cultura está relacionado ao multiculturalismo” (ALBERTO ROBERTO, ATM, 12/12/2016). “Eu acho que a palavra multiculturalismo seria diversas classificações de culturas” (FRANCISCO, PMZ, 25/05/2016). “Eu acho que o multiculturalismo é a mistura de várias culturas, várias culturas juntas” (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016). “O multiculturalismo são várias culturas reunidas” (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Adiante a professora Marina relaciona multiculturalismo com o campo educacional e afirma: “O multiculturalismo está ligado a várias culturas, que levando para o lado escolar, para a universidade, está ligado a várias pessoas dentro de uma sala de aula e o professor tem que saber lidar com essas pessoas” (MARINA, ATM, 15/02/2016).

É notório o reconhecimento da maioria dos professores que a concepção do vocábulo cultura está relacionada ao termo multiculturalismo, concebido pelos sujeitos entrevistados como a mistura de várias culturas.

Além de compreender a noção de multiculturalismo, os docentes reconhecem que o território em que vivem é multicultural, ou seja, conhecem que falar de multiculturalismo, implica reconhecer a diversidade cultural que se manifesta na Região Xingu. Por isso dizem:

Multiculturalismo eu entendo como sendo a miscigenação das culturas do Brasil, porque existe vários povos que vem frequentar nossa região, nós vemos várias culturas (LUIS, ATM, 15/07/2016).

Multi são várias, então nós vivemos em uma localidade que nós temos o ribeirinho, temos o pescador, nós temos aqui o madeireiro, o agricultor, nós temos o nordestino que veio do Nordeste que tá aqui na nossa região e nós temos os famosos berolas, que são pessoas que moram além da beirada ainda moram mais longe e são chamados de berolas, então existe essa questão do multiculturalismo aqui, ele é muito intenso, muito grande (TIÃO, SNP, 14/06/2016).

Ao passo em que o professor Tião reconhece o território como multicultural, ele, enfatiza que tais culturas interagem. Aqui fica implícito a relação intercultural entre elas, típica de um diálogo intercultural. Ele narra: “Então aqui é um lugar assim multi, ele tem muitas culturas e elas tão interagindo umas com as outras” (TIÃO, SNP, 2016). Apesar do professor Tião dizer que não sabe conceituar interculturalismo, ele enfatiza que o município de Senador José Porfírio é um lugar multi e que as culturas estão interagindo uma com a outra, típico de um diálogo intercultural.

No que tange ao conhecimento dos egressos sobre o interculturalismo, percebeu-se que esse termo é pouco conhecido pelos professores, pois afirmam que ainda não ouviram falar sobre. Ambos professores afirmaram: “Não, sobre esse termo eu ainda não ouvi falar” (MARINA, ATM, 15/02/2016). “Interculturalismo não sei” (FRANCISCO, PMZ, 25/05/2016). “Na verdade não, não ouvi falar” (LUIS, ATM, 15/07/2016). “Esse interculturalismo não, não tenho lembrança de ter ouvido falar” (TIÃO, SJP, 14/06/2016). “O interculturalismo de memória eu não recordo sobre o que se trata (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Os professores Alberto Roberto e Maria Joaquina compreendem que o interculturalismo é mais amplo que o multiculturalismo, todavia, não ampliam o conceito sobre ele. Para eles: “o interculturalismo seria mais amplo que o multiculturalismo” (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016) e ainda “eu acho que o inter ele vai além de uma

ação, ou um movimento cultural, eu acredito que seja isso” (ALBERTO ROBERTO, ATM, 12/02/2016).

As informações acima permitem concluir que os egressos possuem renomado conhecimento sobre a vertente multicultural e apresentam conhecimentos limitados acerca do interculturalismo. Porém, na prática, em suas atividades pedagógicas cotidianas, eles apreendem temas que contribuem para a disseminação de uma prática multi/intercultural, já que elencam categorias próprias e fundantes do multi/interculturalismo como diversidade, identidade, diferença, raça, etnia, gênero, sexualidade e classe sexual.

É constatado que o conhecimento que os egressos apresentam a respeito do multi/interculturalismo seja oriundo de uma formação em torno da cultura. Para a professora Joana, “na faculdade a gente já tinha essas discussões, de como vamos trabalhar a questão da cultura de alunos com diferentes culturas” (BN, 29/04/2016).

Os docentes ainda, apesar de afirmarem que desconhecem as perspectivas do interculturalismo, se apropriam do diálogo como elemento motor para disseminação de suas práticas pedagógicas.

Embora o conhecimento seja limitado acerca do multi/interculturalismo, os egressos reconhecem as manifestações culturais que se apresentam na região. Essas manifestações se expressa por meio da linguagem corporal anunciada através da dança, dos jogos e brincadeiras, das lutas e da natação.

A concepção dos professores torna claro que os alunos manifestam suas culturas através dos **jogos** e **brincadeiras** quando disseminam várias formas de jogar e brincar características das suas próprias tradições culturais, ou seja, cada jogo e brincadeira possuem suas regras, normas e suas nomenclaturas típicas do conhecimento que eles adquiriram no seio de suas próprias sociedades, de suas próprias culturas.

Em virtude da miscigenação de povos que vieram para a região, há um entrelaçamento de conhecimentos típicos de suas culturas nas aulas de Educação Física, não obstante às vezes a brincadeira ou jogo manifestado nas aulas são os mesmos, o que mudam são suas regras, suas normas e suas nomenclaturas, porém, a concepção é a mesma. Sobre essa tendência, os professores Alberto Roberto, Marina, Joana e José Joaquim expõem que:

Alguns tipos de jogos populares que eles dão o nome e a gente acaba conhecendo por outro nome. Aí a gente faz a proposta da atividade, utilizando o próprio nome que eles utilizam e as regra que eles trazem da rua, porque cada região você vai ter um tipo de regra e aí a gente acaba utilizando a própria regra que ele traz de lá do bairro dele. Não professor funciona desta forma, e aí a gente acaba deixando para

que eles possam desenvolver essa criatividade que é própria da cultura deles (ALBERTO ROBERTO, ATM, 12/02/2016).

Tem algumas brincadeiras que eles trazem que eu busquei lá no meu material, no meu acervo e eles dizem, eu não brinco desse jeito tia eu brinco dessa outra forma que aprendi a brincar lá na minha casa. Isso foi uma coisa trazida por essa manifestação (MARINA, ATM, 15/02/2016).

Algumas brincadeiras eles trouxeram quando foram trabalhados jogos e brincadeiras. Eu não sabia falar se é específica da região porque todo lugar geralmente a gente ver os mesmos tipos de brincadeiras, as vezes só muda de nome (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Aqui tem uma brincadeira chamada dono da rua. Eu não sei se ela é característica aqui de Brasil Novo, mas é uma brincadeira que eles cobram muito, que eles gostam e outra quando eu cheguei eu não conhecia essa brincadeira dono da rua, então eu tive que aprender para mim adaptar e ir brincando. A bandeirinha e a queimada e também tem a betes que é uma característica aqui também, só que ultimamente eu não sei se por conta que vai aumentando a cidade, movimento, e aí eles brincam menos então a gente está buscando até resgatar um pouco porque é uma característica. Mas a questão da predominância mesmo assim são mais essas quatro: é dono da rua, queimada e bandeirinha e a betes pelos maiores, vou citar o exemplo da questão da queimada, é tem alunos que eles brincam do caixão que pode queimar né e tem aluno que não. Então assim para entender isso. Ah tia, mas eu brinco assim, eu não brinco assim, e vem outro de outra região que brinca diferente. Então vamos adaptar (JOANA, BN, 29/04/2016).

Nós temos um projeto que nós trabalhamos jogos e brincadeiras, eu tinha um aluno que ele veio do Paraná, então quando a gente enumera uma brincadeira ele falava: Ah professor lá no Paraná essa brincadeira não é assim, é de outro jeito e a gente chama de outro nome. Tá, vamos fazer assim: você vai ensinar para gente como é que faz a brincadeira lá no Paraná. Ele se colocou lá à frente, ensinou os outros alunos como fazer a brincadeira, como era praticado na sua região e dessa forma foi surgindo outros alunos, por exemplo, é alunos mostrando diversos modos de praticar a mesma atividade de várias formas. São várias formas de praticar a mesma brincadeira que são trazidas por eles para dentro da sala de aula e o trabalho do professor é aceitar e abraçar porque se eles fizerem o que eles gostam as atividades fluem e o professor consegue trabalhar sem problema (LUIS, ATM, 15/07/2016).

Face as várias manifestações de jogos e brincadeiras, a professora Joana, utilizou-se de uma estratégia metodológica que pudesse incluir o conhecimento de todos os alunos, sem excluir nenhum saber cultural do aluno. A professora diz:

O ano passado o que a gente trabalhou: como tinham várias regras e era uma diferente da outra que eles conheciam, pode isso não pode aquilo, a gente juntou as turmas e cada um fez a sua regra e a gente voltou e montou uma regra nossa, eles montaram as regras deles e começaram a usar as regras que eles montaram (JOANA, BN, 29/04/2016).

Ainda no que tange as brincadeiras, a professora Lindinha, caracteriza uma brincadeira típica do município de Brasil Novo que é a brincadeira do Judas. Ela é típica da cultura local e desenvolvida pelos próprios moradores da comunidade de um bairro denominado Cidade Alta:

Tudo que acontece na rua, eles sempre trazem para a escola e chegam comentando. Uma das coisas que esse ano que fez uma diferença, que teve muitos comentários foi a questão do Judas, lá da Cidade Alta. Porque os meninos fazem

isso e se espalham pela cidade? Todos mascarados, pedindo e aí gera aquela curiosidade nos alunos porque eles estão vestidos daquele jeito? Porque eles tampam o rosto para pedir? Também muitos deles foram no dia assistir o judas, no domingo na Cidade Alta e eles ficaram muito espantados porque primeiro eles vão para a rua pedir com o rosto todo coberto, depois levam as coisas que conseguem para que as pessoas roubam durante a brincadeira e nesta brincadeira as pessoas apanharam muito ao pegar os objetos. Então teve vários alunos que trouxeram para escola para procurar saber porque as pessoas apanharam e eles viram sangue, teve pessoas que apanharam a ponto de tirar sangue. Teve um aluno que falou: ei tia teve um homem que apanhou tanto por causa de um cupu¹⁴, pegou um cupu, o que aquele cupu tinha de diferente para alguém se sacrificar por ele? Ele achou assim, que dentro daquele cupu tivesse alguma coisa de muita importância. Então foram inúmeras perguntas que até difícil a gente responder, mais aí eu fui responder para eles que não era o valor do cupu, era o valor da brincadeira, da manifestação. Então essa foi uma das manifestações assim que a chamou atenção dos alunos (LINDINHA, BN, 20/04/2016).

A manifestação da dança ocorre principalmente por meio das quadrilhas juninas, visto ela não ser ser uma linguagem tão utilizada nas aulas de Educação Física na Região Xingu. Tal manifestação ocorre geralmente nas apresentações das escolas em comemorações às tradições folclóricas.

Olha a manifestação que mais a gente tem aqui é a dança, que os alunos gostam de quadrilha. O terreirão aqui em Porto de Móz é uma festa junina. Cada escola faz a sua, escolhe uma data no mês de junho e aí cada escola faz a sua. Aí manda convite para as outras escolas para eles se apresentarem, tem apresentações da escola e das escolas visitantes. Na festa tem danças, tem comidas típicas e as vezes a gente coloca os stands com os trabalhos dos alunos, é tipo um feira cultural que a gente faz naquele dia (MARIA ANTUNIETA, PMZ, 25/05/2016).

Já iniciamos na quadrilha que é tradição. Então a escola ela tem um Projeto Político Pedagógico e dentro desse projeto ele inclui o Terreirão da escola que é a festa junina. Além das quadrilhas né tem outras danças que vem de outros estados e nós estamos ensaiando (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016).

A cultura daqui é a quadrilha, a quadrilha junina. Então a quadrilha é a parte cultural que nós mais trabalhamos (FRANCISCO, PMZ, 25/05/2016).

Com relação à questão da dança eu trabalho mesmo só a questão na época da festa junina, não trabalho assim, diretamente a questão cultural (TIAO, SJP, 14/06/2016).

Além da dança expressiva nas festividades juninas, ela também é desenvolvida na Festa Cultural que envolve manifestações de danças de todas as regiões, realizada no município de Altamira.

As danças indígenas, nós tivemos na nossa festa cultural. No meu primeiro ano de trabalho aqui nós trabalhamos as danças de outros países, onde nós trabalhamos em época de copa e aí a gente teve uma grande dificuldade em ensinar e eles aprenderem essas danças. E quando nós trabalhamos as danças que são típicas do nosso povo eles se desenvolvem melhor, porque é uma coisa que eles têm vivência, porque eles dançam, eles assistem e acabam dançando melhor (MARINA, ATM, 15/02/2016).

¹⁴ Cupuaçu – fruta nativa da Amazônia.

A professora Maria Joaquina expõe ainda sobre a necessidade de regatar a cultura local proclamada por meio da dança. Ela enfatiza uma manifestação rica de conhecimentos e típica da cultura local do município de Porto de Moz denominada de “Pássaro Aratauí”.

Tem culturas que estão perdidas, então a gente está tentando trabalhar, vai ter apresentação cultural, na qual nós vamos está apresentando o resgate da cultura que tinha aqui antiga. O Pássaro Aratauí que é uma manifestação cultural que já existia muito tempo, que foi feito pelos nossos avós e agora nós estamos resgatando para apresentar ela na festa cultural. A diretora da escola ela participava, ela tem 71 anos, ela fazia parte desse grupo, então nós estamos ensaiando o Pássaro Aratauí. Ela é uma dança que vem contar a história de um homem, que tinha um pássaro e ele simplesmente sumiu, então ele vai atrás desse pássaro e ele se perde na floresta. Aí vem uma dança, então eles falam que isso aconteceu aqui, essa cultura aconteceu aqui. Então eles acham que esse homem se transformou num pássaro. Se transformou num pássaro com lindo cântico. Era a história de um homem que criava um pássaro, então esse pássaro cantava e ele era apaixonado pelo pássaro. O que acontece que eles vivem em uma aldeia e nessa aldeia tem esse senhor, ele é pescador também, mais tem esse pássaro, é o amigo que ele tem. O pássaro canta para ele, então aquilo alegre os dias dele. E esse pássaro foge, então esse homem sai atrás desse pássaro na mata. Lá na mata ele encontra várias coisas diferentes na floresta. A história conta que ele se transforma nesse pássaro, que ele se perde na floresta, e se transforma e quando ele volta, ele já volta como pássaro cantando. O narrador conta a história e os alunos vão encenando a história. Então o que foi isso? Foi um resgate de uma cultura que nem eu nem eles conheciam, porque é muito antiga (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016).

A linguagem também é expressa por meio das **lutas** e da **natação** nas aulas de Educação Física na Região Xingu. Todavia, o professor José Joaquim enfatiza a importância de trabalhar a luta a partir da realidade vivenciada pelo próprio aluno, já que eles vivem as margens do rio, no caso dos ribeirinhos, cabe oportunizá-los vivenciar tal prática no próprio contexto em que estão inseridos, tornando a prática pedagógica, uma ação significativa para o aluno. Ele diz: “Eu já acho que é uma manifestação cultural importante. Como eles são da zona ribeirinha eu trabalhei natação com eles no próprio rio”. O professor ainda se refere a luta e diz: “trabalhei a luta marajoara e todos os dias eles queriam luta marajoara. Então, eu procuro saber a realidade do aluno também, trabalhar a partir da realidade do aluno” (JOSÉ JOAQUIM, 23/06/2016).

Essas manifestações culturais expressas pelos alunos são práticas produzidas a partir da própria realidade vivida por eles. São práticas e representações que dão sentido a própria existência do aluno, ou seja, são práticas que expressam aquilo que são, representam suas identidades construídas no local em que vivem. Sobre isso, Woodward (2014, p. 18) expõe:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas [...] a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

A partir das narrativas dos egressos, foi possível ainda compreender como os professores desenvolvem suas atividades em suas práticas pedagógicas que contribuem para acolher e respeitar a cultura do outro. Assim, evidencia-se que mesmo com seus conhecimentos limitados acerca das vertentes apresentadas, os professores desenvolvem práticas condizentes com seus pressupostos de uma educação multi/intercultural.

Os professores procuram acolher a cultura do outro por meio das atividades realizadas nas suas aulas. Tais atividades contribuem para que os alunos compreendam a necessidade de respeitar o colega, a cultura dele, de forma que a inclusão torne-se peça fundamental para que o acolhimento se efetive no contexto escolar em que se inserem.

Para a professora Marina “além de ser trabalhado em sala de aula, um projeto que eu vejo que trate desse assunto seria da festa cultural, e que dentro das danças, eles acabam respeitando a cultura dos colegas” (MARINA, ATM, 15/02/2016).

No que diz respeito a inclusão da diversidade que se apresenta nas aulas, o professor Francisco diz: “eu uso muito a inclusão principalmente dos gordos, pois são muitos criticados, serve de chacotas para os demais, então eu procuro incluir eles para que não haja isso, para que ele esteja interagindo ali no meio dos ditos normais” (FRANCISCO, PMZ, 25/05/2016).

A prática de atividades esportivas, por meio de minitorneios também colabora para disseminar atitudes de respeito entre os colegas.

Eu trabalho dentro das minhas aulas a questão da amizade, a gente sempre faz minitorneio dentro da aula e quando aquele aluno daquela equipe sai perdedor do torneio, já é um acordo entre a gente para que eles não tirem brincadeira, para que eles se cumprimentem, para que eles parabenizem o outro, para que haja essa amizade. E eu tenho conseguido unir e melhorar a disciplina deles (ALBERTO ROBERTO, ATM, 12/02/2016).

A professora Lindinha enfatiza que a principal dificuldade que ela encontra para disseminar uma prática acolhedora é a questão do preconceito entre os colegas de turma.

Nós temos preconceito contra o gordinho, uma das grandes dificuldades, nos ensaios de quadrilha é essa questão do gordo. A gordinha para nós conseguirmos um par para ela praticamente tivemos que obrigar o menino a aceitar. A questão da cor não existe tanto preconceito quanto ao gordo. A cor passa muito bem, agora se

o cabelo for um cabelo ruim, se a aluna for gorda existe uma rejeição maior. Por parte dos meninos é menor do que das meninas, elas são as mais prejudicadas. Então esses preconceitos nós estamos trabalhando e estamos utilizando a quadrilha como aliada, explicando todos os dias antes de começar os ensaios sobre as diferenças, limites, cor, raça, cultura, sempre focando sobre as diferenças. No início os meninos questionaram: ah porque tem que colocar o Caio? Se ele não conseguiu andar? Então porque que ele não fica fora? Aí explicamos que ele também tem direito e direitos são iguais, ele possui a diferença dele, tem o limite dele, assim, como eu tenho o meu e cada pessoa possui o seu diferencial, pois o que eu consigo fazer, nem todo mundo consegue e existem coisas que eu também não consigo fazer e assim sucessivamente (LINDINHA, BN, 20/04/2016).

A questão do preconceito em relação ao gênero é ainda enfatizada pela professora Alci. E ela utiliza como estratégia a formação de turmas mistas para o desenvolvimento das aulas, em busca de superar o preconceito quanto ao gênero.

Bom, quando eu comecei a trabalhar Educação Física eu não ministrava aula assim, separava um dia para as meninas e um dia para os meninos. Com o tempo, com um ano depois que eu estava pegando conhecimento eu acabei essa história, as minhas aulas de Educação Física desde quando eu comecei eu trabalho homens e mulheres juntas, não separo. Então essa questão do preconceito, de romper barreiras na questão dos gêneros também. Se a menina quiser agarrar, se a menina quiser jogar, se ela quiser fazer qualquer coisa, ela faz eu não empato e se eu ver que tem alguém com preconceito, alguma coisa, ah eu não quero esse do meu lado por isso ou por aquilo eu sempre interfiro, e aí eles brincam normalmente, por exemplo: ah tem um jogo, meninas alguém quer apitar? Uma menina fala: eu quero! Então eu dou o apito para ela e vou orientando, tanto o menino quanto a menina pra que eles possam se respeitar. Porque essa menina não sabe fazer isso ou aquilo, sempre eu vou interferindo, vamos mostrar também o lado melhor da pessoa, assim a habilidade melhor que ela tem para que ela possa perceber que ela também tem habilidades, que não é só o menino que tem, ele pode ter no vôlei ou no toque, no chute mais a outra parte tem outra diferença que ele não tem. Então a primeira coisa que eu acho que o preconceito quebrou na escola foi a questão de juntar as turmas (ALCI, MDC, 09/06/2016).

Em uma última análise, reconhecemos que apesar do conhecimento limitado dos egressos acerca do interculturalismo, eles se utilizam do diálogo como pressuposto para que haja a comunicação entre professor-aluno. Sendo o diálogo uma categoria fundante da vertente intercultural, percebe-se que por mais que os professores não reconhecem como um elemento intrínseco ao interculturalismo, eles o utilizam em suas práticas pedagógicas. O professor José Joaquim diz:

Olha eu procuro tá falando sempre, conversando com eles, eu por mais que eu seja professor eu procuro não tá conversando com eles em voz alta, falando tá conversando normal, de igual pra igual, pra que eles adquiram um respeito pela pessoa primeiramente, depois pelo professor. A gente precisa adquirir o respeito do aluno. A gente procura sempre tá falando sobre o respeito ao próximo até durante as aulas mesmo (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 2016).

Sobre a necessidade do diálogo na relação entre os sujeitos da escola, o professor Tião nos contou uma experiência negativa de acolhimento de uma aluna surda em sua aula, por falta do diálogo entre professor-aluno. Ele diz:

Como eu já tenho esses 15 anos de sala de aula várias coisas me marcaram, mais principal foi eu falar com a Maria pensando que ela escutava. Eu cheguei e comecei a conversar com ela normal, ela sentada e eu falando, explicando a aula e tal e ela me olhando, eu falei: tá entendendo? Ela só balançava a cabeça que sim e eu jurava que ela estava escutando e eu era professor novato na escola não sabia que ela era deficiente auditiva. Isso foi uma coisa negativa, depois quando eu pedi o caderno dela que eu fui ver que não tinha nada feito, eu falei: cadê sua atividade? Aí que a irmã dela chegou: não professor ela é muda! Aí que veio cair a ficha, entendeu? Então eu deveria ter primeiro feito uma dinâmica pra ver ela falar, se expressar alguma coisa, não, já comecei a aula normal, bom dia e já comecei passar o dever lá no slide, o material lá no quadro. Então foi negativo porque eu não me atentei pra essa parte de pensar que todos são iguais, e a gente percebe que todos não são iguais, sempre tem uma criança que ela tem uma deficiência, até mesmo os ditos normais já tem dificuldades, e imagina ela que era surda. A vantagem que todo mundo respeita ela. Todo mundo aceita como ela é, respeita (TIÃO, SJP, 14/06/2016).

Foi possível perceber, com a fala do professor Tião a necessidade de maior interação entre a direção/coordenação pedagógica da escola e o professor, já que ele deveria ser informado sobre a limitação da aluna Maria. Ficou claro, com o acontecido, que os alunos da Educação Especial estão sendo inseridos nas salas de aulas e o professor não está sendo informado, não havendo a preocupação em comunicá-lo de antemão. Essa comunicação prévia, com apresentação de laudos médicos que denote as verdadeiras condições de o aluno para a participação nas aulas de Educação Física, certamente contribuiria para a readequação do docente em sua prática pedagógica, no sentido de atender com especificidade a aluna com deficiência. Por isso, notou-se ainda, que não há nenhuma espécie de treinamento para o professor lidar com as especificidades individuais dos alunos com estas limitações.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais é utilizada como estratégia para acolher a diversidade e respeitar a diferença nas aulas de Educação Física. A professora Joaquina diz:

O que me marcou mais assim foi a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais. Principalmente na sala de aula que eu percebi que os alunos eles ajudam um ao outro. Então isso para mim foi importante a gente perceber que eles estão acolhendo, eles estão respeitando a diferença então para mim isso é importante. É saber que realmente está acontecendo a inclusão na sala, na escola, dentro da escola. Saber que os alunos estão sendo receptivos, saber que os alunos eles estão acolhendo, isso é importante (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016).

O professor Luiz ainda contribui narrando uma experiência que ele viveu no que tange a inclusão de um aluno cego em suas aulas.

Uma experiência que eu já vivi faz um ano mais ou menos foi um aluno que eu recebi, ele era um aluno deficiente visual de um olho, só que ele tinha uma vergonha extrema, tanto que ele passava a aula toda de cabeça baixa, ele não olhava para ninguém, ele ficava de cabeça baixa quando ele levantava ele colocava a mão no olho para ninguém ficar olhando e quando eu percebi isso, conversei com a mãe dele, conversei com os pais, tivemos uma conversa sobre isso, eles disseram que ia conversar com ele e eu disse que ia procurar uma forma de incluir ele para ele perder essa vergonha que ele tinha, quando ele chegou na sala muitos alunos ficavam perguntando o que ele tinha, o que foi aquilo no olho dele mais eu procurava pedir para eles não comentarem já que ele tinha vergonha, era um assunto que ele não gostava de falar. Então para que ficar perguntando para ele, não havia necessidade. Então dentro do nosso âmbito da sala de aula eu comecei a incluir ele, trazer ele para as aulas. Uma coisa que ele gostava de fazer de mais era jogar futebol. Ele ficou meio receoso nos primeiros dias e com o passar do tempo ele foi começando a participar e eu acho que foi mais a questão dele se habituar ao local estranho que ele estava, porque ele era um aluno indígena, ele estudava na aldeia, a família dele veio para comunidade e ele começou a estudar na outra escola. Então era um local estranho para ele, ele não sabia como as pessoas iam reagir com ele. Mais depois que ele se habituou ao local, ele se habituou ao professor a gente conseguiu trabalhar tranquilamente. Ele enxergava com um olho, que ele sofreu um acidente e o olho dele foi furado (LUIS, ATM, 15/07/2016).

Outro fator importante para que o docente possa acolher a diversidade que se manifesta na escola, é ele conhecer a própria realidade dos alunos. Essa experiência é compartilhada pelo professor José Joaquim, ele fala:

Um fato interessante foi reunida a coordenação da escola, foi uma psicóloga, a responsável do município pela educação especial, a assistente social e a gente fez um percurso em quase todas as casas dos alunos para conhecer a realidade dos alunos. A gente fez o percurso em um dia todo e a gente conseguiu saber muito da realidade dos alunos, e foi outra professora também que disse que iria até modificar um pouco da metodologia dela, que ela era bem rígida, ela era uma professora de matemática. Então, eu sempre busquei entender a realidade dos alunos porque são ribeirinhos, a economia depende da renda da pesca, de produção da agricultura familiar rural lá e tem dias que os pais pedem para eles irem pescar, fazer algumas coisas e a gente tem que tá relevando, tem que levar em consideração essa questão aí e sempre busquei isso mesmo, conhecer a realidade dos alunos. As vezes eu perguntava porque eles faltaram: não professor é porque eu fui pescar e os outros sorriam mais aí os outros sorriam assim não como forma de sarcasmo, mais sorriam porque eles mesmos faziam isso em outras ocasiões. Não professor desculpa fui pescar mais a gente recupera, e a gente ia conversar, vamos ver o jeito que você vai recuperar e aí a gente ia buscar outra metodologia para trabalhar com ele (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Tentando elucidar uma proposta de currículo plural, pautada na realidade local, o estudo apresenta adiante elementos capazes de subsidiar a construção de um currículo híbrido que respeite a diversidade e pluralidade cultural da região do Xingu, sudoeste do Pará.

3.4 Por uma formação multi/intercultural na região Xingu: O currículo híbrido em questão

Com o intuito de apresentar uma sugestão para a construção de currículo para a formação de professores de Educação Física da Região Xingu, condizente com os pressupostos da educação multi/intercultural, os docentes foram indagados, a fim de sistematizar uma sugestão que possa atender os anseios dos próprios professores inseridos no contexto da formação.

Para tanto, nos ancoramos nos estudos que discorrem sobre o currículo híbrido, em virtude do reconhecimento da contribuição de tal perspectiva para a construção de um currículo de formação de professores que considere a diversidade e pluralidade cultural que se manifesta no contexto escolar, subsidiado pelos estudos pautados nas perspectivas teóricas do multi/interculturalismo. Tal sugestão deve favorecer reflexões acerca da necessidade do diálogo entre culturas diversas, de forma que possam conviver respeitosamente e harmonicamente entre si e com outras.

Essa diversidade se apresenta por meio da complexidade de manifestações culturais diversas expressas por meio da dança, jogo, ginástica, música, das artes e lutas típicas das diferentes espécies que constituem uma dada cultura.

Assim, “os estudos sobre conhecimento escolar e currículo se constituíram, no final da década de 1980, em um dos principais núcleos em torno do qual a discussão teórica sobre currículo se desenvolvia no Brasil” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 39) e, o hibridismo foi reconhecido na segunda metade da década de 1990, entendido como a marca do campo do currículo no Brasil inserido na perspectiva pós-estruturalista.

A perspectiva pós-estruturalista se destacou no campo do currículo no Brasil por meio das produções do grupo de currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e teve como líder Tomaz Tadeu da Silva. O grupo se destacou desde a primeira metade da década de 1990, principalmente pelo fato de seu líder editar e traduzir diversos livros baseados em uma perspectiva pós-estruturalista de autores internacionais, os quais se destacam os textos de MacLaren, Apple, Sacristán, Popkewit e Giroux que passaram a ser amplamente difundidos no Brasil.

Lopes (2005, p. 52) enfatiza: “O pós-estruturalismo se organiza aprofundando ou visando superar princípios do estruturalismo”. A autora acrescenta: “Por sua vez, o pós-estruturalismo questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir

fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (p. 53).

O termo híbrido é entendido como o cruzamento de palavras de línguas diferentes ou o cruzamento de raças diferentes (SCOTTINI, 2009, p.173). Assim, a noção de hibridismo está relacionada a inter-relação de culturas diferentes, que se dá por meio das diversas formas de comunicação expressa através da linguagem oral, escrita ou gestual, ou por meio das diversas formas de manifestações culturais expressas pela dança, música, arte e/ou quaisquer manifestação da cultura corporal de movimento propagadas principalmente nas aulas de Educação Física escolar.

Traçando um relato histórico, Dussel (2002) afirma que o termo híbrido surgiu com a emergência de identificar as espécies. Argumenta que os humanos eram provenientes todos da mesma espécie e por isso, o uso do termo híbrido para compreender a origem de filhos de pais humanos de diferentes raças. Oriundo do projeto colonial, pautado em um parâmetro europeu, a preocupação voltava-se para a classificação das raças como passo necessário para estabelecer uma hierarquia dominante. Então, a discussão do hibridismo surge como forma de problematizar o vínculo entre seres de diferentes espécies associada a diversas estratégias e discursos utilizados para domesticar ou ironizar a diversidade.

A noção de hibridismo difundiu-se como ferramenta para explicar os fenômenos culturais da contemporaneidade, afloradas nas últimas décadas. O estudo realizado por Matos e Paiva (2007) buscou compreender o uso do termo hibridismo na contemporaneidade, especialmente no campo do currículo. Ressaltaram que o hibridismo de distintas tendências teóricas tem sido considerado a marca do campo do currículo na atualidade, que por vezes mesclam-se o discurso pós-moderno e o foco na teorização crítica.

Nesta mesma concepção de currículo híbrido, merece destaque o estudo de Garcia Canclini¹⁵. O autor buscou compreender os fenômenos culturais na sociedade contemporânea, analisando como “a temática do multiculturalismo tem penetrado na produção brasileira do currículo, trabalhando fundamentalmente com o conceito de hibridismo e introduzindo as discussões sobre identidade” (MOREIRA; MACEDO, 2000 apud LOPES; MACEDO, 2002, p. 41).

Reafirma Dussel (2002) que a ideia de “culturas híbridas” foi introduzida no início da década de 1990, pelo autor Nestor Garcia Canclini como pressuposto para pensar a modernidade latino-americana. Canclini adverte que as sociedades latino-americanas

¹⁵ Autor que marca o surgimento da perspectiva híbrida no currículo.

havam produzido uma modernidade *sui generis*, ou seja, uma modernidade fora do lugar, caracterizada pela hibridização de culturas, proliferação de estratégias e pluralização de temporalidades (GRIFO FO AUTOR). Para Canclini falar de pós-modernidade não caberia neste contexto, quando a modernidade nem sequer chegava a ser um projeto inconcluso.

Dussel (2002) ressalta que a produção de Canclini surgiu paralelamente com outras produções de origem anglo-saxões centradas principalmente nas hibridizações das identidades coletivas e individuais, neste caso merece destaque as produções de Homi BHABHA e Stuart HALL, os quais destacaram a ambivalência das identidades contemporâneas, especialmente as identidades binárias que até o momento era pensada como identidades homogêneas e organizadas.

Essa contradição originada pela modernidade acelerada gerou problemáticas especificamente originárias do termo hibridismo. Descontentamentos de ordem “profundamente enraizado no projeto colonial de dominação racial do século XIX, se produz uma aceleração acrítica das diferenças e deixa de lado as desigualdades fundantes” (DUSSEL, 2002, p.56).

Nesta conjuntura surge alguns desafios que remetem um aprofundamento teórico que permita pensar em possibilidades que contribuam na disseminação de um currículo híbrido que atenda as complexidades das sociedades contemporâneas e multiculturais.

Dentre os diversos desentendimentos que a utilização do termo hibridismo tem proporcionado, Dussel (2002, p. 57) enfatiza:

Pensar o currículo em termos de hibridização contribui para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram, introduzindo novas ideias em um campo cujas perguntas foram, muitas vezes, pobres teórica e tecnicamente.[...]. Também assinalaremos que se deve produzir uma “escrutínio crítico” da noção de hibridização, evitando contentar-se em observar o obvio e, também evitando deter o pensamento em uma ingênua celebração da pluralidade [...].

A autora sugere, no entanto, a importância de problematizar a utilização do termo hibridismo, não o relacionar como obviedade cultural, ingênua, mas, focar as práticas culturais, sociais, políticas que o mesmo se inscreve. Isso implica em não apenas compreender o hibridismo como a fórmula mágica para pensar o cruzamento de culturas, mas, para entender ele como uma possibilidade para pensar historicamente como muitas culturas foram silenciadas no interior de uma sociedade, marcada pelo colonialismo dominante. Implica também em compreender as lutas políticas, sociais e culturais de povos que buscavam reconhecimento, principalmente no campo educacional.

Atualmente não basta apenas reconhecer o hibridismo cultural, que implica no reconhecimento da pluralidade, surge à necessidade de compreender políticas de valorização da diversidade, entendendo como trabalhar ela principalmente no interior das instituições educativas. Pensar o currículo híbrido talvez seja um caminho.

Para tanto, o passo inicial para refletir sobre uma sugestão de currículo híbrido é reconhecer a diversidade que se manifesta no local e os próprios professores que atuam nesse contexto identificam a diversidade de culturas que se manifestam na Região Xingu. Sobre isso o professor José Joaquim diz: “Aqui é uma região que tem uma diversidade bem mesclada mesmo, muito índio, muito negro, muitas pessoas de fora que tão na região, que vieram para ficar” (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Em relação às perspectivas de reconhecimento da diversidade e hibridismo Dussel (2002) tece questionamento que nos ajuda a compreender sua configuração no currículo como aparato para pensar estratégias de reconhecimento e valorização das diferenças culturais. A autora questiona: “Há por acaso há alguma cultura que não produza misturas, que não atue sincreticamente sobre produtos ou dinâmicas de outras culturas?” (p. 69).

Assim, em detrimento às exigências das sociedades multiculturais e do processo de globalização, surge a necessidade de desenvolver uma teoria de currículo que responda as necessidades sociais e culturais, onde o cruzamento de culturas possa se dar de forma dialógica e respeitosa, principalmente no espaço escolar por meio de práticas educativas que considerem a diversidade de culturas e as potencialidades que cada aluno pode desenvolver nas aulas, a partir dos saberes compartilhados e adquiridos nas suas próprias culturas. Nesse contexto, o professor questiona?

Eles nadam muito, porque a gente não trabalha natação com os alunos? Eles usam arco e flecha, porque a gente não ensina os alunos, de forma consciente, a usar arco e flecha? Por exemplo: essa região que eu tô trabalhando agora tem muitos açaizeiros, as crianças sobem nos açais brincando, porque não trabalha com essas crianças ginástica calistênica? Para eles terem um conhecimento, usar a prática deles. É algo assim que eu acredito ser melhor trabalhado, melhor aproveitado, poderia ser mais desenvolvido nas aulas (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Adquirir conhecimentos na formação que subsidiem o desenvolvimento de uma prática pedagógica que reconheça a diversidade de culturas que se apresentam na escola e nas aulas de Educação Física contribui para que o professor possa transformar sua ação didática em uma prática permeada de sentidos e significados.

A fala do professor expressa a necessidade da formação inicial subsidiar mecanismos de aprendizagem para que o futuro professor possa inserir, em sua prática pedagógica, com o saber da experiência de vida e da cultura do aluno, que no caso é o ribeirinho, que sabe nadar, subir no açazeiro, entre outros conhecimentos advindo de sua cultura.

Desta forma, o processo de hibridização oferece possibilidades e oportunidades para explorar as diversas manifestações culturais trazidas pelos alunos, dando sentido e significado para as práticas corporais de movimento, ao saber lidar com a diversidade na contemporaneidade. Isso implica questionar as relações de poder que perpassam a escola e o currículo. Significa pensar com o diferente, levantar a bandeira em prol da transformação e da equidade social, onde os alunos não sejam segregados em termos de raça, classe, etnia, localização geográfica, opção sexual ou religiosa, mas, que a diversidade possa ser respeitada.

Nessa concepção, visualiza-se por diferente aquilo que é estranho para nós, ditos “normais”. O estranho é que se manifesta de forma diferente da nossa cultura, que tem costumes, crenças e valores diferentes. Por isso, na visão do professor, a formação deve instigar o aluno a pensar com o diferente, conhecer sua cultura, valorizá-la e respeitá-la, pois a partir do momento que o diferente passa a ser conhecido, ele passa a ser aceito, incluso nas atividades cotidianas da escola. E falar da diferença, envolve falar sobre aceitação e inclusão, conforme aponta a concepção do professor.

Assim, ele diz: “por que não tem como falar da diferença, do tamanho da diferença que tem na nossa região, do tanto de povos indígenas, cada uma com sua característica, o tanto de pessoas na cidade, pessoas mestiças, negras e não falar da aceitação, da inclusão, entendeu?” (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Na visão do professor, o preconceito ocorre devido ao não conhecimento das diferenças e a partir do momento em que o docente e os alunos conhecem a realidade, conhecem o diferente, eles passam acolhê-lo, respeitá-lo e incluí-lo nas atividades pedagógicas. Para tanto, o professor deve receber uma formação que lhe permita conhecer a realidade, conhecer a diversidade de culturas que coexistem na região. Ele enfatiza:

Essas pessoas são diferenciadas não por alguma necessidade especial, mais pela sua cultura em si. E o quanto pode ser trabalhado a sua cultura? uma pessoa pode trazer um conhecimento enorme para uma turma, até mesmo conhecer a realidade daquela pessoa, porque quando você passa a conhecer, aquilo passa a não ser tão incomum, porque eu acredito que o preconceito vem daquilo que a pessoa acha incomum, porque o que é comum passa normal, o que é diferente não, a pessoa

tende ou a rejeitar. Então se tivesse algo dessa forma, uma disciplina, os próprios professores poderiam até de certa forma trabalhar melhor essa questão do preconceito certo, porque esse preconceito é não é um preconceito explícito como no Brasil tem a questão do preconceito com a cor, mais é implícito, as pessoas tem preconceito mas elas não demonstram, mas eles têm, com o índio é a mesma coisa. O ribeirinho a mesma coisa, ah! aquele é ribeirinho, “neguim d’água”, esse tipo de coisa. Então, se você conhecer a realidade, se o professor conhecer a realidade se for uma parte, se for fácil de trabalhar essa realidade para aquele professor ele pode está trabalhando de uma forma melhor com os alunos. O novo é diferente e você aprender o novo é bom, então você aprender o diferente, está aprendendo o novo é melhor ainda (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

Para que o diferente seja respeitado, é necessário que os interesses e manifestações de diversos grupos sejam refletidos, questionados e pensados de forma articulada ao propor um currículo que atenda essa diversidade e pluralidade que se manifesta principalmente no espaço escolar. Precisa-se pensar em um currículo híbrido que não atenda aos interesses da classe dominante, mas, sobretudo, atenda de forma unificada e plural os interesses e valores da cultura local.

Pensar no currículo híbrido é pensar no acolhimento das diferentes culturas no espaço escolar, por meio de oportunidades igualitárias e dialógicas. Trata não apenas em pensar a noção de currículo híbrido como processo que seleciona uma dada cultura em detrimento de outra, ou que constrói certos consensos particulares, mas um currículo que reconstrói valores ao questionar o lugar que certas culturas ocupam na seleção de conteúdos ou na transmissão de saberes próprios da cultura dominante.

É entender que este cruzamento não ocorre sempre de forma harmoniosa, mas, que seu resultado produz novos conhecimentos, novas oportunidades educacionais, onde a pluralidade possa ser reconhecida como pressuposto para pensar a prática educativa de forma plural e heterogênea.

Nessa concepção, sugere-se que as perspectivas do multi/interculturalismo se façam presentes no currículo de formação inicial dos professores de Educação Física da Região Xingu. Ao reconhecer a necessidade desse debate na formação, a professora Marina propõe:

Bom eu acho que esse tema o multiculturalismo e o interculturalismo, deveria ter uma disciplina voltada para estudar isso, para lidar com as crianças de todas as idades, crianças de outra região, crianças com deficiências, crianças com culturas diferentes que na universidade não tem. Eu acho que seria uma disciplina lá próximo do estágio que nos desse o norte de como desenvolver esse nosso trabalho tanto no estágio como depois na minha atuação (MARINA, ATM, 15/02/2016).

A sugestão da professora Marina é respaldada pela proposta defendida por Moreira (2013, p. 85), a qual defende que queiramos ou não vivemos em um mundo

multicultural e indiscutivelmente “ela existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais, contemporâneas”. Por isso, essa discussão deve ser incluída nos cursos de formação de professores.

Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-la: ela permanece independente de nossas propostas e de nossas reações. Desse modo, mesmo que as reflexões sobre currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos (MOREIRA, 2013, p. 85)

Dussel (2002) tece críticas pautadas no processo histórico de configuração de um currículo híbrido e adverte que a hibridização em muitas vezes implica, pois no processo de tradução que põe as novas experiências e direções em relação as que já estavam disponíveis previamente, ou seja, acaba por repetir movimentos tradicionais de currículo, mesmo que seus discursos pretendam criar novos sentidos.

Analisar o currículo híbrido significa refletir sobre novas possibilidades para pensar a complexidade dos processos culturais, políticos e sociais que se configuram na escola. Significa acreditar em novas ideias, que necessariamente devem surgir neste campo do conhecimento curricular. Como enfatizam Matos e Paiva (2007, p. 187):

O conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instancias pelas quais transitam até sua efetiva implementação na instancia da prática. É preciso considerar, entretanto, que sua utilização oferece oportunidades, riscos, ambivalências e possibilidades.

As diversas manifestações corporais expressas sobretudo nas aulas de Educação Física serão valorizadas e reconhecidas nas sociedades plurais, por meio de um currículo híbrido que não reprima o outro, mas que o reconheça na história.

Nos posicionamentos a favor de um currículo híbrido, capaz de acolher a diversidade, respeitando a individualidade do ser humano e a pluralidade cultural que coexiste em diversos territórios, particularmente na Região Xingu. Para que o currículo híbrido seja efetivado, acredita-se ser necessário problematizar as relações de poder, hegemonia, cultura e ideologia que permeiam certas teorias de currículo para que possam de fato, construir e consolidar uma formação de professores que contemplem nuances de uma formação pautada nas perspectivas do multi/interculturalismo em seu currículo.

Por isso, a necessidade de repensar o currículo híbrido pautado em uma reforma curricular subsidiado por ações democráticas, que busquem quebrar discursos hegemônicos.

3.4.1 Repensando o currículo do CEDF/UEPA na Região Xingu

Com o propósito de favorecer uma reflexão acerca da necessidade de reformulação do currículo do CEDF/UEPA, questionamos os egressos, a fim de que eles pudessem, de acordo com as demandas apresentadas a partir de suas práticas pedagógicas cotidianas, indicar elementos capazes de pensar a favor de uma reconstrução no seu currículo de formação inicial.

A partir de suas vivências na formação inicial e o contato com as demandas que se apresentam na prática pedagógica, os docentes inseridos em diversos contextos da Região Xingu, sugeriram:

- Criar, dentro da universidade, momentos durante a formação inicial para discutir sobre a diferença. Nessa perspectiva o professor Alberto Roberto sugere:

Eu acho assim, que faltou mais orientação dentro da faculdade. Esses debates eles precisam ocorrer mais vezes na universidade né, nós precisamos criar momentos dentro da universidade como rodas de bate papo, palestras, seminários, ou alguma outra ação para que a gente possa trabalhar mais orientando nossos acadêmicos pra que eles possam chegar lá na realidade e eles vão sentir essa falta. Eu acho que está falando isso dentro da universidade. Pelo menos na minha época a gente sentia muita essa falta de mostrar realmente como a gente conviver com estas diferenças (ALBERTO ROBERTO, ATM, 2016).

- Ampliar a carga horária da disciplina de folclore e torná-la obrigatória.

Ambas as professoras de Porto de Móz sugeriram:

Nós tivemos uma disciplina que falava sobre o folclore, foi importante essa disciplina, mais eu acho que deveria ter um tempo maior para ser trabalhado isso, porque assim, até então a gente ia ver como colocar em prática, as culturas que existem no nosso país, no nosso município até mesmo, no nosso estado. Eu imagino só mesmo o tempo que foi muito corrido, que era pra ter sido mais longo, que a gente pudesse está aproveitando mais (MARIA JOAQUINA, PMZ, 25/05/2016).

Uma disciplina que a gente teve ela é uma disciplina optativa, ela não é obrigatória, se ela fosse obrigatória era melhor, porque ia ter como a gente aprofundar mais. Foi alguma coisa haver com cultura, danças, essas coisas assim, culturais. Ela é muito boa para gente trabalhar (MARIA ANTUNIETA, PMZ, 25/05/2016)

- Ampliar a carga horária da disciplina de LIBRAS. Eles dizem: “Eu acho que deveria ter sido mais bem aprofundado, na UEPA foi a disciplina de LIBRAS, que as vezes deveria ter sido mais assim, com a carga horária maior seria LIBRAS” (TIÃO, SJP, 14/06/2016); “LIBRAS foi muito corrido, foi pouco tempo” (JOANA, BN, 2016); “Eu queria ter aprofundado mais a questão das aulas de LIBRAS, também achei ótima a aula, só que assim, era tudo corrido” (MARIA ANTUNIETA, PMZ, 25/05/2016).

- Ampliar a carga horária das disciplinas de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer, Estudos do Lazer, Ginástica Rítmica e Contemporânea e Educação Física Adaptada. Na concepção da professora Alci: “A Educação Física Adaptada, a Políticas Públicas de Esporte e Lazer, eu queria ter aprofundado mais a questão da Ginástica Rítmica, Contemporânea” (ALCI, MDC, 09/06/2016); “A questão da Adaptada é a outra disciplina que eu sinto bastante dificuldade até hoje, que eu achei que foi um conhecimento que passou bem rápido” (JOANA, BN, 29/04/2016).

Além de ampliar a carga horária da disciplina de Educação Física Adaptada, o professor Luiz, sugere a inserção no contexto da disciplina de uma amplitude que trata sobre os esportes adaptados. Para ele:

Eu acredito que no currículo da UEPA deveria ter dentro da Educação Física Adaptada que já existe, uma parte que falasse só sobre os esportes adaptados, jogos esportivos adaptados, porque a gente viu mais foi uma coisa muito rápida, eu acho que deveria ter sido mais extensa, devido a necessidade que nós temos hoje, porque o aluno, portador de necessidade especial ele tá incluso na sala de aula (LUIZ, ATM, 15/07/2016).

Talvez a preocupação do professor Luiz, seja em virtude daquilo que a professora Alci apresenta. Para ela, os esportes adaptados seriam importantes para serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física devido a estrutura física das escolas, pois, em sua maioria, as escolas possuem quadras poliesportivas e isso facilitaria a realização desses esportes.

Eu sinto dificuldade, eu gostaria que tivesse no curso de Educação Física é o esporte adaptado, as escolas já são adaptadas para trabalhar o esporte, e deveria ter essa disciplina de esporte adaptado pra que nós pudéssemos aprender e ensinar nossos alunos como trabalhar porque a gente se depara com essa realidade. Então eu acho que essa disciplina no curso de Educação Física vai facilitar para gente trabalhar, ter uma melhor vivência e ensinar melhor também (ALCI, MDC, 09/06/2016).

Torna-se válido mencionar, que a disciplina de esportes adaptados já é contemplada no PPP-CEDF/UEPA como parte da formação inserida no eixo de conhecimentos específicos e de aprofundamento, que busca o estudo reflexivo das modalidades esportivas adaptadas. Sendo assim, é possível que tal conhecimento não fez parte da formação dos professores pesquisados em virtude de não ser uma disciplina de cunho obrigatório e sim optativo. Sendo optativa, a disciplina possivelmente não foi selecionada para integrar o conjunto de disciplinas ofertadas pelo curso. É notório ressaltar, que as disciplinas optativas são eleitas pelos próprios discentes matriculados a partir do 5^o semestre do curso.

- Tornar obrigatórias as disciplinas de vôlei, futsal, basquete e handebol.

São disciplinas eletivas na UEPA que eu acho que deveriam ser fixas, deveriam ser obrigatórias as disciplinas esportivas, no caso do vôlei, do futsal, do basquete, do handebol dentre outras. É que as vezes a gente sente a dificuldade de trabalhar na escola com os nossos alunos devido ter algumas dúvidas de coisas que não foram muito claras lá por conta do tempo que foi que foi corrido, as vezes tivemos mais aulas teóricas do que na prática em si (JOANA, BN, 29/04/2016).

- Tornar as disciplinas de estágios mais significativas, já que na visão da professora Marina, o estágio não a deixou preparada para desenvolver uma prática pedagógica condizente com a realidade que ela encontrou na prática.

Porque o estágio não deixou preparada para isso, só a realidade mesmo para mostrar. Porque o estágio ali, você vai um dois dias na semana e eu vou lá desenvolver uma atividade. Eu não consigo distinguir a diferença entre um aluno e outro. Eu acho que a universidade tem que acrescentar nessa disciplina de estágio uma maneira, não sei bem uma solução para isso, mais é uma maneira de mostrar a realidade para o aluno (MARINA, ATM, 15/02/2016).

Tendo por base a narrativa da professora Marina, pode-se afirmar a necessidade de melhor articular o momento do estágio no curso de formação inicial, no sentido de ser um momento de problematização da prática do professor. O estágio deve ser concebido como um espaço privilegiado de trocas de conhecimentos, além de possibilitar ao discente a vivência de todas as dimensões da prática pedagógica.

A sugestão do professor José Joaquim aprimora a indicação da professora Marina. Para ele seria ideal uma disciplina de estágio que pudesse contribuir para que os professores tivessem o contato com a realidade que se apresenta na região, que eles pudessem vivenciar momentos de encontro com a diversidade. Diversidade cultural que se manifesta por meio da cultura dos povos, seja ele índio, ribeirinho, entre outros. Para ele:

Seria construtivo ter uma disciplina só voltada à essa questão das formas culturais, as diversidades, as etnias, por que não uma disciplina voltada para essa questão que mostrasse além da diversidade cultural, diversidade física, entre outras coisas, como eu posso dizer, levasse como na disciplina de estágio, levasse ele a vivenciar um estágio que você fosse a campo visitar uma comunidade ribeirinha, outra semana você fosse visitar uma aldeia indígena, procurar verificar o que eles aprendem lá, o que eles praticam porque tem esportes, interessantes que os índios praticam, poderia ser levado pra prática, eles andam muito de canoa, porque a gente não trabalha canoagem com os alunos? Uma disciplina que tratasse da diferença, das raças, inclusão, eu acredito que se tratasse das diferenças dos povos, diferença da região, já tratava da inclusão, seria muito interessante trabalhar também as determinadas formas de práticas esportivas que eles tem em cada local, seria interessante para a gente. Seria importante uma disciplina dessa justamente pra tá dando a realidade além da parte teórica é o que eu defendo. Se uma disciplina dessa realidade chegar a fazer parte da grade curricular do curso de Educação Física que ela seja envolvida pela parte teórica e a prática como um estágio certo? Porque a Educação Física tem que ter estágio no ensino fundamental menor, fundamental maior, é ensino médio e academias e as outras

áreas todas? Seria uma disciplina que envolveria a parte teórica e a parte prática que seria no campo, seria estágio, não precisava ser aquele estágio como os outros não, vai ter é 30h de observação, 30h de participação e 40h de docência não, o estágio seria durante essa semana a gente vai conhecer a realidade, vai acompanhar, seria como se fosse uma aula de campo, iria acompanhar a realidade dos alunos, poderia ir para uma escola, ou para a própria realidade se conseguisse né, em uma aldeia indígena verificar o que todos fazem e no outro como é área de Educação Física poderia sugerir é que as pessoas fizessem o que elas estão acostumadas a fazer nas suas práticas e como modo de intervenção no outro dia utilizasse da metodologia deles, e entrelaçasse com outros já com conhecimentos de outras disciplinas para fazer justamente isso, uma unificação, uma troca de experiência, um entrelaçamento dos conhecimentos, o que ele aprendeu no campo com aquele que ele já aprendeu na universidade. Parte teórica da disciplina seria isso, estar conhecendo as diferenças e tudo mais e a parte prática seria essa vivência in loco (JOSÉ JOAQUIM, VTX, 23/06/2016).

A narrativa do professor José Joaquim contribui para compreender a importância do estágio na formação inicial no sentido de preparar o docente para desenvolver sua prática pedagógica tendo por base a realidade sociocultural do aluno.

- Na mesma perspectiva, a professora Lindinha admite que se tivesse uma disciplina que trabalhasse a diversidade que se manifesta na Região iria somar muito para que os docentes pudessem já sair da universidade, tendo uma base do que eles iriam encontrar na prática.

Acredito que se tivesse uma disciplina que trabalhasse a diversidade, diversidade inclusiva, trabalhasse a diversidade toda sem separação, tudo junto, desde a questão de sexo, cor, raça, várias deficiências, não que tenha exatamente faltado, mais que se de repente tivesse como trabalhar de forma unificada, seria algo que só ia somar (LINDINHA, BN, 20/04/2016).

A professora Marina, propõe o trabalho com a diversidade em uma perspectiva totalizante. Isso significa pensar na superação da fragmentação curricular existente, para um currículo interdisciplinar, crítico e dialético.

Após apontar as fragilidades da proposta de formação do CEDF/UEPA que podem ser revisadas a partir da reformulação de um currículo que contemple as perspectivas de uma formação multi/intercultural, percebe-se que o curso atende de forma ampla, demandas que favorecem para a disseminação de práticas educativas inclusivas, que consideram a diversidade e pluralidade cultural que existe no contexto escolar. Isso foi possível devido a oportunidade de ouvir as vozes dos professores, pois a partir das histórias narradas por eles, acabamos reconhecendo como o multi/interculturalismo se apresenta na formação inicial desses professores.

Além entender a necessidade de revisão do Projeto Político Pedagógico do CDEF/UEPA, baseado na perspectiva apontada por McLaren (1991), o estudo compreende na importância de subsidiar a construção de um currículo de formação pautada em uma concepção de educação crítica e emancipatória, a qual, questione a natureza das relações sociais, especificamente as relações específicas que as escolas têm com ordem social dominante. Que elas possam problematizar essa ordem social e tentar desvelar como as escolas e os cursos de formação reproduzem a lógica do capital por meio de formas ideológicas e materiais de dominação e privilégios que estruturam a vida dos alunos de diferentes grupos de classe, gênero e etnia que permeiam o espaço educativo. Cabe ainda, desestabilizar as relações de poder implicada nas relações culturais, já que falar de cultura envolve questionar o lugar que ocupam determinadas formas de linguagem, raciocínio e socialidade que diferentes grupos ocupam no interior de uma sociedade, tendo em vista a necessidade do professor ser formado a partir de um currículo instrumentalizador, para que possa questionar o seu “próprio capital cultural e como este mediatiza a maneira pela qual eles estruturam e interpretam as experiências de sala de aula” (McLAREN, 1991, p. 20).

Isso sugere que os professores não apenas sejam mais atentos à imposição de um capital cultural dominante que ativamente silencia aqueles que não compartilham de suas ideologias e interesses, mas, também que os professores confirmem e criticamente envolvam, ao invés de simplesmente aclamar, aquelas formas de cultura popular vividas que fornecem o material básico para as experiências dos alunos (McLAREN, 1991, p. 20).

Assim, é necessário que o curso de formação problematize a diferença e as relações culturais que se manifestam no interior das escolas, em busca de ferramentas para que os professores possam compreender a importância de saber lidar com a diversidade manifestada na escola de forma respeitosa e acolhedora.

Por fim, entendemos que por mais que os professores de Educação Física não tenham recebido um conhecimento específico sobre tais correntes teóricas na formação inicial, suas falas apresentam tímidas características que assinalam para a configuração de uma educação pautada nas perspectivas do multi/interculturalismo, já que na visão do próprio professor, “a faculdade ela não forma o professor, ela lhe dá uma base de como trabalhar” (TIÃO, SJP, 14/06/2016).

É possível concluir que um currículo híbrido e em atendimento a diversidade cultural na Região Xingu está para além de incluir disciplinas, mas para atender as teorias do conhecimento que referendam concepção de formação, de ensino e de prática profissional. Esta última iniciada nas disciplinas Estágio que deve ter um sentido e significação nos

diferentes sistemas de ensino. Isso inclui a qualificação da relação teoria e prática na formação inicial e a ponderação de conteúdos voltados para o conhecimento universal e o local, em que é a metodologia adotada nas disciplinas do CEDF que demarcarão a competência do egresso para a organização do trabalho pedagógico em acordo com a realidade cultural que atuará.

Os temas correlatos a diversidade, gênero, etnia, sexualidade devem ser abordados em todas as disciplinas sob a perspectiva da educação inclusiva e por fim, o corpo docente do CEDF deve ter formação continuada ampliada e efetiva para estender o acúmulo teórico, a exemplo do multi/interculturalismo e outras teorias que atendam a demanda social e educacional, e incluir no repertório de ensino e da prática pedagógica.

CONCLUSÃO

Este estudo objetivou analisar como o multi/interculturalismo se apresenta na formação inicial de professores de Educação Física da Região Xingu. Por isso, buscou-se inicialmente compreender como se constituem as correntes teóricas apresentadas e seus reflexos no currículo, na formação de professores e nas práticas educativas.

A constatação introdutória do multi/interculturalismo se deu pelo acesso a vivências narradas pelos professores egressos da formação inicial que contribuíram para o aprofundamento de análises e discussões acerca da diversidade, diferença, etnia, sexualidade, raça, gênero e classe social, que permitem aos egressos estabelecerem práticas educativas inclusivas, acolhedoras e dialógicas no context educacional.

Tais vivências foram oriundas de conhecimentos adquiridos em diversos momentos durante a realização das disciplinas do Curso, principalmente nas disciplinas de Estágios, Políticas Públicas de Educação Física & Esporte e Lazer, Educação Física Adaptada, Libras, Estudos do Lazer e por meio de vivências onde os egressos tiveram contato real com diferentes culturas de indivíduos e grupos diversos no ambito na formação. Este contato permitiu a troca de experiências entre egressos, professores e indivíduos inseridos em diferentes contextos inseridos em espaços educativos e/ou ambientes capazes de proporcionar vivências reais em diversos espaços de atuação do professor de Educação Física.

Sendo assim, o PPP-CEDF/UEPA aponta objetivos tímidos que atendem as perspectivas de uma formação multi/intercultural. Todavia, oferece conhecimentos necessários para que os egressos possam reconhecer a diversidade que se manifesta na Região Xingu e desenvolver práticas educativas respeitosas que acolhem as manifestações culturais expressas pelos alunos nas aulas de Educação Física, por meio de práticas corporais exteriorizadas por meio das lutas, das brincadeiras, do jogo, da dança, da natação, da ginástica e em projetos interdisciplinares desenvolvidos nas escolas da Região, seja em aulas teóricas ou práticas.

Para tanto, foi necessário estudar o multiculturalismo e o interculturalismo juntos, tendo em vista que essas correntes teóricas se complementam e não podem ser estudadas separadamente, já que constatou-se que as análises de ambas contribuem para refletir sobre o currículo e a formação de professores sob um ponto de vista plural, capaz de

provocar mudanças nas relações entre os sujeitos de culturas diversas, principalmente na relação entre professor-aluno no contexto das práticas educativas escolares.

De tal forma, o estudo utilizou a terminologia multi/interculturalismo por evidenciar a necessidade de não apenas reconhecer que em um mesmo território existem várias culturas, mas, pensar na possibilidade delas se comunicarem, devido a importância da convivência respeitosa e do intercâmbio entre elas e entre os indivíduos de grupos diversos.

Dentre as versões do multiculturalismo, o estudo optou em estudar o multiculturalismo crítico por entender que suas reflexões se aproximam do interculturalismo, já que suas análises questionam a construção da diferença e da identidade no meio de uma sociedade radical, conservadora e monocultural. Em suma, escolheu-se o multiculturalismo crítico, pois suas reflexões se situam em torno do estudo da linguagem que por vezes traduz a essência da cultura dominante conforme aponta os estudos críticos de McLaren (2000).

A linguagem é expressada neste estudo, como a linguagem manifestada por alunos e professores no contexto das práticas corporais, que por vezes é permeada por conflitos provocados pela diferença de classes, gênero, raça e etnia no âmbito escolar. Essa linguagem é evidenciada por meio das manifestações culturais expressas através do jogo, da dança, da luta, da brincadeira, da ginástica e demais práticas corporais que por vezes, acabam sendo evidenciadas como arena de conflito no contexto das aulas de Educação Física na Região Xingu, principalmente quando envolve as questões relativas a sexualidade. Essa linguagem quando não questionada acaba por traduzir os traços da cultura dominante, que discrimina e exclui os sujeitos que não se adequam às suas regras.

Para tanto, o estudo defendeu a importância da formação inicial contemplar os pressupostos da educação multi/intercultural, no sentido de questionar os discursos da linguagem que se manifesta na Região Xingu, para que os professores possam ser capazes de problematizar as práticas corporais disseminadas nas aulas de Educação Física.

Por isso, apoia-se no multiculturalismo pois suas análises remetem investigações que buscam refletir acerca de atitudes de sociabilidade que possibilitam o exercício e uma cidadania participativa e ancoramos no interculturalismo, já que em suas reflexões valorizam-se como potencial educativo, os conflitos como meio de enriquecimento da prática pedagógica. O produto final desses conflitos deve culminar no desenvolvimento de atitudes dialógicas, capazes de acolher e respeitar a cultura do outro, pois essas práticas podem contribuir para o crescimento e enriquecimento cultural de indivíduos e grupos diversos.

No que concerne ao currículo, o estudo evidenciou a necessidade de questionar a centralidade da cultura e as relações de poder que perpassam os debates sobre o currículo, em busca de desafiar concepções canônicas relacionada à diversidade e à pluralidade cultural, que impedem a aceitação das diferenças no espaço escolar. Para tanto, a pesquisa frisou a essencialidade das análises sobre currículo envolver as discussões sobre a formação do professor e sua prática educativa.

Para tanto, a pesquisa frisou a imprescindibilidade das análises sobre o currículo envolver as discussões sobre a formação do professor e sua prática educativa, com fundamentos na compreensão da relação entre o currículo e a formação do professor para este seja capaz de atender as demandas provocadas pela sociedade contemporânea, bem como a elaboração de práticas educativas condizentes com os pressupostos da educação multi/intercultural que privilegiem a inclusão e primem pela transformação das relações de poder que produzem e preservam a diferença.

Destarte, o estudo desafiou, por meio das práticas educativas, as relações discriminatórias, que não respeitam a diversidade e pluralidade cultural que se manifesta no espaço escolar. Por isso, ressaltou a importância da formação de professores envolver reflexões sobre a cultura e o currículo de integrar debates acerca das manifestações hegemônicas, já que elas precisam ser confrontadas e desafiadas, permitindo assim, que as vozes dos sujeitos de culturas dominadas possam ser valorizadas.

Pautado em uma análise documental, o estudo identificou que o currículo do Curso de Educação Física da UEPA apresenta poucas evidências referentes à uma formação que apresente em seu bojo elementos da educação multi/intercultural, pois reconhece timidamente a presença de grupos ora marginalizados que coexistem no território paraense. Foram encontradas também poucas evidências quanto à necessidade da formação baseada no diálogo intercultural.

Por isso, o estudo sugere que a UEPA desenvolva um novo olhar acerca do currículo do curso de Educação Física, para que os professores recebam uma formação inicial sustentada nos pressupostos de uma educação multi/intercultural, para que o futuro egresso possa ser capaz de introduzir práticas educativas conscientes sobre as questões que perpassam o contexto educacional, através de uma visão ampla e conjuntural dos processos culturais.

Em continuidade, a partir das narrativas, o estudo percebeu que os egressos do Curso de Educação Física da Região Xingu possuem conhecimentos condizentes com os pressupostos do multi/interculturalismo, já que envolvem em suas práticas pedagógicas questões relativas à sexualidade, etnia, classe, gênero, identidade, diferença que foram identificadas como categorias típicas do multi/interculturalismo.

Apesar de afirmarem que possuem relativo conhecimento conceitual acerca do multiculturalismo e pouca compreensão acerca do interculturalismo, reconhecem a diversidade conjunturada na Região Xingu e procuram desenvolver atividades inclusivas e dialógicas em suas aulas uma vez que os egressos lidam diariamente com práticas desafiadoras oriundas de conflitos provocados pela não aceitação da diferença e da diversidade, porém, são capazes de transformar o espaço da escolar e das aulas de Educação Física em um lugar de diálogo, de acolhimento, inclusão e participação coletiva.

Em suma, o estudo sinaliza para a construção de um currículo híbrido capaz de atender a diversidade cultural que se manifesta na Região Xingu. Portanto, sugere que a construção do currículo híbrido esteja além da inclusão de disciplinas no PPP-CEDF/UEPA, não obstante avalie as possibilidades de inserção de certas teorias do conhecimento com o intuito de ampliar a concepção de formação, ensino e prática profissional que atenda aos pressupostos de uma educação multi/intercultural.

Almeja-se, desta forma, que os temas relacionados à diversidade, gênero, etnia, sexualidade devem ser discutidos em todas as disciplinas do curso, sob a perspectiva da educação inclusiva, dialógica que atenda a demanda social e educacional da Região Xingu.

Por fim, este foi um estudo pioneiro no âmbito do PPGED/UEPA. Por isso, percebeu-se por meio da pesquisa que o ato de pesquisar envolve perigo, mas, os educadores em formação continuada não podem fugir do compromisso de estudar o multi/interculturalismo, mesmo que corram o risco de receber críticas, pois suas análises podem contribuir para estabelecer novas reflexões sobre a formação, o currículo e as práticas educativas,

Desta forma, tem como pleito a necessidade de aprofundar esta pesquisa em outras oportunidades, em busca de aprimorar as discussões sobre o tema, no sentido de favorecer novas reflexões capazes de provocar mudanças nas sociedades multiculturais e principalmente nas relações entre indivíduos e grupos diversos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: 2014.

ALBURQUERQUE, Francisco Edvigés. Interdisciplinariedade x interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. **Revista Cocar**, v. 03, n. 06, p. 19-30. Belem: Jul/Dez, 2009.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 51-64, jul, 2001.

AZEVEDO, Ana D´Arc Martins de. **Interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico em uma escola de Ananindeua (PA)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues. **O trabalho docente e o processo de adoecimento no curso de Educação Física da UEPA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2014.

BASTOS, Robson dos Santos. **A formação de professores de Educação Física no PARFOR: implicações na organização do trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes,

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. V. 01. (5ª a 8ª séries).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Educação Física**. Conselho Nacional de Educação. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para formação inicial de Professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Conselho Nacional de Educação. 2001.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; VELANGA, Carmen Tereza; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Formação de professores para atuar com/na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. **Revista Cocar**, v. 05, n. 10, p. 109-116. Belem: Jul/Dez, 2011.

BRITO JUNIOR, Antonio Hugo Moreira de. **A organização do trabalho pedagógico no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à licenciatura de caráter ampliado.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2014.

BRITO NETO, Aníbal Correia. **O impacto das diretrizes curriculares nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2009.

BUBER, Martin. Limitação: os domínios. In: BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico.* Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BURKE, Peter. O que é história cultural? 2. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Tradução de Sergio Goes de Paula.

CANDAU, Vera Maria; Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.13-38.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs) **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

CANEN, Ana.; BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da.; Em busca de um diálogo entre PNE, formação de professores e multi/interculturalismo. In: **Espaço do Currículo**, v.6, n.1, p.42-54, janeiro a abril de 2013.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pireli de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente. In: **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul. /set. 2005.

CANEN. Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In: **Educação & Sociedade.** Ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COELHO, Higson Rodrigues. **Formação de professores de Educação Física: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de**

graduação do Estado do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2010.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural** - A produção das diferenças na Revista Nova Escola. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2003.

COUTO, Cecília Galvão. **Professor:** o início da prática profissional. Lisboa: APM, 1998.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org). **Educação Intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: **Revista Educação, Sociedade e Cultura.** n. 16. p. 45-62, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, V. M. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE). 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCOSO, Saulo. **Cruzando fronteiras curriculares:** a educação física sob o enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. Dissertação. Mestrado em Educação. Pontifca Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação.** v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GEERTZ, Clifortz. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Joe. **Teoria e prática multicultural:** subsídios para formação continuada do professor de Educação Física. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação: Rio de Janeiro, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan/jun, 2003.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade.** vol.22, n.2, p.15-46, jul-dez 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** Identidades e mediações culturais. BH: UFMG, 2003.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico 2010.

Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150060&search=|info%EF5es-completas>>. Acesso em 15/03/2015.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Multiculturalismo e processos educacionais**. Curitiba: Ibpe, 2005.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro, Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez/2007.

MACEDO, Elina Elias de. Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MARIANO, Luiz Sena. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2009.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. **“Eu vim do mesmo lugar que eles: relações entre experiências pessoais e uma Educação Física multiculturalmente orientada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

McLAREN, Peter. **Rituais na escolar: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução de Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**. n. 17, p. 39-52. Curitiba, Editora da UFPR, 2001.

UNESCO, Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, 2002.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura Amazônica: uma diversidade diversa. In: LOPES, Antonio Herculano; CALABRE, Lia (Orgs). **Diversidade Cultural Brasileira**. Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural. Secretaria de Políticas Culturais. Casa de Rui Barbosa: 2005

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org). **Currículo: Políticas e práticas**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio/jun/ago, 2003.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-96.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Currículo, cultura e sociedade. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Joselene Ferreira. **A formação inicial dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Belém**: a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Sociais e Educação: Belém, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage/Learning, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. Ponto de Vista. Colégio Pedro II - **Revista do Departamento de Educação Física**. Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-29, jan./jun, 2016.

SILVA, Tomaz, Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCOTTINI, A. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau, SC: Todolivro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: Gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; DIAS, Alder Souza. A Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjecturas**. v. 17, n. 3, p. 90-106. Caxias do Sul: set/dez, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de.; TEIXEIRA, E. (Orgs). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

PDRSX. **Plano de desenvolvimento regional e sustentável do Xingu**. Decreto n. 7.340 de outubro de 2010. Região de Integração Xingu.

PORTAL BRASIL. **Instituições credenciadas no Ministério da Educação**. Sistema E-mec. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2010/01/instituicoes-credenciadas>. Acesso em: 28/03/2015.

PPP-CEDF/UEPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física**. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2007.

RICHARDSON, Ricardo Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2014.

RODRIGUES, Antonio Cesar Lins. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação: São Paulo, 2013.

SÁ, Maria José Ribeiro de. **Saberes culturais Tenehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2014.

SALLES, Fabiano Lange. **Educação Física, currículo e identidades em um contexto escolar: um olhar multicultural**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos. **Formação em Educação Física: as concepções de formação de professores e estudantes sobre licenciatura e o bacharelado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2013.

SANTOS, Adnelson Araújo dos. **Crítica à organização do conhecimento esporte na formação em Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SEMERANO, Giovani. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Rev. Sociol. Polít.**. Curitiba, n. 29, p. 95-104. Nov, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. atua. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquin. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Josenilda Maria Maués da. Estudos Culturais, currículo e formação de professores na Amazônia. **Revista Cocar**, v. 02, n. 04, p. 17-24. Belem: Jul/Dez, 2008a.

SILVA, Lisandra de Oliveira. DIEHL, Vera Regina Oliveira. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção do conhecimento: compartilhando experiências a partir de narrativas escrita. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (Orgs). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Solina, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3 ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo. v. 2).

LOPES, Alice. Cassimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. v.5, n. 2, p. 50-64, Jul/Dez, 2005.

SILVA. Rita de Cássia de Oliveira. **“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. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tese de doutorado: Rio de Janeiro, 2015.

SILVA. Rita de Cássia de Oliveira. **Formação multicultural de professores de educação física**. entre o possível e o real. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado: Rio de Janeiro, 2008.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Caderno Cedes**. Ano XIX, n. 18, agos/1999.

SOUZA, Loyana da Costa. **Formação de professores no curso de Educação Física da UEPA: a inclusão escolar de pessoas com deficiência.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2014.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **“Minha história como eu”:** multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação: São Paulo, 2012.

UMBUZEIRO, Antônio Ubirajara Boguea; UMBUZEIRO, Ubirajara Marques. **Altamira e sua história.** 4.ed. ver. ampl. Belém: Ponto Press, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração sobre raça e os preconceitos raciais.** 1978. Disponível em <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf>. Acesso: 05/01/2015.

WILSON. Tania Cristina Pereira. **Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores.** Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação: Rio de Janeiro, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz, Tadeu da. HALL, Stuart (Orgs). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZUBEN, Nilton Aquiles Von. Introdução. In: BUBER, Martin. *EU e TU.* Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001. p. 7-49.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

APÊNDICE 1

1 - QUADRO DEMONSTRATIVO DE ALUNOS FORMADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELA UEPA

TURMA	ANO TURMA	ANO FORMAÇÃO	QUANT. DE ALUNOS CONCLUINTES
Educação Física	1993	1997	20
Educação Física	1997	2001	08
Educação Física	2003	2007	15
Educação Física	2004	2008	25
Educação Física	2005	2009	30
Educação Física	2006	2010	22
Educação Física	2007	2011	34
Educação Física	2008	2012	27
Educação Física	2009	2013	25
Educação Física	2010	2014	19
Educação Física/Parfor	2010	2014	22
Educação Física	2011	2015	23
TOTAL			270

Fonte: Pesquisa Documental (2015).



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA NARRATIVA ORAL

1 DADOS GERAIS

1.1 - LETRA DE IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADO: _____

1.2 - MUNICÍPIO: _____

1.3 - ANO DE FORMAÇÃO: _____

1.4 - GRAU DE INSTRUÇÃO: _____

1.5 - TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: _____

Senhor (a) Professor (a),

Solicitamos a Vossa Senhoria a gentileza de realizar uma narrativa oral apreciando a sua formação docente. Para tanto, pedimos que, se possível, pondere momentos ou experiências reais que marcaram de forma positiva e/ou negativa sua formação inicial e sua atuação pedagógica, considerando a diversidade de culturas que se apresentam no contexto social da região Xingu.

1. Narre sobre vivências da sua formação inicial em educação física que contribuiu para aprofundar seus conhecimentos sobre temas como diversidade cultural, diferença, identidade, inclusão, raça, etnia, sexualidade, gênero ou sobre a classe social.
2. Conte como o senhor (a) trabalha temas relacionados à diversidade cultural, diferença, identidade, inclusão, raça, etnia, sexualidade, gênero ou sobre a classe social em suas aulas de Educação Física.
3. Conte como o senhor (a) trabalha essas manifestações culturais próprias aqui da nossa região que são trazidas pelos seus alunos para as aulas de Educação Física.
4. Fale como o Senhor (a) desenvolve atividades na disciplina de Educação Física que contribuam para que os seus alunos respeitem as culturas dos seus colegas de turma.
5. Fale alguma experiência pedagógica positiva e/ou negativa que marcou sua atuação profissional no que se refere ao acolhimento da diferença nas aulas de educação física.
6. Fale o que o senhor (a) acha que deveria ser incluído no currículo do curso de Educação Física da UEPA que contribua para facilitar a sua atuação docente no que concerne a trabalhar com a diversidade de culturas se se apresentam nas aulas, principalmente práticas da disciplina.
7. Conte se o Senhor (a) já ouviu falar sobre temas como multiculturalismo ou interculturalismo.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

**TÍTULO DA PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO XINGU:
interfaces do multi/interculturalismo na de educação física**

Esclarecimento da pesquisa:

Venho por meio deste, convidá-la (o) a participar desta pesquisa desenvolvida por mim, **Laíne Rocha Moreira**, discente regularmente matriculada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, tendo como orientadora a Profa. Dra. Marta Genu Soares. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como o multi/interculturalismo se apresenta na formação inicial de professores de Educação Física da Região Xingu. Trata-se de uma pesquisa de campo, com aplicação de narrativa oral como instrumento de coleta de dados. Esclareço que serão entrevistadas (os) docentes devidamente graduados em Licenciatura em Educação Física, egressos da Universidade do Estado do Pará, campus IX Altamira, formados no período de 2011-2015, que atuam na educação básica ministrando a disciplina de Educação Física. Para o registro das falas, será utilizado um gravador portátil, com o consentimento da pessoa entrevistada. Após a coleta das informações, estas serão organizadas e analisadas. Asseguro que sua identidade será resguardada, pois será utilizada letras do alfabeto para identificação dos pesquisados caso for utilizadas as informações no relatório da pesquisa. Sua participação é voluntária, que a qualquer momento o pesquisado poderá desistir da pesquisa, bem como poderá ser interrompida a qualquer momento, garantindo-se a devolução de seus depoimentos.

**Laíne Rocha Moreira
781.835.882-04
Pesquisadora**

Consentimento Livre Esclarecido

Eu _____, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecida(o) sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa.

Altamira: ____/____/____

Pesquisado (a)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

APÊNDICE 4 - VALIDAÇÃO DE NARRATIVA ORAL

Professor (a),

Agradecemos pela narrativa oral realizada no dia 23/06/16, e, dando continuidade à pesquisa de mestrado em Educação referente a **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO XINGU: interfaces do multi/interculturalismo na Educação Física**, sob orientação da Profa. Dra. **Marta Genú Soares**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vimos mais uma vez solicitar sua valiosa colaboração.

Estamos entregando ao senhor (a), as transcrições da sua narrativa oral e, solicitamos que realize a leitura e correção da mesma, de acordo com os seguintes critérios:

1. Conforme já informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado no momento da narrativa oral, é de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição, visto que esta será a versão a ser utilizada na pesquisa.

2. No momento da validação da narrativa oral, será entregue a transcrição da sua fala, na íntegra (via e-mail ou impressa), onde o senhor (a) terá um prazo de uma semana para fazer as devidas correções. Passando esse período, solicitamos do senhor (a), por gentileza, o aceite com “de acordo”, via email ou impresso e a transcrição de sua narrativa oral, após leitura e possíveis ajustes.

3. Por se tratar de um trabalho acadêmico, solicitamos a agilidade para a efetivação da validação para posterior análise.

Desde já agradecemos sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Profa. Esp. Laíne Rocha Moreira
(Mestranda)

Profa. Dra. Marta Genú Soares
(Orientadora)

Parecer do professor (a) pesquisado (a):

De acordo ()

Assinatura



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA