

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE**

Marcell Rezende Silva

**INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA:
Discursos e Práticas de Professores do Ensino Fundamental**

RIO DE JANEIRO
2018

Marcell Rezende Silva

**INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA:
Discursos e Práticas de Professores do Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Profa. Dra. Vera Helena Ferraz de Siqueira

Rio de Janeiro
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Marcell Rezende

Interculturalidade, Diversidade e Educação Física: discursos e práticas de professores do Ensino Fundamental. / Marcell Rezende Silva. – Rio de Janeiro: UFRJ / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2018.

119 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Vera Helena Ferraz de Siqueira.

Dissertação (mestrado) -- UFRJ, / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, 2018.

Referências: f. 106-112.

1. Educação Física. 2. Interculturalidade. 3. Diversidade Cultural. 4. Identidade. 5. Corpo. - Educação em Ciências e Saúde - dissertação. I. Siqueira, Vera Helena Ferraz de. II. UFRJ, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

Marcell Rezende Silva

**INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA:
Discursos e Práticas de Professores do Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em:

Profa. Dra. Vera Helena Ferraz de Siqueira (Orientadora)

Profa. Dra. Andréa Costa da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Profa. Dra. Helena Altmann
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que colaboraram com essa conquista. O percurso foi árduo e ajuda e presença de tod@s foi fundamental.

Agradeço primeiramente ao Universo, Deus ou o que cada um/a acreditar que nos dê força e energia para permanecermos nesse plano e superarmos os desafios.

À minha família, base do nosso ser: não há vida sem esse amor. Em especial, à minha mãe, por ter me ensinado, mesmo sem ela se dar conta, a aguentar os trancos da vida. E ao Gleiton, por aguentar os momentos de mau humor e por estar sempre ao meu lado.

Aos amigos, família que escolhemos e trilham grande parte da jornada ao nosso lado.

Agradeço às minhas companheiras e companheiros mais próximos de viagem, do meu grupo de pesquisa e da minha turma, em especial à Vera, minha orientadora, e Andrea e Helena, professoras e minhas bancas. Sempre que quiserem, teremos café!

Aos professores e à equipe da escola que nos receberam e abriram as portas da escola e das aulas para nossa pesquisa. Sem vocês, não haveria esse trabalho. E é graças a vocês, que a esperança na Educação nos acompanha.

Por fim, agradeço à/a Vida. Que é muito maior que um texto e não cabe em páginas escritas.

RESUMO

SILVA, Marcell Rezende. INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: Discursos e práticas de professores do ensino fundamental. Rio de Janeiro. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Referenciado na perspectiva teórica dos estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista, este trabalho teve por objetivo analisar significados construídos pelos professores de educação física sobre diferenças (de ordem cultural e outras) e como a diversidade se apresenta e é significada nas aulas e nos documentos de uma escola pública. Assumimos as identidades como flexíveis, cuja (re)construção ocorre em um processo contínuo, permeada por relações de poder, com seu exercício presente em todos os espaços escolares, através de variadas técnicas que normatizam e disciplinam os corpos. Tiveram centralidade no estudo as noções de interculturalidade e de construção identitária, forjadas em meio a essas relações de poder. Utilizamos uma abordagem qualitativa, delimitada como um estudo de caso e o *corpus* do estudo constou de documentos escolares, de observações do cotidiano escolar e de entrevistas semiestruturadas com os professores de educação física de uma escola da rede municipal do município do Rio de Janeiro. Fazendo uso da análise de conteúdo, identificamos quatro categorias: construção de valores, relações de poder, diferentes marcadores de diferença e estratégias pedagógicas no trato com a diversidade. Nos documentos aparece a predominância de uma concepção tradicional de currículo, com ênfase em conteúdos clássicos, como a leitura e a escrita, desconsiderando a diversidade cultural, a construção das identidades e as relações de poder no cotidiano escolar. Outro achado foi a presença de discursos sobre a construção de valores como respeito, solidariedade e justiça em todos os documentos escolares, bem como nos discursos e nas ações docentes, o que foi problematizado no estudo. Aspectos relacionadas às concepções de corpo e às diferenças, ausentes dos documentos escolares, apareceram no decorrer das aulas de forma dicotômica, ao mesmo tempo reproduzindo as normas, reforçando o exercício do poder disciplinar, mas também questionando o caráter monocultural e etnocêntrico da escola. Questões de raça,

classe social, entre outras não se evidenciaram nas aulas, o que pode se relacionar à homogeneidade das turmas, tendo se sobressaído questões de gênero. Como estratégia pedagógica na direção da diversidade, destacamos a diversificação dos conteúdos, o incentivo e a valorização da participação de todos os alunos e a oportunização de momentos de livre expressão. Realizar essa pesquisa nos permitiu dar visibilidade e avançar no conhecimento em torno da questão tão premente no contexto brasileiro. Os resultados vieram ao encontro de nosso pressuposto que a escola é uma instituição na qual as novas possibilidades de ser e estar no mundo se fazem presente cotidianamente, havendo sempre espaço para movimentos de reação. Enfatizamos a necessidade de mais pesquisas em educação física que estabeleçam diálogos com o multiculturalismo e a interculturalidade, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa, solidária, empática e humana.

Palavras-chave: Educação Física. Interculturalidade. Multiculturalismo. Diversidade. Identidades. Corpo.

ABSTRACT

SILVA, Marcell Rezende. INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: Discursos e práticas de professores do ensino fundamental. Rio de Janeiro. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Referred to in the theoretical perspective of cultural studies in its poststructuralist dimension, this study aimed to analyze the meaning construction by physical education teachers about differences (cultural and other) and how diversity presents itself and is signified in classes and documents of a public school. We assumed identities as flexible, whose (re) construction occurs in a continuous process, permeated by relations of power, exercised in all school spaces, through various techniques that normalize and discipline the bodies. The notion of interculturality and identity construction, forged in the midst of these relations of power, were central to the study. We used a qualitative approach delimited as a case study and the corpus of the study consisted of school documents, of daily school observations and interview with the teacher of physical education of a school of the municipality of Rio de Janeiro. Making use of content analysis, we identified four categories: value construction, power relations, different difference markers and pedagogical strategies in dealing with Diversity. In the documents, we found the predominance of a traditional concept of curriculum, with emphasis on classical contents such as reading and writing, disregarding cultural diversity, the construction of identities and the relations of power in school life. Another finding was the presence of discourses on the construction of values such as respect, solidarity and justice in all school documents, as well as in the speeches and in the teaching actions, which was problematized in the study. Issues related to body conceptions and differences, absent of the school documents, appeared in the course of the classes, in a dichotomous way, at the same time producing the rules, reinforcing the exercise of disciplinary power, but also questioning the monocultural and ethnocentric character of the school. Questions of race, social class and others were not evident in the classes, which may be related to their homogeneity, only gender issues were highlighted. As a pedagogical strategy in the direction of diversity, we emphasize the

diversification of contents, the encouragement and appreciation of the participation of all students and creating the opportunity of moments of free expression. The results confirmed our assumption that the school is an institution in which the new possibilities of being and being in the world are present every day, and there is always room for reaction movements. We emphasize the need for further research in physical education that establishes dialogues with multiculturalism and interculturality, contributing for the construction of a more just, solidary, empathic and human society.

Key words: Physical Education. Interculturality. Multiculturalism. Diversity. Identities. Body.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Pátio externo (“quadra”) | 59 |
| Figura 2 – Pátio externo (“quadra”) | 60 |
| Figura 3 – Corredor lateral | 60 |
| Figura 4 – Corredor lateral | 60 |
| Figura 5 – Pátio interno | 61 |
| Figura 6 – Brinquedoteca | 61 |
| Figura 7 – Corredor do segundo pavimento | 61 |
| Figura 8 – Materiais para Educação Física | 62 |
| Figura 9 – Materiais para Educação Física | 62 |
| Figura 10 – Materiais para Educação Física | 63 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPP Projeto Político Pedagógico

PPA Projeto Pedagógico Anual

UE Unidade Escolar

CRE Coordenadoria Regional de Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. Introdução | 11 |
| 2. Educação Física, Diversidade e relações de Poder | 15 |
| 2.1 Educação Física, Interculturalidade e Diversidade | 15 |
| 2.2 Identidade e Currículo | 22 |
| 2.3 O Caráter Discursivo do Corpo | 32 |
| 3. Passeando pela Literatura | 39 |
| 3.1 Construindo a Revisão de Literatura | 39 |
| 3.2 O Que Nos Dizem Os Trabalhos | 42 |
| 4. Nossos Caminhos..... | 50 |
| 5. Desenhando a Escola..... | 57 |
| 6. À procura da Diversidade | 66 |
| 6.1 Construindo Valores..... | 70 |
| 6.2 Relações de Poder, Norma e Disciplina..... | 74 |
| 6.3 Marcadores de Diferença: Gênero, Raça, Classe Social e Deficiência..... | 80 |
| 6.4 Estratégias pedagógicas para contemplar a diversidade | 90 |
| 7. Um caminho possível..... | 100 |
| Referências | 106 |
| Anexos | 113 |
| Base de Dados Consultadas | 114 |
| Roteiro de Entrevista | 115 |

1. INTRODUÇÃO

Questões relativas às diferenças estão presentes como pauta de muitas discussões contemporâneas, nas mais diversas instâncias: acadêmica, política, educacional... Tais discussões têm se acentuado devido a inúmeras mudanças sociais, nas quais novas possibilidades e formas de se relacionar com o mundo, de compreendê-lo e de se expressar diante dele têm se apresentado.

Entendendo a escola como uma instituição social, essas mudanças podem ser observadas em seu interior e nas relações que seus atores estabelecem entre si cotidianamente. Pode-se dizer que nos últimos tempos novas identidades têm ganhado visibilidade no espaço escolar, sob os mais variados aspectos: gênero, sexualidade, deficiência, habilidades motoras, etc., construídas no contexto de interações sociais, em uma dinâmica permeada pelo poder, entre o “eu e o “outro”.

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” é o que diz o artigo 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988. E ainda, no artigo 205 da mesma Constituição, podemos observar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a nossa Constituição reconhece o direito dos indivíduos à educação, como um bem comum a todos, sem discriminação de qualquer ordem.

Entretanto, sabemos bem que diferenciações e hierarquias são cotidianamente construídas no espaço escolar. Acreditamos, portanto, que analisar como os diversos textos escolares e as interações sociais cotidianas são significadas pelos professores pode ser um caminho para compreender a dinâmica dessas relações com o universo macro da sociedade.

Questionamentos sobre questões das identidades e diferenças surgem a partir da minha história. Como professor, atuando em escolas públicas e particulares, cotidianamente deparava-me com desafios que me faziam refletir sobre minha atuação profissional.

As classes homogêneas, característica de décadas anteriores, não existem mais (se é que um dia existiram). Na mesma turma, nos deparamos com alunos com

as características e interesses os mais diversos possíveis, o que exige grande esforço do professor na busca por estratégias alinhadas a perspectivas de reconhecimento do outro e de respeito à diversidade, que contemplem as diferenças culturais e que atinjam a grande maioria dos alunos (seria muita pretensão dizer que conseguimos atingir a todos). Em nossa formação, seja inicial ou continuada, não somos ensinados a lidar com essas questões. Aprendemos na prática! Assim, acredito que compreender melhor esses desafios com que se defrontam os docentes, identificar e socializar essas estratégias possa auxiliar os futuros professores em sua atuação profissional.

Nesse contexto, nasce meu interesse em desenvolver esta pesquisa. Entendo que a produção de conhecimento sobre a diversidade é um caminho para se enfrentar o desafio proposto por Candau (2008), a qual nos convida a “promover uma educação intercultural (...) que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e diferença”, sobretudo nas instituições escolares, um dos mais importantes espaços de convivência social, produção e reprodução de identidades e relações de poder. Dessa forma, dado que a diversidade é um imperativo nas escolas brasileiras e nos discursos educacionais, surge nosso interesse de investigar como os professores de educação física têm trabalhando este aspecto com os diferentes alunos em suas aulas.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral a análise do entendimento dos professores de educação física sobre diferenças (de ordem cultural e outras) e de como a diversidade se apresenta e é significada nas aulas e nos documentos escolares (projeto político pedagógico e plano de curso do componente curricular). Para atingi-lo, elencamos como objetivos específicos: I. Analisar a partir de que noções os professores embasam suas visões sobre diferença e diversidade, com base nas vertentes do multiculturalismo e da interculturalidade; II. Analisar como/se reflexões sobre a questão da diferença vêm sendo contempladas nos planejamentos docentes e no projeto político pedagógico da escola; III. Relacionar tal compreensão com a forma como os/as professores/as de educação física organizam suas práticas pedagógicas; IV. Identificar quais diversidades aparecem de forma mais significativa na realidade estudada; V. Analisar as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com a diversidade em relação às diferenças (questões étnicas, de raça, status socioeconômico, gênero, linguagem, religião, orientação sexual, área geográfica, habilidades motoras, deficiência, dentre outros).

Nosso interesse em aprofundar os significados construídos sobre a diversidade nos conduziu a uma abordagem qualitativa, e nos fez prestar atenção ao papel da linguagem, que, como indicado por Hall (1997), é repositório de valores e significados culturais.

Buscando compreender a fundo determinada realidade, realizamos um estudo de caso em uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. Os dados foram coletados por meio da leitura dos documentos escolares, de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de educação física da escola e de observações do cotidiano escolar.

O texto de nossa pesquisa é iniciado com o embasamento teórico, apresentado no capítulo 2, o qual sustenta nossas concepções de mundo e fundamentará a análise dos dados. Trazemos discussões sobre diversidade, multiculturalismo, interculturalidade, identidade, currículo, relações de poder e o caráter discursivo do corpo.

Com o intuito de compreender o estado da arte sobre a temática de nossa pesquisa, realizamos uma revisão de literatura, descrita no capítulo 3.

Em seguida, no capítulo 4, delineamos os caminhos da pesquisa, apresentando nossa metodologia. Apoiados na perspectiva dos estudos culturais, compreendemos a linguagem como uma forma de controlar os sentidos e os significados na cultura. Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, enfatiza os significados construídos sobre a diversidade.

Tratando-se de um estudo de caso, estudamos a realidade de uma unidade escolar do município do Rio de Janeiro/RJ, descrita no capítulo 5. Buscamos nossos dados em documentos escolares (projeto político pedagógico e planos de ensino), em entrevistas com os professores de educação física que atuam na escola e em observações de algumas aulas.

Nas análises buscamos compreender os princípios que norteiam as propostas curriculares apresentadas nos documentos, o entendimento dos professores sobre diferenças (de ordem cultural e outras) e como estes professores têm significado e agido em relação à diversidade em suas aulas. Tais discussões estão no capítulo 6.

Consideramos que esta pesquisa seja de grande relevância para as escolas e para a sociedade, na medida em que avançaremos na compreensão das concepções e das práticas docentes, a partir de um olhar para os alunos como

sujeitos dotados de singularidades e de direitos, dentro de uma concepção na qual existem inúmeras formas de ser/estar no mundo, e não apenas aquelas tidas como “normais” ou “corretas”.

A partir do momento em que temos consciência dessas dimensões, acreditamos que estamos na caminhada para uma sociedade mais justa, solidária e plural.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA, DIVERSIDADE E RELAÇÕES DE PODER

Podemos definir a Educação Física como “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais (...) que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (SOARES, et al. 1992, p. 50). Em outras palavras, compreendemos a Educação Física como uma área de conhecimento e de intervenção profissional que trabalha com as diferentes formas e modalidades de práticas corporais (DARIDO e RANGEL, 2005), envolvendo aspectos biológicos, culturais e sociais.

As definições acima nos mostram o caráter diverso desta área de conhecimento e atuação profissional, o que vai ao encontro da realidade que os professores encontram nas escolas brasileiras e os desafiam diariamente. Essa realidade não pode desconsiderar as relações de poder e os processos de subjetivação e formação de identidades daqueles envolvidos no processo educativo.

Rangel et al. (2008), ao questionarem como a Educação Física pode construir formas de valorização e respeito das diferenças entre os alunos, avultam a importância do reconhecimento do outro, de um trabalho com as diferenças e de não encarar as discriminações e os preconceitos de forma superficial; com isso, mudanças no currículo, nos objetivos e na formação de professores são necessárias.

Questionar critérios de classificação, a estruturação do currículo e as relações de poder são demandas de uma Educação Física comprometida com valores democráticos e que busquem a redução das desigualdades e do sofrimento humano (NEIRA, 2017, p. 53).

Dessa forma, emerge a necessidade de compreender e levantar discussões sobre conceitos e temas altamente relevantes e que se fazem presentes no cotidiano escolar, tais como multiculturalismo, interculturalidade, diversidade e diferença, identidade, direitos humanos e currículo, corpo e poder.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA, INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE

A partir dos anos 1980, as concepções dominantes da Educação Física, cujo predomínio recaía sob o aspecto biológico dos sujeitos, passaram a ser

questionadas. Movimentos críticos e renovadores trouxeram novas perspectivas para a área, objetivando atuar na formação integral do ser humano e não se restringindo apenas ao seu aspecto físico (SOARES, 1992). Contudo, algumas dessas concepções ainda se encontravam restritas a uma visão individualista de sujeito e os debates se pautavam quase que exclusivamente sob posicionamentos políticos. Dessa forma, a crítica social negou o aspecto biológico e como resultado tivemos uma oposição entre biológico e cultural (DAOLIO, 2003).

Para romper essa oposição, autores apoiados em concepções pós-estruturalistas (NEIRA, 2008; RANGEL, 2008), apresentam alternativas que consideram os múltiplos aspectos constitutivos dos sujeitos, considerando as relações entre a formação das subjetividades, as condições objetivas de vida, o pertencimento a determinados grupos e as relações de poder presentes no cotidiano.

Percebe-se, portanto, a necessidade de compreender a diversidade como um imperativo educacional. De acordo com Gomes (2007, p. 30)

A diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma porque os sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram.

Discutir diversidade exige problematizar a normalidade e os padrões sociais estabelecidos a partir desta¹. A universalização do ensino básico no Brasil produziu, no interior das escolas, trajetórias desiguais. A diversidade está presente no cotidiano escolar, mas, geralmente, é negada ou assimilada. Mesmo quando as diferenças são reconhecidas, devem se adequar às normas e aos padrões escolares. Tais padrões fornecem identificações positivas, um *dever ser*, e se apresentam de maneira a-histórica, como verdades absolutas e incontestáveis. É

¹Para Lopes e Macedo (2011), diversidade não é o mesmo que diferença. Diversidade, em geral, apresenta como eixo balizador uma estrutura pré-definida, intitulada como “normal”, sob a qual as demais são comparadas; em geral, reflete uma relação de poder e perpetua concepções normativas. Já o discurso da diferença não apresenta um parâmetro normativo; não há comparação com um modelo, um padrão, uma referência. Entretanto, neste trabalho, utilizaremos os conceitos de diversidade/diferença como sinônimos, sem buscar relações normativas ou padrões de normalidade.

por meio deles que os binarismos são fortalecidos e a criação do outro, do diferente, do excluído acontece (GARCIA, 2016).

A escola exerce um papel essencial na construção do sujeito moderno. Ela busca pela homogeneização dos alunos e, como sinaliza Garcia (2016), aqueles que fogem aos padrões são identificados como os “casos”: merecem algum tipo de contenção, não fazem parte do cotidiano, não são “normais” e precisam ser encaixados em algum lugar para que a normalidade continue existindo. Assim, ao refletir sobre a educação, se faz necessário estar atento aos processos de exclusão, negação ou assimilação das diferenças no contexto escolar (BORTOLINI, 2011).

Gomes (2007) fortalece essa discussão ao nos mostrar que no Brasil, trabalhar pedagogicamente com a diversidade não é tarefa fácil, dado o cenário de profunda exclusão social. A autora concorda que um dos aspectos dessa exclusão é a negação das diferenças, aspecto esse que precisa ser destacado no campo educacional.

O cotidiano escolar traz consigo o grande desafio da diversidade. Numa mesma turma, há alunos com características, interesses e histórias as mais diversas possíveis. Como lidar com essas questões? Como propor uma prática pedagógica capaz de atingir e despertar o interesse nos alunos? Como respeitar os alunos e suas diferenças, sem abrir mão das atribuições docentes? Ao professor, cabe o desafio de lidar com essas variáveis e buscar desenvolver um ambiente de respeito e desenvolvimento dos alunos.

O discurso da inclusão emerge como uma possibilidade de lidar com a diversidade. Contudo, é preciso refletir sobre ele, visto que corremos o risco de oferecer o mesmo tratamento para todos os excluídos². Ao buscar uma homogeneidade de tratamento, lançando mão dos mesmos processos inclusivos para todos, podemos acabar por perpetuar as desigualdades (VEIGA NETO e LOPES, 2011).

São necessários, portanto, processos de desconstrução, que penetrem no universo de preconceitos e discriminações que impregnam as relações sociais e naturalizam as identidades tidas como “normais”. É preciso questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola, nas políticas educacionais e

² Para Veiga Neto e Lopes (2011) e Louro (2004), excluído é qualquer um que vive em diferentes circunstâncias sociais, econômicas, de gênero, étnicas, de aprendizagem, etc. e sob relações desiguais de poder.

nos currículos, para que os menos favorecidos/minorias/excluídos possam se empoderar, ser sujeitos de sua vida e atores sociais (CANDAUI, 2008).

Compreender discursos e práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva intercultural pode ser uma saída na busca pela diversidade/diferença.

Apoiamo-nos no conceito de interculturalidade cientes de que há um debate crítico entre as abordagens do *Multiculturalismo* e da *Interculturalidade*. Tanto o multiculturalismo como a interculturalidade abordam questões referentes à inclusão, à diversidade étnica, racial, cultural, entretanto vários autores salientam suas diferentes identidades teóricas. É importante questionar quais seriam as linhas divisórias entre essas noções.

Há diferentes entendimentos sobre esses conceitos, desde autores que os entendem como opostos, outros que distinguem entre diferentes tipos de multiculturalismo, como em suas vertentes liberal, crítica ou pós-moderna, até estudiosos que não fazem distinções entre multiculturalismo e interculturalidade. Diante do debate fecundo, que há décadas engaja autores de diferentes afiliações, consideramos importante compreender o percurso constitutivo e as diferentes vertentes dessas concepções.

O multiculturalismo surgiu dos movimentos sociais e das lutas de grupos discriminados e excluídos, especialmente aqueles relacionados a questões étnicas (mais fortemente o movimento negro). Ele não nasceu no mundo acadêmico; sua entrada na universidade ocorreu num segundo momento e até hoje sua integração com essa instituição é frágil e objeto de muitas discussões (CANDAUI, 2008).

De acordo com Gomes (2007) a cobrança feita à educação, de inclusão e valorização da diversidade, vem das estratégias dos grupos minoritários, considerados diferentes, que passaram a defender politicamente suas singularidades e identidades, exigindo tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade social.

Canen (2007) define algumas perspectivas do multiculturalismo. A primeira, que a autora chama de visão folclórica ou liberal, valoriza a pluralidade cultural, mas reduz as estratégias de trabalho a aspectos exóticos e pontuais. Exemplo dessa visão, na escola, são as festas e os dias típicos de determinadas culturas (festa junina, dia do índio, etc.). Essa visão não questiona as desigualdades e as relações de poder entre os diferentes grupos.

Uma segunda perspectiva, denominada pela autora multiculturalismo crítico, consegue articular as visões folclóricas às relações desiguais de poder, questionando historicamente a construção de estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural. Contudo, não questionam a linguagem como capaz de construir tais discursos excludentes.

Nesse sentido, Canen (2007) apresenta uma terceira perspectiva, o multiculturalismo crítico pós-moderno, o qual compreende o discurso como constitutivo da realidade e busca desconstruir as relações desiguais a partir de expressões preconceituosas e “marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina, etc.” (p. 94).

O multiculturalismo crítico pós-moderno defendido por Canen (2007) analisa a linguagem como marca e construção histórica, a qual pode estar impregnada de sentidos capazes de favorecer a emancipação dos sujeitos ou a manutenção de preconceitos e estereótipos. Para a autora, a sociedade é múltipla, e tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas. O multiculturalismo crítico pós-moderno tem como principal compromisso a desconstrução de discursos que congelem identidades. Na escola, é preciso sensibilizar os alunos para formas plurais de dar significado ao mundo, desde que isso não implique na eliminação do/a outro/a.

A linguagem é um dos meios através dos quais se representa sentimentos, ideias e pensamentos em uma cultura. Esta não se refere tanto a um conjunto de coisas – filmes, novelas, livros etc., mas a um processo, a um conjunto de práticas. A cultura se preocupa com a produção e troca de significados entre os membros de uma sociedade ou grupo. Dizer que pessoas pertencem a uma mesma cultura significa que eles interpretam o mundo basicamente de uma mesma forma e que o que eles dizem tem significado para os outros de sua cultura (HALL, 1997).

Candau (2008) categoriza as correntes multiculturais em duas abordagens: descritiva e prescritiva. A abordagem descritiva, entende as diferenças culturais como um dado da realidade, algo “natural”, a respeito do qual não há muito o que fazer. Já a abordagem prescritiva encara o multiculturalismo como “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (p. 50).

Dentre as inúmeras possibilidades, a autora destaca três perspectivas multiculturais que considera fundamentais: o multiculturalismo assimilacionista, o

multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A perspectiva assimilacionista busca uma integração entre todos os sujeitos sociais, em busca de sua incorporação à cultura hegemônica. Podemos identificar claramente essa perspectiva em nosso sistema escolar, o qual promove uma política de universalização da educação, mas, no geral, desconsidera a diversidade em suas práticas e currículos (CANDAU, 2008).

O multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural reconhece as diferenças, mas não busca integrá-las. De forma geral, privilegia a formação de comunidades culturais homogêneas – de bairros, associações, igreja, etc.-, colocando ênfase no reconhecimento da diferença e no acesso a direitos sociais e econômicos. Entretanto, Candau (2008) adverte que em muitas sociedades atuais tal perspectiva terminou por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

Assim como Candau, nos alinhamos com a terceira perspectiva, o multiculturalismo crítico ou interculturalidade. Essa vertente “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 51). Promove uma inter-relação entre diferentes grupos culturais e rompe com uma visão essencialista de cultura e identidade, concebendo-as como um processo contínuo de elaboração, construção e reconstrução. Defende uma agenda política de transformação social, uma educação para o reconhecimento do outro, o compromisso com a justiça social e a “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52).

Walsh (2009) defende que uma política multicultural deve atuar mais do que apenas no reconhecimento da diversidade. É preciso buscar a redução das desigualdades e a transformação das estruturas sociais em busca de um viver melhor. Caso contrário, tal política permanecerá como estratégia funcional ao sistema moderno e colonial: buscará incluir os que antes eram excluídos, mas dentro de um modelo de sociedade regido pelos interesses do mercado. Para Walsh, a vertente nomeada interculturalidade crítica questiona as relações de poder e tem suas raízes e antecedentes nas discussões políticas evidenciadas pelos

movimentos sociais, não no Estado ou na academia, o que ressalta seu caráter contra-hegemônico. Por outro lado, a interculturalidade funcional não questiona e mantém as estruturas de poder.

Acreditamos que a educação precisa trabalhar com a produção das diferenças, a instabilidade e a precariedade das identidades, partindo do pressuposto que a diferença não está alheia ao sujeito, mas é indispensável para sua própria existência (LOURO, 2001). Esses ideais corroboram as pretensões do multiculturalismo crítico pós-moderno de Canen e da interculturalidade de Candau, tornando-se uma alternativa de compreensão e superação da violência e uma luta pública pelo reconhecimento de uma maior liberdade e igualdade para as minorias, minimizando sua situação de vulnerabilidade e precariedade.

Um grande desafio para a construção de uma escola democrática se refere à possibilidade de articulação do cotidiano escolar com a diferença, a(s) culturas(s), a igualdade. Em outras palavras, reconhece-se a complexidade de se inserir essas questões - que se fazem presentes em nossa sociedade excludente, em que pessoas são julgadas pela sua raça, cor, orientação sexual e credo – no contexto escolar. Assumimos que esse contexto é permeado de tensões e conflitos, mas ao mesmo tempo de inúmeras possibilidades de mudanças. É nosso pressuposto que no cotidiano escolar conseguimos identificar propostas que se afinam com as diferentes concepções multi/interculturais que desafiam o trabalho docente. Como sinaliza Giroux (apud Candau, 2002, p. 5).

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa ensinar e na forma como as/os estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente mais diverso do que em qualquer outra época da história.

Compreender as diferentes vertentes do multiculturalismo pode permitir reflexões que levem os professores a buscarem novas possibilidades de atuação junto aos alunos, questionando suas práticas e estruturas até então inquestionáveis do currículo.

A complexidade dessas questões de identidade e diferença, salientadas pelo estudioso norte americano, e o delineamento que faz em relação aos novos cenários

com que se depararão os educadores, nos provoca a refletir sobre questões pertinentes à escola, ao currículo e aos processos subjetivos de formação identitária.

2.2 IDENTIDADE E CURRÍCULO

Quando acreditamos e defendemos um ponto de vista intercultural, é importante buscar perspectivas epistemológicas que nos permitam ir além de um entendimento rígido e hierarquizante das identidades e diferenças, abrindo lugar para o campo fluido e híbrido. Para tal, recorreremos a Hall (2006), autor que vem nos mostrar que as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas e fragmentadas a partir das mudanças no mundo globalizado. Tal cenário tem abalado nossa ideia de sujeito integrado, fazendo-nos perder o sentido estável de si.

Para melhor compreender essas mudanças, Hall (2006) caracteriza as identidades sob três concepções históricas. A primeira, que o autor denomina sujeito do Iluminismo, reflete uma concepção centrada e individualista, na qual a identidade representa um núcleo interior essencial do sujeito. Esse núcleo emerge no momento do nascimento e se desenvolve junto com a pessoa, sendo sua essência e permanecendo a mesma ao longo de sua vida. Interessante notar que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino.

A segunda concepção o autor nomeia de sujeito sociológico, a qual emerge com a crescente complexidade do mundo moderno e desloca o conceito de identidade para algo que “costura o sujeito à estrutura” social (HALL, 2006, p. 12). Nessa concepção o sujeito ainda possui um núcleo interior, mas este é formado e modificado pelo mundo exterior e as identidades que esse mundo oferece. A identidade, portanto, preenche o espaço entre o interior e o exterior, num diálogo contínuo.

Com as mudanças contemporâneas no mundo, principalmente as trazidas pelo processo de globalização, a identidade unificada e estável tem se fragmentado, muitas vezes, até em identidades contraditórias. Os processos de identificação através dos quais projetamos nossas identidades culturais tornaram-se mais provisórios e variáveis. Com isso, temos a terceira concepção identitária, o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa, essencial. A identidade não é mais unificada sob um “eu” coerente; torna-se fluida, provisória, passível de

reidentificações, transformada continuamente e definida historicamente (HALL, 2006).

Essas reidentificações geram o que Canen (2007) chama de “diferenças dentro das diferenças” (p. 95), alegando que não existem tipos identitários puros, mas sujeitos híbridos formados a partir de sínteses culturais. São esses sujeitos que os professores recebem diariamente nas escolas, sem desconsiderar o fato dos próprios docentes serem sujeitos híbridos. É com eles que o trato pedagógico se dá. É a diversidade que (re)constrói o cotidiano escolar.

A identidade do sujeito pós-moderno estremece a concepção de identidade presente nos currículos escolares, a qual, como bem colocado por Lopes e Macedo (2011), sempre está pautada numa cultura geral, como se houvessem *identidades mestras*. Partindo da compreensão da identidade como uma significação cultural, é preciso repensar as formas de expressão dos sujeitos, rompendo com os binarismos branco/preto, homem/mulher, heterossexual/homossexual, normal/deficiente ou quaisquer outros que estabeleçam hierarquizações, bem como atentar-se a processos de invisibilização, nos quais a dominação de um grupo sobre outro pode se dar por meio da negação de sua existência pública (BOURDIEU, 1999). Esse tipo de relação é muito comum nos campos de disputas de gênero e etnias e é um campo fértil para o trabalho na escola.

Em contrapartida, na busca por controlar os sujeitos, existem tentativas de visibilizar alguns indivíduos, para agir sobre eles, sobre suas condutas e seus corpos. Tal visibilidade torna-se eficaz a medida em que é mantida por uma rede hierárquica dentro do próprio grupo que ocupa um espaço particular. “Tal densa rede de olhares vigilantes e multidirecionais, sem dúvida, faz com que o poder disciplinar pareça ubíquo, mas a absoluta simplicidade do seu mecanismo também o faz quase imperceptível” (HOFFMANN, 2018, p. 47).

Nesse sentido, Walsh (2009) chama atenção para a inclusão dos “oprimidos” nas instituições e discursos públicos, oficiais e neoliberais. Muitas vezes essa inclusão gera a impressão de que os problemas (discriminação, exclusão, segregação) estão resolvidos, o que, na prática, não acontece.

Os mecanismos de invisibilização, controle e inclusão fazem parte da rotina escolar. Na educação física, é possível perceber alunos e alunas que estão “de corpo presente” nas aulas, mas de fato não se envolvem com as propostas. Processos excludentes e disputas de poder são ignorados. Alunos e alunas que

fogem ao padrão são rotulados, encaminhados à direção da escola, levados às discussões dos Conselho de Classe. Tudo isso por conta da dificuldade da maioria das escolas de lidar com a diversidade.

De acordo com Gomes (2007, p. 31)

A escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais.

Aceitar acriticamente qualquer dado como natural vai na contramão do que propomos e buscamos. A falta de criticidade e naturalização de identidades permite que as relações de poder se perpetuem e nesse sentido, apenas uma gama limitada de sujeitos, pensamentos e comportamentos é considerada válida. Todo restante é visto como inválido, desviante, errôneo e merecedores de sanções ou punições.

Na construção das identidades, diferentes formas de ser no mundo parecem ter ganhado visibilidade a partir dos anos 1960, quando as minorias (entendidas como relação de poder, e não representação numérica) passaram a ganhar espaço. Para isso acontecer, o acesso e o controle de espaços culturais, como a mídia e as escolas, foram fundamentais; nessas instituições, os discursos dominantes (masculino, branco e heterossexual) passaram a dividir espaço com discursos e ideais de outros grupos (homossexuais, negros, pobres, entre outros). Com isso, presenciamos alguns setores sociais demonstrando crescente aceitação da pluralidade sexual e da diversidade em geral (LOURO, 2004 e 2008).

Contudo, Louro (2008) nos chama a atenção: se por um lado houve uma crescente aceitação da diversidade, por outro vemos setores tradicionais que renovam seus ataques³, através de campanhas de retomada dos valores tradicionais da família, verificando-se até manifestações de extrema agressão e violência física.

Para Walsh (2009), os binarismos oriente/ocidente, primitivo/civilizado, tradicional/moderno justificam a superioridade e a inferioridade, a humanização e desumanização, visto que pressupõem o eurocentrismo como perspectiva

3 A este respeito não podemos deixar de mencionar o contexto atual em que a escola e professores sofrem ataques à sua liberdade, haja vista, por exemplo, as políticas atuais que retiraram dos Planos (Nacional, Estaduais e Municipais) de Educação as discussões sobre gênero e sexualidade ou propostas como o Projeto Escola sem Partido.

hegemônica. Para essa autora, o atual capitalismo global age numa lógica multicultural que incorpora a diferença, a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Essa lógica não caminha na direção de uma sociedade mais equitativa; pelo contrário, fortalece os conflitos e as desigualdades.

Apresentando novas formas de compreensão do mundo, é possível lançar mão de ideias baseadas na teoria *Queer*. Essa teoria “permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001, p. 550). Segundo a mencionada teoria, é preciso desconstruir todos os tipos de binarismos e compreender que eles são contingenciais. As diferenças passam a ser constitutivas dos próprios sujeitos; é necessário pensar o impensado, o diferente, o ambíguo. As diferenças devem ser compreendidas como complementares, não opostas. (LOURO, 2001 e 2004).

Entretanto, na contramão dessa concepção, as sociedades constroem normas regulatórias que materializam o sexo ou outras características dos sujeitos, as quais precisam ser constantemente reiteradas para que a materialização se efetive e para que os controles sejam estabelecidos, isto é, fixam-se as identidades. Para isso, lança-se mão da linguagem: os comportamentos devem ser nomeados, pois, a partir desse momento, é possível categorizá-los e controlá-los (LOURO, 2001). Por outro lado, tal nomeação também oferece um caráter de resistência e afirmação identitária, fortemente defendidas por coletivos, como movimentos negro, LGBT, entre outros.

Na tentativa de analisar criticamente as relações de poder que envolvem esses processos normativos “é preciso identificar normas e práticas que reforcem o *status quo*, ao ponto em que modos predominantes de pensamento e existência passem a ser vistos como dados, como o que devem ser.” (TAYLOR, 2018, p. 15).

Para isso, é preciso compreender o poder disciplinar e seus mecanismos de ação, pois o primeiro considera os indivíduos como objetos e instrumentos do seu exercício. O poder disciplinar, conforme concebido por Foucault (2008) é um conceito útil para entendermos os mecanismos que incidem sobre o corpo, produzindo seus efeitos normativos. O pensador francês evidencia essa nova forma de poder que surgiu no Ocidente no século XVIII, nascida a partir de uma nova concepção de sociedade com a queda do poder soberano predominante nos regimes absolutistas da Europa. Os suplícios e espetáculos de execução pública são

substituídos na nova sociedade, governada pela ideologia burguesa, por uma forma mais eficaz de garantir a ordem, por saberes e técnicas que vão servir para moldar o comportamento dos indivíduos, para vigiá-los, controlá-los, discipliná-los. Esse poder incide principalmente sobre o corpo dos indivíduos. Para Foucault poder não se refere a algo centralizado, algo unitário, mas a formas heterogêneas, em constante transformação; o poder é uma prática social e, como tal, constituída historicamente, variando em cada época ou sociedade.

O poder disciplinar está intimamente vinculado ao conceito de norma; realiza seus julgamentos a partir da norma; estabelece um padrão de comportamento que permite definir o que é “normal” e o que é “anormal”, isto é, corroboram ou destoam da norma. As provas escolares, por exemplo, seguem a lógica do poder disciplinar: tornam possível descrever os alunos como objetos, quantificá-los, supervisionar seu desempenho e compará-los. (HOFFMANN, 2018). A escola busca, o tempo todo, diferenciar o comportamento normal do anormal, encorajar o primeiro e inibir ou erradicar o segundo (TAYLOR, 2018).

As discussões realizadas até o momento nos ajudam a compreender os processos de construção de identidade, permeada por relações de poder. Na concepção intercultural a que aderimos, a identidade é compreendida como inacabada, em constante transformação e (re)construção; não há tipos identitários “puros”, mas sujeitos híbridos que se constroem a partir das relações, experiências e das significações que dão a essas no seio da cultura, o que possibilita que o pertencimento a determinada identidade possa não ser o mesmo durante toda vida (CANEN, 2007).

É importante que a educação, a partir de uma visão intercultural e de uma concepção ampliada sobre as identidades, valorize a diversidade cultural, questione as diferenças, supere posturas dogmáticas e o modelo heteronormativo, masculino, branco e ocidental, sem cair em dogmatismos e radicalismos que perpetuem a separação eu/outro, normal/diferente (CANEN, 2007). Segundo Santos (2009) a escola deve conceber o conhecimento como espaço de realização humana, ser provocadora de mensagens e reconstruir o conhecimento elaborado. É importante fazer isso em favor dos excluídos, entendendo que conhecimento é poder.

Os debates em torno da interculturalidade levam a questionamentos em relação à “ciência”. Entendida como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade e da colonialidade, a ciência contribuiu de forma ímpar para o

estabelecimento e manutenção de ordens hierárquicas (raciais, sexuais, de gênero, corporais), nas quais os homens brancos, europeus e heterossexuais aparecem como padrão.

Um currículo apoiado na interculturalidade compreende o/a aluno/a como sujeito de direito; não nega suas diferenças ou características, bem como não supervaloriza o fator que o/a diferencia. Trata-se de uma educação para o reconhecimento do outro que pode ser um/uma aluno/a com deficiência, motoramente mais/menos hábil, com identidades de gênero e orientações sexuais diversas, criado sob diferentes crenças religiosas, dentre tantas possibilidades que presenciamos no cotidiano escolar.

Nossa concepção de currículo leva em consideração a linguagem, isto é, entendemos que os discursos são capazes de construir o mundo e as relações de poder. Portanto, o currículo é, em si mesmo, uma prática discursiva. Cada tradição curricular foi um discurso que se hegemonizou e construiu um objeto, atribuindo-lhe sentido, o que nos permite questionar essa imposição e compreender que ela pode ser resignificada (LOPES e MACEDO, 2011, SILVA, 2000).

Exercendo forte influência sobre o currículo, identificamos discursos políticos internacionais que buscam resolver problemas econômicos nacionais e atingem diretamente a educação: valorização do mundo globalizante, instituição de avaliações baseadas nos princípios de mercado e foco na formação do trabalhador flexível e polivalente (LOPES, 2006). Na contramão dessa ideologia, correntes críticas prezam pela valorização dos conhecimentos e da cultura local, como a educação popular de Paulo Freire, amplamente utilizada em propostas formais e informais de ensino.

São muitos os percalços da educação frente à globalização, que constitui a marca fundamental no contexto da contemporaneidade. O campo educacional, longe de ser uma área imune às suas influências, representa uma esfera de interesses políticos, e, portanto, se situa em um terreno movediço, marcado por indeterminações. Nesse cenário, como alertam Drabach, Miranda e Mousquer (2006), é importante “utilizar-se da autonomia da escola a fim de construir um projeto institucional que faça florescer as potencialidades locais e que se preocupe com a construção de uma educação voltada à formação para o *mundo da vida*, resistindo à imposição da lógica do mercado no contexto educacional, o qual conduz à homogeneização, a partir da imposição de um projeto único”. Consideramos que

essa visão vem ao encontro das preocupações, no contexto educacional, com processos de inclusão, com os direitos humanos e o fortalecimento dos indivíduos para a participação democrática.

Para alguns, o contexto de abertura territorial e o fluxo da informação provida pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização podem levar a uma consciência planetária, compreendendo o mundo com um todo e, como cidadãos deste, todos temos direitos, deveres e responsabilidades compartilhadas. Nesse contexto globalizante, o respeito e a valorização da diversidade cultural e o desejo de um mundo igualitário e sustentável devem compor, dentre outros, os pilares da educação. A educação, portanto, precisa desenvolver habilidades sociais que fortaleçam os indivíduos para a participação democrática, fomentando um espírito de responsabilidade pessoal e social e solidariedade para com as nações e culturas historicamente excluídas e vítimas de processos de submissão (NAHMÍAS, 2006).

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 3º, apresenta como princípios do ensino questões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica. Além da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, traz como um dos temas transversais a pluralidade cultural. Segundo esse documento,

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)

Um currículo que trabalhe com a diferença representa uma posição política nas relações de poder presentes na escola. Na escola aprendemos mais do que apenas conteúdos: interiorizamos símbolos e códigos de como agir em sociedade (LOPES e MACEDO, 2011; LOURO 2004 e 2011). Assim, é preciso refletir sobre os saberes e aprendizagem que não são contemplados pelo currículo e ficam de fora das salas de aula. Como nos mostra Garcia (2016, p. 190), “quando se deixa de fora conhecimentos, se deixa de fora também sujeitos e vidas”.

Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica questionadora da racialização, da subalternização, da inferiorização e

de seus padrões de poder, dando visibilidade a maneiras diferentes de ser, viver e saber e em busca de condições que permitam a criação de outros modos de ser, aprender, ensinar, sonhar e viver. Além disso, a educação pode munir os sujeitos com ferramentas capazes de desvelar as raízes opressoras e desumanas, tornando-os, assim, capazes de agir sobre elas, visto que nos processos de dominação e opressão, o dominante procura invadir e destruir a cultura e as identidades dos dominados.

Apoiados pelas reflexões de Tomaz Tadeu da Silva, concebemos o currículo como instrumento de poder e construtor de identidades. A partir dele, o processo educativo é definido, as formas de ser/agir no mundo são reiteradas e os sujeitos elaboram suas ações e seu lugar na sociedade (SILVA, 2005). Como um *lócus* privilegiado, a escola pode favorecer a diversidade e os processos de construção de identidades, fortalecendo formas de empoderamento dos sujeitos por meio do conhecimento, visto que conhecimento é poder (ÁVILA, 2003). A educação é capaz de desenvolver habilidades que fortaleçam os indivíduos para a participação democrática, motivando um espírito de responsabilidade e de solidariedade. Em outras palavras, assumimos a escola como uma instituição na qual as novas possibilidades de ser e estar no mundo se fazem presente cotidianamente, havendo sempre espaço para movimentos de reação, de contra ação.

Rangel et al. (2008) sustentam a ideia de uma educação para o não-preconceito. Para tal, sinalizam a necessidade de não encarar a problemática das discriminações e dos preconceitos de forma superficial, do corpo docente refletir sobre sua própria ação, dos sujeitos avaliarem suas atitudes e do currículo pautar-se pelo princípio da inclusão, apropriando-se das diferentes manifestações culturais espontâneas. Reforçam também a necessidade de trabalhos interdisciplinares e a seleção diversificada dos conteúdos programáticos, promovendo “situações didáticas que assegurem a democracia e colaborem para a construção de uma sociedade menos desigual” (NEIRA, 2017, p.55).

Na educação física, mesmo com as teorias críticas se fortalecendo a partir dos anos 1980, as aulas esportivizadas predominam até os dias atuais. Tais práticas, se não problematizadas a partir da compreensão das diferenças (corporais, de gênero, de habilidades, sociais, etc.) tendem a reproduzir os padrões heteronormativos e excludentes (ALTMANN, 2015). Uma forma de se trabalhar esses conflitos é por meio das aulas mistas e da diversificação dos conteúdos,

incentivando a construção de outras visões entre os alunos e desnaturalizando as desigualdades, visto que “as práticas coeducativas desestabilizam regimes de verdade sobre o gênero” (ALTMANN, AYOUB e AMARAL, 2011, p. 496).

Buscando um currículo mais multicultural para a educação física, com práticas e conteúdos diversificados, Neira (2007) nos apresenta possibilidades pedagógicas ao realizar uma pesquisa ação. Nesse empreendimento, em sua pesquisa, o autor envolveu a comunidade, estabeleceu relações pedagógicas pautadas no diálogo e no aprofundamento dos saberes, valorizou as diferentes identidades que coabitam na sociedade, pautou-se em condições de equidade e propiciou aos alunos a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório de cultura corporal, bem como acessar outros códigos de diferentes culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

Nessa direção, é importante que o ensino seja contextualizado e que faça sentido para os alunos, ao mesmo tempo em que não se pode ignorar a dimensão afetiva e a construção de valores. Outro aspecto relevante é que as práticas sejam constantemente avaliadas, pois podem perpetuar ou ressignificar conceitos e atitudes. Na educação física podemos desenvolver práticas individualistas, excludentes e competitivas ou coletivas, inclusivas e cooperativas. Dessa forma, acreditamos, assim como Altmann, Ayoub e Amaral (2011), que é possível fortalecer ou relativizar a concepção heteronormativa dominante, pois são nas relações sociais que interiorizamos princípios e valores.

Compreender o outro, o diferente, dentro de suas potencialidades e como sujeito de direito dentro da sociedade vai ao encontro das políticas de inclusão, apresentadas em documentos como a Declaração de Salamanca, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre tantos outros. Em comum, estes referenciais defendem processos de construção coletiva, de interação entre os alunos, de aprendizagem colaborativa e de disseminação de boas práticas pedagógicas. Acreditamos que nossa pesquisa vai ao encontro desses ideais.

Candau (2008) realiza a discussão sobre identidade, diversidade e multiculturalismo sob a ótica dos direitos humanos. Atualmente presenciamos discursos reiterados afirmando a importância dos direitos humanos, fortalecendo a luta pela afirmação da diferença e a busca pela equidade, em oposição ao aumento das violações e do discurso de direitos ditos “universais”. Utilizando as palavras de

Boaventura de Sousa Santos, Candau (2008, p. 49) defende que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Ressaltamos a importância das discussões a respeito da universalidade dos direitos humanos. Considerá-los universais sem problematizar as desiguais condições e necessidades dos diferentes povos leva ao que Santos (2006) chama de localismo globalizado. Essa ideia se assemelha ao multiculturalismo assimilacionista, considerando que há um rol de direitos capazes de atender a todos indistintamente. O que não se percebe é que tais direitos foram eleitos por determinados grupos e, conseqüentemente, podem não atender as necessidades de outros. Nesse cenário, a articulação entre os conceitos de igualdade e diferença torna-se primordial.

Com isso, torna-se imprescindível “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares” (CANDAU, 2008, p. 53), reconhecer e valorizar as diferenças culturais e os diferentes saberes, compreender as relações de poder imbricadas e entender esses aspectos sob o prisma do direito à educação.

Esses questionamentos se fazem importantes à medida que “o entendimento iluminista da subjetividade excluiu um amplo grupo de pessoas, dentre as quais, por exemplo, as mulheres e o povo de terras que haviam sido colonizadas por homens brancos europeus”, produzindo “diferentes categorias de sujeitos” (TAYLOR, 2018, p. 16)

Ávila (2003), enfatizando as discussões sobre os direitos sexuais, trata a sexualidade como dimensão da cidadania. O direito é encarado como libertário, no sentido de abarcar diferentes maneiras de exercer a sexualidade e não prescrever regras de conduta para seu exercício. Segundo a autora, romper o preconceito e o conservadorismo são de suma importância, pois estes, além de discriminar socialmente, afetam a saúde física e mental das pessoas, as vulnerabilizam e violam seus direitos.

De Assis e Carvalho (2012) caracterizam o cotidiano escolar como um terreno de possibilidades. Para elas, as relações não são estanques e requerem muito cuidado no trato pedagógico ao estabelecer metas, estratégias, planos. Tais decisões devem assegurar o direito dos alunos serem eles mesmos e considerar o

“outro” como parceiro fundamental do processo educativo, das experiências e da formação da própria subjetividade.

Valorizar o papel dos movimentos sociais em prol do respeito à diversidade e abordar essas questões na escola implica tomar posição contra processos colonizadores e dominadores (GOMES, 2007). A autora acredita que as escolas públicas estão mais sensíveis em relação à diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos alunos, traduzidas em ações pedagógicas concretas de transformação do sistema educacional público em direção a um sistema inclusivo e democrático.

De acordo com Neira (2007, p. 175)

A igualdade perante a lei e os direitos de participação na vida pública, pressupostos das sociedades democráticas, só se tornam reais se todos, independentemente das suas origens, tiverem acesso a uma educação que lhes assegure possibilidades e oportunidades de atingir o máximo de suas potencialidades.

Concordamos com a proposição do referido autor de que currículos multiculturais podem ser um dos caminhos possíveis para o alcance desses direitos, confiando à escola a efetivação de espaços de promoção de igualdade em prol da justiça social. Um dos caminhos pode ser o que sugere Taylor (2018): experimentar ser o outro. Talvez, essa experimentação desestabilize nossas crenças e, conseqüentemente, as relações de poder, promovendo a prática da liberdade.

2.3 O CARÁTER DISCURSIVO DO CORPO

Refletir sobre questões envolvendo Educação Física, currículo e identidade não é possível sem considerar o corpo. Como nos apresenta Daolio (2003, p. 69) “atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido”.

É inegável que somos possuidores de um aparato biológico. Contudo, entendemos que o corpo não é um dado natural; que os aparatos biológicos não precedem os culturais; que o conceito de cultura não deve excluir a natureza biológica, mas a englobar. Entendemos o corpo como fruto da interação natureza-cultura (DAOLIO, 2003).

Nas palavras de Oksala (2018, p. 114)

De acordo com Foucault, acreditamos que o corpo obedeça apenas às leis necessárias e universais da fisiologia, e que a história e a cultura não tenham nenhuma influência sobre ele. Na realidade, os corpos são moldados pela sociedade: eles são usados e experimentados de maneiras diferentes, e suas características variam de acordo com as práticas culturais. Eles são moldados por ritmos de trabalho, hábitos alimentares e normas inconstantes de beleza. Eles são concretamente moldados por dieta, exercício e intervenções médicas. Em suma, eles também têm uma história.

Rodrigues (2003) nos mostra que o corpo, como uma dimensão constitutiva e expressiva do humano, é construído e representado pelo imaginário cultural. A partir desse imaginário e dos discursos produzidos, “o corpo terá diferentes valores, dependendo de quem o olha e do lugar de onde ele é olhado” (p. 111).

O corpo, portanto, é campo de manifestação do poder. Segundo Foucault (1999), a operação do poder não é reduzida a um modelo (leis, por exemplo), mas funciona com uma gama de formas e diversas técnicas. Dentre essas técnicas, há aquelas que produzem efeitos individualizantes e manipulam os corpos para torná-los dóceis e úteis ao mesmo tempo. O poder submete ao corpo à necessidade da força ao mesmo tempo que o sujeita à obediência. Toda essa manipulação não se dá na mente, por meio de uma lavagem cerebral, mas na manipulação material dos corpos. Tais técnicas representam o poder disciplinar, conforme anteriormente discutido.

Vemos o poder disciplinar agindo a todo instante nas instituições escolares. Pedimos que os alunos sejam obedientes, calmos, permaneçam sentados, evitem contatos com os amigos, entre outros comandos que objetivam controlar os corpos e as possibilidades de experimentação dos sujeitos.

Além das manifestações do poder disciplinar sobre o indivíduo, há estratégias que atuam sobre as populações, pautadas em mecanismos de controle sobre suas vidas, o que foi cunhado “biopoder” por Foucault. Grande parte dessas estratégias são provenientes do Estado, como medidas sanitárias, padrões de saúde e de comportamentos, entre outras normatizações (FOUCAULT, 1999).

Visando o controle sobre os corpos, e a disciplina como uma tecnologia do poder, as ideias de Foucault (2008) nos permitem analisar as instituições escolares sob diferentes aspectos: distribuição dos corpos no espaço (geralmente em fileiras e sentados), cumprimento de horários, distribuição dos tempos, tudo voltado para a eficiência e a disciplina. Em outras palavras:

A ordenação por fileiras, a colocação de cada aluno em suas tarefas e provas, o alinhamento de classes por idade, a classificação de conteúdos, as questões classificadas e tratadas por ordem de dificuldade potencializam resultados, comportamentos e valores de mais valia (FERREIRINHA e RAITZ, 2010, p. 380).

Diferente de formas anteriores de manipulação dos corpos, as quais eram pautadas pela violência explícita (torturas públicas, escravidão, enforcamentos, etc.), como já mencionado, o poder disciplinar age reconstruindo os corpos, sujeitando-os, treinando detalhadamente formas de ser, gestos, hábitos e habilidades. A partir do seu desempenho, tamanho, idade e sexo os corpos são classificados. Para Foucault (2008), o poder disciplinar não destrói o corpo: o reconstrói, ao contrário de velhas formas de coerção corporal.

O biopoder e o poder disciplinar são fortalecidos pelos discursos científicos, os quais produzem as normas. São eles que nos dizem qual o percentual de gordura adequado, como devemos nos sentar, quantos parceiros sexuais devemos ter. A partir dessas normas, moldamos nossos comportamentos numa busca de nos aproximarmos do normal. Assim, percebemos que o poder não é necessariamente repressivo; de fato, ele é produtivo (FOUCAULT, 2008).

Na escola, o poder se manifesta também pela lógica da censura. Nesta, os discursos estão relacionados ao poder, isto é, podem ser tanto um instrumento quanto um efeito do poder. Exemplo disso são os comportamentos dos alunos moldados a partir da importância do histórico escolar; é necessário agir de determinadas formas para ter boas notas e não manchar seu histórico (LYNCH, 2018).

De acordo com as especificidades culturais de cada sociedade, há uma (ou mais) construções de corpo; há uma valorização de alguns comportamentos em detrimento de outros. Essa construção cultural do corpo, dentre outras marcações, diferencia a construção do corpo feminino e do corpo masculino. Como já mencionado, é importante destacar que não pretendemos igualar homens e mulheres em relação aos seus corpos e significados; mas compreender que as diferenças extrapolam o viés biológico e são, em grande parte, construídas culturalmente (DAOLIO, 2003).

No processo de construção dos corpos, como nos mostram Daolio (2003) e Giffin (1994), a cultura brasileira, e muitas outras, geram expectativas sobre os meninos para que tenham comportamentos de segurança e altivez, característicos

dos machos, ao mesmo tempo que devem reprimir as qualidades femininas e negarem seu lado emocional. Já as meninas devem ser delicadas, dóceis e amáveis. Segundo Daolio (2003, p. 111) “esses hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo e dependendo da sociedade, tornando um sexo mais hábil do que outro em termos motores”.

Não é à toa que, na escola, os meninos costumam ser mais ávidos pelas práticas esportivas enquanto as meninas costumam se identificar mais com práticas artísticas. Desde muito cedo as crianças são educadas para isso e, na escola, vemos muitos professores de educação física reproduzindo essas construções, dando mais atenção àqueles que se destacam, legitimando o espaço da quadra como espaço restrito ao esporte (em especial ao futebol) e marginalizando aqueles e aquelas que não apresentam essas características.

Segundo Daolio (2003) esse processo de construção dos corpos carrega consigo a força da tradição. São transmitidos hábitos e valores culturais para a criança e, a partir da imitação das pessoas que lhe são importantes, ela constrói seu corpo e sua forma de ser no mundo. Contudo, para aqueles que contrariam as expectativas, há o peso de uma sociedade que tende a marginalizá-los.

Podemos compreender a força da tradição postulada por Daolio, diante das relações de poder, ou os micropoderes definidos por Foucault. Para ele, o poder precisa ser analisado como

uma “malha capilar” de “micropoderes”, que se espalham sutilmente entre todos os indivíduos através de pequenas práticas repetitivas. Os hábitos diários repetidos de forma imperceptível, mas que vão lentamente adestrando os corpos. (RODRIGUES, 2003, p. 116)

Nas palavras de Taylor (2018, p. 12),

Foucault concebe o poder moderno como uma rede de relações inconstantes e em mudança dentre e entre indivíduos, grupos, instituições e estruturas; consiste em relações sociais, políticas, econômicas e [...] até mesmo relações pessoais

Para compreender essas relações, Foucault faz uma analogia com a física e denomina microfísica do poder as relações de força existentes nas interações sociais, incitando ou obrigando o sujeito a fazer algo, tomar determinada atitude. O

poder, assim, não é uma instituição, uma estrutura, mas sim uma trama complexa de forças na sociedade; é, portanto, onipresente – está e vem de toda parte.

Louro (2008) elucida que ser homem e ser mulher constituem processos dados em determinada cultura e que a construção do gênero e da sexualidade se dá ao longo de toda a vida, infundavelmente. Tal construção ocorre através de inúmeras aprendizagens e práticas, nas mais diversas situações e instituições sociais.

Nota-se que a imposição de força sobre o corpo possui íntima relação com o sentido de utilidade econômica, padronização e aptidão, bem como sujeição e obediência política e aceitação de regras sem a capacidade de refletir criticamente (FERREIRINHA e RAITZ, 2010).

Foucault (1999) nos mostra que não há poder que seja exercido sem metas e objetivos, o que chama de táticas e estratégias. As táticas referem-se ao nível individual, como as técnicas disciplinares, enquanto as estratégias situam-se em âmbito coletivo, como a biopolítica. As relações de poder, portanto, não são exteriores a outras relações, mas sim provenientes da multiplicidade de interações entre os sujeitos, interferindo na subjetivação dos indivíduos e em constante transformação.

O poder disciplinar busca controlar exaustivamente as atividades do corpo, age no corpo-organismo, no indivíduo, com a finalidade de discipliná-lo, de modo que este se torne útil, dócil e obediente. Ao mesmo tempo, se esforça para criar a ideia de individualidade, o que gera uma separação dos indivíduos. Não obstante, passa a constituir uma demanda por um progresso eterno, o qual necessita das características mencionadas. (FOUCAULT, 1998). Segundo Hoffmann,

Ele [poder disciplinar] funciona distribuindo indivíduos, controlando atividades, organizando gêneses e compondo forças, e estas funções correspondem, respectivamente, à produção de individualidades celulares, orgânicas genéticas e combinatórias. No entanto, correndo o risco de traçar uma distinção demasiadamente fina, Foucault vai mais longe na sua análise para transmitir um nítido senso de como o poder disciplinar segue e prossegue. Ele atribui o sucesso deste poder a várias técnicas básicas: a observação hierárquica, o julgamento normalizador e o exame (p. 45-46).

Buscando compreender o poder, Taylor (2018) nos mostra, em uma perspectiva foucaultiana, que historicamente as sociedades eram organizadas sob a égide do poder soberano, pautado por leis e o direito de tirar a vida ou deixar viver. A liberdade é garantida a menos que o soberano nos acorrente.

Na modernidade, contudo, percebe-se uma grande transformação: o poder soberano começa a dar lugar ao Biopoder, o qual representa o poder de promover e controlar a vida, desautorizar a morte (a morte é o momento em que escapamos do poder) e acessar nossos corpos. Nas palavras de Taylor (2018, p. 61)

O biopoder é capaz de acessar o corpo porque funciona através de normas em vez de leis, porque é internalizado por sujeitos em vez de exercido de cima mediante atos ou ameaças de violência, e porque está disperso por toda a sociedade em vez de localizado em um único indivíduo ou organismo de governo. Enquanto o poder soberano que Hobbes descreve só podia apoderar-se da vida ou matar, Foucault escreve sobre “uma transformação muito profunda desses mecanismos de poder”, na qual a “dedução” seria substituída por um poder “que opera para incitar, reforçar, controlar, monitorar, otimizar e organizar as forças sobre ele: um poder inclinado a gerar forças, a fazê-las crescer e ordená-las, em vez de um poder dedicado a impedi-las, submetê-las ou destruí-las”.

Na lógica do Biopoder, os corpos que fogem à norma não estão propensos à morte; ao contrário, são submetidos a mecanismos de controle sobre suas vidas. É importante destacar que, embora muitas técnicas empregadas pelo biopoder também sejam empregadas pelo poder disciplinar, este tem como foco o indivíduo e funciona principalmente através das instituições, enquanto o primeiro atua sobre a população e funciona, prioritariamente, através do Estado (FOUCAULT, 1998).

Ao atuar sobre os corpos e buscar normatizá-los, o biopoder justifica guerras e exclusões. Ao julgar o outro como perigoso, terrorista e em nome da segurança e da manutenção da vida de determinada população, atitudes racistas, xenofóbicas e violentas são instigadas e justificadas. Essa lógica se aproxima do princípio da eugenia, hierarquizando populações a partir de sua raça, cultura ou outras características (TAYLOR, 2018).

Mesmo com todas as técnicas e estratégias de poder, o corpo também é um lugar de resistência e liberdade. Ele nunca é completamente dócil; age no mundo e experimenta o prazer. Tais experiências não são completamente redutíveis à linguagem e ao discurso, embora sejam dependentes dessas. Como nos mostra Oksala (2018, p. 126) “corpos sempre assumem significado através de um processo complexo no qual discursos, concepções e práticas concorrentes se entrelaçam com sensações, prazeres e dores privados”.

É possível analisar as relações de poder encontradas na escola a partir dos conceitos de biopoder e do poder disciplinar. Na educação física escolar, precisamos lidar com construções, binarismos e relações de poder que perpassam

nossos corpos. Para além da dicotomia homem/mulher, interagimos com corpos sobre os quais são estabelecidas relações binárias: normais/deficientes, habilidosos/não hábeis, e aqueles provenientes de diferentes classes sociais e regiões geográficas, imersos em concepções religiosas diversas, etc.

Compreender quais os princípios que guiam o entendimento dos professores de educação física sobre diferenças (de ordem cultural, social, motora, entre outras) e como estes têm trabalhado com a diversidade em suas aulas pode trazer um novo olhar para as questões multi/interculturais e identitárias, podendo influenciar visões mais democráticas e que busquem uma sociedade mais plural, justa e empática. Nessa direção, a seguir realizamos uma revisão de literatura buscando compreender como os pesquisadores têm problematizado as questões acerca da diversidade e da educação física, a qual é apresentada no capítulo a seguir.

3. PASSEANDO PELA LITERATURA

3.1 CONSTRUINDO A REVISÃO DE LITERATURA

O tema central de nossa pesquisa são as relações entre Multiculturalismo, Interculturalidade e Educação Física Escolar.

Buscando compreender o estado da arte e encontrar o panorama mais abrangente de trabalhos publicados sobre essa temática, julgamos necessário realizar esta revisão de literatura. Para isso fizemos buscas em cinco bases de dados: Google acadêmico, Portal de Periódicos – CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scielo.

Mesmo conscientes de que muitos resultados poderiam se repetir ou que algumas bases parecem contemplar os arquivos de outras em seu acervo⁴, insistimos em buscar em cada uma delas, tendo em vista evitar possíveis lacunas.

A partir de nosso problema de pesquisa e objetivos, elencamos como palavras-chave desta revisão os seguintes termos:

- ✓ Educação Física Escolar;
- ✓ Educação Física;
- ✓ Multiculturalismo;
- ✓ Interculturalidade;
- ✓ Identidade;
- ✓ Diversidade;
- ✓ Corpo.
- ✓ Direitos Humanos.

Por se tratar de conceitos amplos, apropriados por diversas áreas de conhecimento, foi necessário inter-relacionar as palavras chave, criando chaves de busca que possibilitassem encontrar trabalhos mais afins com nossa proposta.

⁴Para ilustrar, apresentamos o *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES* e a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. A priori a segunda base deveria incluir todos os resultados da primeira, mas isso não acontece.

Considerando a centralidade da *Educação Física Escolar* em nosso trabalho, inicialmente utilizamos esta palavra-chave em todas as buscas, associando-a com as demais, resultando em seis combinações: I. Educação Física Escolar + Multiculturalismo; II. Educação Física Escolar + Identidade; III. Educação Física Escolar + Diversidade; IV. Educação Física Escolar + Interculturalidade; V. Educação Física Escolar + Direitos Humanos; VI. Educação Física Escolar + Corpo.

Utilizando as chaves de busca descritas acima, encontramos, num primeiro momento, 72 trabalhos. A partir desse resultado, iniciamos o refinamento dos artigos para identificar aqueles que se aproximavam de nossos objetivos e temas. Esse processo foi realizado em duas partes: I) leitura dos títulos dos trabalhos; II) leitura dos resumos desses trabalhos. Dessa triagem selecionamos apenas oito trabalhos dos 72 encontrados inicialmente. Foram excluídos, entre outros, trabalhos cuja base teórica não se aproximava dos estudos culturais na vertente pós-estruturalista; os que investigavam outros campos de atuação da educação física que não o escolar; e os que focavam em concepções biológicas de corpo, treinamento desportivo e aptidão física.

O número reduzido de trabalhos obtidos nos levou a refazer as buscas retirando a expressão *Escolar* de nossa palavra-chave “fixa”. Dessa forma, utilizamos apenas o termo *Educação Física* e o inter-relacionamos com as demais palavras-chave, resultando em mais seis chaves de busca: I. Educação Física + Multiculturalismo; II. Educação Física + Identidade; III. Educação Física + Diversidade; IV. Educação Física + Interculturalidade; V. Educação Física + Direitos Humanos; VI. Educação Física + Corpo.

A nova busca nos trouxe 696 resultados. Novamente realizamos a leitura dos títulos para refinar a pesquisa. Um primeiro contato com os resultados do Google Acadêmico para a chave de *Educação Física + Corpo*, evidenciou que os trabalhos não tinham foco na temática de interesse: abordavam temáticas como protocolo de treinamento, aptidão física, corpo em sua dimensão biológica, entre outros. Assim, descartamos esses resultados. Após a triagem pelos títulos, recorreremos à leitura dos resumos, o que nos permitiu, dos 696 iniciais, selecionar 20 trabalhos para compor nosso corpus.

As duas etapas de refino e seleção dos trabalhos, a partir de temas e referenciais teóricos e metodológicos afinados com nossa proposta, resultaram em 28 trabalhos. Diante disso, sentimos a necessidade de refinar ainda mais nossa

busca, buscando maior aproximação com nossos referenciais teóricos e metodológicos. Para isso, criamos os seguintes critérios de inclusão:

1. Sujeitos pesquisados: professores.
2. Tema/objetos principais:
 - 2.1. Concepções/representações de professores;
 - 2.2. Práticas pedagógicas (planejamento, ação);
 - 2.3. Diversidade em sentido amplo, sem restringir-se a uma categoria específica (gênero, raça, deficiência, etc.);
3. Artigos publicados em periódicos: devido ao maior impacto desse tipo de publicação e ao fato de a maior parte dos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) resultarem em publicações em formato de artigo.

A leitura dos resumos nos permitiu observar que muitos trabalhos tinham como foco categorias específicas, como: raça, gênero, deficiência, etc. Outros analisavam concepções de discentes, estagiários, ex-alunos, entre outros. Apesar de acreditarmos que tais eixos podem dialogar com nosso trabalho, concluímos que não se alinham com nosso foco principal, que contempla a categoria diversidade de forma ampla e os docentes como sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, com base nos critérios de in/exclusão explicitados acima, chegamos a um *corpus* final de doze trabalhos, compondo o estado da arte das discussões entre Interculturalidade, Multiculturalismo e Educação Física Escolar, conforme segue:

| # | Referência |
|---|---|
| 1 | DE ASSIS, Cintia; CARVALHO, Rosa Malena. Corporeidades, experiências e práticas pedagógicas. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012, p. 12-22, 2012. |
| 2 | SALLES, Fabiano Lange; IVENICKI, Ana. Currículo Prescrito Da Educação Física No Colégio Pedro II: Um Olhar Multicultural. Temas em Educação Física Escolar , v. 1, n. 1, p. 92-115, 2016. |
| 3 | RANGEL et al., Irene Conceição Andrade et al. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. Motriz. Revista de Educação Física . UNESP, v. 14, n. 2, p. 156-167, 2008. |
| 4 | TRIANI, André Pereira; DA FONSECA, Ricardo Alves; SBARAINI, Fabiana Letícia. Educação Física Escolar, Interculturalidade E Saúde: Uma Articulação Necessária. Ensino, Saúde e Ambiente , v. 8, n. 3, 2016. |
| 5 | RIBEIRO, Gabriela Chicuta.; DA COSTA, Maria Regina Ferreira. Educação Física: Diversidade E Diferença No Contexto Escolar. Anais do IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte , Brasil, set. 2008. |
| 6 | NEIRA, Marcos Garcia. Em Contextos Multiculturais: concepções docentes acerca da |

| | |
|----|--|
| | própria prática pedagógica1. Currículo sem fronteiras , v. 8, n. 2, p. 39-54, 2008. |
| 7 | Duarte, Leonardo, E Espírito Santo, Fernando. Identidade & Diferença: Reflexões A Partir Do Cotidiano Nas Aulas De Educação Física Escolar . XVI CONBRACE / III CONICE (2009): n. pág. Web. 2 Dez. 2017 |
| 8 | MARIEL, Alejandra Ruiz. A construção de identidades corporais alternativas nos limites de um projeto educativo hegemônico. Movimento , v. 17, n. 4, p. 83, 2011. |
| 9 | OLIVEIRA, Evandro Nogueira de et al. O DIVERSO E O DIFERENTE: PARA ALÉM DA UTOPIA. Revista Redfoco , v. 1, n. 1, 2014. |
| 10 | NEIRA, Marcos GARCIA. Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física. Utopía y Praxis Latinoamericana , v. 22, n. 79, p. 41-55, 2017. |
| 11 | DE GOES RIBEIRO, William. Reflexões Sobre A Pesquisa Multicultural Na Formação Do Professor De Educação Física: Potenciais E Desafios. Arquivos em Movimento , v. 5, n. 2, p. 50-68, 2009. |
| 12 | NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. Revista Motriz , Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, 2007. |

Quadro 1 – *Corpus* final selecionado

Os 12 trabalhos apresentados no quadro 1 foram analisados tendo em vista categorias e discussões que dialogam com o objeto de nosso estudo, conforme apresentamos a seguir.

3.20 QUE NOS DIZEM OS TRABALHOS

Após minuciosa pesquisa e seleção dos artigos para compor nosso *corpus*, realizamos a leitura e a análise de todos eles, buscando aprofundar nossa compreensão sobre a temática estudada e identificar possíveis intersecções entre as discussões realizadas pelos autores.

O primeiro aspecto observado foi a metodologia e o tipo de trabalho. Dos 12 trabalhos, seis são estudos teóricos (RANGEL et al., 2008; DE GOES RIBEIRO, 2009; OLIVEIRA et al., 2014; TRIANI, DA FONSECA e SBARAINI, 2016; DUARTE e ESPÍRITO SANTO, 2017; NEIRA, 2017) e seis empíricos (NEIRA, 2007 e 2008; DE ASSIS e CARVALHO, 2008; RIBEIRO e DA COSTA, 2008; MARIEL, 2011; SALLES e IVENICKI, 2016).

Os trabalhos teóricos possuem caráter de ensaio ou revisão de literatura. Rangel et al. (2008) buscaram analisar as interfaces entre a Educação Física Escolar e o multiculturalismo; De Góes Ribeiro (2009) procurou problematizar como a epistemologia multicultural pode contribuir na identidade de maneira positiva; Oliveira et al. (2014) tiveram como foco compreender os processos de exclusão que acontecem na Educação Física Escolar; Triani, Da Fonseca e Sbaraini (2016)

discutiram as dificuldades e potencialidades do ensino da Educação Física pautadas numa visão integradora entre as diferenças sociais e culturais presentes na escola e questões de educação e saúde; Duarte e Espírito Santo (2017) problematizaram o tratamento dado pelos professores às questões da identidade e diferença nas aulas de Educação Física Escolar; Neira (2017) se propôs a descrever e analisar as concepções de multiculturalismo e confrontá-las com as teorias curriculares da Educação Física.

Os trabalhos empíricos podem ser compreendidos em quatro categorias: análise documental, relato de experiência, etnografia e pesquisa ação. Salles e Ivenicki (2016) realizaram a análise documental do currículo prescrito (Projetos Pedagógicos e plano de ensino) da disciplina Educação Física do Colégio Pedro II; Ribeiro e da Costa (2008) e De Assis e Carvalho (2012) desenvolveram suas reflexões a partir de relatos de experiências, sendo que os primeiros autores analisaram relatos da disciplina prática de ensino de um curso de graduação, enquanto De Assis e Carvalho (2012) analisaram uma prática pedagógica proposta pelos próprios autores. Lançando mão da etnografia, Neira (2008) tece discussões entre multiculturalismo, corpo, identidade e Educação Física Escolar e Mariel (2011) conjectura sobre a contribuição da Educação Física na construção das identidades corporais infantis. Por fim, Neira (2007) realiza uma pesquisa-ação com o intuito de analisar o processo de construção e implementação de um currículo multicultural para a Educação Física.

Conforme descrito em nossa metodologia, buscamos trabalhos que dialogassem com referenciais teóricos próximos aos nossos, ou seja, os estudos culturais e o multiculturalismo. A leitura dos mesmos nos permitiu categorizá-los em três grupos com base no referencial teórico utilizado.

No primeiro grupo destaca-se o trabalho de De Assis e Carvalho (2012). Tais autoras embasam suas discussões a partir da perspectiva da corporeidade e da noção de experiência, o que se mostrou não tão próximo de nossos referenciais, mas uma perspectiva interessante para se pensar o corpo e as experiências proporcionadas pela escola.

Um segundo grupo caracteriza-se por discussões pautadas no multiculturalismo, interculturalidade e na concepção de Educação Física Plural. Por acreditar que tais concepções estão intimamente relacionadas, incluímos nesse grupo os trabalhos de Neira (2007, 2008 e 2017), Rangel et al. (2008), De Góes

Ribeiro (2009), Oliveira et al. (2014), Salles e Ivenicki (2016) e Triani, Da Fonseca e Sbaraini (2016).

Os trabalhos de Ribeiro e da Costa (2008), Mariel (2011) e Duarte e Espírito Santo (2017) correspondem ao terceiro grupo, embasados pelos estudos culturais e pós-estruturalismo, enfatizando discussões sobre poder, identidade e diferença.

Após identificarmos os referenciais teóricos e a metodologia utilizada pelos autores, nos desafiamos a encontrar reflexões convergentes entre os trabalhos. Desse desafio, conseguimos destacar seis assuntos que perpassaram as discussões dos pesquisadores: I. A questão do Direito; II. Identidade, Diferença e Diversidade; III. Currículo; IV. Teorias da Educação Física; V. Formação profissional; VI. As pesquisas e a importância de estudos empíricos.

Em relação à questão do Direito, De Assis e Carvalho (2012) e Oliveira et al. (2014) apresentam a educação como um direito, legalmente previsto, e a escola como o espaço onde os alunos possam manifestar suas diferenças. Entretanto, tais autores não aprofundam as discussões sob o prisma dos direitos humanos e sua influência mútua nas identidades, restringindo-se a uma visão legalista/jurídica de educação como um direito. Neira (2007) consegue avançar nessa discussão ao sinalizar que para a garantia do direito à educação é preciso reelaborar o currículo e propõe o multiculturalismo como uma possibilidade concreta para sua efetivação.

Notamos, contudo, que tais trabalhos parecem abordar o direito sob o ponto de vista formal, legal, constitucional. Em nosso trabalho, pretendemos avançar nessa discussão e refletir sobre o direito à diferença, à diversidade e à equidade, como aspectos constitutivos de nossas identidades e subjetividades.

Na perspectiva das questões relacionadas à identidade, diferença e diversidade, De Assis e Carvalho (2012) defendem que a diferença é constitutiva do sujeito, está presente no cotidiano escolar e propõem uma “pedagogia da diferença”, a qual “nos coloca em reflexão, pois traz à tona a exigência de novas possibilidades de desenvolver métodos, estratégias diferenciadas para o trabalho” (p. 16). Triani, Da Fonseca e Sbaraini (2016) também apontam a necessidade da reconstituição das práticas escolares de forma a valorizar as diferenças.

Rangel et al. (2008) enriquecem as discussões questionando “que caminho deve ser seguido para que as aulas de Educação Física respeitem e valorizem as diferenças existentes entre os alunos”? (p. 163). Enfatizam a importância do reconhecimento do outro e de um maior trabalho com as diferenças, o que exige não

encarar a problemática das discriminações e dos preconceitos de forma superficial, valorizar as diferentes manifestações culturais espontâneas, utilizar o princípio da inclusão, refletir sobre sua própria ação, selecionar os conteúdos de forma diversificada, avaliar as atitudes, propor projetos interdisciplinares e provocar mudanças no currículo escolar, nos objetivos e na formação de professores.

Ribeiro e Da Costa (2008) discutem como as aulas de educação física ainda são estruturadas em princípios e valores hegemônicos, com base no referencial masculino. Vão além nas discussões sobre gênero e evidenciam que “cada indivíduo tem o seu lugar e (...) já é predeterminado o que meninos e meninas podem fazer na escola e de que forma e em que momento, sob a pena de ser considerados ‘anormais’” (p. 468).

Essa normatização nos leva a rotular os “alunos-problema”/transgressores e desencadear um processo de exclusão ou auto exclusão. Assim como os demais autores, exaltam a importância da pluralidade dos sujeitos escolares, visto que ser diferente é peculiar ao ser humano.

Neira (2008) evidencia que na escola há a valorização de determinadas identidades em detrimento de outras, o que pode desencadear os processos de exclusão apresentados por Ribeiro e Da Costa (2008). Características desses processos são as ações pedagógicas que, em geral, estão centradas em práticas de controle e dominação por um lado, ou abandono e descaso, por outro. Tais práticas pedagógicas não dão conta de problematizar a identidade/diferença e reconhecer as múltiplas identidades (DUARTE E ESPÍRITO SANTO, 2017)

Para Mariel (2011), a sociedade compreende a diversidade como algo anormal e a escola trabalha na direção da normatização, por meio da formação dos corpos infantis. A criança é vista como um adulto em construção e à escola cabe formar os futuros adultos com base nos valores hegemônicos e *universais*. A autora propõe uma ruptura com essa lógica, transcendendo a educação que temos hoje, na direção de valorizar identidades alternativas e ser sensível à emergência para o que chama de “sujeito corporal político” (p. 96), o qual necessita de uma nova articulação pedagógica.

Em busca da aceitação da diversidade, Oliveira et al. (2014) seguem em defesa de uma perspectiva inclusiva de educação física. Para os autores, tal perspectiva encara a diversidade como algo comum e natural e é capaz de proporcionar uma formação social efetiva.

Por fim, Neira (2017) acredita que o multiculturalismo crítico pode ser uma estratégia para lidar com a diferença, pois está “comprometido com a ideia de igualitarismo e a eliminação do sofrimento humano” (p. 53). O autor nos mostra que o poder, a partir da classe social e sua interação com etnias, gêneros e outros eixos, molda as identidades, com base em mecanismos pelos quais as inscrições ideológicas se inserem em nossa subjetividade.

Ao compreender a diversidade como um imperativo e uma necessidade da educação, é preciso, portanto, refletir sobre o currículo e a forma como a escola é/está estruturada.

Salles e Ivenicki (2016), ao analisarem os currículos prescritos de Educação Física do colégio Pedro II, identificam que a proposta curricular de 2002 apresenta potenciais multiculturais, com ênfase na perspectiva crítica e presença das perspectivas assimilacionista e folclórica. Já na proposta curricular de 2011, a concepção curricular predominante é a desenvolvimentista, a qual corrobora com a perspectiva multicultural assimilacionista. O Plano de Ensino 2013, por sua vez, apresenta ambiguidades: propõe formar uma cultura atlética, valorizar o desempenho esportivo e, ao mesmo tempo, considerar as necessidades dos alunos. Os autores apontam a predominância dos currículos saudável, técnico esportivo e desenvolvimentista, com estímulo a ações de homogeneização e de exclusão daqueles que não se adequem aos padrões almejados, em detrimento da dimensão multicultural crítica.

Rangel et al. (2008) acreditam que se fazem necessárias mudanças no currículo escolar e nos objetivos de ensino, em busca de uma Educação para o não-preconceito. Os autores propõem um planejamento embasado no multiculturalismo, o qual deve ser estruturado a partir da definição dos objetivos, escolha e contextualização dos conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação.

Triani, Da Fonseca e Sbaraini (2016) fazem uma crítica ao ensino monocultural e hegemônico presente nas escolas. Compreendem o currículo como uma construção social e defendem a necessidade da reconstituição das práticas escolares de forma a valorizar as diferenças.

Ribeiro e Da Costa (2008) analisam o currículo da Educação Física e identificam a presença do Esporte como principal conteúdo trabalhado pelos professores. Questionam o foco no esporte nas questões de gênero e rendimento, visto que os valores que perpassam as práticas analisadas parecem perpetuar a

concepção hegemônica de masculinidade e competitividade. Defendem a problematização do conteúdo esporte, sob a perspectiva do Esporte *da* escola, em oposição do Esporte *na* Escola, e que os conteúdos das aulas de Educação Física Escolar não se limitem a esse conteúdo, mas sim que busquem alternativas para que todos/as alunos/as possam participar.

Na mesma perspectiva, De Góes Ribeiro (2009) identifica como principal conteúdo da Educação Física Escolar as práticas esportivizadas. O autor ressalta que tal conteúdo precisa ser trabalhado de forma a se romper com os valores de rendimento e exclusão e potencializar a participação e valorização das diferentes manifestações. Diante disso, propõe como alternativa trabalhar com jogos cooperativos, os quais têm por essência a colaboração, o respeito e a diversidade. Além disso, apresenta um trabalho com Hip Hop como alternativa de valorização identitária dos grupos excluídos.

Ao analisar práticas pedagógicas em duas escolas portuguesas, Neira (2008) percebe que o currículo ainda está pautado na pedagogia da transmissão: os alunos são ensinados a ouvir e a respeitar comandos e não podem se manifestar. Segundo o autor, essa forma de organização escolar tem como cerne conformar identidades à lógica do mercado, homogeneizando-as.

Em outro trabalho, com o intuito de problematizar o currículo, Neira (2007) sinaliza que a função social da Educação Física Escolar é proporcionar uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Nesse sentido, desenvolve uma pesquisa ação em uma escola pública. Tal pesquisa envolveu a comunidade, pautou-se no diálogo e no aprofundamento dos saberes, valorizou as diferentes identidades que coabitam na sociedade e alicerçou-se em condições de equidade. Com isso, foi possível aos alunos conhecer, compreender e ampliar o seu próprio repertório da cultura corporal, bem como acessar códigos de comunicação de outras culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

Dialogando com as reflexões sobre currículo, Neira (2017) faz um paralelo entre as concepções de multiculturalismo e as teorias da Educação Física. Para o autor, o multiculturalismo conservador ou monoculturalismo está intimamente relacionado ao currículo ginástico e esportivista, o multiculturalismo liberal com os currículos desenvolvimentista, globalizante e saudável e o multiculturalismo

essencialista de esquerda com a teoria crítica. Já o multiculturalismo plural não se relaciona com nenhuma teoria curricular específica.

Ampliando as discussões, o autor analisa as concepções de multiculturalismo e as visões com as quais se alinham. Para ele, o multiculturalismo conservador está ligado à visão assimilacionista, o liberal com a integracionista, o pluralista com a psicologização e despolitização, e o essencialista à doutrinação. O multiculturalismo crítico, portanto, é visto como uma alternativa de rompimento, pois apresenta um compromisso com a pedagogia crítica e com a transformação, questionando os critérios de classificação, estruturação do currículo e relações de poder. Em outras palavras, o multiculturalismo crítico está “comprometido com a ideia de igualitarismo e a eliminação do sofrimento humano” (NEIRA, 2017, p. 53).

Mesmo não sendo o foco de nosso trabalho, não é possível desconsiderar a formação profissional ao discutir o ensino e o currículo. Nesse sentido, Triani, Da Fonseca e Sbaraini (2016) e Rangel et al. (2008) afirmam que, a partir do momento que entendemos o currículo como uma construção social e defendemos uma educação multi/intercultural, é preciso que a formação profissional também o seja. Ribeiro e Da Costa (2008) corroboram essa ideia e acreditam que a escola se mostra carente de mudanças e há uma falta de entendimento e possibilidades do corpo docente sobre seu papel na instituição escolar, sem esquecer, evidentemente, da falta de condições a que estes/as são submetidos/as. Como supracitado, os trabalhos não aprofundam as discussões sobre formação profissional, mas suscitam importantes questionamentos que precisam ser levados em consideração.

Por fim, alguns autores questionam o papel das pesquisas nessas discussões. Rangel et al. (2008) nos mostram que as pesquisas sobre Educação Física e Multiculturalismo são escassas e, quando realizadas, têm como foco categorias definidas: etnia, gênero ou inclusão. Tal crítica reforça a relevância de nossa proposta. Além disso, os autores defendem que as concepções dos professores acerca do multiculturalismo precisam ser tocadas e compreendidas.

De Góes Ribeiro (2009) concorda com Rangel ao dizer que existe uma lacuna na produção acadêmica sobre a temática que focalizamos no nosso trabalho. Para o autor, é preciso questionar o currículo e a pesquisa monocultural ou multicultural assimilacionista, entendendo que ensinar e aprender não são ações neutras. Diante disso, defendem a ampliação de pesquisas empíricas, enfatizando a pesquisa ação e a etnografia, as quais devem envolver os professores e outros

sujeitos imbricados no cotidiano escolar. O mesmo ponto de vista é partilhado por Neira (2007 e 2008), o qual realiza uma pesquisa ação e uma etnografia pautadas nas relações entre multiculturalismo e educação física escolar.

Com base nos trabalhos analisados nessa revisão, pudemos identificar o quanto o multiculturalismo pode ampliar as discussões e os olhares da Educação Física Escolar. Foi possível perceber a importância e a magnitude dessas discussões e, ao mesmo tempo, as lacunas e necessidades de mais pesquisas.

Destacamos a necessidade de reflexão e reformulação dos currículos, o que é defendido por todos os autores, entendendo que as relações estabelecidas no cotidiano escolar são permeadas por relações de poder e exercem influência na construção/perpetuação de identidades/subjetividades.

Nota-se que há relevante produção teórica apoiada no conceito de multiculturalismo, mas poucas que discutem ou se apropriam do conceito de interculturalidade. Outro aspecto interessante identificado é a escassez de pesquisas cujo foco seja a diversidade (em sentido amplo e sem categorias específicas) e a necessidade de mais estudos empíricos, abraçando a participação daqueles envolvidos no dia a dia de nossas escolas.

Realizar essa revisão nos permitiu compreender o panorama atual e a importância das pesquisas em educação física que tecem diálogos com o multiculturalismo e a interculturalidade. Ainda percebemos a necessidade de novas investigações e reflexões em busca de uma educação capaz de contemplar e valorizar as diferenças e, assim, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, diversa e humana.

É nesse cenário que nos propusemos a realizar nosso trabalho: compreender, a partir de uma visão intercultural, como os professores de educação física significam e têm lidado com a diversidade em suas aulas.

4. NOSSOS CAMINHOS

Na perspectiva dos estudos culturais, em sua vertente pós-estruturalista, não há verdade objetiva à qual possamos chegar. O que sabemos é filtrado através da linguagem. Não temos a intenção de chegar à verdade, mas a uma forma de verdade. Assim, neste trabalho não estamos discutindo “fatos” - se existe ou não preconceito, diferenciações, exclusões, mas o que assumimos é que os significados são sempre políticos, implicam uma luta discursiva. Em outras palavras, interessamos conhecer como são estabelecidos os significados e como o poder circula para definir esses significados. Como já mencionado, enfatizamos o papel da linguagem, entendida como o principal meio através do qual damos sentido às coisas e o principal repositório dos valores e significados culturais (HALL, 1997). A linguagem nesta perspectiva é vista como uma forma de controlar os sentidos, com o poder de controlar o significado na cultura.

Este estudo, de caráter qualitativo, enfatiza os significados construídos sobre a diversidade, tendo como principais informantes professores do ensino fundamental. A designação dos dados qualitativos significa que os mesmos são ricos em pormenores descritivos em relação aos locais, pessoas e interações. Os aspectos a serem investigados são estabelecidos com o propósito de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16). Outras características dessa abordagem, mencionada pelos autores, é que diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”

É possível caracterizar nossa investigação como um estudo de caso, uma vez que foi feita uma análise aprofundada de uma situação particular em uma escola – a abordagem da diversidade – a partir de diferentes fontes: a fala dos/as professores/as, observações e ementas e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em pauta. Tal abordagem se refere a uma investigação aprofundada, seja de uma única pessoa, de um grupo, de uma escola ou de uma comunidade, em que os dados são coletados de uma variedade de fontes, utilizando-se diferentes métodos. Segundo Gil (1991) o estudo de caso pode ser o delineamento mais adequado para investigar uma situação dentro de seu contexto real. Nas palavras do autor “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos

objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados.” (p. 58).

Para sua realização, não há procedimentos rígidos e pré-estabelecidos, o que torna esse tipo de estudo flexível, mas com dificuldades de generalização. Nesse sentido, não se pensa em generalizar os dados quando se propõe a realizar um estudo de caso; ao contrário, busca-se oportunizar uma visão geral do problema e os possíveis fatores que o influenciam ou são influenciados por ele.

Um processo reflexivo ocorreu a cada passo do estudo, tendo em vista tornar evidentes os pressupostos e interpretações do pesquisador, o que vai ao encontro do alinhamento deste trabalho com a concepção crítica de ciência, a qual rompe com o pressuposto de neutralidade científica presente no positivismo. Essa noção leva em conta a relação subjetiva e dialética existente entre pesquisado e pesquisador, não tem o intuito de generalizar os dados, busca desmascarar crenças e práticas que limitam a liberdade humana, a justiça e a democracia, além de transformar a realidade estudada em prol da emancipação do sujeito (ESTEBAN, 2010).

A fase inicial do trabalho constou da revisão bibliográfica, tendo em vista realizar uma apreciação da literatura produzida sobre o tema deste estudo (capítulo 3) e embasá-lo teoricamente (capítulo 2). Para vislumbrar a produção acadêmica a respeito da temática que se constituiu objeto de estudo, conforme já apresentado no capítulo 3, realizamos buscas em cinco bases de dados (Google acadêmico, Portal de Periódicos – CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scielo), utilizando como palavras chaves *Educação Física Escolar, Educação Física, Multiculturalismo, Interculturalidade, Identidade, Diversidade, Corpo e Direitos Humanos*, combinadas entre si. Tal revisão nos permitiu identificar que há uma crescente produção acerca da problemática sobre as questões multiculturais e a educação. Contudo, pesquisas que se apoiem no conceito de interculturalidade sem se ater a marcações de diferença específicas (gênero/ raça, etnia...) e/ou problematizem as questões do multiculturalismo e da diversidade especificamente no campo da Educação Física ainda são poucas.

Numa segunda etapa realizamos nossa pesquisa de campo. Foram tomados os devidos cuidados quanto às questões éticas. O projeto foi submetido à Gerência

de Projetos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro⁵ e ao Comitê de Ética do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP-IESC)⁶, obtendo aprovação e parecer favorável de ambas. Deixamos claro para os participantes os objetivos do trabalho e solicitamos que os mesmos assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, garantindo seu anonimato.

Este estudo foi realizado em uma escola pública do município do Rio de Janeiro/RJ, apresentada no capítulo 5. Num primeiro momento, entramos em contato com a direção de uma outra escola da rede municipal, a qual, inicialmente, se recusou a nos receber. Ao explicarmos com mais detalhes os procedimentos e objetivos da pesquisa, a diretora ainda se mostrou resistente, mas disse que solicitaria a concordância dos professores de educação física. Aguardamos uma semana, entramos em contato novamente e a diretora pediu um tempo maior para conversar com os professores, alegando que não teve tempo hábil para essa conversa. Nesse momento, preocupados com os prazos para realizar o trabalho e avaliando que a realização da pesquisa nessa escola poderia ser prejudicada dada a resistência da gestão (e, quiçá, do corpo docente), resolvemos solicitar ajuda à CRE. Diante desse contato, o servidor responsável pelo encaminhamento de pesquisas às escolas sugeriu a unidade na qual desenvolvemos nosso trabalho. Fizemos contato telefônico e a direção prontamente nos atendeu. Fomos pessoalmente à escola no dia seguinte, conhecemos os professores e a coordenadora nos forneceu os documentos escolares (PPP e Planos de Curso) para iniciarmos as leituras.

Selecionamos como informantes professores de educação física que ministram aula no ensino fundamental, por acreditarmos que tais professores entram em contato com uma parcela mais diversa de alunos. Isto porque na educação infantil a Educação Física não é obrigatória e no Ensino Médio muitos alunos migram para o ensino noturno e acabam por serem dispensados ou não comparecerem às aulas, bem como grande parte dos estudantes brasileiros (e a maioria dos alunos com deficiência) interromperem seus estudos ao final do ensino fundamental.

Participaram da pesquisa os docentes da disciplina educação física que atuam na escola selecionada, num total de dois, obedecendo os critérios desse tipo

⁵Processo nº 07/07/003.516/2017.

⁶Processo nº 83290018.2.0000.5286.

de estudo, na medida em que utilizamos, também, outras evidências – documentos, e observações, indo assim ao encontro do proposto por Gil (1991).

Iniciamos a coleta de dados acessando e lendo os documentos escolares (Projeto Político Pedagógico e Planos de Curso dos Professores) e realizando a entrevista com um dos professores da escola.

Elegemos como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, norteadas por um roteiro de perguntas ordenadas com possibilidade de respostas abertas (anexo 2), aplicadas aos professores da escola municipal onde se deu nosso estudo.

É grande a importância da entrevista como instrumento para coleta de dados, como salientado por Ludke e André (1986, p. 34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como o questionário.

Alinhados a Silveira (2002), assumimos a entrevista como uma ferramenta que também produz subjetividades, tendo em vista que o entrevistador (no caso este pesquisador) se expressa de um lugar de saber/poder e, portanto, produz efeitos sobre o entrevistado. Também assumimos que o participante que é entrevistado em suas respostas vai contemplar o papel que ocupa o pesquisador e suas impressões sobre o mesmo. Assim é que, como já dito anteriormente, não foi nossa expectativa “desnudar a verdade”, mas sim desvendar significações.

Gravamos a entrevista, atendendo à preocupação de não se perder informações importantes e de evitar possíveis distorções na interpretação das respostas. Basicamente, a entrevista focou aspectos relacionados aos significados, desafios e estratégias elaborados pelos professores no trato com a diversidade no seu cotidiano. O roteiro de entrevista encontra-se no anexo II. Acreditamos que a utilização deste instrumento permitiu apreender as concepções e experiências vivenciadas pelos professores e suas relações com o problema central da pesquisa (GODOY, 1995).

A decisão de realizar inicialmente uma das entrevistas ocorreu por questões de ordem prática e temporal: como a entrada na escola se deu pouco tempo antes

do recesso escolar do mês de julho, utilizamos essa lacuna temporal para a transcrição e análise do material. Planejavamos, no retorno das aulas, realizar as observações e fazer a entrevista com a segunda professora, mas infelizmente, esta não pode ser realizada.

Inicialmente, a professora concordou em colaborar com nossa pesquisa, autorizando-nos a realizar as observações e acompanhá-la em suas aulas. Contudo, ao solicitarmos a realização da entrevista, ela alegou não se sentir confortável e se recusou a concedê-la. Fizemos várias tentativas posteriores para obter seu consentimento, sem sucesso. Diante disso, perguntamos a ela se ainda poderíamos utilizar as observações e ter acesso ao seu plano de curso e a mesma autorizou. Assim, em relação às entrevistas, nosso corpus contou apenas com as respostas de um professor.

Dando continuidade à coleta de dados, realizamos as observações do cotidiano escolar. O pesquisador foi prontamente recebido pelos professores, sendo informado dos horários de aulas e sobre as respectivas turmas. As observações foram realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2018, totalizando 20 aulas, contemplando turmas de primeiro, terceiro, quarto e sexto ano e divididas igualmente entre os docentes.

Inicialmente tínhamos em mente observar outros espaços e tempos escolares. Contudo, dada a forma como a escola está organizada e os horários disponíveis para a ida a campo, observamos majoritariamente as aulas de educação física. Em alguns momentos, acompanhamos os/as alunos/as durante o recreio, mas optamos por não despendermos muito tempo nesta observação, pois nesta escola o momento de recreio é utilizado apenas para alimentação: os alunos ficam dentro do refeitório e devem apenas comer, o que discutiremos na seção de análise. Não há tempo para eles/elas brincarem livremente.

Optamos por utilizar a observação participante como técnica de pesquisa. Segundo Gil (1991, p. 103),

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Como instrumento de registro, utilizamos um diário de campo aberto. Observamos alunos e professores e registramos sinais, falas, expressões, conflitos, dinâmicas e comportamentos que fossem ao encontro dos nossos objetivos. Podemos classificar nossa amostragem *ad libitum* (à vontade), visto que não se pautou por procedimentos sistemáticos; anotamos tudo aquilo que foi visível e potencialmente relevante (GIL, 1991).

Após a coleta de dados, realizamos sua análise (capítulo 6) buscando responder aos objetivos da pesquisa. Nesse empreendimento, como já mencionado, entendemos a linguagem como prática social (ou seja, funciona em um conjunto de contextos: social, cultural e psicológico), na qual não existem objetos “naturais” e a-históricos.

Fizemos uso da análise de conteúdo, que nos possibilita, segundo Bogdan (1994), compreender melhor a experiência humana, o processo de construção de significados, viabilizando a identificação e análise da construção dos posicionamentos dos sujeitos.

Com isso, iniciamos a análise dos dados com a caracterização da escola e dos/as professores/as. Num segundo momento, analisamos os “textos” (documentos escolares, diário de campo obtido através das observações e entrevistas) com base no referencial teórico adotado, considerando os fatores que influenciam as concepções sobre diversidade e as estratégias utilizadas pelos professores para lidarem com essas questões. Ouvimos e em seguida fizemos uma leitura exaustiva da transcrição da entrevista, bem como das anotações do diário de campo, para então realizar sua análise. Gil (1991) aponta a importância de se utilizar, na análise dos dados, categorias analíticas pautadas em teorias que gozem de razoável grau de aceitação, o que tende a reduzir a probabilidade de interpretar os dados com base em julgamentos implícitos, preconceitos ou opiniões particulares e de senso comum. Nessa interação aprofundada e flutuante que mantivemos com o material de análise, inúmeras das impressões que tivemos no contato direto com o campo, nas observações e interações com os sujeitos afloraram na lembrança e nos auxiliaram na condução deste procedimento.

Foram as seguintes as categorias teóricas que orientaram nossa análise: interculturalidade e as noções foucaultianas de poder sobre normalização, disciplina e biopoder. Coerentemente com a análise de conteúdo, partimos dos conteúdos explícitos, entretanto com o cuidado, como mencionado anteriormente, de não

buscar “verdades”, mas o significado atribuído pelos sujeitos da pesquisa. Assumimos que muitas vezes os significados não são expressos com clareza, e que o pesquisador tem que ir além da objetividade e contemplar também o simbólico. Obedecemos à recomendação feita por alguns autores de que a análise não seja extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo tal que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, nem tão subjetiva, a ponto que o texto passe a funcionar meramente como confirmador das ideias do pesquisador (CAMPOS, 2004).

O processo analítico nos permitiu estabelecer quatro categorias, a saber: I. Construindo valores; II. Relações de poder, norma e disciplina; III. Marcadores de diferença: gênero, raça, classe social e deficiência. IV. Estratégias pedagógicas para contemplar a diversidade.

Por fim, terminamos essa dissertação buscando realizar uma síntese de nossas discussões, não com o intuito de esgotá-las, mas temporariamente compreendermos um pouco mais a realidade estudada.

Na intenção de contextualizar nossa pesquisa, no capítulo a seguir apresentamos a escola estudada e suas características físicas, materiais e humanas.

5. DESENHANDO A ESCOLA

. As informações sobre a escola, a seguir, foram obtidas no Projeto Político Pedagógico⁷ da unidade, do Projeto Pedagógico Anual⁸ e algumas a partir de observações realizadas.

A unidade escolar na qual desenvolvemos nossa pesquisa faz parte da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Assim, em primeiro lugar torna-se relevante contextualizar a escola em questão nesse contexto mais amplo.

Segundo informações disponíveis na página “Conheça a Secretaria” no site⁹ oficial da prefeitura

Elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Público, é o objetivo primeiro da Secretaria Municipal de Educação.

Sua missão é mais abrangente: transmitir valores e conhecimentos que contribuam para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente, como única forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos.

Cabe à Secretaria Municipal de Educação (SME) cuidar das crianças e jovens da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos.

Esses cuidados devem incluir a garantia de que as crianças da Rede Pública de Educação aprendam a ler, escrever e calcular com proficiência na idade certa. [Grifos nossos]

Observamos assim um discurso alinhado não apenas à transmissão de conteúdos escolares, mas também uma preocupação com valores e autonomia. Estes aspectos são relacionados à igualdade de oportunidade para todos os cidadãos, sem, entretanto, se fazer menção alguma às diferenças entre as crianças, seja de renda, gênero, raça entre outras, o que discutiremos na seção de análise.

A administração da Secretaria Municipal de Educação (SME) é descentralizada em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)

⁷Os documentos a que tivemos acesso correspondem à versão 2008 e à atualização 2013. O documento de 2008 está organizado da seguinte forma: Introdução, Perfil do Grupo, da Escola e da Comunidade, Justificativa, Propostas, Objetivos Gerais, Objetivos Específicos, Metas Administrativas, Metas Pedagógicas, Metas Comunitárias, Plano de Ação e Atividades Extras. Já a atualização 2013 conta com: Introdução, Proposta Curricular, Missão/Visão, Perfil do Grupo, da Escola e da Comunidade, Objetivos Gerais, Objetivos Específicos das Áreas de Conhecimento, Avaliação e Tabela de Conceitos. Segundo a direção da escola, uma nova versão do PPP está sendo redigida e será lançada em 2019.

⁸ O Projeto Pedagógico Anual é um documento elaborado a partir do PPP. Esse documento é mais direto e sintético; apresenta um tema transversal para o trabalho da equipe docente e os objetivos para o ano corrente. Em 2018, o tema escolhido enfatiza a importância da leitura e da escrita.

⁹<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/>

responsáveis por diferentes regiões do município. Estas são instâncias intermediárias entre a SME e as escolas, responsáveis, dentre outras atribuições, pelo planejamento e organização das matrículas e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área de abrangência. Atualmente, há 1537 unidades escolares registradas na rede municipal, sendo 797 responsáveis pelo ensino fundamental (598 de fundamental I e 269 de fundamental II). Os alunos de ensino fundamental representam 443.960 de um total de 641.395, contemplando educação infantil, projetos de correção de fluxo, educação especial e educação de jovens e adultos. Trata-se da maior rede de educação municipal da América Latina.

É nesse contexto que se encontra a escola por nós pesquisada, localizada na sétima CRE. Apresentamos, primeiramente, as características da unidade e da comunidade escolar, para a seguir apresentar os seus objetivos, as propostas educacionais e os planos de curso.

A escola está situada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e atende alunos da educação infantil e ensino fundamental. Está localizada no bairro de Jacarepaguá, o qual apresenta regiões de mata Atlântica e encontra-se a uma distância aproximada de 40 quilômetros do centro da cidade. Recentemente houve um grande crescimento imobiliário na região, o que exigiu uma ampliação dos serviços de transporte e comércio. Contudo, ainda apresenta alguns serviços públicos e infraestrutura deficitários e insuficientes para atender a demanda dos habitantes da região.

Os alunos da escola são oriundos de condomínios populares próximos e grande parte das famílias é de baixa renda, muitas em situações de desemprego. Por conta disso, muitos/as alunos/as trabalham informalmente, para ajudar a composição da renda familiar.

Segundo o PPP, na região registram-se casos de violência os quais, muitas vezes, além de várias outras consequências adversas, impossibilitam os/as alunos/as de conhecerem e explorarem melhor a região em que moram. Há poucos espaços de lazer e algumas instituições religiosas, em sua maioria católicas e evangélicas.

O prédio escolar é dividido em três pavimentos. No pavimento inferior (térreo) encontram-se a secretaria, sala da direção, sala dos professores, refeitório, cozinha, um pátio coberto pequeno, um corredor lateral, um pátio maior descoberto (“quadra”), o depósito de Educação Física, almoxarifado, vestiário para o pessoal da

cozinha (funcionários terceirizados) e uma casa para a residente da Escola, responsável pelo seu cuidado. No segundo pavimento encontram-se as salas de aula, brinquedoteca, sala de artes plásticas e sala de leitura. No terceiro pavimento há mais salas de aula. Em todos os pavimentos há banheiros e bebedouros.

A maioria das aulas de educação física acontecem no pátio descoberto. Este é localizado na parte da frente da escola, separado da rua por um muro e dois portões, o que permite que qualquer transeunte assista ao que os/as alunos/as e professores/as estão fazendo. Há algumas linhas demarcatórias no chão, remetendo às marcações de uma quadra poliesportiva. Além das aulas de educação física, esse espaço é utilizado para outras finalidades (recreio, eventos, etc.). O corredor lateral muitas vezes é usado para as aulas de educação física quando ocorrem aulas simultâneas. Em dias de chuva ou quando não é possível utilizar os pátios, os professores de educação física utilizam a sala de vídeo para desenvolver atividades com os/as alunos/as.



Figura 1 – Pátio externo (“quadra”)



Figura 2 – Pátio externo (‘quadra’)



Figura 3 – Corredor lateral

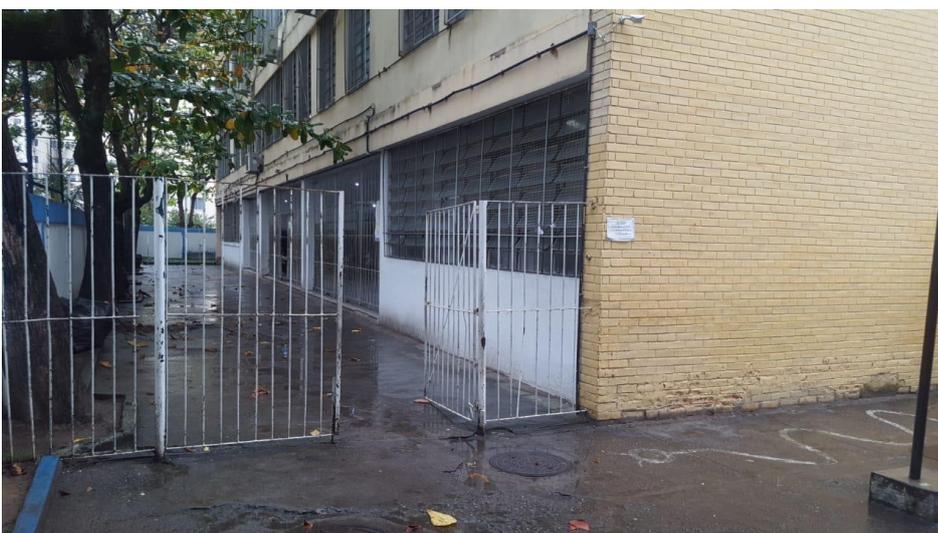


Figura 4 – Corredor lateral



Figura 5 – Pátio interno

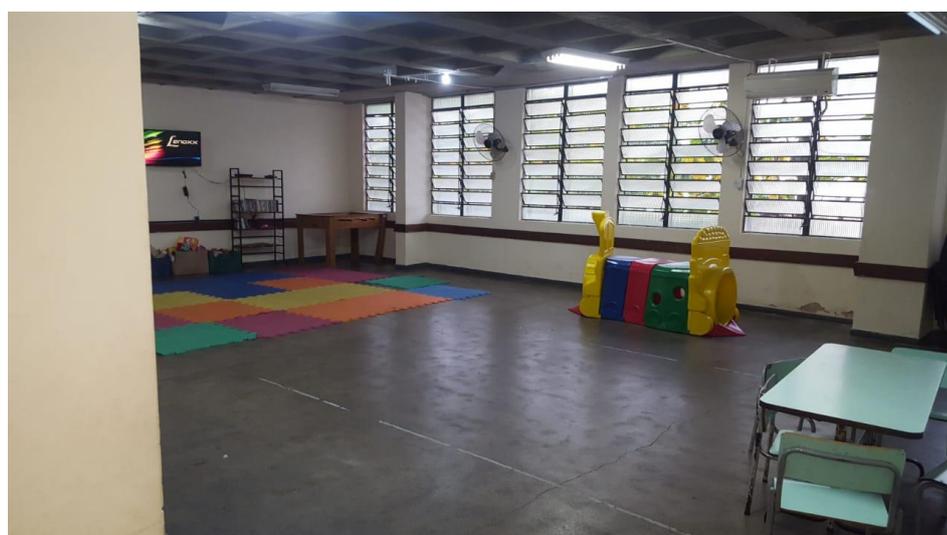


Figura 6 – Brinquedoteca



Figura 7 – Corredor do segundo pavimento

Segundo os professores, o material de Educação Física era fornecido anualmente pela CRE, conforme necessidade e solicitação da escola. Atualmente, cabe à direção comprar e arcar com os custos destes equipamentos, o que dificulta o trabalho dos professores, pois nem sempre há verba ou disposição para investir neste tipo de material. Por conta disso, muitos materiais chegaram oriundos de doações de instituições esportivas ou dos próprios docentes.



Figura 8 – Materiais para Educação Física



Figura 9 – Materiais para Educação Física



Figura 10 – Materiais para Educação Física

De acordo com o PPP 2013, a equipe de trabalhadores da escola é composta por: duas diretoras, uma coordenadora, 22 professores regentes, uma secretária, quatro funcionários readaptados, um porteiro, um agente educador, um professor de sala de recursos, um professor de sala de leitura e uma servente, totalizando 35 profissionais.

A unidade escolar atende hoje a alunos da educação infantil ao sexto ano do ensino fundamental. De acordo com a versão mais atual do PPP (2013) a escola busca trabalhar com Projetos que “se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes” (p. 2). A ideia de se trabalhar com projetos é desenvolver uma aprendizagem significativa e contextualizada, englobando aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Como missão, a escola defende o resgate de valores, a convivência e o respeito ao próximo e às diferenças, como descrito no seguinte trecho:

[...] buscamos criar um clima escolar que priorize o resgate de valores para que os alunos aprendam a conhecer, conviver, entender e respeitar o próximo. Pois, somente dessa forma, conseguiremos formar adultos com referência de cidadania e de respeito. [...] Promovemos discussões no grupo para o levantamento de estratégias que pudessem amenizar os

conflitos, buscando formas de se relacionar e conviver com as diferenças no dia a dia, revendo posturas de todos os elementos envolvidos no processo de ensino.

Dentre os objetivos gerais encontram-se a formação cidadã consciente e a aprendizagem dos conteúdos curriculares contextualizada com as experiências socioculturais dos/as estudantes. Dentre os objetivos específicos e concepções de avaliação, não encontramos referências à Educação Física, o que comentaremos na seção referente à análise; os objetivos específicos apresentados se referem à Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto em relação ao que se espera dos alunos, descrevem-se habilidades restritas à Língua Portuguesa e à Matemática.

O Projeto Pedagógico Anual (PPA) tem como tema central a Leitura e a Escrita, reforçando e enfatizando as concepções apresentadas no PPP. Defende o ensino público de qualidade e objetiva formar alunos “críticos e participativos, capazes de interagir em sua realidade na condição de cidadãos conscientes de sua atuação na sociedade”. Como objetivos específicos, mantém a ênfase na leitura e escrita, mas também alude a questões referentes a: atividades interdisciplinares, temas transversais, momentos de socialização, ampliação do repertório pessoal e cultural, diminuição da evasão e a importância do trabalho coletivo entre membros da equipe escolar. Estabelece como metodologia um plano de ação que abrange vários aspectos, dentre os quais destacamos aqueles que mais se aproximam das práticas que assumimos em nosso trabalho como facilitadoras de processos de inclusão: oficinas socioeducativas e atividades lúdicas, atividades coletivas entre as turmas e oportunização de diferentes experiências e atividades. Por fim, o PPP defende um processo avaliativo contínuo e processual.

A partir dos dois documentos institucionais descritos, os professores elaboram seu planejamento anual. A esses profissionais, é solicitado apenas o preenchimento de uma tabela, com um cabeçalho para indicar o nome do/a docente e as turmas correspondentes, seguido por quatro colunas (cada uma representando um bimestre), na qual são descritos os conteúdos e atividades trabalhados. Essa tabela é anexada ao PPA.

A caracterização da unidade escolar é importante para compreendermos a realidade na qual essa pesquisa foi realizada. No próximo capítulo, apresentamos

nossa análise, realizada a partir dos documentos escolares, da entrevista e das observações.

6. À PROCURA DA DIVERSIDADE

Os caminhos percorridos por nós até o momento permitiram refletir e questionar o cenário educacional brasileiro, os conflitos e relações de poder existentes, as possibilidades de resistência e de atuação em prol de uma educação que respeite a diversidade e caminhe em direção ao não-preconceito e não-discriminação.

No capítulo anterior apresentamos a escola na qual foi desenvolvido nosso trabalho de campo, sua estrutura física e material, suas concepções de trabalho e as características da comunidade escolar, bem como da rede municipal de educação.

A partir de agora, aprofundaremos nossas reflexões, no intuito de compreender como (e se) a diversidade é contemplada e significada pela escola e pelos professores, o que não é tarefa fácil. Nosso primeiro passo foi analisar os documentos oficiais, visto que eles trazem as concepções políticas e pedagógicas que vão nortear o trabalho docente e dos demais profissionais atuantes na escola.

Autorizados pelos órgãos oficiais, pela direção da unidade escolar e pelos docentes, tivemos acesso a quatro documentos: Projeto Político Pedagógico 2008, Projeto Político Pedagógico - Atualização 2013, Projeto Pedagógico Anual 2018 e Plano de Curso dos professores de Educação Física para 2018. Com exceção do último, os outros três documentos são pertinentes à escola como um todo.

Os documentos estão estruturados da seguinte forma:

- ✓ PPP 2008: epígrafe, introdução, perfil da comunidade escolar, justificativa, propostas, objetivos gerais, objetivos específicos, metas pedagógicas, metas comunitárias, plano de ação para 2008 e atividades extras.
- ✓ Atualização 2013: introdução, proposta curricular, missão/visão, perfil da comunidade escolar, objetivos gerais, objetivos específicos das áreas de conhecimento, avaliação e tabela de conceitos.
- ✓ PPA: tema transversal, introdução, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, sugestões de leituras, metodologia/plano de ação, avaliação e bibliografia.
- ✓ Planos de Curso: tabela dividida em quatro colunas, cada uma referente a um bimestre onde os professores descrevem os conteúdos e a metodologia que utilizarão em suas aulas.

A construção dos documentos escolares, a partir de um olhar intercultural, requer reflexões provenientes de um trabalho coletivo de toda a equipe escolar. Segundo Zico, essa construção já ocorreu em alguns momentos. Contudo, nos últimos anos, devido a políticas institucionais ou a questões de organização do trabalho pedagógico, tais discussões não têm ocorrido ou acontecem de forma superficial, revelando o caráter burocrático da elaboração desses documentos. Com isso, a direção/coordenação da escola acaba por elaborar os documentos e, quando possível, encaminha para os professores lerem e fazerem sugestões.

Após a análise dos documentos escolares (PPP, PPA e Planos de curso), nos aproximamos mais do universo dos professores.

Iniciamos com o professor Zico¹⁰. Homem, casado, 54 anos de idade e “carioca da gema”, como ele mesmo se define. Seu ingresso na educação formal se deu em 1994, ocasião em que assumiu o cargo de professor efetivo na rede municipal.

Começou a dar aula em Campo Grande, região oeste do Rio de Janeiro e bem distante do centro da cidade. Inicialmente, trabalhava apenas às terças-feiras, mas logo assumiu mais aulas em outra escola às quintas-feiras. Tempos depois, migrou para uma escola na comunidade da Maré. Zico valoriza essa experiência e relata que as situações vividas permitiram conhecer um pouco mais daquela realidade e das questões socioculturais envolvidas. Da escola da Maré, Zico foi trabalhar numa escola na comunidade Cidade de Deus e, no ano 2000, se removeu para a escola atual, completando, atualmente, 18 anos de trabalho nessa unidade.

Esse percurso parece ser compartilhado por grande parte dos professores das redes públicas do Brasil, como pode ser identificado na pesquisa de Silva (2006) com professoras da rede estadual de Campinas/SP. As três professoras participantes da referida pesquisa começaram sua carreira em escolas periféricas, afastadas das regiões centrais da cidade. Esse aspecto merece atenção e questionamos se as escolas periféricas, dada sua lógica complexa de processos de inclusão/exclusão, não deveriam exigir professores com maior experiência

¹⁰Nome fictício.

profissional. Reconhecemos, entretanto, que os anos de experiência não “garantem” um tratamento mais adequado dessas questões.

Trabalhar numa perspectiva intercultural requer conhecer outras formas de ser no mundo, de pensar, de agir. Transitar por várias escolas, como ocorreu com Zico, pode despertar um olhar mais sensível para a diversidade.

Atualmente, Zico tem dois contratos de trabalho (matrículas) na rede municipal. Um deles corresponde a uma carga horária de 30 horas-aula, sendo 22 aulas diretamente com alunos e oito para outras demandas do trabalho docente (planejamento, reuniões, atendimentos, etc.). A outra matrícula contempla 16 horas-aula, sendo 12 em regência e quatro para os demais afazeres. Neste ano (2018), Zico trabalha com turmas de primeiro, segundo, quarto, quinto e sexto ano do Ensino Fundamental¹¹. Segundo ele, em anos anteriores, trabalhava da educação infantil até o sexto ano.

Essa intensificação da jornada, que corresponde à situação de tantos outros professores da rede, pode ser compreendida como uma característica de precarização do trabalho (SILVA, 2006), visto que o professor Zico fica na escola aproximadamente dez horas por dia. Nessa situação, questionamos quais seriam as possibilidades desse docente investir energia, tempo e recursos financeiros, em sua formação continuada. Uma jornada de trabalho que exaure o professor, certamente torna-se incapaz de propiciar reflexões mais aprofundadas por parte do professor e da equipe escolar. E a vida pessoal desses sujeitos, como fica? Ao acreditar numa educação com princípios interculturais, partimos da premissa de que espaços de discussão, convivência democrática e reflexão são imprescindíveis. Contudo, essa realidade nos mostra que essas ações tornam-se inviáveis, dado que o professor fica dez horas do seu dia na escola.

Em relação à Educação Física, as turmas têm, no mínimo, dois tempos de 50 minutos por semana, organizados pela direção da escola. Algumas turmas têm três tempos, fato que ocorre devido à necessidade de se completar a carga horária dos alunos na falta de professores de outras disciplinas. Percebe-se, portanto, que a

¹¹ A rede municipal de educação do Rio de Janeiro instituiu, recentemente, uma política na qual o sexto ano de escolaridade passou a fazer parte das escolas de Fundamental I. A organização do trabalho docente para essas turmas passou, então, a seguir a mesma lógica: um professor (em geral professora) multidisciplinar para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências e professores específicos para as disciplinas de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Apenas a partir do sétimo ano os alunos passam a ter um professor para cada disciplina.

estrutura curricular do município abre brecha para flexibilizações, de acordo com a realidade e a necessidade de cada escola e/ou do interesse do poder público.

A outra professora da escola, Maria¹², é cerca de 10 anos mais nova que Zico e atua na escola há 14 anos. Maria autorizou nossa entrada na escola, as observações das suas aulas, mas se recusou a conceder a entrevista. Em conversa informal, a professora informou que adotou essa postura devido ao distanciamento entre a Universidade e o cotidiano escolar. Segundo ela, anteriormente participou de outras pesquisas, mas nunca obteve retorno por parte dos pesquisadores. Além disso, segundo ela, em algumas ocasiões os materiais produzidos reduziram-se a críticas destrutivas ao seu trabalho como professora, o que a deixou indignada e, de certa forma, descrente dos trabalhos acadêmicos. Acreditávamos que com o tempo poderíamos despertar maior confiança em Maria, mas, mesmo após o período de observações, no qual houve maior aproximação entre o pesquisador e a professora, seu posicionamento manteve-se.

A resistência por parte de Maria, bem como por parte da diretora da primeira escola selecionada para nosso trabalho, são dados que precisam ser compartilhados pela comunidade científica para que questionemos se/como a produção acadêmica dialoga com aqueles que atuam em nossas escolas. Os/as professores/as da educação básica também produzem conhecimentos e saberes que merecem ser valorizados e respeitados. Assim como Roças, Anjos e Pereira (2017), frente às mencionadas ponderações da docente, nos colocamos a pensar: será que a lógica de produção acadêmica, na qual o pesquisador é avaliado quantitativamente pelo número de produções que publica, é capaz de produzir efeitos sociais e atingir positivamente os professores de nosso país?

Advogamos em prol de uma educação intercultural que valorize a diversidade e todos os sujeitos envolvidos com os processos educativos: alunos, pais, professores, funcionários, diretores, entre outros. Com base nessa concepção, criamos quatro categorias analíticas a partir das análises dos documentos escolares, das observações e da entrevista realizada, a saber: I. Construindo valores; II. Relações de poder, norma e disciplina; III. Marcadores de diferença: gênero, raça, classe social e deficiência. IV. Estratégias pedagógicas para contemplar a diversidade. É diante dessas categorias que continuamos nossa narrativa.

¹² Visto que essa professora se recusou a conceder a entrevista, optamos por nomeá-la como Maria, por se tratar de um nome comum em nosso país.

6.1 CONSTRUINDO VALORES

A interculturalidade parte da premissa de que é preciso lutar por uma sociedade mais justa, humana, solidária, na qual as pessoas se respeitem, respeitem o outro, e (con)vivam em harmonia. Para chegarmos nesse ideal de sociedade, precisamos construir e transmitir esses valores, o que é geralmente incorporado aos discursos escolares.

Como já mencionado, a Secretaria Municipal de Educação, em texto contido em seu site oficial na internet, apresenta como sua missão “transmitir valores e conhecimentos que contribuam para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente, como única forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos”. Sem entrar na discussão de formação profissional, esse trecho deixa clara a intenção de que os currículos escolares trabalhem com questões de valores, visando oportunizar igualdade de condições para todos, o que é um princípio intercultural (CANDAU, 2008).

Ora, se os valores estão dentre os aspectos mais relevantes da missão da SME, espera-se que as unidades escolares caminhem na mesma direção, o que acontece e é reforçado na epígrafe do PPP 2008:

“É preciso uma educação onde meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres se vejam e se assumam como pequenas parcelas na grande responsabilidade de uma sociedade melhor, onde a arte de conviver torne-se verdadeiramente uma meta, uma condição primordial para a construção de uma Nova Sociedade, que sem dúvida alguma deve lutar para ser muito, muito mais feliz.”

Comungamos do ideal de uma sociedade melhor e mais feliz. Contudo, tal citação, nos intriga, pois a nosso ver tem uma conotação dúbia: por um lado, nesse enunciado é possível entender que se busca contemplar a diversidade dos seres humanos e a busca pela sociedade mais democrática e plural; por outro, pode reforçar uma visão binária de seres humanos: meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres. Com isso, faz-se importante sempre questionarmos onde e como são representados aqueles que não se enquadram em categorias previamente definidas e de que forma são reconhecidos no ambiente escolar. Apoiados em Louro

(2001), acreditamos ser preciso repensar as formas de expressão dos sujeitos e romper com os binarismos, as hierarquizações e os processos de invisibilização.

O segundo aspecto que nos salta aos olhos diz respeito à menção, no PPP, da “arte de conviver”. Esse ideal é reiterado na sequência do documento, tanto na introdução como na justificativa:

Para atender o objetivo maior da Educação, que inspiradas por princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, abrangendo os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa [...] [PPP Introdução; grifos nossos]

[...] a necessidade maior para alcançar os nossos objetivos é trabalhar o ser humano no resgate de valores que levem a uma convivência pacífica e saudável, em sociedade, buscando um mundo melhor. [PPP Justificativa; grifos nossos]

Identificamos nesses documentos a defesa de uma educação inspirada em princípios de liberdade e solidariedade, uma formação cidadã e a transformação de valores [dos alunos]. A “convivência pacífica e saudável” preconizada certamente encontra obstáculos estruturantes em nossa sociedade, seja das desigualdades sociais, de raça, gênero, etc. Não identificamos no texto nenhuma menção sobre as relações de poder e as desigualdades, o que, a nosso ver, corresponde a um discurso alinhado a uma visão assimilacionista ou diferencialista do multiculturalismo (CANDAU, 2008). Essas vertentes do multiculturalismo também não questionam as relações de poder e os processos de colonização, pautando-se, muitas vezes, em discursos de convivência e tolerância que não problematizam a estrutura das desigualdades.

Diante da menção contida no PPP, que a meta da escola é “transformar valores através da reciclagem dos sentimentos”, interrogamos se essa concepção dialoga com o multiculturalismo assimilacionista (CANDAU, 2008). Ora, se o desejo é transformar os valores dos alunos, parte-se do princípio de que existe uma norma única e indiscutível para orientar as condutas; que valores seriam esses?

A introdução do documento termina com uma citação da Revista de Educação Municipal de São Paulo, na qual é possível destacar a defesa de uma escola que lute contra a violência e com um projeto de alegria para todos.

“... Eu gostaria que na Escola se ensinasse o horror absoluto à violência e às armas de qualquer tipo...
... Que as crianças aprendessem também sobre a natureza que está sendo destruída pelo lucro.
... E que elas soubessem das lágrimas e da fome, e que o seu projeto de alegria incluísse a todos...
... Que houvesse Compaixão e Esperança.
Que a Escola seja este espaço onde se servem às nossas crianças, os aperitivos do futuro, em direção ao qual nossos corpos se inclinam e nossos sonhos voam”...

Esses ideais parecem ir ao encontro dos nossos e daqueles traduzidos nas lutas embasadas na perspectiva intercultural.

Dentre as propostas do PPP da escola, para que o ideal de “Homem e de mundo se concretize” buscar-se-á um “espaço de trabalho onde se valorize o histórico de vida do aluno, propondo um ambiente acolhedor e seguro, viabilizando possibilidades para que todos tenham progresso na Escola”. Ainda nesse capítulo, valores como solidariedade, fraternidade, ética, igualdade social, justiça e dignidade humana são reforçados, além de práticas pedagógicas que priorizem a integração do aluno com o ambiente e estimulem a criatividade sob relações de respeito, diálogo e convivência pacífica. Esses preceitos são apresentados em forma de objetivos específicos, dentre os quais três parecem dialogar com a perspectiva intercultural: I) “Vivenciar formas de convivência e de participação para a construção de uma sociedade democrática e mais humana”; II) “Possibilitar ao aluno acesso a diversas situações de aprendizagem”; III) “Criar oportunidades de intercâmbio entre as turmas, de solidariedade e da vivência social”.

Percebemos a presença de aspectos importantes do multiculturalismo e valorização de direitos humanos, mas não são discutidas as relações de poder e os binarismos presentes em nosso cotidiano (CANDAU, 2008; LOURO, 2004). Enfatizamos a potência do objetivo III, visto que, na caminhada por uma sociedade menos desigual, a integração e o contato com o outro torna-se fundamental para o desenvolvimento da empatia e de outros valores.

O trabalho com valores, comumente defendido pelos discursos educacionais, precisa de intencionalidade para se concretizar. Ao mesmo tempo, é preciso discutir o que é importante para aquela realidade e contemplar a luta pela equidade, o que, no geral, acaba passando despercebido. No subtítulo “Missão/Valores” do PPA, aparece fortemente a defesa pela construção de valores

e, pela primeira vez, a questão das diferenças é colocada de forma clara, conforme podemos identificar no trecho que segue.

Promovemos discussões no grupo para o levantamento de estratégias que pudessem amenizar os conflitos, buscando formas de se relacionar e conviver com as diferenças no dia a dia, revendo posturas de todos os elementos envolvidos no processo de ensino. [Grifo nosso]

Nota-se que a preocupação com as diferenças torna-se mais evidente, mas ainda não está presente uma discussão aprofundada sobre o entendimento de diferença, as relações de poder e como essas diferenças serão valorizadas no ambiente escolar. Na leitura do PPP 2013, encontramos a descrição do perfil da comunidade escolar, em que não são feitas referências às diferenças culturais daquela população. Esta restringe-se a uma breve descrição do quadro de profissionais e do aumento populacional ocorrido no bairro por conta do crescimento imobiliário. Ora, se houve um aumento populacional, talvez novos/as alunos/as tenham chegado à escola, provenientes de outras regiões e com culturas diferentes. Essa realidade não é explorada pelo documento. Mais uma vez temos a impressão que a proposta pedagógica da escola está arraigada nas vertentes descritivas do multiculturalismo (CANDAU, 2008).

Dentre as propostas apresentadas no plano de curso do professor Zico, salta aos nossos olhos certa ênfase no respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro. Para o quinto e sexto ano, essa ênfase é ampliada numa perspectiva de valorização do individual e do coletivo. Apenas analisando o documento não fica claro sob qual concepção tais propostas podem ser embasadas, mas acreditamos que vão ao encontro do multiculturalismo crítico e da interculturalidade (CANDAU, 2008), visto que no planejamento do sexto ano há um trecho que deixa claro a valorização de todos os alunos, independente de suas características físicas.

Pudemos perceber, nas observações, que o plano de curso de Zico se alinha com suas atitudes durante as aulas. O professor preza pela participação e envolvimento de todos os alunos, independente de suas características físicas, valorizando aquilo que cada um tem de melhor. Costuma exemplificar com o conteúdo Atletismo, como mencionado na entrevista, no qual alguns vão se destacar nas corridas, outros nos saltos e “aqueles mais gordinhos, vão se sair muito bem nos lançamentos” (Zico, 12/07/2018). Com isso, acredita que os alunos aprendem a

respeitar as características individuais e compreenderem quem possuem qualidades e defeitos, como qualquer pessoa.

Nas observações feitas, é possível afirmar que o mesmo acontece nas aulas da professora Maria. A docente enfatizou a vivência e a participação dos/as alunos/as dentro de suas características e possibilidades. Não exacerbou o caráter competitivo das atividades, o que percebemos em seu discurso ao final de uma aula para o primeiro ano: “Vocês ganharam pontos porque ninguém machucou ninguém. O importante é participar, aprender e respeitar os amigos!”. Além disso, buscou trabalhar intencionalmente a construção de valores com as crianças. Destacamos uma atividade desenvolvida pela professora: os alunos cantavam e dançavam uma música na qual imitavam uma árvore crescendo e que, ao se tornar adulta, gerava frutos que seriam replantados; esses frutos eram os valores e cada aluno sugeria um valor a ser plantado para a humanidade.

Grande parte dos relatos de Zico durante as entrevistas e das atitudes dele e de Maria durante as aulas enfatizaram questões referentes aos valores, o que vai ao encontro dos documentos escolares. Durante a entrevista, o professor defendeu que a escola deve buscar o “bem-estar do aluno” e o trabalho pedagógico precisa contemplar “a parte da Cidadania, a parte dos valores, a parte das regras”.

Ao mesmo tempo, as regras, as condutas e os comportamentos que são valorizados pela escola merecem ser problematizados. O trabalho com valores está pautado em um poder disciplinar, que busca normatizar as relações e os sujeitos ou em concepções que visam emancipar os/as alunos e colocar em cheque discursos excludentes? As relações de poder estão sempre presentes, conforme nos ensina a perspectiva foucaultiana, e algumas delas puderam ser apreendidas em nosso trabalho.

6.2 RELAÇÕES DE PODER, NORMA E DISCIPLINA

Compreender as situações constituídas no cotidiano escolar nos conduz à necessidade de problematizar as relações de poder presentes nesse microcosmo social. Por mais que o discurso da construção de valores nos salte aos olhos, e num primeiro momento pareça ser algo “positivo”, um exercício de reflexão e desnaturalização dos discursos se faz necessário.

Acreditamos que o respeito à diversidade é algo de extrema importância no cenário educacional, ainda mais num país como o Brasil, com uma diversidade cultural tamanha e passando por um momento político permeado por discursos extremistas e conservadores. Um olhar intercultural, que valorize as diferentes identidades, pode tornar a escola um ambiente menos hostil, como relata Zico em algumas passagens de sua vida como aluno e depois como professor:

Então, você não podia se expressar. Eu não podia ter cabelo grande, eu não podia pintar o cabelo, eu não pude usar um brinco, não podia nada. Como aluno hoje em dia eles podem, só que eles abusam. (Zico, 12/07/2018)

Eu acho que a gente tem que parar e pensar: o que que é bom para você? O que é bom para o outro? O que é pertinente à escola? Uma vez eu descolori meu cabelo. [...] A diretora na época me chamou num canto e disse: - *Eu estou decepcionada com você.* Eu falei: *porque meu amor?* - *Porque isso não é atitude de um professor.* Cara, sabe, eu sou o maior defensor da liberdade de expressão. As meninas têm a cor, elas pintam o cabelo, elas botam piercing, elas botam xuxinha, maria-chiquinha, rabo de cavalo, sainha e frufu; a calça e tênis mega ultra coloridos. É um tanto de coisinhas. E menino não tem direito a nada! Então na minha aula o boné é permitido, até porque faz sol lá [no pátio]. (Zico, 12/07/2018)

Nesse vai e vem entre o passado e o presente, fica claro que para Zico, pensar a sua identidade hoje, como professor, remete a pensar seu passado como aluno. Seu “eu” que se recusava a ser como seus professores queriam, aparece, hoje docente, se opondo a tais construções. Nota-se uma preocupação por parte de Zico com o respeito à diversidade, à liberdade e ao outro. Ao defender a *liberdade de expressão*, o professor se aproxima de um aspecto que está implícito na noção de interculturalidade. O poder se expressar livremente, seja pelas palavras ou pelo corpo, questiona as normas que o poder disciplinar nos impõe (FOUCAULT, 1999). Por que os meninos não podem utilizar adereços e as meninas podem? De onde vem essa regra? No presente, como professor, ao questioná-la e permitir que os alunos se expressem nas aulas, Zico desestrutura certos discursos normativos e consegue atingir àqueles/as alunos/as que, muitas vezes, são marginalizados/as por conta de comportamentos diferentes.

A liberdade de expressão vai ao encontro dos objetivos da escola: formar cidadãos críticos, aprender a conviver, se relacionar com o outro. Contudo, notamos forte presença do poder disciplinar e do controle dos corpos, inviabilizando algumas práticas, como nos momentos de recreio, no qual os alunos são obrigados a

permanecer o tempo todo dentro do refeitório. Como única concessão, as crianças podem escolher onde e com quem querem sentar-se, inclusive com alunos de outras turmas, mas não há espaço/tempo para atividades lúdicas e recreativas. Sob a ótica dos micropoderes de Foucault (1999) notamos algumas estratégias de resistência por parte dos estudantes: dentro do refeitório: alguns levantam-se com frequência dos seus lugares, e, ao saírem, encontram minutos para chutar uma tampinha ou qualquer objeto que esteja no chão e fazer um futebol improvisado ou brincar de pega pega, até que são chamados à formarem as filas e voltarem para as salas.

Ao defender uma educação intercultural, sustentamos que a diferença seja contemplada nas práticas educativas e nos documentos escolares. Os documentos de nossa escola descrevem-na como o único espaço de lazer e de integração para muitos alunos, o que reforça a necessidade de se problematizar questões que rompem com os binarismos e promovam uma educação para o reconhecimento e a valorização do outro (CANDAU, 2008). Entretanto, conflita com essa perspectiva o trecho em que são listadas instituições religiosas da região em que apenas aparecem igrejas católicas e evangélicas. Não existem templos, casas, centros, ou representantes de outras religiões nos arredores? Ou será que os processos normativos continuam por invisibilizá-los? (FOUCAULT, 1999).

Voltando às discussões sobre os comportamentos dos sujeitos, Zico possui suas convicções e, a respeito das atitudes dos alunos, relata:

A transgressão ou o errado virou o certo. O errado não tem punição. Se vê o momento político que a gente está passando. Nosso próprio prefeito envolvido nessas polêmicas. Isso atinge a criançada. (Zico, 12/07/2018)

Achamos interessante o paralelo que Zico estabelece entre o momento político brasileiro, com inúmeros casos de corrupção e escândalos envolvendo nossos parlamentares e o reflexo disso no comportamento das crianças. Acreditamos ser impossível viver numa sociedade sem normas, mas quais delas vamos enaltecer é um dos grandes desafios dos professores.

Percebemos uma certa ambiguidade nos discursos de Zico, o que vai ao encontro do pressuposto dos estudos culturais, na vertente do pós-estruturalismo, sobre a descentralização dos sujeitos. Ao mesmo tempo que o professor evidencia um discurso preocupado com o respeito e a diversidade, apresenta ideias mais conservadoras e normativas, como quando questiona o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), dizendo que foram concedidos muitos direitos sem a contrapartida dos deveres, o que pode corroborar com posturas abusivas por parte dos alunos.

Eles abusam no linguajar, eles abusam no horário. Eu já te falei isso: é a funkalização da Cultura. Essa cultura funk (...) que banalizou tudo. Banalizou o sexo, a roupa. Fala "nóis vai, nóis vem", "é nóis que tá, é nóis que manda" é parte feia da escola. (Zico, 12/07/2018)

Zico deixa claro que as atitudes definidas como "erradas", são aquelas nas quais os alunos se agredem (verbal ou fisicamente) e apresentam atitudes desrespeitosas para com o outro. Contudo, a análise dos relatos sobre a possível normatização das atitudes e as supostas "transgressões" nos leva a questionar, na perspectiva de Foucault (1999), se o professor busca normatizar as atitudes dos estudantes com base em valores hegemônicos, como pudemos observar em alguns trechos da entrevista:

Eu acho que uma hora todo mundo vai ter que se encontrar em algum lugar.

Eu acho que dentro da aula posso ter condutas, regulamentos, e se a pessoa transgredir ela vai ter uma punição.

Ele está dentro da sala, ele está cerceado de falar, cerceado de movimento.

Nós [adultos] tivemos que passar por esse processo, se enquadrar. (Zico, 12/07/2018)

Notamos que os discursos de Zico não questionam os mecanismos de poder, o que, seguindo Hoffmann (2018), acreditamos fortalecer a lógica do poder disciplinar. Corroboramos com o autor sobre a importância de compreender o poder disciplinar e seus mecanismos de ação, visto que este opera de forma quase imperceptível, agindo sobre os corpos e produzindo seus efeitos normativos.

As relações de poder, em especial relacionadas a questões de gênero, aparecem fortemente ao observarmos a ocupação dos espaços das aulas. Assim como encontrado por Oliveira e Daolio (2014), nos momentos em que os professores permitem que os alunos escolham as atividades, há a tendência de a quadra ser ocupada por jogos de futebol entre os meninos. No entanto, em nossas observações, notamos que os professores buscam romper com essa lógica, estimulando a participação de todos (inclusive das meninas) e dividindo o tempo e

as atividades para que todos tenham a oportunidade de utilizar esse espaço. Presenciamos momentos em que aconteceram jogos de queimada, brincadeiras com corda, ou outras atividades que romperam com a supremacia do futebol na quadra. Ressaltamos, porém, que a aceitação dos alunos em desenvolver outras atividades na quadra não se deu de uma hora para outra; segundo relato dos docentes, foi fruto de um trabalho de longo prazo desenvolvido pelos mesmos.

Os efeitos normativos muitas vezes são assumidos como algo positivo sem ao menos serem questionados. Exemplo disso podemos perceber quando Zico relata uma experiência profissional no início de carreira.

Eu ganhei muita autonomia e muita experiência para fazer as coisas do meu jeito. Tinha que fazer certo porque era tudo muito vigiado. Um grande *Big Brother*. A tua vida profissional e particular era vigiada. Porém era tudo muito correto. (Zico, 12/07/2018)

Nesse extrato, o professor remete à distopia do “Big Brother” (termo cunhado por George Orwell na sua célebre obra 1984) como algo positivo, haja vista que “era tudo muito correto”. Ao utilizar a preposição “mas” sinaliza para uma aceitação da vigilância tendo em vista os efeitos positivos de ser tudo “muito correto”. Em outros momentos, Zico questiona as normas, especialmente em relação aos rótulos e definições aos quais os alunos são submetidos atualmente.

Aí você vai vendo que ele tem esse problema comportamental e hoje em dia tudo é síndrome, transtorno... É um monte de siglas, tal como gêneros, né? Eu entendo que eles têm esses problemas, só que eu entendo também que eles têm que se enquadrar naquela aula que está sendo dada. Se naquele momento empurrão não é permitido, então não pode. (Zico, 12/07/2018)

O discurso de Zico parece flutuar entre, por um lado, uma valorização das normas e do poder disciplinar, e por outro, o questionamento dessas normas. O trecho acima nos permite extrair tais reflexões. Zico parece criticar as normas regulatórias que buscam materializar as características dos sujeitos, as quais precisam ser nomeadas, categorizadas e controladas (LOURO, 2001), ao mesmo tempo em que valoriza a norma, o padrão de comportamento (FOUCAULT, 1999).

A subjugação dos corpos e o controle dos alunos, ou o que Foucault cunhou “biopoder” aparece quando Zico apresenta a educação física dentro da área da saúde e, com isso, os comportamentos esperados por esse tipo de profissional. Ao problematizar o fato de fumar ou beber, percebemos a manifestação desse tipo de

poder atuando sobre o controle da vida, estabelecendo padrões de saúde e de comportamentos (FOUCAULT, 1999).

Nós somos da área de saúde. Ah não, é da área pedagógica. Não, é saúde, humanas, é tudo ao mesmo tempo. Eu não posso apoiar o cigarro, eu não posso apoiar a maconha. Se eu gosto de fumar, problema meu. A propósito, não fumo, também não bebo. O dia que você me ver bebendo é porque eu estou muito alegre, eu estou perto de casa, estou sem meus filhos e não estou dirigindo. Eu sou maior de idade. (Zico, 12/07/2018)

Nos documentos escolares, como já mencionado, não encontramos referências claras à diversidade, às subjetividades, às relações de poder presentes na escola, às concepções de corpo e à diferença, seja ela de gênero, raça, orientação religiosa, inclusão, ou qualquer outra. Percebemos que os textos trazem elementos que se aproximam de visões mais críticas e da perspectiva intercultural, mas que, de forma geral, ainda são pautados por valores hegemônicos e pela norma, como nos diz Foucault (1999).

Zico relata que a escola segue as diretrizes dos PCNs. Contudo, ao ser questionado se as discussões presentes no caderno de diversidade cultural dos PCNs são colocadas em prática na escola ou se há uma política da rede municipal que verse sobre o assunto, o professor diz que desconhece. Isso aponta para a ausência de políticas institucionais para lidar com a diversidade, o que pode refletir na ausência dessas discussões nos documentos escolares e vai na contramão de propostas multiculturais em prol da valorização das diferenças e da democracia.

O fato dos documentos escolares não contemplarem as discussões sobre diversidade e relações de poder, não impede que Zico aborde essas questões em sua atuação. O professor afirma valorizar muito o respeito entre os/as alunos/as e acreditar que as pessoas não têm a obrigação de, necessariamente, gostar de “todo mundo”, mas devem respeitar o outro e tratá-lo bem. Quando percebe casos de discriminação e preconceito em suas aulas, através de expressões como “baleia”, “nequinho” ou qualquer outra, relata parar a aula e questionar o porquê isso está perturbando o/a “agressor/a” e mostrar que todos são diferentes. Esse tipo de conduta se aproxima das propostas interculturais e inclusivas (LOURO, 2004; NEIRA, 2007; CANDAU, 2008).

Além disso, nossa entrevista e nossas observações evidenciaram que o professor não avalia os/as estudantes a partir de índices ou indicadores biológicos e

de rendimento físico. Também, pudemos perceber nessas ocasiões, que não trata de forma diferenciada os alunos por conta de sua raça, gênero ou condição social. Para ele, o filho de um grande empresário deve ser tratado com “o mesmo respeito que o filho do bicheiro, que filho do Padeiro, que o cara que mora embaixo da ponte” (Zico, 12/07/2018). Essas concepções parecem romper com padrões heteronormativos e excludentes (ALTMANN, 2015) e corroborar com um ideal intercultural de educação.

Todavia, as tentativas de Zico de valorizar as diferenças, conforme significadas, por ele, parecem não ser respaldadas pela política da escola. Relata que a direção não se preocupa muito com as questões que envolvem a diversidade e que alguns problemas de conduta ou casos em que a diversidade se torna evidente, são negligenciados. Talvez isso justifique a ausência dessas discussões no PPP e no PPA.

Problematizar a construção de um currículo monocultural e etnocêntrico, reconhecer e valorizar as diferenças, bem como compreender as relações de poder existentes na escola pode ser um caminho na construção de uma sociedade menos desigual (CANDAU, 2008; NEIRA, 2017). Percebemos que nossos professores caminham nessa direção, mesmo que, em alguns momentos, possam haver incongruências, conflitos e indefinições em seus discursos. Afinal, os professores também estão, a todo instante, ressignificando a si mesmos, suas concepções e visões de mundo.

6.3 MARCADORES DE DIFERENÇA: GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL E DEFICIÊNCIA

Ao buscarmos pela diversidade no contexto escolar, categorias conhecidas como marcadores sociais de diferença apareceram com força. Tal campo de estudo envolve “debates acerca dos direitos diferenciados e das políticas de reconhecimento, da produção de novas sensibilidades e da concomitante ressemantização de antigas formas de exclusão” (MOUTINHO, 2014, p. 203).

Buscando problematizá-las, iniciaremos a narrativa desse subtítulo com discussões sobre questões de classe, seguidas por raça e deficiência até chegar nas questões de gênero, as quais se mostraram mais presentes na escola estudada.

A classe social, de forma ampla aqui entendida como um grupo de pessoas que têm status social similar segundo critérios diversos, especialmente o econômico, é uma categoria que geralmente pode desencadear casos de preconceito e discriminação. Contudo, em nossas observações não identificamos situações provocadas por esse marcador, tanto nas relações entre os alunos, como entre alunos e professores. Acreditamos que isso aconteça por se tratar de uma escola pública situada num bairro distante da cidade, a qual recebe alunos que moram no entorno e possuem perfis homogêneos em relação à condição social/financeira, algo que é assinalado por Zico ao caracterizar seus/suas alunos/as como provenientes de “uma classe baixa, muitos poucos de classe média”.

Por outro lado, Zico relata um episódio no qual levou seus alunos para participarem de um campeonato envolvendo escolas municipais e a arbitragem desconsiderou o contexto social, fazendo exigências desnecessárias em relação à vestimenta dos alunos.

*A gente já foi em torneio que quem tinha meia branca com o simbolozinho, que seja da C&A, da Nike, não sei o que, não podia [jogar] porque a meia tinha que ser toda branca. Falei [para o árbitro]: *cai na real! A gente está no município! Sabe de quem são essas meias? São minhas. Meus alunos, que não são atletas - eles gostam de falar meus atletas - eles não têm e eu emprestei as meias para eles [...] - Mas não pode ter uma propaganda. Aí eu falei: Tá bom, galera. Todo mundo vai dobrar aqui onde tem Nike, sei lá qualquer coisa, e jogam com a meia assim. Pode agora, professor? [tom irônico]?* (Zico, 12/07/2018)*

Eventos que deveriam ter um caráter pedagógico, como os campeonatos escolares, desconsideram a realidade e as precárias condições da maioria das escolas brasileiras, como o caso da escola por nós estudada, onde, sequer, há uma quadra para o desenvolvimento das aulas.

Quando eu falo assim, iniciação desportiva, nunca vai ser o esporte em si. [...] Como a quadra é pequena e eles não têm aquela habilidade ainda, de fazer assim e tal, eu acho que a gente pode adaptar. Para a bola! A bola está rolando, para com a mão. A quadrinha pequena não tem lateral. O cara tem que bater lateral olhando, entrando na quadra. Nós já fomos em torneios aqui onde o pessoal, professores também do município, estavam na arbitragem e davam reversão quando o garoto entrava na quadra [para cobrar o lateral]. Aí eu falei: - *Cara, eles não têm conhecimento dessa regra. Apresenta. - Ah, eu estou aqui só arbitrando. [Zico insistia] - Apresenta professor, vai ficar tão bonito. Olha, não pode pisar na quadra; a bola está rolando. Tinha uma quadra que ela tinha desnível, a quadra do Banco do Brasil da Estrada da Covan, ela tem um desvio que a bola rola. Se a bola está na lateral ela rola. Aí o meu aluno, que não é atleta, ia bater lateral - não é bater, é cobrar lateral - e a bola rolava. Aí o cara marca reversão de*

bola. Ou seja, tem que ser uma coisa de tática. Tem que ser uma coisa pensando dentro das nossas regras, mas que os alunos consigam fazer, senão eles se desinteressam. (Zico, 12/07/2018)

Tais situações parecem reforçar o caráter excludente e etnocêntrico de determinadas práticas. Ora, se estamos falando de um campeonato escolar, devemos considerá-lo como uma prática educativa que vise oportunizar situações em prol da democracia e da construção de uma sociedade menos desigual, e não excluir os alunos por conta de um detalhe em suas meias ou por não compreenderem regras que não fazem parte da sua realidade (CANDAU, 2008; NEIRA, 2017). Essa estratégia de Zico parece ser um caminho para a inclusão de seus alunos e de luta pela democratização de espaços muitas vezes excludentes e pautados em valores eurocêntricos e elitistas, como campeonatos esportivos.

Em prol de uma educação inclusiva, presenciamos embates em relação aos alunos/as com deficiência. Consideramos que estes vêm ao encontro do fato de que as escolas, instituições que em princípio teriam como papel importante facilitar o convívio entre as crianças e jovens, tendem a classificá-los e rotulá-los justamente a partir de suas diferenças. Políticas educacionais recentes de inclusão não se mostram suficientes para modificar as práticas escolares que se tecem diuturnamente, nas relações entre os seus diferentes atores. Nesse sentido, como nos conta Zico, alguns educadores são a favor da inclusão no ensino regular, enquanto outros são contra. As dificuldades para efetivação dessa inclusão passam pela falta de efetivação de políticas institucionais e diretrizes provenientes da SME para essa população: faltam condições objetivas, materiais e formação continuada para os profissionais. Esses alunos frequentam, na maioria das vezes, salas superlotadas e os professores precisam, por conta própria, buscar alternativas para trabalharem com eles. Zico não é contra a ideia da inclusão, mas questiona tais condições.

Nós tivemos um cadeirante com paralisia cerebral e física no quarto ano e a inclusão é fictícia. A mãe traz ele, mas ele vai estar fazendo uma cirurgia [...] e perdeu toda movimentação. Embora seja tratada, embora eu ache que ele tem esse direito, inclusive legal - legal de lei, legal de ser bacana - para ter um convívio numa escola dita normal um colega da mesma idade, eu acho que tem que ter um... É mais isso a dificuldade do pai aceitar da criança se enquadrar. A gente tinha antigamente um serviço de Orientação Educacional com psicólogos e tudo dentro da escola e a escola encaminhava para fora da escola. Até essa parceria eu acho que do jeito que é feito é muito *fake*. É para dizer que tem, mas a criança não rende. Por

mais que tem aprovação automática e ele seja avaliado dentro das possibilidades dele. (Zico, 12/07/2018)

Zico se preocupa com o bem-estar do/a deficiente, o que corrobora com um currículo apoiado na interculturalidade, o qual compreende o/a aluno/a como sujeito de direito, sem negar ou supervalorizar as diferenças e aspirando uma educação para o reconhecimento do outro (CANDAUI, 2008). Essa preocupação pode ser observada no trecho que segue.

Esse menino tem paralisia cerebral. Ele não faz nada. Ele ri e chora. Ele é de bem com a vida. Ele é uma pessoa grata na escola. A gente se sente bem com ele. Ele está ali participando e vê que aquilo ali é importante. A sensação de impotência [acontece] quando esse menino estiver pronto para a aula e está todo mundo correndo. Nada impede que o amiguinho vá e empurre a carreira dele para ele participar de uma corrida, de um pique, de uma brincadeira. Mas, efetivamente, o quanto eu estou sendo importante nessa vida? (Zico, 12/07/2018)

Percebe-se que Zico está em constante reflexão sobre suas práticas, o que é uma das premissas no desenvolvimento de uma ação intercultural. Percebe-se também uma forte influência do currículo tradicionalista (LOPES e MACEDO, 2011) sobre as concepções do professor, visto que participar de uma atividade de maneira diferenciada pode parecer uma participação não muito efetiva.

Além disso, devemos ficar atentos ao discurso da inclusão, fortemente presente no contexto educacional atual. Walsh (2009) nos mostra que muitas vezes, a busca pela inclusão gera a impressão de que os problemas (discriminação, exclusão, segregação) estão resolvidos, o que, na prática, não acontece. Os trechos da entrevista de Zico citados acima nos mostram indícios dessa falsa inclusão.

Percebemos vestígios do discurso da falsa inclusão observando uma turma de terceiro ano da professora Maria. Nessa turma, encontra-se João¹³, aluno com características autista. Durante o tempo que acompanhamos essa turma, não identificamos um trabalho diferenciado para esse aluno. Questionamos a professora sobre a existência de um laudo e a mesma não soube nos responder, afirmando que a família apresenta restrições em relação a esse fato e essas informações ficam com a professora polivalente. Na direção de uma educação intercultural, os professores e os alunos precisam aprender a trabalhar coletivamente, o que, baseando-nos nessa passagem, parece não acontecer na escola estudada.

¹³ Nome fictício.

Voltando ao João, como não se fala abertamente sobre sua condição, os colegas não entendem o porquê de seus comportamentos o que gera, com frequência, brigas, brincadeiras de mau gosto e provocações. Sentimos falta, por parte da equipe, de ações direcionadas ao aluno, o que pode acontecer, ao menos em parte, pela falta de informação proveniente da formação inicial ou continuada dos profissionais.

Concebemos que a desinformação, muitas vezes, leva ao preconceito, o que torna ainda mais importante o diálogo e a convivência com o diferente dentro e fora da escola.

Em relação à construção de identidades, Zico assinala a problemática do negro e de sua aceitação como uma questão de destaque.

Eu vejo muito a questão do negro. É muito engraçado. O negro carioca não se aceita como negro e outro que é mais negro, é mais feio, segundo a concepção dele. E o negro que tem o cabelo mais liso, ele se acha mais bonito que o outro. E o negro que tem o cabelo mais fino. Isso entre eles... - *Tio, eu não sou negro, eu sou moreninho, eu sou marrom bombom, eu sou chocolate. Minha mãe falou que eu sou moreninha. Minha mãe falou que eu sou queimadinho.* (Zico, 12/07/2018)

No intuito de desconstruir esses preconceitos, Zico dialoga com seus/suas alunos/as explicando que não existe uma raça pura. Cita sua esposa como exemplo, descrevendo-a como “branca igual papel” com o cabelo “branco porque é pintado; porque originalmente o cabelo dela é preto”. Além dessa estratégia, próximo do Natal e da Páscoa, recorre à história de Jesus e questiona sua imagem divulgada, defendendo que Jesus jamais seria

loiro de olho azul do jeito que mostram nos retratos, visto que ele nasceu lá em Israel e que lá tem um sol do c***, que lá o povo é moreno, que se ele tivesse cabelo o cabelo seria comprido, mas não liso daquele jeito, e muito menos com os olhos azuis. (Zico, 12/07/2018).

Ao trazer exemplos concretos para as crianças, além de uma aprendizagem significativa, Zico busca desconstruir conceitos que valorizem a identidade padrão (heterossexual, branca e europeia), o que é fundamental para os processos educativos, as experiências e a formação das subjetividades, assegurando o direito dos alunos serem eles mesmos e considerarem o “outro” como parceiro fundamental (DE ASSIS e CARVALHO, 2012).

Durante as observações das aulas, como já comentado, não conseguimos identificar conflitos ou questões emblemáticas em relação à categoria raça. Mais da metade de cada turma é composta por alunos negros e as relações estabelecidas entre eles não demonstraram atitudes preconceituosas ou segregatórias. Por outro lado, a categoria gênero apareceu fortemente em todas as aulas, e é sobre ela que passamos a discutir a partir de agora, sem deixar de, primeiramente, fazer uma breve discussão dessa noção.

Como vimos discutindo, na escola, o poder disciplinar atua constantemente sobre os corpos e sobre as questões de gênero e sexualidade entre alunos e professores. Nesse sentido, conforme sinalizam Silva, Siqueira e Lacerda (2010), a escola se constitui num local de expressão das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades e não um dispositivo neutro com eixo apenas na transmissão de conhecimentos (concebidos como fatos, como informação).

Essa marcação de gênero e sexualidade foi a que se apresentou de forma mais forte e presente, tanto nas relações entre os próprios alunos, quanto entre os professores e os alunos.

Iniciamos nossa análise a partir de uma fala de Zico.

As meninas até uma certa idade, elas querem sim [ênfase] jogar o queimado. E os meninos querem sim [ênfase] jogar o futebol. Você pode botar o menino com a menina? Sim! Você pode botar um queimado misto? Sim. (Zico, 12/07/2018)

- Tio, a quadra é de quem hoje? De menino ou de menina? - Ah, começa com menina depois menino. - Ah, mas ontem foi menina primeiro. - Então troca. - Ah ontem foi só menino, então hoje é só menina. (Zico, 12/07/2018)

Podemos identificar nesses trechos a construção cultural do ser homem e ser mulher. Lembramos aqui a clássica definição de Scott sobre gênero, como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (1995, p. 86). Conforme nos mostra Louro (2001) e Daolio (2003), há expectativas e cobranças em relação aos comportamentos masculinos e femininos. Nesse caso, o futebol ainda é visto como uma atividade predominantemente masculina, enquanto o queimado reflete um jogo mais próximo do universo feminino.

Entretanto, ao mesmo tempo que parece comungar com uma visão binária e heteronormativa, Zico, ao possibilitar que meninos e meninas brinquem juntos e

realizem jogos mistos, parece buscar romper com os comportamentos fixados. Para Altmann, Ayoub e Amaral (2011) essas atitudes incentivam a construção de outras visões entre os alunos, desnaturalizando as desigualdades.

O trânsito entre concepções normativas e outras possibilidades de se apropriar do mundo foi uma constante observada durante as aulas. Nos momentos em que os/as alunos/as escolhiam livremente suas atividades, o futebol sempre foi a opção por parte da maioria dos meninos, associado a brincadeiras com corda, vôlei, basquete, pegas ou outras criadas pelo restante da turma. Como apresentado no capítulo anterior, tanto Zico quanto Maria não sucumbiram à supremacia do futebol e evidenciaram estimular seus/as alunos/as a realizarem outras atividades, inclusive na quadra, dividindo o tempo, materiais e espaços.

Percebemos o resultado desse trabalho numa aula em que Zico propõe um circuito com quatro atividades: vôlei, queimado, ginástica e futebol. A turma foi dividida em quatro grupos, os quais passaram por todas as atividades. Os alunos não apresentaram resistência em trocar de atividade. No entanto, os grupos foram divididos de acordo com o sexo, estratégia que presenciamos em muitas aulas que acompanhamos.

A divisão em pequenos grupos é uma estratégia interessante (e necessária) para as aulas de educação física. Porém, as táticas de divisão precisam ser questionadas. É mais fácil, prático e rápido separar meninos e meninas, mas essa conduta pode reforçar comportamentos sexistas e restringe a integração e o aprendizado colaborativo entre eles e elas.

Como professores é possível pensarmos em práticas que rompam com concepções excludentes. Exemplo disso identificamos numa aula de terceiro ano da professora Maria. Ao propor, no momento livre, atividades com corda para um determinado grupo, a maioria dos alunos se envolveu na atividade, inclusive grande parte dos garotos que jogavam futebol na quadra.

Ao problematizar questões de gênero, observamos que Zico lança mão de situações cotidianas, noticiadas pela mídia e muitas vezes vivenciadas pelos/as alunos/as. Exemplo disso foi quando o professor chamou a atenção dos alunos em casos de brigas e agressões físicas entre meninos e meninas. Zico questionou se a violência contra a mulher acontece na casa deles, se a mãe apanha em casa, como eles se sentem com isso e por que estavam reproduzindo tal conduta.

Esses questionamentos parecem compor um currículo que busca trabalhar com a diferença e questionar as relações de poder presentes na escola e na sociedade, visto que na escola os/as alunos/as aprendem mais do que apenas conteúdos, aprendem a interiorizar símbolos e códigos de como agir em sociedade (LOPES e MACEDO, 2011; LOURO 2004 e 2011).

A divisão de equipes é um momento em que muitos alunos sentem-se excluídos ou inferiorizados, em especial as meninas. No intuito de quebrar com esse sentimento, notamos que ambos os professores sugeriram que, nesse processo, os alunos revezassem a escolha: ora um menino, ora uma menina. Acreditamos que esse tipo de postura possa fazer parte de estratégias intencionais dos docentes, reforçando atitudes positivas e de respeito entre os/as alunos/as. Caso contrário, corre-se o risco de manter a segregação e o sexismo, como aconteceu numa aula do primeiro ano. Nessa aula, os alunos cantavam uma música do “passarinho” e imitavam o bater de asas sem sair do lugar. A professora escolheu um menino para ser o primeiro passarinho voador (somente o voador poderia se deslocar pelo espaço), o qual, ao final da música, deveria parar em frente a um colega. Com isso, esse colega também se tornava voador e a lógica seguia até que todos passassem a voar. Como não houve um direcionamento na escolha dos outros passarinhos, os meninos não escolhiam as meninas e essas, percebendo que não seriam escolhidas, começaram a perder o interesse na atividade. Maria poderia ter aproveitado esse momento para discutir com os/as alunos/as essas questões, mas não o fez.

Por estarem imersos dentro da realidade estudada e diante da complexidade e dos inúmeros eventos que ocorrem durante uma aula, acreditamos que os professores, muitas vezes não percebem e/ou naturalizam as questões de gênero. Assim como o exemplo citado no parágrafo acima, em um jogo de queimada com equipes mistas numa turma de terceiro ano, restou em um dos times apenas uma menina. Nesse momento, um garoto disse: “Tia, o time vai ficar fraco” e a professora respondeu: “Ué, o pessoal foi saindo”. Mais uma vez percebemos a dificuldade em se problematizar as questões de gênero. Neste momento, se fosse interpelado, o aluno que julgou o time fraco (e que havia sido queimado) por ter restado apenas uma garota, poderia olhar a situação valorizando a atuação da amiga e estimulando-a, desconstruindo a visão sexista da menina como mais fraca ou menos habilidosa.

Mesmo com certas dificuldades em abordar as questões de gênero e sexualidade, percebemos estratégias interessantes propostas pelos dois professores. Em algumas aulas, a divisão dos grupos rompeu com o sexismo e é feita de forma diferente (cor de roupa, ordem de chegada, posição na quadra, etc.) e em atividades que os/as alunos/as demonstravam resistência em participar, Zico e Maria buscaram incentivá-los dizendo que o importante é aprender, participar, vivenciar.

Um assunto que aparece em alguns trechos da narrativa do professor diz respeito às construções identitárias, em especial à identidade de gênero. Zico diz respeitar a diferença, mas em seu relato identificamos que tal respeito é estruturado na ótica assimilacionista, na qual a diferença é incorporada a uma norma maior, correta.

Tinha um [aluno] que estava aflorando muito a questão da sexualidade e os colegas dele já estavam sacaneando ele. *Viadinho, não sei o quê*, e toda hora eu tinha que parar e falar: - *Ó, vamos parar com isso! Não é legal! Você não gostaria de ser chamado assim*. Só que o menino estava demais de reboativo. Ele só brincava com as meninas, chegava na hora livre ele ficava correndo muito afeminado, a voz dele era só de gritinho. (Zico, 12/07/2018)

Zico narra um trecho da conversa com o aluno que apresentava tais comportamentos:

Zico: - Na escola você é diferente.

Aluno: - É porque eu sou assim.

Zico: - Pô, legal. Você tem uma identidade, uma personalidade. Eu acho legal.

[...]

Zico: - Isso não me perturba se eu fosse seu pai. Mas isso está diferente dos teus coleguinhas. Você consegue perceber isso? (Zico, 12/07/2018)

E continua sua narrativa apontando uma preocupação com o bem-estar dos alunos:

Não estou falando o que é certo ou errado. Eu estou usando a palavra diferente. [...] Esse menino, ele vai ser hostilizado, porque aqui, de novo aquele meu discurso que a gente é maternalista...- *Olha Fulano, deixa ele brincar*. Deixa brincar, claro que deixa! Ele não vai decidir nada, não acho que sexualidade vai ser decidida agora. Tem muito tempo. Mas quando aquilo começa a ter um bullying mesmo, e você ver que a criança está chateada, - *Tio, me chamou de viadinho, tio me chamou de gordo, tio me chamou de piranha, tio, falou que eu deito com qualquer um, tio chamou minha mãe de piranha*. (Zico, 12/07/2018)

Percebemos em Zico uma preocupação com o respeito entre os/as alunos/as ao mesmo tempo em que é balizado por condutas impostas pelo poder disciplinar e pelo modelo heteronormativo que predomina em nossa sociedade. Acreditamos que tais questões precisam ser discutidas, em prol de uma educação para o não preconceito, na qual os docentes encarem a problemática das discriminações e reflitam sobre sua própria ação e os sujeitos sejam capazes de avaliar suas atitudes (RANGEL et al., 2008).

Zico parecer não ter muita clareza sobre a complexidade das construções culturais das identidades e dos corpos. Em alguns trechos, parece naturalizar essa construção, o que pode ser um mecanismo do poder disciplinar, heteronormativo e homogeneizador.

O menino que quiser usar saia, a não ser que seja uma festa a caráter, não vai usar saia. Uniforme do menino não é saia, por mais que ele se veja menina. Então, essa identidade de gênero eu acho, na boa, uma discussão desnecessária. Sempre existiu isso do mundo. (Zico, 12/07/2018)

Acreditamos ser necessário um processo de discussão sobre as construções identitárias, a qual pretenda valorizar a diversidade cultural e questionar as diferenças e o modelo heteronormativo, masculino, branco e ocidental (CANEN, 2007). Como não há propostas institucionais que problematizem tais questões, tanto provenientes da Secretaria de Educação como da própria escola, entendemos que os professores tenham dificuldades em realizar uma análise mais aprofundada desses comportamentos com base em teorias multiculturais e críticas.

Os discursos de Zico parecem apresentar uma inclinação em direção à concepção intercultural e ao não preconceito, conforme nota-se no seu relato sobre o namoro na escola.

Um homem querer sentar no colo de um homem, beijar na boca... Eu acho que nem homem, nem mulher, nem homem com mulher, nem papagaio com papagaia, não é o lugar. [...] Nós tivemos o ano passado um problema no sexto ano em que dois meninos começaram a namorar, só que foram pegos pelos colegas e pelos outros professores se beijando. E a gente, com toda tranquilidade, eu e a professora deles falamos assim: - *Não. A escola não é para se beijar. Nem homem com homem, nem mulher com mulher, nem homem com mulher.* A gente não tentou tratar assim: certo ou errado. A gente só falou que o local estava errado. Se eles quisessem continuar os namoros deles, que eles continuassem fora da escola. Dentro da escola eles seriam colegas, por mais que há sentimento de amor, atração. [...] Eu

vejo assim. Acho que tem que ser orientado com liberdade. (Zico, 12/07/2018)

O namoro entre os meninos eu apoio. Não incentivo, apoio e respeito. Vocês querem se namorar? Ponto! Mas dentro da escola vocês não vão namorar. E um casal hétero não vai namorar [também]. (Zico, 12/07/2018)

Por fim, mais uma vez podemos perceber certa ambiguidade nos relatos. Por mais que defenda o respeito à diversidade, a norma está presente a todo instante, imperceptível e inquestionável (FOUCAULT, 1999), assim como o discurso assimilacionista (CANDAU, 2008, LOURO, 2004, CANEN, 2007).

Eu acho que liberdade de expressão sim. Gênero, nesse nível da escola, ainda não. Numa faculdade, de ver um banheiro de homem, de mulher e outro intermediário eu apoio, eu acho que é necessário. Mas... A pessoa sempre vai se enquadrar numa coisa ou outra, e vai se sentir bem uma coisa ou outra. Mas na escola não! Você entendeu? Vamos botar aqui três banheiros, ou o menino que se acha menina vai entrar nesse banheiro? Não. (Zico, 12/07/2018)

6.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CONTEMPLAR A DIVERSIDADE

Imersos na complexidade do cotidiano escolar, permeada por relações de poder e normas, ao mesmo tempo que pretende construir valores e uma sociedade mais humana, os professores desenvolvem seu trabalho e criam estratégias para lidar com a diversidade.

No nível institucional, o PPP 2008 estabelece como objetivo específico “possibilitar ao aluno acesso a diversas situações de aprendizagem”. Percebemos que nas aulas, Zico e Maria perseguem esse objetivo, lançando mão de variadas estratégias pedagógicas, como aulas práticas, teóricas e exibição de filmes. Na última parte do PPP, é apresentado o plano de ação, elencando estratégias a serem implementadas na unidade escolar. É interessante notar que datas cívicas e comemorativas aparecem nas propostas, levantando possibilidades de trabalho em relação à diversidade (dia do índio, festa junina, consciência negra), mas são apresentadas de forma despolitizada, não problematizando questões de subordinação e colonização (WALSH, 2009). Aparentemente, essas propostas parecem representar o multiculturalismo folclórico, ou seja, a diversidade é

compreendida como algo exótico, externo, com data para acontecer, mas que não altera as normas e padrões sociais (CANDAU, 2008).

Analisando a versão atualizada do PPP (2013) identificamos na parte introdutória do documento que a proposta curricular da escola será pautada por “Projetos de Trabalho”, buscando a “formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes”. Segundo o documento, essa metodologia, também nomeada como “Projetos Culturais”, busca contextualizar o aprendizado a partir de situações concretas da vida dos alunos; apresenta a necessidade de aprender a conviver, negociar, se posicionar, buscar, selecionar informações e registrá-las. Logo em seguida, são apresentados os objetivos gerais, os quais versam sobre a formação cidadã e a aprendizagem significativa, a partir da contextualização das experiências socioculturais dos alunos. Na forma como o texto se apresenta, as diferenças culturais não são problematizadas, muito menos as relações de poder e desigualdade; somos remetidos a uma visão assimilacionista (CANEN, 2007; CANDAU, 2008), visto que até se evidencia o interesse em partir da realidade dos alunos, mas o objetivo maior parece ser se apropriar da cultura escolar e do currículo hegemônico, em prol da aprendizagem dos conteúdos curriculares formais.

Algo que nos chamou a atenção foi a ausência, já mencionada, de outras áreas de conhecimento que fazem parte do currículo escolar e não compõem os documentos escolares, como Língua Estrangeira, Artes e, aquela que é nosso objeto de estudo, Educação Física. No PPP 2013, tanto nos objetivos formais, quanto nas propostas de avaliação, estão destacados conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, sem se fazer nenhuma menção aos outros componentes curriculares. Na mesma direção, o PPA 2018 enfatiza ações em prol da leitura, da escrita e da formação de valores. Como apresentado em capítulos anteriores, o tema transversal de 2018 é Leitura e Escrita, o que nos leva a compreender que um currículo monocultural parece se fazer presente nas propostas escolares.

A importância dada a determinadas linguagens, como a Língua Portuguesa e a Matemática, parece ser proveniente de uma política maior, vinda da própria Secretaria de educação. Na página inicial do site oficial da Secretaria Municipal de Educação, encontramos o trecho que segue:

Esses cuidados devem incluir a garantia de que as crianças da Rede Pública de Educação aprendam a ler, escrever e calcular com proficiência na idade certa. [Grifos nossos]

Ora, se estamos falando de diversidade e buscamos contemplá-la na escola, questionamos como o trabalho docente se dá efetivamente. Se nos documentos balizadores das práticas pedagógicas não se abrangem objetivos de todas as disciplinas que compõem o currículo formal, pode-se afirmar que há um diálogo entre elas? E entre os aspectos culturais dos alunos? Há uma ênfase na formação de valores e do cidadão, mas não há um direcionamento claro para o desenvolvimento e a avaliação desse trabalho. Além disso, parece haver uma maior valorização de determinadas áreas de conhecimento, fortalecidas pela própria SME, o que se torna preocupante quando pensamos numa proposta de trabalho que valorize a diversidade.

O PPA 2018, de caráter mais sucinto e diretivo, define objetivos e propostas de ação para o ano corrente. Dentre os objetivos específicos destacamos a formação crítica e emancipadora e a “promoção de momentos de socialização, para que os alunos expressem seus sentimentos, vivências, ideias e necessidades individuais”. Esse último pareceria ir ao encontro das propostas interculturais (CANDAUI, 2008), se não fosse pela característica individualizante que lhe é dada. Como propostas de ação, o PPA apresenta a realização de oficinas socioeducativas e atividades lúdicas, atividades coletivas e o favorecimento de diferentes experiências e atividades, o que pudemos identificar nas aulas dos professores Zico e Maria.

Aprender a conviver, se relacionar com o outro, participar de atividades coletivas, são atitudes descritas nos documentos escolares, mas parece que há dificuldade para colocá-las em prática. Como mencionado anteriormente, exemplo disso é o momento de recreio, que acontece no meio do período. Os 20 minutos destinados a esse fim são exclusivos para alimentação. Os alunos ficam restritos ao espaço do refeitório e saem apenas para formar a fila e voltar para a sala. Brincar com crianças de outras turmas e anos vai ao encontro dos objetivos da própria instituição, mas percebemos que não há momentos para isso. Em nossas observações, os momentos de brincadeiras ficaram restritos às aulas de educação física e, em geral, entre os integrantes da própria turma.

Nota-se, portanto, que a escola apresenta uma inclinação em direção a trabalhos que contemplem questões relativas à diversidade, mas ainda parece estar arraigada a um currículo formal e normalizador. Tanto que, em todos os textos, o

desenvolvimento de valores aparece como um dos grandes objetivos da escola, mas não são apresentadas propostas para a concretização dos mesmos. Apoiados em Gomes (2007), acreditamos que a escola precisa compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação. É necessário romper com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda encontramos nos currículos e em muitas políticas educacionais.

Os planos de curso dos dois professores de educação física que trabalham na unidade escolar compõem o rol de documentos escolares analisados em nossa pesquisa. Esses documentos são compostos por um cabeçalho contendo o nome da escola, nome do professor e identificação da turma, seguido por uma tabela dividida em quatro colunas, cada uma representando um bimestre letivo, na qual os docentes registram brevemente os conteúdos, temas e atividades que realizarão durante o ano.

O professor Zico organiza seu ano letivo buscando contemplar os conteúdos da cultura corporal. Do primeiro ao quarto ano de escolaridade, tais conteúdos estão assim divididos: primeiro bimestre – jogo; segundo bimestre – ginástica; terceiro bimestre – esporte; quarto bimestre – luta/dança. Para o quinto e sexto ano, o professor organiza seu trabalho da seguinte forma: primeiro bimestre – jogo/esporte; segundo bimestre – ginástica/esporte; terceiro bimestre – luta/dança/esporte; quarto bimestre – competições. Tal organização parece ir ao encontro de uma perspectiva multicultural, visto que procura diversificar as atividades, englobando diferentes manifestações da cultura corporal (DARIDO e RANGEL, 2005).

A descrição das atividades segue a mesma lógica. De forma sucinta, o professor apresenta algumas propostas de trabalho com os alunos. Não encontramos registros que problematizem questões culturais e da diversidade. Embora identifiquemos uma tentativa de variação de conteúdos, os planos do quinto e sexto ano parecem fortalecer o conteúdo Esporte. Acreditamos que tal conteúdo deva ter seu espaço dentro do currículo da educação física, mas não numa relação superior em relação às demais manifestações corporais. Além disso, é importante que práticas sejam problematizadas a partir da compreensão das diferenças (corporais, de gênero, de habilidades, sociais, etc.) para não reproduzir padrões heteronormativos e excludentes (ALTMANN, 2015).

Na entrevista, Zico ratifica que estrutura seu trabalho bimestralmente. Segundo o professor, nesse ano de 2018 ele começou com o tema handebol e

depois futebol, aproveitando o evento da Copa do Mundo. Para o segundo semestre, iniciou com o tema vôlei, seguido por basquete e finalizando com atletismo. Tal organização difere um pouco do que está registrado no Plano de Curso e apresenta uma ênfase sobre o conteúdo esporte, assim como apontado nos estudos de Ribeiro e da Costa (2008), De Góes Ribeiro (2009) e Altmann (2015). Defendemos a presença e a riqueza desse conteúdo no currículo da educação física e apontamos, assim como os autores, a necessidade de problematizar as diferenças e os padrões heteronormativos, masculinos e competitivos que permeiam muitas de suas práticas. Defendemos uma prática pedagógica que busque alternativas para que todos e todas possam participar, incluindo trabalhar com outras manifestações da cultura corporal.

Nas aulas, presenciamos o esforço dos professores em prol da participação de todos os alunos. Independente de características físicas ou motoras, os/as alunos/as sempre eram incentivados a participar das atividades, buscando aprender e realizar o seu melhor. Em nenhum momento presenciamos os professores excluindo qualquer aluno devido a atributos físicos, motores, ou qualquer outro, com exceção do comportamental, em casos de alunos que desrespeitavam os colegas.

Zico relatou trabalhar também com jogos e brincadeiras, muitos deles jogos tradicionais e populares. Essa é uma estratégia interessante, que parece ir ao encontro de uma valorização da cultura dos alunos. Entretanto, não identificamos como prática do professor incorporar jogos de outras culturas (afro, indígenas, etc.) em suas aulas, fato que pode estar relacionado a uma lacuna na formação docente (RANGEL et al., 2008), visto que o professor se mostra interessado em desenvolver novas práticas.

Eu acho que as coisas se modernizam também né?! Existem as brincadeiras, os esportes tradicionais, mas o que tem de novo e está surgindo de novo? (Zico, 12/07/2018)

O plano de curso da professora Maria também busca contemplar as diferentes manifestações da cultura corporal, divididas da seguinte forma: primeiro bimestre – jogo; segundo bimestre – ginástica; terceiro bimestre – dança/esporte; quarto bimestre – luta/esporte. Essa professora trabalha com turmas de primeiro e terceiro ano. Destacamos no documento propostas de trabalho em duplas e desafios que exigem a organização individual e coletiva. Além disso, propõe um jogo de

futebol em duplas mistas, o que parece ir ao encontro das práticas coeducativas defendidas por Altmann, Ayoub e Amaral (2011). De acordo com as autoras, a diversificação de conteúdos e as práticas coeducativas possibilitam a construção de novas visões entre os alunos, desnaturalizam as desigualdades e os regimes de verdade sobre o gênero.

A diversificação dos conteúdos, compreendida como uma estratégia que dialoga com a interculturalidade, está presente nos documentos, na fala e na ação dos docentes. Durante as aulas, assistimos a diferentes propostas, as quais envolveram atividades rítmico-expressivas, elementos ginásticos, esportes, jogos e brincadeiras. Reforçamos a ideia que, ao buscar uma educação intercultural, precisamos ampliar o conhecimento de mundo dos alunos; diversificar os conteúdos parece ser uma estratégia interessante.

No planejamento do terceiro ano, a professora elenca para o trabalho com jogos no primeiro bimestre “perceber que o jogo é um componente indissociável da cultura” e “comparar atividades lúdicas de diferentes comunidades”. Aqui podemos notar uma forte inclinação à perspectiva multicultural crítica. Tal trabalho assemelha-se ao proposto por Neira (2007), ao desenvolver uma pesquisa ação na qual resgatou junto à comunidade escolar jogos e manifestações corporais representativos para aquele grupo, vivenciando-os nas aulas, valorizando diferentes identidades, refletindo sobre os mesmos e ampliando o repertório da cultura corporal dos alunos e acessando códigos de comunicação de outras culturas.

Além disso, observamos que em muitos momentos os/as estudantes são provocados a criarem suas próprias brincadeiras. Os professores disponibilizam alguns materiais e os/as alunos/as possuem a liberdade para decidir do que brincar. Esse é um momento interessante, pois as crianças precisam negociar, dialogar e chegar a um acordo do que fazer. Ao mesmo tempo, conhecimentos oriundos de outras fontes e culturas podem ser partilhados: vimos muitos casos de alunos que ensinavam aos amigos brincadeiras que haviam aprendido em outras instituições.

Um fator que influencia diretamente o trabalho docente são as condições de trabalho, materiais e espaços para os professores ministrarem suas aulas. O professor Zico relata possuir materiais para desenvolver seu trabalho, mas aponta o espaço como um fator negativo¹⁴. Segundo ele, o espaço utilizado para as aulas

¹⁴ Descrição detalhada dos espaços e materiais no capítulo 5.

(pátio externo) é muito devassado, além de ser inviável em dias de chuva ou calor extremo. Quando não é possível utilizá-lo, os professores levam suas turmas para a brinquedoteca, propondo atividades com jogos de tabuleiro ou exibição de filmes.

Acompanhamos uma aula interessante num dia de chuva. Zico decidiu passar para os alunos o filme “Uma Noite no Museu”. Antes de iniciar a exibição, aproveitou a tragédia do incêndio no Museu Nacional que acontecera naquela semana e discutiu com seus alunos a importância dos museus, de se conhecer história (inclusive a própria história), o valor simbólico e material que foi perdido, aspectos de conservação, entre outras discussões interessantes que os alunos foram trazendo.

Como podemos notar no extrato que segue, Zico entende que planeja e estrutura suas aulas, buscando desenvolvê-las da melhor forma possível, mas o espaço aberto e o trânsito de pessoas o atrapalham.

Eu sei que minha aula tem estrutura: começo, meio e fim, mas dá para você melhorar. Acontece que você vai ficando meio p***, pois com que condições? O que mais atrapalha aqui na escola é aquele portão ali, sabia? Não é nem a devassidade, porque minha aula é aberta. O tempo todo é um entra e sai, e gente quer que eu abra o portão porque não tem porteiro... (Zico, 12/07/2018)

Essa realidade não é contemplada na formação inicial docente. Zico compara suas aulas na UERJ, as quais eram realizadas “em quadras cobertas, muito bem demarcadas” e traça paralelo com a realidade do município, na qual nenhuma escola em que ele trabalhou até hoje possui estrutura semelhante.

As lacunas da formação inicial parecem continuar na formação continuada. O professor relata que não há uma preparação dos profissionais quando assumem o cargo. A rede de ensino já chegou a oferecer cursos de capacitação antes do início das aulas, mas há tempos isso não acontece. Além disso, Zico relata que grande parte desses cursos são descontextualizados; não levam em conta os interesses e necessidades dos professores, bem como o cotidiano das escolas.

Uma formação profissional reflexiva, sensível e crítica é primordial para se trabalhar numa perspectiva intercultural. Também, é de suma importância questionar as condições materiais e os processos formativos dos docentes visando promover mudanças significativas no currículo (RANGEL et al., 2008; RIBEIRO e DA COSTA, 2008).

Em relação à organização de suas aulas e ao relacionamento com os/as alunos/as Zico menciona levar em consideração o interesse dos/as estudantes sempre que possível, estabelecendo uma relação e um diálogo horizontal com eles/elas.

Tio, a gente tira time. Tio, a gente quer queimado. Tio, a gente quer hoje salto em distância. Eu tento não ir muito contra isso quando eles trazem as propostas. Claro que se eu tiver [algo preparado], eu digo: não, hoje vai ser isso e na próxima aula vai ser aquilo. Mas nada impede ser meio a meio. (Zico, 12/07/2018)

Na mesma lógica, Zico afirma que proporciona momentos em suas aulas nos quais as crianças podem escolher as atividades, o que pode ser entendido sob o prisma de uma estratégia multicultural, uma estratégia que valorize a diferença.

Você tem que dar aula e uma parte livre, porque quem não quer nada vai sentar e brincar de casinha, vai reproduzir aquilo que tem em casa; ou vai transformar, vai fazer a casinha aqui que ele queria que fosse a casa dele. Ele pega um colchonete, ele pega a mochila dele, ele pega um brinquedo, ou não, que ele trouxe e vai brincar de papai e mamãe. Opa, sem sexo. E vai brincar de pular corda. E vai brincar de passa-anel. E vai brincar de amarelinha que a gente pintou no chão, ou, às vezes, que eles fazem com pedra e tal. E vai sentar e conversar. E o menino que é bom de luta, ele vai pedir: - *Tio, posso pegar esses colchões e brincar de tatame?* - *Sim, mas não pode ter finalização, tá? Você faz, mas não pode dar queda no chão.* Meio como se fosse um jiu-jitsu travado. E a menina que gosta de dança ela fala: - *Olha, eu trouxe aqui meu celular.* - *Celular não pode tá, mas eu vou deixar. Que música é? É funk?* - *É funk tio.* - *Mas tem palavrão? Não, não tem. Então deixa eu ver.* Aí ela vai querer dançar, fazer coreografia da moda. Eles adoram! (Zico, 12/07/2018)

Para Zico, os/as alunos/as gostam da liberdade que recebem dele, ao mesmo tempo que propõe atividades direcionadas e diversificadas com as turmas. Em muitos momentos, relata trazer temas atuais e discutir com os/as alunos/as, contar histórias, fazer mágicas, etc.

Via de regra, as aulas de ambos os professores são divididas em dois momentos. Num primeiro momento, os docentes trazem uma proposta direcionada para os alunos. Num segundo momento, os alunos podem escolher o que querem fazer e negociam entre si. Diante disso, lançamos alguns questionamentos. Como se dá a construção de conhecimentos nos momentos livres? O que os alunos propõem? Os alunos ampliam suas concepções ou reproduzem padrões e normas pré-estabelecidas?

Compreendemos certa tensão nessa estratégia, mas a mesma mostrou-se produtiva diante da realidade estudada. Podemos ilustrar com algumas passagens. Exemplo 1: numa aula do terceiro ano, a professora Maria disponibilizou elástico para as crianças brincarem. Muitos não sabiam como brincar e quem ensinou foram duas meninas, que inclusive organizaram a ordem de participação dos colegas. Exemplo 2: a mesma coisa aconteceu com a brincadeira de pular corda. Os próprios alunos, meninos e meninas, sugeriam diferentes músicas (com seus respectivos movimentos) e ensinavam aos colegas. Exemplo 3: num jogo de futebol, houve resistência da participação das meninas. O professor foi chamado e problematizou a questão com os envolvidos, os quais parecem ter compreendido que aquele é um momento em que todos têm o direito de participar, independente do gênero. Assim, as meninas puderam jogar.

No último exemplo, acreditamos no potencial construtivo dos conflitos. Talvez, se não houvesse um momento livre e as atividades fossem sempre direcionadas, o conflito que levou à ressignificação do uso do espaço não teria sido possível.

Na mesma lógica, Zico menciona que quando percebe casos de desrespeito, intervêm junto aos alunos. Em casos de conflitos relacionados à habilidade em determinada atividade, o professor discute com os/as alunos/as que ninguém é bom em tudo, ou consegue realizar tudo com perfeição. Além disso, relata lançar mão de estratégias que façam aquele sujeito excluído sentir-se valorizado, importante. Como exemplo, cita o atletismo.

Por exemplo, uma modalidade que é o arremesso. Eu pego uma bola de medicinebol, ela já deve estar pesando um quilo e meio; originalmente ela tinha dois quilos, e o gordinho, cara ele “janta” todo mundo. Quando eu falo gordinho, falo gordinho ou gordinha, vai ter mais força que o geral né?!Cabo de guerra também, a brincadeira de sumô. (Zico, 12/07/2018)

No que percebemos como intenção de motivar e não excluir os alunos por conta de características motoras, Zico pediu para um aluno mais velho e motoramente mais habilidoso ser o goleiro de uma partida de futebol. O garoto prontamente atendeu ao pedido do professor, o que nos leva a crer que esse aluno possui uma consciência coletiva e empática, respeitando os colegas e suas limitações, o que predomina sobre um desejo individual.

Mesmo com tantos desafios que envolvem o cotidiano do trabalho docente, Zico finalizou seu relato afirmando gostar e acreditar em seu trabalho. Contudo, acrescenta estar sempre com a sensação de que poderia ter feito algo melhor. A nosso ver, essa postura representa o compromisso com uma educação de qualidade, visto que pode levar a um questionamento do caráter monocultural e do etnocentrismo escolar, das políticas educacionais e dos currículos. Com isso, assim como Candau (2008), acreditamos ser possível alcançar uma educação intercultural, na qual os excluídos sejam empoderados e passem a ser sujeitos de sua vida.

A leitura dos documentos escolares, a entrevista e as observações nos permitiram conhecer um pouco mais a realidade estudada e as concepções que embasam o trabalho docente. Notamos que uma concepção tradicional de currículo ainda parece ser a predominante nessa realidade. As relações de poder e os processos de subjetivação estão presentes no dia a dia da escola, mas parecem passar despercebidas, o que enaltece a necessidade de mais discussões e possibilidades de formação continuada para os professores e demais membros da equipe escolar.

Por outro lado, os docentes aproximam-se da realidade dos alunos e apresentam como estratégias interessantes para lidar com a diversidade, como a diversificação dos conteúdos e o trabalho na direção da construção de valores. Tais mecanismos se mostram interessantes e produtivos a medida que ampliam o repertório cultural, o conhecimento de mundo dos/as alunos/as e buscam romper com atitudes excludentes e discriminatórias propiciando, quem sabe, uma educação crítica e intercultural.

7. UM CAMINHO POSSÍVEL

Você não tem obrigação de gostar de uma pessoa, mas de respeitar e tratar o outro bem, sim. (Zico, 12/07/2018)

Tentar compreender princípios norteadores de um trabalho pedagógico, as concepções e estratégias de professores no que diz respeito à diversidade, foi um grande desafio que nos propusemos a enfrentar.

Motivados por autores como Neira (2007; 2008) e Rangel et al. (2008) que nos mostram uma lacuna na produção acadêmica e a possibilidade de ampliação dos olhares da educação física a partir do multiculturalismo e da interculturalidade, fomos à campo conhecer a realidade de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, com todas as suas contradições e disputas. Concordamos com os autores que se faz necessária uma reformulação dos currículos, em busca de uma educação que desestruture situações de opressão e inferiorização do outro.

Um dado interessante encontrado em nossa revisão de literatura é a relevante produção teórica apoiada no conceito de multiculturalismo, mas a escassez de produções que discutem ou se apropriam do conceito de interculturalidade. Além disso, percebemos a carência de pesquisas cujo foco seja a diversidade (em sentido amplo e sem categorias específicas) e a necessidade de mais estudos empíricos, abraçando a participação daqueles envolvidos no dia a dia de nossas escolas.

Apoiados nos estudos culturais, sem vislumbrar uma verdade absoluta, nossa narrativa foi alicerçada numa concepção intercultural, considerando a linguagem como prática social, a construção das subjetividades e das identidades como contingentes, o currículo permeado por relações de poder e o corpo em seu caráter discursivo, histórico e cultural.

A escola pública objeto desse estudo apresenta questões que são partilhadas por grande parte das escolas brasileiras: estrutura material e física deficitária, necessidade de mais investimentos e a diversidade como um imperativo. Está inserida na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e localizada na região oeste do município. Há dois professores de educação física atuando nessa escola, os quais se mostraram empenhados e comprometidos com seu trabalho.

Propusemo-nos a realizar um estudo de caso no intuito de compreender mais a fundo uma determinada realidade, sem a pretensão de generalizar qualquer dado ou discussão.

O caráter homogeneizador da escola, fortalecido a partir da organização de um currículo tradicional e monocultural (LOPES e MACEDO, 2011; NEIRA, 2007), pode ser percebido ao analisarmos o PPP, o PPA e os planos de curso. Não há espaço para reflexões sobre a diversidade nesses documentos, ficando restritos à apresentação de propostas pedagógicas ligadas a conteúdos tradicionais, principalmente leitura e escrita. Por outro lado, é possível identificar no cotidiano dos professores, o trato com a diversidade.

A construção de valores e a formação de cidadãos críticos e reflexivos, com direitos e deveres, são objetivos partilhados pelos documentos bem como pelos relatos e atitudes dos docentes. A construção de valores é enfatizada nos objetivos da Secretaria Municipal de Educação e ratificada em todos os documentos analisados, bem como nos discursos e atitudes dos professores.

Identificamos interessantes passagens e certa ambiguidade nos discursos dos professores: por um lado, lutam por uma educação de qualidade, pelo respeito entre os/as alunos/as e estabelecem relações horizontais com os/as estudantes, pautadas pelo diálogo; por outro, pouco contemplam a formação das identidades/subjetividades (HALL, 2006), a construção social e o caráter discursivo dos corpos e as relações de poder estabelecidas nas dinâmicas sociais (FOUCAULT, 1999).

O respeito é um valor fortemente reiterado pela escola. Quando percebem situações em que há indícios de preconceito ou discriminação, os professores intervêm e, por meio do diálogo, provocam reflexões por parte dos alunos. Essa nos parece ser uma estratégia de grande potencial, mas que precisa ser realizada de forma a introduzir elementos que façam os alunos refletirem sobre sua atitude, não naturalizando algumas questões ou incorporando as diferenças a padrões pré-estabelecidos, remetendo à lógica assimilacionista do multiculturalismo.

A ênfase na construção de valores parece não vir acompanhada de discussões acerca das diferenças. Poucos foram os momentos ou as leituras que abordaram essas questões, o que denota ser necessário espaços de reflexão entre a equipe pedagógica, visto que percebemos, na atitude dos professores, certa disponibilidade para lidar com essas questões. Exemplo disso é a valorização das

características de cada aluno e a não exclusão dos mesmos por atributos físicos, motores ou sociais.

O respeito aos alunos é reconhecido no diálogo aberto e democrático que os docentes estabelecem com eles. Há claramente a possibilidade de expressar-se, mesmo que, muitas vezes, pudéssemos identificar forte presença do poder disciplinar. O momento do recreio ilustra tal influência: os alunos são impedidos de brincarem, ficam limitados ao refeitório apenas com o objetivo de alimentar-se.

As relações de poder e os processos normativos puderam ser identificadas nas atitudes entre os próprios alunos e entre os professores e alunos.

Reconhecemos disputas pela utilização dos espaços das aulas, em especial a quadra, como representativos das relações de poder e ficamos esperançosos ao perceber que os professores buscam problematizar essas questões com os alunos, possibilitando que todos tenham acesso às mesmas condições, ao contrário dos achados de Oliveira e Daolio (2014), no qual o conformismo permitia que muitos alunos fossem marginalizados.

Dentre os processos normativos, categorias conhecidas, como classe social, raça, deficiência e gênero fizeram parte de nossas observações.

Em relação às categorias classe social e raça, a entrevista de Zico apresenta trechos que nos remetem a essas discussões, como quando leva seus alunos para um campeonato escolar e a arbitragem se incomoda com as meias dos garotos, ou quando relata algumas conversas sobre “ser negro” com os estudantes. Entretanto, essas questões não emergiram de maneira expressiva nas aulas observadas, fato que nos intriga, mas pode ser explicado pelo fato dos alunos apresentarem características similares em relação a esses dois marcadores.

A questão da inclusão de pessoas com deficiência, no entanto, pareceu ser algo que causa certa tensão sobre os professores. Mesmo com certa dificuldade, tanto Zico quanto Maria mostram-se abertos para lidar com essa questão, mas sua formação parece apresentar lacunas e não soubemos de estratégias de formação continuada para esse fim. Notamos que os alunos também não compreendem bem a condição dos colegas com deficiência, em especial no caso de João, o qual parece ter um quadro de autismo leve que muitas vezes passa despercebido e é confundido com indisciplina. Como não há uma conversa aberta entre a classe, em alguns momentos os colegas o excluem e não compreendem suas atitudes.

As questões de gênero foram as que aparecerem mais fortemente na realidade estudada, tanto nos discursos, como nas relações estabelecidas entre os atores escolares.

Dentre os alunos e alunas, não observamos nenhum que apresentasse comportamentos que fugissem ao padrão estabelecido socialmente (DAOLIO, 2003) e que pudesse gerar conflitos. No entanto, ao relatar casos de alunos de anos anteriores, Zico parece pautar-se em critérios normativos, partindo de concepções que há certas atitudes “naturais” que devem ser seguidas; no mesmo sentido, julga as discussões sobre identidade de gênero “desnecessárias” e que meninos só podem usar saia numa festa a fantasia, visto que não é uniforme da escola.

O envolvimento com determinadas atividades, como futebol e queimado, ainda parece vir acompanhado de estereótipos. Exemplo disso é a supremacia masculina nos jogos de futebol e uma participação mista nos jogos de queimado. Entretanto, os professores, além de permitirem, incentivam a participação de todos em qualquer atividade, intervindo quando percebem casos de discriminação ou exclusão.

O que pudemos perceber nos relatos e atitudes dos professores é uma ambiguidade permeada por valores em prol do respeito e da diversidade. Por um lado, identificamos discursos assimilacionistas (LOURO, 2004, CANEN, 2007), os quais buscam encaixar os sujeitos em determinados padrões de comportamento e normas (FOUCAULT, 1999); por outro, atitudes em prol de atitudes democráticas e respeitadas, em busca de uma sociedade mais humana (CANDAU, 2008).

Como propostas de trabalho, que parecem se aproximar de uma perspectiva intercultural, os professores buscam variar os conteúdos das aulas, promover situações em que todos os alunos interajam, independente de gênero, raça ou quaisquer outras características, valorizar sugestões provenientes dos/as alunos/as e estabelecer relações com base no diálogo e no respeito mútuo.

Esses ideais são reiterados em todos os documentos escolares e nas práticas pedagógicas. Para alcançá-los, os professores trabalham com conteúdos diversificados, como esportes, atividades rítmicas e expressivas, jogos, brincadeiras e atividades gímnicas, associadas a momentos livres nos quais os alunos se organizam e escolhem suas atividades. Tais estratégias mostraram-se contextualizadas em busca de uma educação intercultural. Oliveira e Daolio (2014) defendem que o professor não pode limitar sua prática pedagógica ou se abdicar de

partilhar conhecimentos sob a premissa de dar liberdade ao aluno. Concordamos com os autores e consideramos que os professores de nosso estudo conseguem encontrar um equilíbrio entre as atividades direcionadas e os momentos livres.

Nas aulas, os professores se esforçam em busca da participação de todos os alunos, independente de características físicas ou motoras. Os/as alunos/as sempre são valorizados e incentivados a participar das atividades, buscando desenvolver seu potencial dentro daquilo que são capazes.

Notamos que os professores estão abertos a novas possibilidades, refletem sobre sua prática e demonstram interesse em ampliar suas concepções de mundo. Essas atitudes são essenciais para uma possível transformação em prol de condutas antidiscriminatórias e diante de uma perspectiva intercultural que valorize e respeite o outro (RANGEL et al., 2008; CANDAU, 2008).

Essas “brechas” encontradas, materializadas em práticas e discursos dos docentes que rompem com visões binárias e discriminatórias, vão ao encontro do nosso entendimento sobre a escola como instituição que não se limita a reproduzir. Em outras palavras, o que acontece em seu cotidiano não é apenas resultado daquilo que ocorre na sociedade circundante ou da aplicação de normas e regras geradas em outras instâncias, seja em documentos oficiais ou em normas institucionais. Reforçam nosso pressuposto sobre a escola como uma instituição na qual as novas possibilidades de ser e estar no mundo se fazem presente cotidianamente, havendo sempre espaço para movimentos de reação, de contração.

Reiteramos a importância de um exercício reflexivo por parte dos pesquisadores e das universidades no que diz respeito ao trabalho dos professores de educação básica. As dificuldades encontradas para desenvolvermos nossa pesquisa em uma primeira escola e a recusa de participar da entrevista por parte da professora Maria são indicadores interessantes que precisam ser objeto de reflexão.

Gostaríamos de ter realizado mais observações, em momentos e turmas diferentes, além de buscar dados com outros atores do cotidiano escolar, como as diretoras e funcionárias, o que não foi possível devido ao tempo extenso que levamos para conseguir as aprovações junto ao Comitê de Ética e à Coordenadoria de Projetos da SME e os prazos para conclusão dessa dissertação. Além disso, deixamos latente o desejo de explorar mais as relações discutidas com a questão dos direitos humanos, o que pretendemos realizar numa próxima pesquisa.

Realizar essa pesquisa utilizando o alicerce conceitual dos estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista, nos permitiu dar visibilidade e avançar no conhecimento em torno da questão tão premente no contexto brasileiro atual, no qual, entre outros retrocessos, se verificam ameaças ao princípio constitucional da liberdade de ensinar, sobre o direito à diferença e o respeito e valorização da diversidade no espaço escolar. Permitiu-nos também compreender a importância e a necessidade de mais pesquisas em educação física que estabeleçam diálogos com o multiculturalismo e a interculturalidade. Tais reflexões podem nos levar a uma educação capaz de contemplar e valorizar as diferenças, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, empática e humana.

Problematizar a construção de um currículo monocultural e etnocêntrico, reconhecer e valorizar as diferenças, bem como compreender as relações de poder existentes na escola pode ser um caminho na construção de uma sociedade menos desigual (CANDAU, 2008; NEIRA, 2017). Os professores participantes dessa pesquisa parecem caminhar nessa direção, mesmo que, em alguns momentos, possam haver incongruências, conflitos e indefinições em seus discursos. Afinal, os professores também são pessoas e, como tal, estão, a todo instante, resignificando a si mesmos, suas concepções e visões de mundo.

Terminamos este trabalho inspirados por três trechos da fala do professor Zico que nos levam a acreditar no potencial da educação intercultural:

Eu acho que a gente tem que parar e pensar: o que que é bom para você?
O que é bom para o outro? O que é pertinente à escola?

O bacana é que o foco está no aluno. Isso que é legal daqui. A gente trata o problema e a dificuldade de cada um com muito carinho.

Amar um ao outro... eu acho que isso de amar um ao outro é utópico, é bonitinho, é clichê, mas... toda minha aula tem isso. (Zico, 12/07/2018).

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, ago. 2011.
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ÁVILA, Maria Betânia. Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 19, supl. 2, p. S465-S469, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000800027&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 de agosto de 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Vozes, 2011.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**. Maringá: v.11, p.27 - 37, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- 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.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTTLER, Judith. **Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una nueva politica de la izquierda. Las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos**. Barcelona: Katz editores, 2010.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes et al. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**. Brasília (DF), set/out; 57(5), p. 611-4, 2004.
- CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n 37, jan/abr. 2008.

CARVALHO, Marília Menezes Nascimento Souza. **Minha história conto eu”:** **multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil**. 2012. 292 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Cultura, Educação Física e Futebol**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DE ASSIS, Cintia; CARVALHO, Rosa Malena. Corporeidades, experiências e práticas pedagógicas. Anais do XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012, p. 12-22, 2012.

DE GOES RIBEIRO, William. Reflexões sobre A Pesquisa Multicultural Na Formação Do Professor De Educação Física: Potenciais E Desafios. **Arquivos em Movimento**, v. 5, n. 2, p. 50-68, 2009.

DRABACH, Neila Pedrotti; MIRANDA, Natália Pergher; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Globalização e Educação: como ficam as políticas educacionais**. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006.

DUARTE, Leonardo; ESPÍRITO SANTO, Fernando. **Identidade & Diferença: Reflexões A Partir Do Cotidiano Nas Aulas De Educação Física Escolar**. XVI CONBRACE / III CONICE (2009): n. pág. Web. 2 Dez. 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 139-154, março 2002.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH. 2010.

FAIRCLOUGH, Norman L. **Critical discours e analysis: the critical study of language**. Edinburg: Pearson, 1995

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**. Campinas: v. 18, n. 2, p. 77-87, mai./ago. 2007.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 44, n. 2, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O discurso não deve ser considerado como. _____. **Ditos e escritos—arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GARCIA, Carla Cristina. A pedagogia transgressora e os estudos *queer*: aproximações. In: **Gênero e diversidade sexual: percursos e reflexões na construção de um observatório LGBT**. COSTA, Ana Carolina Francischette da, et. al. São Paulo: Editora Pontocom, 2016, p. 184-191.

GIFFIN, Karen. Violência de Gênero, Sexualidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: v.10 (suplemento 1), p. 146-155, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, junho 1995.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, pp. 241-252, 2007.

GOMES, Joe. **Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de Educação Física**. 2011. 125 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Diversidade e currículo. Rio de Janeiro: 2007.

HERRERA-FLORES, Joaquin. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

HALL, Stuart. **Representation. Cultural Representation and Signifying Practices.** Sage Publication. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Marcelo. O poder disciplinar. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 285p. 2009.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento.** Porto Alegre: v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural.** 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: 2013.

LYNCH, Richard A. A teoria do Poder de Foucault. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, jan. 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições,** Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, Ago. 2008.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São o Paulo: Editora Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARIEL, Alejandra Ruiz. A construção de identidades corporais alternativas nos limites de um projeto educativo hegemônico. **Movimento,** v. 17, n. 4, p. 83, 2011.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. **Eu vim do mesmo lugar que eles”: relações entre experiências pessoas e uma educação física multiculturalmente orientada.** 2013. 182 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.

METZNER, Andreia Cristina; RODRIGUES, Wallace Anderson. Educação Física Escolar Brasileira: Do Brasil Império Até Os Dias Atuais. **Revista Fafibe Digital**, n. 4, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v. 39, n. 137, p. 367-381, ago. 2009.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 42, p. 201-248, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100201&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420201>.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, 2007.

_____. Em Contextos Multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica1. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, 2008.

_____. Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 22, n. 79, p. 41-55, 2017.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: 2013.

OKSALA, Johanna. Liberdade e corpos. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Evandro Nogueira de et al. O DIVERSO E O DIFERENTE: PARA ALÉM DA UTOPIA. **Revista Redfoco**, v. 1, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, Nuno. Do Multiculturalismo ao Interculturalismo. Um Novo Modo De Incorporação da Diversidade Cultural? **Revista Ambivalências**: v.5, n.9, p. 10 – 35, Jan.-Jun., 2017

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 2011.

_____. Na periferia da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**: v. 25, n. 2, p. 237-254, 2014.

PEREIRA, Antonino et al. Educação Física, Lazer e Multiculturalismo: sentidos e desafios. **Licere**, v. 15, 2012.

RANGEL, Irene Conceição Andrade et al. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, v. 14, n. 2, p. 156-167, 2008.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta.; DA COSTA, Maria Regina Ferreira. Educação Física: Diversidade E Diferença No Contexto Escolar. **Anais do IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, Brasil, set. 2008.

RÔÇAS, Giselle; ANJOS, Maylta Brandão dos; PEREIRA, Marcus Vinicius. Quanto vale ou é por quilo? O peso da publicação acadêmica na área de ensino. **Ens. Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 46-66, jan./jun. 2017.

SACAVINO, Susana. CANDAU, Vera Maria. Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. **Ra-Ximhai**: V. 10, n. 2, p. 205-225, jan.-jun., 2014.

SALLES, Fabiano Lange; IVENICKI, Ana. Currículo Prescrito Da Educação Física No Colégio Pedro II: Um Olhar Multicultural. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, p. 92-115, 2016.

SANTOS, Marilane de Cáscia Silva. **O corpo travestido: a luz da ciência da motricidade humana**. Rio de Janeiro: LECSU, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Ana Paula da Silva. **A Educação Física em uma Perspectiva Multi/Intercultural e as Relações De Gênero no Contexto Escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2013.

SCHALL, Virgínia Torres. Educação em saúde no contexto brasileiro - Influências sócio-históricas e tendências atuais. **Educação em Foco**. Belo Horizonte: v.1, n.1, pp. 41-58, dez-mar, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**: n. 20 (2), p.71-99, 1995.

SILVA, Andrea Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; LACERDA, Nilma Gonçalves. Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, 2010.

SILVA, Marcell Rezende. **O trabalho de professores de educação física escolar: adversidades e desafios**. 2006.92f. TCC (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo**. 2. ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Rita de Cássia Oliveira. **Formação multicultural de professores de educação física: entre o possível e o real**. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

TAYLOR, Chloë. Biopoder. In: **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

TRIANI, André Pereira; DA FONSECA, Ricardo Alves; SBARAINI, Fabiana Letícia. Educação Física Escolar, Interculturalidade E Saúde: Uma Articulação Necessária. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 3, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve. Revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existirere-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1
BASE DE DADOS CONSULTADAS

- Google acadêmico
<https://scholar.google.com.br/>

- Portal de Periódicos – CAPES
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

- Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<http://bdtd.ibict.br/vufind/>

- Scielo
<http://www.scielo.br/>

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dia, hora e local da entrevista.

I. Dados sociodemográficos:

Por favor, me diga seu:

- ✓ Nome.
- ✓ Idade.
- ✓ Local de nascimento.
- ✓ Para a utilização das informações no trabalho, como gostaria de ser identificado/a?

II. Trajetória escolar:

Buscando compreender sua trajetória escolar:

- ✓ Como/onde foi seu processo de formação (ensino médio e superior)?
- ✓ Quais os motivos que o/a levaram a optar pela educação física e pela educação formal?

III. Trajetória profissional e motivação para ser professor/a:

- ✓ Gostaria de saber um pouco mais sobre sua história como professor/a.
- ✓ Como decidiu ser professor/a?
- ✓ Como foi o início da docência?
- ✓ Onde e quando começou a dar aulas?
- ✓ Há quanto tempo está na escola atual?
- ✓ Há quanto tempo trabalha como professor?
- ✓ Onde já trabalhou? Por quanto tempo? (Outras escolas, outras redes...)
- ✓ O que despertou seu interesse para a docência?
- ✓ Houve algum fato que te estimulou/motivou e/ou estimula/motiva a ser professor/a? Comente.

Atualmente:

- ✓ Em quais escolas trabalha?

- ✓ Trabalha em outra coisa?

IV. Organização e condições de trabalho do/a professor:

Vamos falar de forma mais específica sobre o seu trabalho:

- ✓ Comente sobre a proposta pedagógica da escola: como ela foi elaborada?
O que você tem a dizer sobre ela?
- ✓ Como você organiza seu planejamento anual e planos de aula?
- ✓ Me conte como é um dia típico de trabalho.
- ✓ Como são seus/suas alunos/as? Quantas turma/alunos/as? Qual a faixa etária? E o perfil social? Apresentam outras características que você julgue importante destacar?
- ✓ Quais são os principais desafios que você encontra como professor/a?
- ✓ Na sua opinião, qual o papel do/a professor/a de educação física escolar?

V. Diversidade, proposta institucional e trabalho docente

Agora vamos focar na questão da diversidade.

- ✓ Você acredita que a diversidade está presente na escola? Lembra de situações que ela apareceu?
- ✓ Você tem conhecimento/opinião sobre políticas educacionais que contemplem a diversidade?
- ✓ Você entende que a proposta pedagógica da escola aborda a diversidade? Como?
- ✓ Como a gestão da escola lida com questões referente à diversidade?
- ✓ Quais são os principais desafios percebidos por você para contemplar a diversidade no ambiente escolar?
- ✓ Você consegue me contar situações observadas/vividas nas aulas ou em outros espaços/momentos da escola que dizem respeito à essa temática?
- ✓ Como você lida com a diversidade nas suas aulas? E em outros momentos (ex: recreio, lanche, entrada/saída)?
- ✓ Percebe casos de intolerância, desrespeito, preconceito e discriminação nas aulas? E em outros momentos?
- ✓ Como as condições de trabalho (espaços e materiais) afetam a prática pedagógica, pensando na diversidade?

- ✓ Como a escola aborda a problemática da diversidade? Em que momentos isso aparece de forma mais intensa?
- ✓ Você tem sugestões/ideias para avanços na abordagem da diversidade?

VI. Relação com a profissão

Pensando na sua relação com a profissão...

- ✓ Você está satisfeito/a com a profissão? Vale a pena ser professor/a?
- ✓ Acredita dar conta de lidar com a diversidade?
- ✓ Possui liberdade/autonomia para desenvolver seu trabalho quando se trata de questões mais polêmicas? Há interferência de pais/direção/SME?
- ✓ Quais as responsabilidades dos pais e as da escola sobre tais questões?
- ✓ Você acha que a mídia e a internet interferem na formação dos/das alunos/as? E na abordagem da diversidade?
- ✓ Hoje vemos alguns projetos de lei polêmicos que visam retirar algumas discussões/temas das propostas escolares. Qual a sua opinião a respeito?

Horário de término da entrevista.