



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CRISTIANE PEREIRA DE SOUZA

**Diversidade Cultural: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física
Escolar**

São Carlos
2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



CRISTIANE PEREIRA DE SOUZA

**Diversidade Cultural: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física
Escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientação: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

São Carlos
2022

Souza, Cristiane Pereira de

Diversidade Cultural: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física Escolar / Cristiane Pereira de Souza -- 2022.
178f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fernando Donizete Alves

Banca Examinadora: Prof. Dr. Murilo Eduardo dos Santos Nazário (UVV), Profa. Dra. Luana Zanotto (UFG), Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar), Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Bibliografia

1. Diversidade Cultural. 2. Educação Física Escolar. 3. Professores. I. Souza, Cristiane Pereira de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Cristiane Pereira de Souza, realizada em 29/08/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Prof. Dr. Murilo Eduardo dos Santos Nazário (UVV)

Profa. Dra. Luana Zanotto (UFG)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico essa tese a minha mãe Sra. Maria da Glória Pereira de Souza minha inspiração para ser quem sou e seguir forte sem desistir dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A agradeço inicialmente a Deus e aos meus pais que se esforçaram para que eu pudesse me dedicar sempre a estudar.

Agradeço ao Professor Doutor Fernando Donizete Alves por ter sido meu orientador nesta trajetória do mestrado e doutorado permitindo a continuidade de minhas pesquisas no tema da Diversidade, com orientações, conversas, apontamentos de soluções para as angústias e o acolhimento sempre carinhoso.

Aos Professores Doutor Murilo Eduardo dos Santos Nazário, Doutora Luana Zanotto, Doutora Jarina Rodrigues Fernandes pela importante participação no exame de qualificação e defesa.

Ao Professor Doutor Osmar Moreira de Souza Júnior que acompanhou esse processo de 6 anos entre mestrado e doutorado sempre de modo gentil e com reflexões valiosas para o ato de pesquisa, ensinar e viver.

À Professora Doutora Aline Sommerhalder pelos ensinamentos durante a minha trajetória.

Aos professores colaboradores destas pesquisas, que permitiram ampliar meu olhar para a Educação Física Escolar.

À Universidade Federal de São Carlos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Portanto, dedico à instituição os meus sinceros agradecimentos

RESUMO

FRANCISCO, Cristiane Pereira de Souza. Diversidade Cultural: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física Escolar 2022. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, 2022.

Esta pesquisa compõe uma tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ins, erida na linha de pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas. A pergunta respondida neste estudo foi: Que contribuições os professores de Educação Física Escolar dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental promovem à compreensão da Diversidade Cultural? Seu objetivo foi identificar e analisar possíveis contribuições dos professores de Educação Física Escolar para o trato/abordagem/inclusão da temática da Diversidade Cultural na escola a partir do que fazem no interior das aulas. Esta pesquisa abordou a problemática da Diversidade Cultural dentro da Educação Física Escolar, sinalizando a importância de novas pesquisas neste campo do conhecimento, destacando a triangulação entre: Professores, Educação Física Escolar e Diversidade Cultural, o que corrobora para a necessidade de que os professores reflitam para a realização de práticas pedagógicas que privilegiem a Diversidade Cultural, suas questões e discussões, dentro do ambiente escolar. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados um questionário e a execução de cinco encontros de grupo focal. Contamos com a colaboração de 15 professores de escolas públicas municipais e estaduais do Estado de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo como participantes da pesquisa. Realizamos a análise de dados com preceitos da análise de conteúdo, com a qual obtivemos as seguintes categorias: Professores: Quem são eles? Sentidos atribuídos a diversidade cultural e Diversidade Cultural e sua Abrangência na Educação Física Escolar. O referencial teórico fundamentou-se nas obras de Paulo Freire. Os principais resultados obtidos foram: os professores através de suas identidades culturais atribuem sentidos a Diversidade Cultural por meio da identidade cultural, diferença e diferenças e especificidades da Educação Física. Identificamos que a Diversidade Cultural se manifesta para essas/es professores por meio dos marcadores sociais de diferença: relações étnico-raciais, política, religião e gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Educação Física Escolar. Professores.

ABSTRACT

This research composes a doctoral thesis presented to the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of São Carlos (UFSCar), inserted in the line of research School Education: theories and practices. The question answered in this study was: What contributions do the teaching/res of School Physical Education in the first and second years of elementary school promote the understanding of Cultural Diversity? Its objective was to identify and analyze what contributions the teachers of School Physical Education offer to the treatment/approach/inclusion of the theme of Cultural Diversity in the school from what they do within the classes. This research addressed the problem of Cultural Diversity within School Physical Education, signaling the importance of new research in this field of knowledge, highlighting the triangulation among: Teachers, School Physical Education and Cultural Diversity, which corroborates the need for teachers to reflect on pedagogical practices that privilege Cultural Diversity, questions and discussions, within the school environment. The methodology adopted is qualitative in nature, with a questionnaire as data collection instruments and the execution of five focus group meetings. We have the collaboration of 15 teachers from municipal and state public schools in the State of São Paulo, Minas Gerais and Espírito Santo as participants of the research. We performed data analysis with precepts of content analysis, with which we obtained the following categories: Teachers/res: Who are they/them? Meanings attributed to cultural diversity and cultural diversity and its scope in School Physical Education. The theoretical framework was based on the works of Paulo Freire. The main results obtained were: the teachers/res through their cultural identities attribute meanings to Cultural Diversity through cultural identity, difference and differences and specificities of Physical Education. We identified that Cultural Diversity manifests itself for these teachers/res through the social markers of difference: ethnic-racial relations, politics, religion and gender and sexuality.

Keywords: Cultural Diversity. Physical School Education. Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Temas Geradores do grupo focal	85
Quadro 2 - Categorias e Unidades de Contextos advindas dos questionários.....	88
Quadro 3 - Categoria III e suas unidades de contextos	88
Quadro 4 - Caracterização dos Participantes	93
Quadro 5 - Descrição dos Participantes.....	96
Quadro 6 - Sentidos atribuídos a Diversidade Cultural.....	102
Quadro 7- Sentidos atribuídos a Diversidade Cultural advindos do contexto das aulas	103
Quadro 8 - Práticas pedagógicas da Educação Física Escolar e Diversidade Cultural	110

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
Quem somos influencia a forma como olhamos para o mundo... ..	6
No meio do caminho tinha uma pedra, teve uma pandemia no meio do caminho.....	10
Foi uma tese que rolou na ribanceira da qualificação	13
1-INTRODUÇÃO	17
1.1-Pretextos e contexto de pesquisa.....	18
1.2- A presente pesquisa e as produções acadêmicas	30
1.3- Questionamentos, objetivos e inquietudes	36
2-DIVERSIDADE CULTURAL.....	40
2.1 -Diversidade Cultural e Políticas Públicas	52
2.2- Diversidade Cultural no contexto educacional brasileiro	55
2.3 - Diversidade Cultural e Paulo Freire	57
2.3.1- Dos círculos de investigação aos temas geradores.....	59
3-EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	61
3.1- Compreendendo seu passado para analisar o seu presente	62
4-ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	74
4.1-A pesquisa qualitativa	75
4.2- Contexto de Pesquisa	77
4.3-Participantes	77
4.4- Etapas e instrumentos de coleta de dados	80
4.4.1 – Etapas.....	80
4.4.2- Instrumentos de coleta de dados.....	81
4.5- A análise dos dados	86
5-DIALOGANDO COM OS PROFESSORES E CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL	90
5.1- Professores: Quem são eles?	91
5.2- Sentidos atribuídos a Diversidade Cultural.....	101
5.2.1-Identidade cultural.....	104
5.2.2-Diferença	106
5.2.3-Especificidades da Educação Física.....	108
5.3- Diversidade Cultural e sua abrangência na educação física escolar	111
5.3.1- Relações étnico-raciais.....	111
5.3.2- Política.....	118
5.3.3- Gênero e sexualidade	129
5.3.4- Religião	134
5.4 Sínteses e reflexões.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	166

APRESENTAÇÃO

Afinal, quem somos nós?

Somos resultado do que acreditamos
Dos caminhos que seguimos
Das pessoas que convivemos
Das batalhas que lutamos

Somos mais do que seres humanos
Somos o protótipo de nosso futuro
Somos a influência daqueles de quem admiramos

Somos todos estudantes, numa mesma escola, com o mesmo professor
Somos toda a força que adquirimos nas dificuldades
Somos a esperança de haver mais alegria e amor

Somos a face dos sentimentos que rondam nosso coração
Somos a imagem do mundo que queremos
Somos ventos que mudam de sentido conforme a situação

Somos árvores que, cuidadas com amor, trará bons frutos
Somos os maestros que regem nossa própria trilha sonora
Somos o que antes não pensávamos que seríamos hoje

Somos alunos que vivemos a cada dia para aprender
Seremos sempre mais do que pensamos ser

Rafabened

Quem somos influencia a forma como olhamos para o mundo...

Na trajetória da minha vida muito vivenciei e muito experenciei, ao longo dos meus trinta e nove anos de idade ousou a dizer que ainda tenho muito a aprender e um pouco a ensinar.

Já estou no tempo de dizer “na minha época as coisas não eram assim” ...Velha? Talvez, mas prefiro acreditar que assim como vinho com o passar dos anos nos tornamos melhores. Obviamente se nos dispusermos a conhecer as novidades, a recomeçar e a se reinventar, caso contrário assim como o vinho também nos tornamos “embebíveis” como vinagre, para não dizer intragáveis de se conviver.

Nesta perspectiva de renovar-se nos últimos cinco anos muitas coisas mudaram ou se transformaram, assim como muitos conhecimentos foram construídos ou se ampliaram. Foi assim, com a temática principal do meu pesquisar, apaixonei-me pela Diversidade Cultural e venho enamorando a mesma, conhecendo a cada dia mais suas possibilidades e seus desafios.

Quantos demarcadores sociais de diferença você carrega consigo? Você já parou para pensar sobre isso? Bem, descobri que por quase a minha vida toda essa deveria ter sido a pergunta a ser feita, porém só a descobri durante o mestrado conjuntamente com a minha paixão pela Diversidade Cultural e desde lá, isso mudou a minha perspectiva sobre como ver o mundo ao meu redor.

Eu Cristiane Pereira de Souza carrego alguns: nasci menina (gênero), negra (“raça”), pobre (classe social), obesa (estética), estudei a vida toda na rede pública (classe social novamente), me formei em educação física (acadêmica), diretora de escola (profissão) aos 36 (idade), católica não praticante (religião). Confesso que até aprofundar meus conhecimentos durante o mestrado, chamaria algumas dessas características de estigmas, porque carrego na “minha pele” e outras de estereótipos que a sociedade na qual estamos inseridas nos encaixa em algo previamente definido, errada não estava, mas existe muito mais implícito nestas características.

A menina pobre do bairro de periferia da cidade de Araraquara-SP, que sempre estudou em escola pública, fez um cursinho popular passou em uma das mais renomadas faculdades do Brasil, foi estudar Educação Física na Unesp em Rio Claro-SP,

Infelizmente na época almejar e alcançar estudar em uma universidade pública não era para todos e muitos menos para os padrões da minha família, afinal pelo lado materno eu fui a segunda, sendo a primeira mulher e pelo lado paterno eu fui a primeira.

Quem eu sou e do jeito que sou me trouxe até a elaboração dessa pesquisa em uma trajetória de conhecimentos sobre conceitos que nasceram na graduação de Educação Física com a pesquisa “Preconceito, Discriminação e Exclusão na Educação Física Escolar” (SOUZA, 2005) que mostrou naquele momento apenas as consequências de uma Educação pautada em não se conversar com os alunos sobre a temática da Diversidade Cultural. Tão logo, o que não se previne passa a ser remediado, então falar de preconceito, discriminação e exclusão vem a ser apenas a ponta do *iceberg* que é a Educação pautada na Diversidade Cultural. Mas, isso não estava claro naquela época como está após ao final da presente pesquisa.

Nessa trajetória abordei mais três temas que renderam a titulação de especialista em três campos do conhecimento:

Primeiro em Educação Física Escolar com a pesquisa “Preconceito e discriminações na Educação Física Escolar: na visão dos professores” (SOUZA, 2007), ocasião em que proporcionamos uma escuta ao que os professores tinham a falar sobre a temática.

Segundo na Alfabetização e Educação infantil, em que o foco foram os preconceitos e discriminações que a Educação Física abarca com a pesquisa “A Educação Física na Educação Infantil: a questão do professor especialista” (SOUZA, 2010), uma vez que atuava com os anos iniciais do ensino fundamental e percebi uma certa falta de repertório motor e cultural de brincadeiras e jogos com as crianças e, a questão que me instigava era: “por que não se tem especialistas de Educação Física para atender as crianças durante a Educação Infantil, uma vez que esses profissionais são capazes de explorar e ampliar o repertório com relação à corporeidade dessas crianças?”. Aqui percebi que os olhares não são os mais cativantes para a Educação Física quando ela está dentro do ambiente escolar, todos sabem de sua importância para a saúde do corpo, mas a deixam em segundo plano quando adentra a questão cultural e educacional, principalmente, e relação comparativa ao alfabetizar durante os primeiros anos do ensino fundamental.

Terceiro na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Neste momento, já havia se passado nove anos que estava no chamado “chão de quadra” e o que percebia era o crescente recebimento de alunos com deficiência intelectual na escola

que atuava, mas nem tudo eram flores, uma vez que alguns professores deixavam de escolher uma ou outra turma, devido a terem alunos com essa característica matriculados na turma, então desenvolvi a pesquisa intitulada: “A visão do professor(a) da sala regular com relação ao aluno com deficiência intelectual” (FRANCISCO, 2015). Fechando, portanto, no que posso chamar de uma das vertentes da Diversidade Cultural.

A questão de escolher uma vertente para estudar surgiu do meu contexto de aula do cotidiano escolar. Foi assim também durante a graduação de pedagogia, porém a vertente a qual estava debruçada foi as relações étnico raciais. Deste modo, desenvolvi a pesquisa: “A cultura corporal negra na educação física escolar” (SOUZA, 2013), desta pesquisa surgiram várias atividades desenvolvidas com os alunos, ampliando o meu repertório e por consequência o deles com jogos africanos ou afro-brasileiros.

Com toda essa bagagem ingressei no mestrado. Com dúvidas e questionamentos do que pesquisar, poderia voltar para a questão do preconceito, discriminação e exclusão, poderia aprofundar sobre uma determinada vertente dentre tantas da Diversidade, porém concluí essa etapa da formação, ampliando meus conhecimentos ao olhar a raiz de muitas das minhas questões de pesquisas anteriores, a base daquele *iceberg* assim estudar Diversidade se fez presente. Mas, ainda durante o mestrado novas perspectivas se edificaram, inclusive com a premiação do meu trabalho como professora, deste modo, o porquê pesquisar a questão da Diversidade pelos olhos das crianças e não pela perspectiva dos adultos ganhou força. Desenvolvi essa pesquisa ao longo de dois anos e confesso que não foi nada fácil agrupar 16 crianças de 6 e 7 anos para falar a respeito desta temática. Na verdade, o pesquisar com crianças não vem a ser uma tarefa fácil, porém apesar de dificuldade foi enriquecedor a contribuição delas para ampliar a minha visão de pesquisadora. Deste modo, realizei a pesquisa: “O outro, o eu e o nós: um caminho para compreender a Diversidade na Educação Física Escolar na perspectiva das crianças” (FRANCISCO, 2018).

Como mencionado durante o período de mestrado fui honrada com a premiação de Educadora nota 10 em 2017¹, com um trabalho intitulado “Projeto Bolinhas de Gude:

¹ O Prêmio Educador nota 10 reconhece o trabalho de professores desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, assim como coordenadores pedagógicos e gestores de todo o Brasil. A iniciativa surgiu em 1998 e foi criado pela Fundação Victor Civita, que conta com parceiros como: Abril, Globo, Fundação Roberto Marinho, SOMOS Educação, BDO, Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. O prêmio também está associado ao Global Teach Prize que é realizado pela Varkey Foundation, prêmio global de Educação. Em 2017 houve a inscrição de 5006 projetos dos quais 10 foram selecionados e premiados após serem avaliados por uma banca de consultores especialistas em Educação. O projeto pode ser apreciado acessando o site: <https://fvc.org.br/educador-nota-10/cristiane-pereira-de-souza-francisco/>

Descobririndo Outras Formas de Ensinar, Aprendendo Outros Jeitos de Aprender” (FRANCISCO, 2017). O objetivo do projeto premiado consistiu em: em que os alunos participassem de todo o processo de aprendizagem, no qual para além de resgatar uma brincadeira tradicional que vem se perdendo com as novas gerações, trabalhar a coordenação motora fina. O grande diferencial foi colocar as crianças como protagonistas de suas aprendizagens e deixá-las construir seus conhecimentos a respeito da temática. Foi assim com esse projeto, foi assim com a pesquisa realizada durante o mestrado.

Logo, a pesquisa do doutorado seguiria semelhante estrutura, porém envolvendo as crianças na construção de entendimentos sobre conceitos e discussões sobre Diversidade Cultural no qual o contexto seria brincadeiras e jogos que pudessem despertar alguns questionamentos. Mas, a pandemia chegou em 2020 exatamente no momento da realização da coleta de dados com as crianças. As escolas se esvaziaram com a esperança que fosse apenas uma “gripezinha” que logo tudo se acertaria (discurso esse errôneo e precipitado proferido pela liderança política da época). Mas não foi o que aconteceu, o governo e a população ainda não dimensionavam o tamanho da crise que se instauraria envolvendo a disseminação do vírus, enfrentamos uma pandemia de devastação mundial. A escola que fecharia por pouco tempo, fechou por muito tempo. As aulas presenciais ficaram à mercê de retomadas e não retomadas, diante de um cenário nunca visto. Portanto, o pesquisar com crianças foi dando espaço a um plano B, após esgotadas todas as possibilidades de ter as crianças novamente como protagonistas desta pesquisa, uma vez que a pergunta feita nas etapas iniciais do então objeto de pesquisa era: “como trabalhar com jogos e brincadeiras coletivas, que promovem afetividade, algumas vezes conflitos, ao tocar no outro, se estávamos totalmente afastados e com uma parcela baixa de adesão as interações *on-line* síncronas?”

Infelizmente no contexto de aulas remotas houve uma desvalorização das aulas de Educação Física Escolar, enquanto no presencial esse componente curricular era um dos mais esperados pelas crianças, nítido no meu cotidiano como educadora e posteriormente como gestora. Durante as aulas remotas o que vivenciei como gestora foram pais/responsáveis cansados por terem de dar conta do ensino de seus filhos dentro de casa, sem terem sido formados para isso, deste modo, valorizando os componentes curriculares atrelados a alfabetização em detrimento aos outros. Também experencie nos relatos dos professores de Educação Física a dificuldade em pensar a experiência corporal longe da coletividade, restringindo muitas vezes a conteúdos à ginástica ou jogos individuais, que infelizmente demonstraram não ser atrativos para muitos alunos.

Perguntas ressoaram constantemente: Existem outras formas de conviver no mundo virtual que possa ser explorado pelo meu contexto de pesquisa? Existem outras formas de inserção e interação, sem a interatividade que o olho no olho nos permite para realizar a pesquisa que até então me propunha? Infelizmente não consegui obter as respostas que gostaria e assim dar prosseguimento na pesquisa com sucesso, deste modo, o pesquisar com as crianças neste momento foi engavetado.

No meio do caminho tinha uma pedra, teve uma pandemia no meio do caminho...

Engavetar projetos se faz presente no meu caminhar, o fiz por cerca de nove anos até ingressar no mestrado. O bom é que quando retornei, o meu pesquisar estava na minha concepção melhor, devido à bagagem de conhecimentos, vivências e experiências adquiridas. “A postura de distanciar-se nos possibilita estranhar, inclusive e especialmente, o que é familiar” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 13). Assim, espero!

Parafraseando e trocadilhando, mais uma vez, Carlos Drummond de Andrade: “No meio do caminho tinha uma pedra, teve uma pandemia no meio do caminho”. Que trouxe um desafio não solucionado, do como efetivar que esta pesquisa de doutorado, sem uma resposta por muito tempo de 2020. Para além das angústias e medos que a Covid-19 trouxe ao lar de todas as pessoas, na vida ocorreram inquietações do como pesquisar essa temática de modo tão significativo para a minha formação e relevância e contribuição para a sociedade. Estagnei.

O meu novo contexto de trabalho, a gestão escolar, mostrou-me que andar em frente não significa andar em linha reta. Que estar inserida em um labirinto de dúvidas e inquietações não significam andar para trás. Caminhar no que muitas vezes nos parece ser em curva ou círculos, pode nos apresentar novos horizontes. O mais importante é o não perder a riqueza do trajeto, nas quais as paradas servem para refrescar-se e podem trazer gratas surpresas.

Com tamanhas adversidades com relação ao educar e o ensinar em 2020, o perguntar e valorizar a contribuição de quem está do outro lado e quem convive com essas crianças fortaleceu-se. Assim ouvir o que os professores de Educação Física pensam e tem a contribuir com a temática da Diversidade Cultural recompôs o meu pesquisar.

Afinal educar-se é se construir com quem se convive, e pela dialética de Paulo Freire (1996) quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Em tempos de muitas horas em frente ao uma tela, seja de um computador, *tablet* ou celular, dedicar-se a conversar para que eu, como pesquisadora, pudesse aprender, tronou-se a minha realidade no ato de fazer pesquisa. Definidos todos os quesitos e requisitos de composição dessa nova forma de pesquisar, surgiu a questão: Quem e quantos professores aceitariam estarem presentes durante conversas virtuais? Ainda mais, em dias que a grande maioria estão exaustos de ficar na frente desses aparelhos eletrônicos, devido à grande carga de dar aula *on-line*, produzir vídeos, assistir vídeos, receber as atividades, corrigir e enviar atividades virtualmente, comprovar seu trabalho com o preenchimento de planilhas, diários e relatórios. Quem se dedicaria e encararia mais essa atividade semanalmente?

O bom de ser da área é que se conhece muitas pessoas, muitos convites foram feitos, muitos não foram ouvidos, porém a cada confirmação e aceitação para contribuir para esta pesquisa, uma nova esperança renascia. Foi um período de incertezas, de ampliação de público e o frio na barriga de estar *on-line* para nossas conversas e não aparecer ninguém. Percebi que caso a pesquisa fosse atrelada a apenas ao preenchimento de um questionário, teria muitos dados para serem analisados, pois muitos professores se dispuseram a responder, porém, a meu ver, basear a minha atual pesquisa unicamente a um questionário, sem a possibilidade de dialogar em coletividade, me distanciaria demasiadamente do meu propósito em pesquisar a temática da Diversidade Cultural.

A concepção que carrego diz que essa temática se faz no dialogar com o coletivo, com discussões nos quais existam posicionamentos favoráveis e contrários, expandindo assim nosso conhecimento. Muitos dos professores que foram convidados se dispuseram a responder o questionário, no entanto, ao saber que precisariam estar dispostos a participar de um mínimo de cinco encontros de grupo focal, para uma discussão embasada por temas geradores, o *'não'* logo vinha, com a gentileza de: *“Se você quiser enviar o questionário respondo sim, mas não posso participar dos encontros, já tenho muitos compromissos!”*.

O convite que era restrito aos professores de Araraquara, São Carlos, Ibaté e Américo Brasiliense, cidades que fazem fronteiras entre si se expandiu para Ribeirão Preto, Araras, Campinas, São Paulo e ultrapassou as fronteiras do Estado de São Paulo, chegando a Minas Gerais e o Espírito Santo. Assim aprendi a importância e influência do que é ter uma rede de contatos de educadores

Apesar de tantas angústias e medos que os últimos 18 meses trouxeram para a minha vida, devido a tantas incertezas, inconstâncias, replanejamentos, recomeços, dialogar com quem tem a mesma vontade de aprender e contribuir e amor pela Educação Física, fez muito bem. E sim, teve pessoas nos meus encontros, esses que foram planejados para ocorrerem em uma hora de conversa, porém adentraram a uma hora e meia, duas horas de conversas, trocas, vivências e experiências.

Após essas conversas que se encerraram há pouco e ainda estão sendo processadas e analisadas pela luz da análise de dados da pesquisa, novos campos e contextos se abriram e continuarão a se abrir. Novamente dúvidas pairaram sobre minha mente. Escritas foram descartadas, muitas escritas, diga-se de passagem, pois o olhar para a criança é um e o olhar para um adulto professor é outro. Muito do que escrevi até então parecia um retroceder à minha dissertação de mestrado. A confecção dos capítulos necessitou ser reformulada e novamente muitas coisas do que eu explanei do mestrado, voltaram à tona em minha escrita. Às vezes me peguei relendo a dissertação de mestrado, julgando estar fazendo autoplágio. Muitas leituras, muitas releituras, e um monte de porquês.

Sair da nossa zona de conforto não é fácil e nos coloca em uma situação desconfortável de não saber se as conjunturas, junções e interpretações que estamos a fazer são dignas de compor uma tese de doutorado. O fazer científico muitas vezes assusta, pois são pensamentos imbuídos de detalhamentos que a quem está debruçada a ler e escrever sobre, parece um desafio sem fim. Afinal não dá para saber tudo, conhecer tudo, porém posso ampliar a minha pequenez diante da triangulação Professores, Diversidade Cultural e Educação Física Escolar ao me propor pensar e escrever sobre. Obviamente buscando me atentar aos vícios de linguagens, coesão e coerência, ortografia (mesmo sabendo que às vezes isso me escapa e exista a necessidade de uma revisão textual por um especialista no assunto). O texto que me propus a fazer é algo que possa ser entendido por professores que se dedicam à Educação Física Escolar em seu cotidiano, com apreço pelo viés acadêmico, porém de entendimento a quem não está imerso no ambiente acadêmico, portanto, sem muitos rebuscamentos na escolha das palavras, mas mantendo o rigor científico e o aprofundamento teórico que uma tese deve ter.

Foi uma tese que rolou na ribanceira da qualificação

Não poderia deixar de mencionar esse momento na construção deste estudo, na qual esse subtítulo foi construindo parodiando um trecho da música: “Foi uma pedra que rolou” de Pedro Caetano no qual ele diz: *“Foi uma pedra que rolou da ribanceira da desilusão. E redundou, e redundou na causa morte. Do meu pobre, do meu pobre coração. E eu que já pensava ter um pedacinho. Pequenininho de felicidade. Vi tudo desmoronado”*. Quando acreditava ter encontrado um novo caminho a ser percorrido para, , construir essa tese, veio a qualificação.

A gentileza com a qual a banca tratou meu texto foi acolhedora e reveladora, quanto a utilização de expressões da linguagem coloquial como um vício de linguagem ao qual necessito demandar atenção na escrita do texto. Reli o texto sem os indicativos da banca achei muito pouco desses erros, então passei a observar minha escrita no cotidiano e outras questões surgiram como: mistura de letras de forma e cursivas, caligrafia as vezes ilegível aos outros e posteriormente a mim mesma e novamente os mesmos erros apresentados no texto da qualificação. A permanência destes, fez com que buscasse identificar qual era o problema, inicialmente com psicopedagogas e posteriormente com neurologista e psiquiatra. O diagnóstico foi disortografia dinâmica, a causa é neurobiológica e no caso de adultos pode estar atrelada ao estresse, ansiedade e *déficit* de atenção. Consequentemente a exigência de redobrar a atenção ao escrever se evidencia para além de uma formalidade exigida academicamente, a um readequar-se ao ato de escrever de forma a ser claramente compreendida.

Não posso negar que esse fato mencionado anteriormente desmotivou consideravelmente à vontade de escrever, pois sempre achei que a linguagem escrita era a minha melhor forma de se expressar e se fazer entender. E percebi que não é exatamente assim.

A qualificação também desvelou inquietações e angústias que acompanham o ato de estar escrevendo uma tese: Será que meu estudo tem relevância acadêmica, contribuindo, portanto, para o campo e para a pesquisa? Será que a tese de compreender que o dialogar com professores de Educação Física é capaz de fazer emergir contribuições para a temática da Diversidade Cultural no ambiente educacional é suficientemente fidedigna e forte para ser contestada, refutada e replicada? Será que a combinação entre aplicação de teoria, método, conjunto de dados e interpretações é suficiente para a inediticidade da tese de um tema tão em voga como Diversidade Cultural?

Nessa perspectiva, por alguns meses fiquei rememorando e cantarolando um trecho específico da música “*Será*” da banda Legião Urbana que descreve esse sentimento constante de dúvida: “*Será só imaginação? Será que nada vai acontecer? Será que é tudo isso em vão? Será que vamos conseguir vencer?*”.

Com relação as músicas, são elas que iniciam cada uma das partes que compõem essa pesquisa, sendo algumas com nomes bem sugestivos, porém foram as emoções que elas despertam e os sentimentos que cada fragmento desta pesquisa me trouxe que as fizeram compor esta tese. Sendo elas:

Resiliência- Tribo da Periferia para a Introdução, no qual cada erro ou equívoco cometido anteriormente ou ainda presente são partes de um processo de busca de ser uma pesquisadora melhor que consegue aliar seu contexto de práxis com o contexto acadêmico, além disso, a introdução foi do texto originalmente apresentado a banca de qualificação aquele que mais agregou contribuições destes que são não só avaliadores, mas colaboradores na construção desse conhecimento.

Ser Diferente é Normal- Gilberto Gil para Diversidade Cultural, pois a diferença de cada ser humano o faz singular e torna nossa sociedade tão diversificada, preceitos estes da constituição da Diversidade Cultural a qual muito me encanta desde o início do meu processo de formação no nível superior. Esta está presente no meu cotidiano de trabalho e agrega inquietações constantes que se refletem na busca de compreensão a seu respeito e na contribuição de como colocar em prática uma Educação fundamentada por ela.

Amarelo, azul e branco- Anavitória e Rita Lee para a Educação Física Escolar, essa música representa o quanto o contexto da Educação Física é importante em minha vida, foi a minha graduação inicial e fico honrada de poder produzir conhecimentos que poderão auxiliá-la a ter o seu valor dentro da Educação. Ela reforça em mim a importância de reconhecer o passado como constituinte para sua existência, além disso, defendi por anos uma visão negativa sobre suas origens, e somente agora aprendi que posso ter um olhar crítico sobre ela, porém não é negando uma que irei conseguir alavancar outra abordagem. Afinal, estudo sobre diversidade e neste quesito adoto um posicionamento contrário? O ponto chave é encontrar o equilíbrio e proporcionar aos alunos as melhores vivências possíveis para a formação da cultura corporal.

Ferra Minha Vida- Raffa Torres para os Encaminhamentos Metodológicos, que desde o começo do ato de pesquisar vem ocasionando conflitos existenciais. Ouvir constantemente que esse é o ponto chave ou o coração da pesquisa, trouxe angústias, e

incertezas. Ousar em trazer uma metodologia não tão consolidada cientificamente como os círculos de cultura como metodologia de pesquisa, expandindo sua influência para além de uma prática pedagógica, trouxe medos, mas se aventurar a realizar diálogos virtuais também ocasionou dúvidas e medos. Então não arrisquei com medo de me perder e me perdi no estudo de caso. Isso demonstrou que é preciso coragem e ousadia para defender aquilo que nos parece o melhor caminho. Assim, como a música ‘essa fase adulta é menos frio na barriga e mais medo de altura’, medo de desvencilhar a pesquisadora da pessoa e distanciar-se demais de que almejava no começo deste doutorado, medo de querer expandir os meus conhecimentos e não ter braços e pernas para sustentá-los. Mas, foi nesta parte da minha trajetória que percebi que o medo faz parte, que sentir essas borboletas na barriga e o que traz sentido para minha vida, são as incertezas que fazem com que eu avance ou reflita. De todos os modos, o que sempre ficará são os aprendizados que consolidarão conhecimentos e serão novas lições a serem estudadas.

Mundo Novo Maneva - para os Resultados e Discussões, pois o dialogar com professores desvelou experiências de vida, saberes docentes e a necessidade de estes estarem entre seus pares, para conversar sobre suas inseguranças e seus sucessos no percorrer de suas práticas com os alunos. Muitos deles, assim como eu, já se sentiram em algum momento como figurantes ignorados no contexto escolar, desvalorizados e desvinculados dos processos formativos aos professores, pois nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), o foco geralmente não recai sobre as habilidades e competências do nosso componente curricular. Somos, diferentes, temos especificidades, mas queremos fazer parte deste todo que é a escola, para além dos momentos de festividades.

Sabemos que temos conteúdos diversificados, mas não queremos ser um meio de aprendizagem de outros componentes, somos portadores de conhecimentos e queremos transmiti-los e não ser silenciados ou esquecidos. Este foi o momento que eles puderam se expor indo além de suas relações com Diversidade Cultural, mas rememorando sua prática educacional, formativa e pessoal. Assim como na música, contar sua história faz bem a quem fala, mas também pode fazer uma grande diferença para quem escuta. Faço um adendo, utilizo o somos, porque ainda me sinto constituinte desse componente curricular sou mais professora de Educação Física do que diretora pelas experiências que carrego.

Areia-Sandy- para as Considerações Finais, tudo tem seu tempo e seu momento, para algumas pessoas as coisas ocorrem de modo sublimemente rápido, mas não vem a ser meu caso. O caminho dessa tese teve muitos percalços teóricos, temporais, profissionais e pessoais. Muitos conhecimentos foram construídos, outros foram deixados para momentos mais oportunos, mas o que ficou evidente é que ainda tem muito a ser aprendido. Essa sede de conhecimento não se esgota aqui, pois mais do que nunca a analogia da ‘ostra e o grão de areia’² se faz presente em minha vida.

Logo, esta pesquisa se insere neste contexto da minha vida, na qual essas músicas, atreladas a minha trajetória profissional e pessoal deram o tom das conjunturas que lapidaram ao longo de meses a problemática da Diversidade Cultural na Educação Física Escolar, submersas nesse mar de ‘*serás*’ do meu ato de escrever.

² A inspiração vem do best-seller *Ostra feliz não faz pérola*”, publicado por Rubem Alves em 2008. Mas essa versão do *coaching* José Roberto Marques é a que mais me agrada “Uma ostra é um tipo de molusco que vive no mar e que é também um alimento muito apreciado. Esse animal tem uma concha que lhe serve de proteção e vive dentro dela sozinha. A concha e o mar são as suas casas. Às vezes, um grão de areia consegue passar pela barreira de proteção e entrar na concha da ostra, alojando-se dentro dela. Ele se fixa em seu corpo e se recusa a sair. O grão de areia se aconchega naquela maciez e se agarra ao interior da ostra com todas as forças. Esse grão incomoda muito. Ele é áspero, pontiagudo e fere a ostra. Machuca, causa dor. As tentativas de se livrar dele são em vão. Não há nenhum meio de ele sair e cessar o sofrimento. A única solução para a ostra, já que ela não consegue expulsá-lo é aprender a conviver com o grão de areia. Ela se resigna e entende a situação. Assim, a ostra cria, cuidadosamente, um invólucro de um material chamado madreperla, ou seja, uma cobertura lisa e brilhante, que envolve o grão de areia e que a protege do mal-estar. Envolto por essa camada criada pela ostra, o grão de areia já não causa mais a dor de antes, e a ostra pode hospedar, tranquilamente, esse novo ser. A dor da ostra acaba por se tornar uma linda, desejada e valiosa pérola. Disponível em: <https://jrmcoaching.com.br/blog/metafora-o-grao-de-areia-e-a-ostra/>

1-INTRODUÇÃO

Resiliência Canção de Tribo da Periferia

Se meus fracassos não ensinassem tanto
Se minhas lágrimas não põem à prova
Acho que o segredo de vencer na vida
Talvez é compreender sua dor de agora

Ninguém nasceu no topo da montanha
E a escalada sempre vai ser árdua
Só aquele que resistir o processo
Vai ter direito a vista mais fantástica

O melhor peixe é o que você pesca
A melhor caça é a que você caça
O alívio vale seu suor da testa
Porque o que vem de graça é mais sem
graça

Nem sempre o mais caro é o que presta
O vinho bom não valoriza a taça
Uma atitude dispensa promessa
E o mais certo é que um dia tudo passa

Eu já consigo enxergar
O que é meu, vou buscar
Eles não vão me parar

Logo eu?
Filho de dona Niece
Cria das ruas do agreste
Deus que me dera isso aqui

Agradecer pelo sol
Os dribles na vida cruel
Jah sempre tem o melhor pra mim
Só observo e do nada
Morro de amores por tudo
Basta um momento oportuno
Não vivo um conto de fadas
É só um inquilino no mundo
Aqui de passagem de novo

O sol na pele é ingresso pra vida
Bem-vindo
O choro alegre é o teor do quadro mais
lindo
Aí parça você é luz que ofusca o
inimigo
Por isso digo, esse cântico realmente é
teu hino

O melhor peixe é o que você pesca
A melhor caça é a que você caça
O alívio vale seu suor da testa
Porque o que vem de graça é mais sem
graça

Nem sempre o mais caro é o que presta
O vinho bom não valoriza a taça
Uma atitude dispensa promessa
E o mais certo é que um dia tudo passa

Eles não vão me parar

1.1-Pretextos e contexto de pesquisa

Em linhas gerais, esta pesquisa investiga com aprofundamento teórico e rigor metodológico, qual a contribuição dos professores de Educação Física Escolar sobre como a Diversidade Cultural se manifesta neste componente curricular durante as aulas do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. A presente pesquisa compõe uma tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), inserida na linha de pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas, sob orientações do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

A Educação Física Escolar foi a escolha de contexto de pesquisa devido proximidade com essa área do conhecimento e conhecimento das práticas pedagógicas que ela pode contemplar, colaborando, portanto, com a produção científico-acadêmica da área educacional, promovendo assim a construção de novos conhecimentos acerca da Diversidade Cultural.

Em um sistema educacional que se privilegia a alfabetização com o ler, escrever e contar nos anos iniciais, a Educação Física vem sendo um dos componentes curriculares negligenciados dentro da instituição escola. Uma vez que se esquece do que afirmou (FREIRE, 2002, p. 20) “Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal”. Portanto, para além de uma obrigatoriedade, a Educação Física é aliada para o processo de alfabetização dos alunos, pouco utilizada e valorizada para esta questão.

Educação Física Escolar vai além de um mero momento de lazer, diversão ou extravasamento de energia. Ela trabalha o ser humano de modo holístico. Mas, não podemos ser negacionistas, pois sabemos que alguns educadores ainda enxergam de modo cartesiano, com uma divisão dualística entre corpo e mente, privilegiando o corpo e tendo por conteúdo de escolha apenas quatro esportes pilares (futebol, voleibol, basquetebol e handebol). Muitas vezes devido à falta de conhecimento teórico, o que os impede de modificar e transformar sua prática (DAOLIO, 2006). Questão essa que compreendemos como fator negativo para a Educação Física diante dos outros componentes curriculares, uma vez que a deixa à mercê do reducionismo da ação pedagógica moldada pelo pressuposto tecnicista, podendo ser tratada como uma forma instrumental de repetição de gestos técnicos, o que era válido até meados da década de 1980, pois essa visão estava pautada nas ciências naturais (DAOLIO, 2006). Sobretudo, manter essa forma de olhar à ação pedagógica da Educação Física na escola atualmente é

esvaziá-la de seu potencial de atuação para uma educação de corpo inteiro, que visa superar esse dualismo, além de manter os olhares simplistas de uma Educação Física baseada na aptidão física e esportiva, o que acaba corroborando para sua desvalorização.

O contexto escolar também ocasiona essa desvalorização quando prioriza ao professor polivalente trabalhar com dez aulas de língua portuguesa e oito de matemática em apenas uma turma e, deixa ao especialista de Educação Física apenas duas aulas por semana. Isso faz com que esse profissional atenda muito mais turmas, por exemplo, cerca de 16 (na rede de ensino do Estado de São Paulo) para ter sua carga completa, estando presente e atuando pouco com os alunos. Muitas vezes o professor extrapola o número de 600 alunos atendidos, 20 vezes mais do que o polivalente. Quando não, em alguns municípios ainda do Estado de São Paulo, como Américo Brasiliense, cidade vizinha a Araraquara, os alunos são atendidos apenas uma vez por semana e o professor sofre um desgaste no ato de conviver e ensinar a cerca de 900 crianças diferentes. Não conseguindo, portanto, muitas vezes dar continuidade em seu trabalho devido ao espaço temporal entre uma aula e outra. Uma possível justificativa do porquê desta ocorrência, advém do que afirmam Bettini Júnior e Tassoni (2013), sobre a concepção historicamente enraizada de inferioridade das atividades físicas em detrimento as atividades intelectuais.

Existe uma descontinuidade no trabalho deste profissional, que muitas vezes vê os alunos uma ou duas vezes na semana e, quando retorna a encontrá-los tem que resgatar todo o ensino (recapitular tudo que foi ensinado dado na aula anterior). Outro contexto de pouca contribuição ao lugar que a Educação Física ocupada na escola pode ser expressão pela questão do tempo *Chronos*³, no qual ele precisa: se deslocar com os alunos da sala de aula até a quadra; fazer chamada; alongamento; aquecimento; realizar as atividades propostas; uma roda de conversa para reflexão do que foi ensinado no dia; deixar os alunos irem ao banheiro e beber água; retornar a sala de aula; dentro de cerca de 45 minutos de aula, lembrando que um contexto de ensino não é formado apenas pelo momento de transmissão do conteúdo. Essa é uma parte da atividade docente, sim, talvez a mais crucial, mas as demais em contexto de aula também são necessárias e a elas deve-se dedicar um tempo.

³ Cronos na mitologia grega é o Deus do tempo, deste modo, tudo que é quantificável cronologicamente é uma grandeza mensurável e findável, que pode ser descrita em horas, dias, meses e anos, ou seja, “Chronos é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente” (PETRONI, 2014, p.246).

A legislação ampara sua presença dentro do ambiente escolar e diz que ela deve estar integrada a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996). No entanto, quando consultamos essa proposta a Educação Física não está contemplada na mesma, uma vez que sua ênfase se fundamenta no ensino da língua portuguesa e da matemática. Outros componentes curriculares também são deixados de lado, essa questão não vem a ser um desprivilegio da Educação Física, porém quando se pensa em restringir os alunos com defasagem de aprendizagem a primeira coisa que a ser pensada por muitas pedagogas é não deixar eles participarem das aulas de Educação Física. Logo esse componente curricular ganha o bônus de ser um privilégio e ônus de ser uma punição, quando o aluno não vai bem em seu processo de alfabetização ou disciplinarmente. Uma visão muitas vezes enraizada no contexto histórico da Educação Física Escolar por professores de outros componentes curriculares ou os próprios alunos como afirma Rangel-Betti (1992), ao descrever que os alunos não dão importância as aulas de Educação Física, pois a enxergam como momento de diversão ou recreação.

Em continuidade a esta questão, De Paula, Paixão e Oliveira (2015) verificaram que a utilização privação de participação das Educação Física como forma de punição não é eficaz, pois os alunos voltam a realizar as mesmas atitudes e ações pelas quais foram punidos, uma vez que não dão importância a esse componente curricular como aos demais, por não conseguir encontrar empregabilidade deste na vida adulta. Um exemplo utilizado pelos autores é que seus conteúdos não eram cobrados nos vestibulares (agora tem sido no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM) e, por isso, mesmo é um componente curricular desvalorizado dentro da escola. Enquanto para Paixão e Oliveira (2017) alguns fatores que levam a desvalorização das aulas de Educação Física é a prevalência de um único conteúdo ao longo do ano letivo e a perspectiva de aulas voltadas para a aptidão física.

A Educação Física se tornou escolarizada desde o século XIX, sobre pressupostos de instituições militares e médicas, que enraizaram alguns conceitos e práticas pautados em métodos ginásticos europeus que perduraram por muitos anos. Concomitantemente olhava-se muito para o corpo como instrumento de disciplina e assepsia, desta forma, existia um cunho ideológico de se defender a nação e assim, ter homens fortes, viris, disciplinados e não degenerados; o que correspondia a não miscigenação. As mulheres coadjuvantes nesta época, deveriam ser saudáveis, doces e capazes de gerar homens para uma nação triunfante (BETTI, 1991; CASTELLANI FILHO, 2007).

A Educação Física Escolar é um subsistema do sistema educacional e, por sua vez, está inserida no movimento mais amplo de transformação social. Dito de uma outra maneira, a Educação Física não está imune ao dinamismo da realidade e é inexoravelmente absorvida na perspectiva da revisão dos seus valores e pressupostos (CORREIA, 2014, p.695).

Neste dinamismo da realidade de cada época a Educação Física foi influenciada e suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas quadras das escolas também o foi. Os conceitos teóricos e metodológicos ganharam muito destaque a partir do final dos anos 1980, época na qual muitos estudos foram realizados a respeito da especificidade da Educação Física em obras elaboradas por diferentes autores (TANI et.al., 1988; BETTI, 1991; SOARES *et al.*, 1992; FREIRE, 2002; DAOLIO, 1995, 2007, 2010; KUNZ, 2018; BRACHT, 1997; TAFFAREL, 1985; SOARES, 2001; BROTTTO, 1999). Estes deram novos rumos para a Educação Física e esse movimento ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física (MREF) “renovadores”. O MREF buscou quebrar os paradigmas vigentes na época, opondo-se as concepções tecnicistas, esportivistas, biologicistas e recreacionistas, propondo mudanças nas concepções didático-pedagógicas para a Educação Física Escolar. Esse movimento revelou a possibilidade de contextualização dos conteúdos da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física Escolar, ao trazer para as aulas discussões a respeito da realidade vivenciada pelos alunos e assim fomentar um processo de formação atrelado a valorização da identidade, da diversidade e do patrimônio cultural deles. Este fato demarca a importância deste movimento para a discussão do tema Diversidade Cultural nas aulas de Educação Física.

Posteriormente a esse movimento de novas perspectivas para Educação Física, com relação as políticas públicas para agregar especificidade a componente, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997), com uma identificação do construtivismo, agregou diversas matrizes teóricas em sua construção, com a premissa que a Educação Física Escolar deve tratar pedagogicamente o conceito de corpo holisticamente. Em seguida, tivemos novos olhares para a Educação Física, com base nas premissas dos PCNs e da abordagem cultural (DARIDO, 2003, 2005, 2011; NEIRA, 2006,2007,2015), ofertando novas perspectivas de ação à componente curricular.

Recentemente uma nova política pública adentrou as quadras, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018⁴), documento construído com a

⁴ Após algumas dúvidas de como referenciar a BNCC com relação ao seu ano de publicação, faz-se necessário esclarecer que utilizamos o ano de 2018 face ao ano de 2017 no qual foi promulgada a resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum

“participação aberta a todos”. Colocamos essa questão sobre um contexto de dúvida uma vez que inicialmente contou com cerca de 12 milhões de contribuições, além de debates e análises de especialistas (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). De acordo com Neira e Souza Júnior (2016) houve um reducionismo de tudo que foi proposto de modo ao documento ficar com mais características políticas do que pedagógicas a ser implementada nas aulas de Educação Física Escolar. Por isso, concordamos com uma das fragilidades apontada por Neira (2017, p.5) “o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado”.

Apesar disto, não podemos desconsiderar que esse documento auxilia aos professores de Educação Física em todo território nacional e é um marco para a Educação brasileira. Como nossa intenção é ampliar essa área analisando e observando a mesma por uma perspectiva macro da área, inserida, de acordo com a própria BNCC, na área de Linguagens, assim como o fez anteriormente os PCNs (BRASIL, 1997). Promover a articulação da Educação Física com as outras linguagens é vislumbrar que o olhar sobre esse componente curricular seja ampliando, rompendo-se com o foco nos aspectos e nas práticas tecnicistas e esportivistas de rendimento e, alocando-se, portanto, em compreender as práticas corporais pelo âmbito da cultura. Esse documento “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p.213). Sendo assim, a Educação Física deve contribuir para pensar a linguagem corporal atrelada as demais linguagens e não de modo isolado, como se fez por algum tempo. Dessa forma, auxilia no processo de se pensar criticamente e na ampliação dos conhecimentos a partir das produções culturais que se manifestam nas práticas de significação dos contextos de vida e cultura dos alunos.

Não nos parece oportuno neste momento tecer discussão sobre nossas concepções para a Educação Física Escolar e as enraizadas no texto final da BNCC, pois não é objetivo deste estudo. Como todo documento legal existirão sempre pontos convergentes

Curricular, devido ao fato que o documento no qual debruçamos nossa leitura, ser um documento *on-line* que não possui uma ficha catalográfica com a indicação correta de data. Ressaltamos, também que esse documento se encontra completo com as informações correspondentes ao Ensino Médio cuja promulgação ocorreu apenas em 14 de dezembro de 2018, deste modo, como utilizamos esta versão e não a primeira que só abrangia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, se faz mais corretamente o referenciar no ano de 2018 para não haver uma incoerência temporal.

e pontos divergentes das concepções de cada leitor. Por essa razão, focaremos no que ela se aproxima para este estudo. Diante deste documento é eminente considerar o como a temática da Diversidade Cultural é conceituada. Tais pressupostos advogam para como o tema está sendo exposto nacionalmente e, conseqüentemente, sendo repensado por educadores de todo o Brasil. Levando ainda em consideração que este é um documento de caráter obrigatório e deve ser considerado na elaboração dos currículos, formação de professores e planejamento de políticas e gestão escolar.

No que tange à questão da contextualização da Diversidade Cultural especificamente, a BNCC não discursa unicamente sobre essa concepção de diversidade, mas é possível encontrar argumentos sobre: Diversidade Linguística, Diversidade unicamente sem sufixos, Diversidade Cultural Religiosa, além das questões sobre diferenças e desigualdades. É possível encontrar dezoito aparições do termo “Diversidade Cultural”, e estes estão associados: a diferença da população, contextualizações legais, campo artístico-literário, reconhecimento de sua importância no processo de ensino-aprendizagem, objeto de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Destacamos que neste último item, a Diversidade Cultural perpassa por três momentos distintos ao longo da trajetória educacional dos alunos. Primeiramente é apontada como uma habilidade de língua portuguesa a ser desenvolvida do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, logo em seguida, torna-se uma habilidade a ser desenvolvida pelas aulas de Educação Física no 8º e 9º ano do ensino fundamental e por último, compõem uma habilidade a ser desenvolvida nas aulas de ciências humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio.

Partindo de todas essas considerações e pressupostos a respeito da Diversidade Cultural, identificamos que a BNCC enfatiza sua contextualização na valorização de aspectos identitários de variados grupos sociais e os elementos de culturas distintas, devendo, portanto, levá-los em consideração durante todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Convém destacar as temáticas voltadas para a Diversidade Cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (BRASIL, 2018, p.401).

Diante do exposto, entendemos que a temática da Diversidade Cultural segundo a BNCC preconiza uma valorização das diferentes culturas, destacando as dos povos

indígenas e africanos, que foram durante anos subalternas a outras culturas. Além de celebrar o conhecimento a nível regional pautado no discurso da consideração da realidade dos alunos, assim, perpassa todo o processo de escolarização, fundamentada em habilidades do ensino fundamental ao ensino médio, mas como componente obrigatória desde a educação infantil, devido a parâmetros legais existentes em nosso país que reforça a relevância do estudo dessa temática sobre as diferentes vertentes, em nosso caso, com ênfase na área de conhecimento Educação Física Escolar.

Uma Educação Física cultural amplia o leque de análises e questionamentos a respeito da rede social e política. Estabelece a escolarização como uma forma de política cultural e não de simples reprodução ou homogeneização da cultura dominante. Nessa perspectiva, o currículo inclui novas temáticas e categorias para compreender as relações entre poder e identidade social no espaço escolar: a etnia, o gênero, a religião etc. (MAZZONI; NEIRA, 2017, p. 13).

É a partir dessa característica de compreensão das relações de poder e identidade que este estudo se aproxima do legado de Paulo Freire, para assim construirmos conhecimentos a respeito da temática. Quando a Educação Física Escolar é realizada sob a perspectiva da cultura, assume o que Nunes e Neira (2017) afirmam, sobre expandir os conhecimentos de modo articulado com os interesses e realidade dos estudantes. Sendo assim, partimos da realidade local para tecer o ensino e avançar nas aprendizagens. Dialogamos com estudantes e, assim, “partir do ‘aqui do educando e não seu” (FREIRE, 2015b, p.81). Portanto, com esses pressupostos permitimos aos sujeitos que muitas vezes foram e são silenciados, uma escuta atenta.

Os grupos vistos como diferentes também têm suas formas de manifestação elencadas como objetos de estudo e, conseqüentemente, suas características e peculiaridades se farão representar, abrindo possibilidades para que suas vozes, por vezes silenciadas, ecoem e influenciem a constituição da subjetividade dos estudantes e professores (NUNES; NEIRA, 2017, p. 472).

Com essa transformação que é dependente das relações sociais que a constituem, ficamos diante de conceitos freireanos de oprimidos e opressores, que se expande para a questão dos excluídos que almejam ser incluídos, ou aqueles que ainda necessitam se reconhecer na situação de exclusão. Por essa razão precisa haver um participante ativo dessa dialética, para que assim, ocorra a legitimação no processo de aprendizagem, sendo o aluno posicionado como criador, promotor e transformador dos fatos, sendo sujeito atuante de suas aprendizagens. Essa construção deve trazer à tona a história desse aluno,

a história desse professor, a história da escola, a história da Educação Física Escolar e coloca em voga a transformação destas de modo ativo por todos os envolvidos.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que é exclusivo- o da História e o da Cultura [...] (FREIRE, 1947, p.41).

Logo, a prática libertadora aqui proposta pelos pressupostos de Paulo Freire interrelaciona pensamento e ação. Pois, refletindo sobre o mundo, o homem regula e orienta suas ações sendo capaz de concordar, discordar, pensar, analisar e agir e, por consequência transformar o mundo a sua volta. Assim ele passa a ter o que Freire (1979) chama de conscientização.

“A conscientização não pode existir fora das ‘práxis’, ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p.15).

Existe um compromisso com a história da humanidade, quando passamos a analisar, refletir, investigar, estudar, pesquisar e agir, buscando interpretar a Diversidade Cultural dentro do contexto escolar e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. Sendo este, o papel que esta pesquisa almeja.

Neste estudo buscaremos fazer uma aproximação da área da Educação Física Escolar com as concepções de Paulo Freire e levar a discussão para a esfera da Educação Escolar, assim, não nos manteremos apenas nas especificidades e particularidades da Educação Física com área de conhecimento. Este pleito não significa negar essas questões, mas sim ao contrário, partindo delas para estudar a temática da Diversidade Cultural, tão necessária no cenário social atual, assim essas especificidades que só compete à Educação Física pode vir a mostrar o quão importante esse componente curricular é, e o porquê ele está inserido na área de Linguagens, o que ainda não é muito bem compreendido por alguns professores, ainda com resquícios de unicidade tecnicista, esportivistas, biológica e da saúde.

Salientamos que nossas críticas a este tipo de prática não estão em sobrepor ou hierarquizar por grau de importância entre estas ou aquelas, assim como também não é nossa intenção manter um olhar dicotômico cartesiano sobre esse assunto. Historicamente e especificamente a Educação Física foi forjada nestas concepções que a constituem até hoje, uma vez que não deixamos e não deixaremos de trabalhar conteúdos de natureza esportiva e nem os que estão atrelados as práticas de bem-estar e saúde. Todavia, cabe

ressaltar que, se quisermos valorizá-la dentro da Educação não podemos apenas pautar a prática pedagógica em predominância de conteúdo dessas naturezas. Se a própria noção de corpo cultural e biológico se confluem, estaríamos sendo contraditórios se apenas isolarmos o biológico como contexto dominante do que se ensina.

Ademias, todos os sentidos empregados e inerentes à Educação Física: saúde, práticas corporais, atividade física, práticas culturais, práticas esportivas, dentre outras; convergem para construir a linguagem peculiar e específica que é a Educação Física. Nossa perspectiva é sair deste microuniverso vasto de pressupostos convergentes e divergentes que a compõem e expandir no macro universo da Educação. Não queremos que ela perca sua especificidade, mas almejamos que passe a vivenciar igualitariamente seu espaço no processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar, assim como outros componentes curriculares. Afinal, a Educação Física está na escola e não deve ser algo isolado e nem apenas um meio de se ensinar outros componentes. Deste modo, “o conteúdo de ensino está lá, mantém seu caráter de especificidade, altera-se em abrangência, profundidade, mas não se confunde” (SOARES, 1996, p.10).

Nosso olhar crítico advém do reducionismo das aulas a natureza biológica, psicológica, social e até mesmo cultural da Educação Física, como se ela estando dentro de uma natureza não pudesse estar dentro da outra. O extremismo de se olhar para as aulas de Educação Física pelo viés de uma única dessas naturezas, ao nosso entendimento só é ‘menos ruim’ do que o famoso “rola bola”⁵ que descontextualiza e desvaloriza essas aulas integralmente. Propomos, portanto, o repensar os processos educativos na direção de uma proposta que contemple a valorização da Educação Física por meio da construção de conhecimentos que perpassam pelo corpo, as linguagens corporais, as atividades físicas e as determinações culturais para ser compreendido de modo holístico. Assim, conseguimos minimizar os afrontamentos intelectuais, pois deixamos de olhar o que a Educação Física ensina ou deve ensinar e passamos a nos perguntar: como ela ensina?

Pensar no como ocorre o ato de ensinar nos aproxima novamente da filosofia de Paulo Freire, que contribuiu muito para essa questão, com a premissa de que ensinar não é transferir conhecimento. Conforme descreveu em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996), defende uma proposta de se ensinar com base em práticas pedagógicas na quais existe o respeito ao educando, a

⁵ A terminologia “rola bola” é comum nas quadras e se refere aos professores que só se utilizam desse material em suas aulas, deixando como único conteúdo o futebol, livre sem intervenções pedagógicas.

liberdade, a ética, o incentivo a curiosidade e ao pensamento crítico, estando inserida na generosidade e humildade a esse ato.

As obras de Paulo Freire nos auxiliam a compreender o como o ato de ensinar deve ser pautado nas aulas de Educação Física e nos auxilia a alocarmos melhor no campo da Educação como área de conhecimento. Ademais, suas obras trazem pressupostos teóricos sobre a temática da Diversidade Cultural, apesar de o autor não se utilizar dessa nomenclatura, mas sim apenas do termo Diversidade, do qual partimos.

No cerne interpretativo de suas escritas encontramos pontos que convergem com a concepção por nós elencada para a temática. Assim, aprofundaremos nas obras *“Política e Educação”*; *“Por uma Pedagogia da Pergunta”* e *“Pedagogia da Esperança”*, que lançam luz sobre à questão da Diversidade Cultural por meio da questão da unidade da Diversidade, que consiste “em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças” (FREIRE, 1992, p. 78). Além disso, revistaremos outras obras como o próprio autor o fez em *“Pedagogia da Esperança”*, para melhor compreender a linha que costura seus pressupostos.

Assim, compreendemos Diversidade Cultural como aquela influenciada pelo conceito de cultura, porém fundamentada nos processos de construções de identidades. Forma de pensar tão presente nas obras de Paulo Freire. Assim, ela está na relação estabelecida entre o eu e outro, como afirma Gomes (2003a), e no reconhecimento que constantemente estamos a dialogar sobre semelhanças e diferenças, sendo que estas têm o direito em si de diferirem e serem opostas. Segundo Barros (2008): “é nessa tensão de opostos que sua realidade se revela rica dinâmica e desafiadora” (BARROS, 2008, p.17). Tais definições são destes autores, porém a forma de expressar também são peculiares a Freire, quando descreve o como deveria ser o educar neste contexto. Por essa razão, a concepção de Diversidade Cultural base deste estudo é

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (GOMES, 2007, p. 22).

Neste sentido, entendemos que é na relação com o outro, através de suas semelhanças, diferenças e identidades construídas inerentes ao contexto histórico, social, político e cultura que se forja a Diversidade Cultural que cada ser humano abarca em seu modo ser, agir e pensar, influenciando e sendo influenciada pela sociedade na qual está inserido.

Por essa razão, a Educação pautada na Diversidade Cultural tem que ser crítica o suficiente para conseguir refletir sobre todos os aspectos de complexidades e múltiplos recortes que esta abarca, distinguindo-se de outras expressões que aparecem justapostas a elas no cotidiano advindas do senso comum que podem confundir, uma vez que agregam a si significados e essências teóricas diferentes, como os termos: multicultural, pluralidade cultural, multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalidade e transculturalidade. Termos esses que iremos diferenciar para melhor compreensão sobre a preleção pela Diversidade Cultural ao invés de algum destes, no decorrer do estudo.

Ressaltamos também que não pretendemos fincar nossa escrita nos sufixos agregados a Diversidade como: Diversidade étnico-racial, Diversidade de gênero, Diversidade linguística, Diversidade regional, Diversidade social, Diversidade e Educação Especial, entre outras. Assim, também não descreveremos isoladamente os seus desdobramentos em atitudes de estereotipação, preconceito, discriminação, intolerância e exclusão, por compreendermos que estes são os aspectos observáveis da Diversidade Cultural, ou seja, estão atrelados a construção histórica, cultural e social das diferenças que compõem a compreensão do que é Diversidade Cultural (GOMES, 2008). Além disso, como descreveu Francisco (2018), não podemos pensar estes aspectos em ‘caixinhas’ como se eles ocorressem isoladamente, muitas vezes eles ocorrem um ligado ao outro.

Diante da especificidade das aulas da Educação Física de interações corpo a corpo em muitos momentos, tudo pode acontecer ao mesmo tempo. Logo, nosso questionamento diz respeito a como visualizamos essas ocorrências dentro do cotidiano das aulas e educamos para a diversidade. O papel do professor é muito mais do que dar suporte ao aluno. Por essa razão, a importância de se dialogar com professores sobre a temática e como trabalhar com essa questão pode contribuir para a formação dos alunos e a prática pedagógica da própria Educação Física.

É um grande desafio para a instituição escolar. Aceitar que a diversidade na sala de aula é a regra e não a exceção, reconhecer a singularidade dos sujeitos dentro de cada grupo social ou cultural – sem legitimar preconceitos produto de generalizações mecânicas-, apreciar

o valor que a cultura dos outros tem para nós. O desafio é forte porque aceitar a heterogeneidade é difícil para a instituição escolar, dada a sua concepção basicamente homogeneizadora (LERNER, 2007, p.4)⁶.

Neste contexto, a compreensão do conhecimento historicamente acumulado se faz necessário e indispensável para a produção de novos conhecimentos.

Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos que afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. (CANDAUI, 2012, p. 237).

A perspectiva de humanização do sujeito só é atingida quando se constrói a consciência dos homens sujeitos, caso contrário, permanecem desumanizados ao serem “seres para o outro” (FREIRE, 1969, p.125) ou os chamados homens objetos. A Educação pelos preceitos da humanização do sujeito “assume a postura de companheira na formação do indivíduo pensante, que sabe olhar ao seu redor e tem discernimento suficiente para saber o que é certo e o que é errado” (FRANCISCO, 2018, p.44). É neste contexto que pensamos a escola, como local social que ensina a pensar e problematizar a realidade durante o processo de produção do conhecimento.

Parece-nos importante enfatizar que a formação neste ambiente educacional deve estar pautada na formação humana do sujeito. Portanto, é preciso proporcionar a liberdade do pensamento crítico neste ambiente, mesmo quando falamos de alunos que são crianças, iniciantes no seu processo de escolarização, pois não “a humanização dos homens sem transformação necessária do mundo em que eles se encontram oprimidos e proibidos de ser” (FREIRE, 1992, p. 79), o que muitas vezes ocorre na Educação quando conduzida pelos preceitos da Educação tradicional. Rompendo com essa questão, como anuncia Freire, encontramos no modo de trabalhar com os alunos na infância, respaldos no que diz Rinaldi (2016), quando descreve uma abordagem fundamentada no ouvir esses alunos ao invés de falar, no qual o conhecimento vai sendo construído com enfoque na investigação das crianças a respeito do seu cotidiano, fazendo perguntas e descobrindo respostas, nas quais os adultos servem como referenciais. Deste modo, a formação dos alunos na escola não terá ações contrárias ao seu discurso no tocante ao processo de formação do sujeito, caso contrário, irá reforçar a indagação de Freire (1992, p.84) “querem a humanização dos homens, mas ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados”.

⁶ O texto original está em espanhol, a citação aqui utilizada corresponde a uma tradução nossa.

Assim, é possível conceber a educação como a teoria do conhecimento, advindo do processo de ação e reflexão sobre a realidade. Munidos dessa perspectiva, observamos a definição que “a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (SHOR; FREIRE, 1986, p.76). Sendo, portanto, a Educação uma forma do homem intervir na realidade e por consequência no mundo (FREIRE, 1996).

Tocante a essas palavras, concebemos a Educação neste estudo como um conhecimento em movimento advindo da prática e conscientização que os seres humanos empregam, assim, compreendemos o conhecimento como um processo social e a Educação como a base desse processo. Processo que exige a consciência de que nada está finalizado e dentro desta incompletude o ser humano precisa estar consciente que é um sujeito inacabado e inconcluso em processo constante de humanização (FREIRE, 1987). O que é possível ser visto e compreendido quando falamos de crianças de 6 e 7 anos de idade, porém isso, também se estende para aqueles que vai auxiliar neste processo, que são os professores, os participantes e colaboradores neste estudo.

Compartilhamos da ideia de que uma Educação verdadeira perpassa e vislumbra pela humanização do sujeito, que busca a construção de um conhecimento para obter uma vida melhor, com preceitos na justiça, mas conscientes de sua constituição histórica e social (FREIRE, 2015). Deste mesmo modo, compreendemos que para a construção de novos conhecimentos, precisamos conhecer o que vem antes, conhecer o que se tem sido discutido e produzido socialmente. E sob essa ótica que o presente estudo se envereda, de levantamento e compreensão do que já existe na literatura, para em seguida, contribuir academicamente e socialmente com novas perspectivas do conhecimento. Portanto, no próximo tópico apresentamos e analisamos o que vem sendo produzido de conhecimento sobre a Diversidade Cultural na Educação Física Escolar.

1.2- A presente pesquisa e as produções acadêmicas

Para compreender a temática da Diversidade Cultural dentro das aulas de Educação Física Escolar, evidenciou-se a necessidade de levantamento das produções científicas. Por essa razão realizamos um mapeamento desenvolvido em dois momentos. O primeiro corresponde ao que foi produzido dentro de dois marcos legais para a

Educação e, por consequência, para a Educação Física, a partir das datas de publicação dos PCNs até a BNCC.

Consideramos como marco inicial o ano de publicação dos PCNs (BRASIL, 1997). Essa escolha se deve pelo documento trazer uma proposta sobre a Educação Física Escolar que prioriza a dimensão qualitativa do aprendizado, com avaliação e ênfase ao processo de construção do conhecimento de modo permanente ao longo de toda a escolarização. Tornando-se um marco para a própria Educação Física, após o MREF, esse documento inaugura nas políticas públicas em âmbito nacional a consolidação da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, cultura corporal essa que expande o conceito das práticas corporais, para além da aptidão física, e nos permite ressignificar os conhecimentos a respeito do patrimônio corporal no espaço escolar (NEIRA; NUNES, 2006), além da dimensão da transversalidade, que articula a especificidade deste componente curricular em especial com o tema da pluralidade cultural (BRASIL, 1997).

O marco final situa-se na BNCC, pois de acordo com AVAMEC (2021) que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação e serve de plataforma de capacitação aos professores, a BNCC oferece a cultura corporal de movimento como abordagem cujo foco está nas práticas corporais diante de um currículo flexível que fornece diversos conteúdos com base nas premissas da diversidade, criatividade, complexidade e ludicidade.

Estivemos atentos na organização dessa busca, principalmente, no que tange a escolha dos descritores para pesquisar, pois eles impactam de forma decisiva as publicações encontradas. Assim sendo, após a utilização de estratégias que mapearam os termos mais relevantes para representar a pesquisa, chegamos no seguinte assunto: Diversidade Cultural: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física Escolar. Assunto que inclusive intitula essa presente tese. Assim, foram elencados os seguintes descritores: Diversidade Cultural, Educação Física Escolar e Professores, que foram utilizados conjuntamente durante as buscas nas bases de dados.

Para efetuarmos a seleção e posteriormente analisar as informações nas teses e dissertações encontradas, com o intuito de que as mesmas potencializassem os conhecimentos já produzidos sobre a temática da pesquisa, assumimos uma postura criteriosa, alicerçada pelos seguintes fatores: a) leitura atenta dos títulos e palavras-chaves; b) quando essas se faziam presentes ou havia indicativos de sua presença no texto, era realizada a leitura atenta do resumo na perspectiva de encontrar a relação entre os

descritores, sendo esse o principal critério de inserção ou exclusão da execução de uma leitura na íntegra; c) apresentando indícios dessa relação no resumo foi realizada a leitura da pesquisa com foco no referencial teórico, metodologia e resultados encontrados.

No primeiro momento foi investigado a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (BDTD/IBCT). Nos atentamos em analisar apenas teses e dissertações a respeito da temática, devido ao espaço temporal de 20 anos que poderia se configurar em muitas produções acadêmicas e não conseguiríamos em tempo hábil para finalizar o levantamento. Salientamos que almejamos apenas obter um panorama e não realizar uma pesquisa que propõe uma análise do estado da arte neste momento.

Foi apresentado pela base de dados como resultado deste primeiro momento, o total de 142 pesquisas distribuídas entre 98 dissertações e 40 teses, ambos desenvolvidos em Programas de Pós-graduação em Educação, Educação Física e Ensino de Ciências.

Após a leitura do resumo foram selecionados 15 trabalhos que utilizavam a relação entre Diversidade Cultural, Educação Física Escolar e Professores, ainda que estes não se utilizassem do termo Diversidade Cultural, mas de sufixos considerados marcadores sociais de diferença para a questão da Diversidade. Por fim, depois de realizarmos as leituras aprofundadas 10 trabalhos que continham proximidades com esse estudo e abordavam contribuições foram elencados como conteúdo de nosso levantamento, os outros trabalhos foram desconsiderados após essa etapa, por não conter proximidades com a presente pesquisa. Os que continham essas proximidades foram:

Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais. Tese de Carlo Henrique Golin (2017).

Professores de educação física: diversidade e práticas pedagógicas. Tese de Claudia Aparecida Stefane (2003).

A prática do professor de educação física escolar: perspectivas de inclusão. Dissertação de Emerson José Lima da Silva (2011).

A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar. Tese de Priscila Gomes Dornelles (2013).

Diversidade étnica e fazer docente na educação física em Cuiabá-MT: uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente. Tese Walfredo Ferreira de Britto (2010).

No movimento do Jongo: a educação física e as relações étnico-raciais na escola. Dissertação de Gleisiele Saraiva Rangel (2017).

“Eu vim do mesmo lugar que eles”: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. Dissertação de Alexandre Vasconcelos Mazzoni (2013).

Minha história conto eu: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil. Dissertação de Marília Menezes Nascimento Souza Carvalho (2012).

Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero. Dissertação de Fábio Alves dos Santos Pereira (2009).

Relações étnico-raciais e diversidade cultural: caminhos em direção a uma outra educação física escolar. Dissertação de Bruno Rodolfo Martins (2013).

O panorama visualizado dentro do período de 20 anos, foi o de que poucas produções agregam no seu título o termo Diversidade Cultural. Entretanto, entram em discussões com a temática ao sinalizarem marcadores sociais de diferença como gênero e relações étnico-raciais. Aliás, essa é uma questão recorrente em algumas dessas pesquisas para apresentar a Diversidade Cultural como problema a ser estudo dentro do contexto da Educação Física Escolar.

Outro fator relevante é que algumas delas relacionam-se com a temática ao colocar-nos em uma ação de pesquisa com a mesma metodologia que empregamos, utilizando, portanto, os questionários e grupo focal, mas distanciando-se pelo modo como analisam os dados. Entretanto, algumas pesquisas tecem metodologias diferentes em seu caminho como etnografia, entrevistas e intervenções, mas se aproximam pelo modo como analisam seus dados.

Todas possuem como participantes professores em evidência para a produções de seus dados, mas em algumas encontramos as contribuições de alunos e exclusivamente em Britto (2010), dos professores e alunos há a presença de educadores sociais e militantes do movimento afrodescendentes como participantes.

Embora esses estudos analisem a maneira pela qual a Diversidade Cultural se apresenta dentro dos processos de ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar e contribuam para a ampliação teórica em nosso estudo, são tímidos ou incipientes para não nos atrevermos a dizer que são inexistentes aqueles que fundamentam as discussões das narrativas dos Professores com a contribuição de Paulo Freire em suas problematizações. Tendo em vista o panorama apresentado dentro desses 20 anos, assumimos com objetivo compreender por meio de pesquisas mais recentes se essas aproximações com esse teórico ocorrem. Ressaltamos que permanecemos na investigação de como a Diversidade

Cultural potencializa-se na Educação física Escolar assumindo os Professores como detentores de saberes e produtores de conhecimento.

Sob essa perspectiva partimos para o segundo momento da revisão bibliográfica, em que foi realizada uma busca com o filtro de os últimos 5 anos (2018 a 2022). Expandimos as bases de dados neste momento e acrescentamos a BDTD, as bases: *Scielo* e Periódicos Capes. Recorremos aos mesmos descritores.

Na base de dados BDTD houve a ocorrência de 35 trabalhos, sendo 29 dissertações e 6 teses, mas nenhuma delas correspondeu aos critérios anteriormente apresentados. Não foi encontrado nenhum trabalho *Scielo*. Por essa razão, ampliamos da busca realizando a pesquisa em uma terceira base de dados que foram os periódicos da CAPES. Ressaltamos que o filtro desta plataforma de pesquisa permitiu realizarmos a busca do ano de 2018 a 2020, por essa razão consideramos também artigos publicados em 2016 e 2017 para nos mantermos dentro dos cinco anos como critério. Nesta base de dados encontramos nove artigos e após uma análise aprofundada selecionamos três, sendo estes:

Relações entre experiências pessoais e uma educação física sensível à diversidade cultural. Artigo dos autores Alexandre Vasconcelos Mazzoni e Marcos Garcia Neira (2017).

Perfiles pedagógicos del profesorado de educación física en una escuela multicultural. Artigo dos autores Gonzalo Flores-Aguilar, Susanna Soler e Maria Prat (2019).

Troca de saberes e fazeres indígenas e quilombolas no colégio de aplicação João XXIII: educação para a democracia por meio da interculturalidade crítica da educação física escolar. Artigo dos autores Cátia Pereira Duarte, Laura de Melo Soares e Miraldina Alice Santos (2020).

No artigo de Mazzoni e Neira (2017) os autores sinalizam as percepções de Professores a respeito da temática após a realização de uma entrevista semiestruturada, que confrontada com a teoria cultural, permitiu elencar o modo como os professores atuam com a Diversidade Cultural, descrevendo que esta tem relação com a trajetória de vidas deles e os enfrentamentos de situações de preconceito ocasionadas pelas diferenças dos sujeitos. O artigo trouxe contribuições para pensarmos nossas hipóteses de investigação de pesquisa e a tese a ser defendida.

O cenário apresentado por Aguilar, Grau e Prat (2019) continua a discussão a respeito da postura dos professores diante da Diversidade Cultural. A compreensão de

Diversidade Cultural ilustra em como os Professores reconhecem e trabalham com a Diversidade Cultural. As nomenclaturas apresentadas no artigo foram conhecidas em por meio deste e materializa a compreensão de como pode ser o atuar do professor diante da diversidade Cultural em perfis delimitados como: “*Sensível inclusivo*”, que corresponde ao professor preocupado com o bem pedagógico de todos os alunos, que utiliza se utiliza de estratégias diversas para contemplar os conhecimentos dos alunos e o vínculo afetivo com eles; “*Assimilador romântico*”, aludem-se em destacar as principais singularidades e potencialidades da Educação física para trabalhar a temática, mas ignoram as limitações dessa para uma educação com valores inclusivos e acabam, portanto, uniformizando as propostas não considerando as diferentes estruturas culturas para o aprendizado dos alunos; “*Queimado-preconceituoso*”, é aquele que tem uma visão pessimista com relação a educação com premissas na Diversidade Cultural este perfil acaba por favorecer a existência de atitudes de discriminação e preconceito em suas aulas.

O terceiro artigo, de Duarte, Soares, Santos (2020), apesar de parte dos participantes da pesquisa serem em sua grande maioria os formandos do ensino médio, também investigou dois professores e suas discussões possibilitaram atribuir em compreensões sobre as trocas de saberes a respeito do marcador social da diferença: relações étnico-raciais. No caso, não se constituiu em um único olhar, mas sim no repensar saberes e fazeres cotidianamente com base na questão indígena e quilombola.

Os três artigos potencializaram os conhecimentos e trouxeram inquietações para o nosso estudo a respeito das questões a serem feitas aos nossos Professores participantes ou se os contextos de fala surgirão das narrativas destes. Apesar de colaborarem com o estudo na fundamentação teórica e ampliação de conhecimentos já produzidos, ainda nos permite afirmar que faltam as características elencadas nesta tese.

Deste modo, a forma como desenvolvemos este estudo não foi retratada em outro estudo, ao menos não nas bases de dados pesquisadas. A triangulação em o tema (Diversidade Cultural, Educação Física Escolar e Professores), a metodologia (questionário, grupo focal, observação participantes e análise de conteúdo) e o aporte teórico (Paulo Freire como base fundamental na análise dos dados). Contudo, para percorremos este caminho foi necessário estabelecer quais eram as inquietações e questionamentos mais relevantes para a construção do objetivo da pesquisa, caminho esse apresentado no próximo tópico.

1.3- Questionamentos, objetivos e inquietudes

Após a compreensão do que vem sendo publicado a respeito da temática da pesquisa, não apenas nos últimos cinco anos, com as produções recentes, mas em um contexto histórico de 25 anos (de 1997 a 2022) visualizamos um amplo contexto de pesquisa, no qual novas investigações sobre diferentes aspectos são pertinentes, uma vez que no panorama encontrado nenhuma delas inter-relaciona Diversidade Cultural, Educação Física Escolar e Professores com uma teorização fundamentada em Paulo Freire e com a especificidade de se rememorar experiências advindas do contexto de aulas com alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

Consequentemente, esta pesquisa de doutorado reforça e aborda a problemática da Diversidade Cultural dentro da Educação Física Escolar, sinalizando à importância de novas pesquisas neste campo do conhecimento, destacando essa triangulação. O que corrobora para a necessidade de que os professores reflitam para a realização de práticas pedagógicas que privilegiem a Diversidade Cultural, suas questões e discussões, dentro do ambiente escolar.

Mediante as leituras efetuadas e a contribuição das produções acadêmicas já realizadas, consideramos que é de suma importância a questão de desenvolver as aulas de Educação Física Escolar de modo a não dissociar dos pressupostos advindos da Diversidade Cultural, assim, alguns questionamentos se tornaram contínuos e repetitivos. Os questionamentos foram:

O que é Diversidade Cultural para esse grupo de professores de Educação Física?

Como os professores abordam a temática da Diversidade Cultural nas aulas de Educação Física Escolar com os alunos do primeiro e segundo anos do ensino fundamental?

Quais situações vivenciadas nas aulas de Educação Física Escolar possibilita a compreensão e reflexão a respeito da Diversidade Cultural?

A organização do conteúdo e a prática pedagógica dos professores, trabalha a Diversidade Cultural no cotidiano escolar das aulas de Educação Física?

O que os professores consideram como conteúdo essencial quando a aula traz à tona algo relacionado a Diversidade Cultural?

Como os professores de Educação Física escolar atuam diante de experiências advindas da Diversidade Cultural dos alunos?

Como ocorre o dialogar dos professores de Educação Física Escolar com os alunos a respeito da Diversidade Cultural que os rodeiam? Existe uma escuta atenta aos alunos sobre a Diversidade Cultural?

Quais são as possibilidades e dificuldades apresentadas no dia a dia, advindas da Diversidade Cultural, no processo de ensino aprendizagem dos professores?

Após variados questionamentos, a questão de estudo é: **Que contribuições os professores de Educação Física Escolar dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental promovem à compreensão da Diversidade Cultural?**

Tal questão remete a um contexto de busca por transformações em relação as práticas pedagógicas pautadas sobre pressupostos da Diversidade Cultural, que mesmo sendo uma temática tão difundida no âmbito da mídia, legislações vigentes, práticas docentes e contexto acadêmico, ainda se apresenta de modo aquém ao desejado para um ambiente escolar que preconiza e valoriza a Diversidade Cultural entre os alunos. Existem lacunas por parte de compreensão e atuação dos profissionais da Educação e, portanto, pelos professores de Educação Física Escolar. Neste sentido, a importância desta pesquisa se fundamenta no reconhecimento e compreensão de como é a convivência de alunos e professores, com relação a Diversidade Cultural que os rodeiam.

O nosso foco recai especificamente nas indagações a professores que atuam ou atuaram com crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, pois alguns dos temas geradores que foram abordados com estes durante a realização do grupo focal (instrumento de coleta da pesquisa), foram retratadas pelas experiências de crianças dessa faixa etária durante as aulas de Educação Física (FRANCISCO, 2018). Complementarmente, nesta faixa etária a criança passa por mais uma crise que causa inúmeros conflitos, marcados pela passagem desta da pré-escola para a escola, fazendo com que estejam em transição e ocorra a perda da espontaneidade infantil, devido modificações internas das crianças. Modificações estas conduzidas pela incorporação de novas condutas e fatores intelectuais (VYGOTSKI, 2006).

As peculiaridades que caracterizam a crise nas crianças, segundo Vygotski (2006), são que neste momento as vivências e experiências adquirem sentido devido às crianças formarem relações novas com elas mesmas e aprenderem a julgar. Além disso, aparece agora a lógica dos sentimentos, a criança passa a formar relações com as situações aprendendo a se valorizar e a julgar seus êxitos. Passando assim a serem participantes ativas das suas situações sociais.

Compreendemos que as crianças de seis e sete anos aplicam significados de acordo com o seu universo e mundo particular, porém já estão se ajustando para aproximá-los cada vez mais dos conceitos culturais e linguísticos determinados socialmente como corretos. As crianças por meio de suas experiências de vida vão referenciando, definindo e ordenando esses significados mediados pela cultura já existente. Conseqüentemente, durante esse período, elas também estão mais propícias a novas aprendizagens, mesmo com relação a valores, crenças e costumes, para além daqueles com os quais convive no seio familiar. Por essa razão nossa ênfase, consistiu em quais situações surgem das aulas que nos permite investigar as experiências e práticas pedagógicas com as quais convivem nas aulas de Educação Física que abordam a Diversidade Cultural, e se esse componente curricular pode gerar algum fator de influência sobre esta temática com os alunos.

De modo geral, partimos dos pressupostos que é necessário que haja momentos permanentes de conversa a respeito da temática com os professores e com os alunos, sendo, portanto, necessário investir em práticas humanizadoras que promovam o diálogo e respeito com relação a Diversidade Cultural. Afinal, não somos todos iguais, porém devemos ser respeitados em nossas diferenças.

Com margem nesta questão, o objetivo geral desta pesquisa se constitui em: **Identificar e analisar possíveis contribuições dos professores de Educação Física Escolar para o trato/abordagem/inclusão da temática da Diversidade Cultural na escola a partir do que fazem no interior das aulas.**

Neste contexto os objetivos específicos são:

- ✓ Levantar, descrever e compreender os saberes de experiência dos professores a respeito da Diversidade Cultural.
- ✓ Identificar e compreender os sentidos atribuídos pelos professores a respeito de Diversidade Cultural
- ✓ Identificar e compreender como os professores conceituam a Diversidade Cultural nas aulas de Educação Física Escolar através de suas experiências.
- ✓ Identificar, descrever e compreender quais ações adotam para resolver possíveis conflitos advindos da Diversidade Cultural.

Imersos em muitos objetivos específicos, construímos as seguintes hipóteses:

- Os professores não dialogam com as crianças a respeito da Diversidade Cultural, privilegiando os conteúdos específicos da Educação Física

Escolar em detrimento a discussões e incorporação dessa temática em suas aulas;

- Os professores atuam de modo pontual sobre fatos e situações advindas do contexto de suas aulas, incorporando a Diversidade Cultural como temática secundária;
- Os professores atuam de modo preventivo com práticas pedagógicas que valorizam a Diversidade Cultural dentro do contexto escolar, além de torná-la temática central de algumas aulas.

Assim, defendemos que existe necessidade de que os professores reflitam para a realização de práticas pedagógicas que privilegiem a Diversidade Cultural, suas questões e discussões na escola.

Para melhor compreensão leitora sobre como organizamos a pesquisa a respeito da Diversidade Cultural com a colaboração de professores de Educação Física Escolar, o estudo foi estruturado em capítulos. Fragmentaremos inicialmente essa discussão para a descrição dos conceitos e contextualização do nosso aporte teórico. Posteriormente, faremos novamente a junção dos termos Professores, Diversidade Cultural e Educação Física Escolar para interpretar os dados coletados, proporcionando uma discussão no campo da Educação e, principalmente, da Educação Física. Nesse sentido, organizamos a dissertação com os três primeiros capítulos conceituais e contextuais. O quarto capítulo abarca os procedimentos metodológicos e, o quinto capítulo, a apresentação e discussão dos resultados. Posteriormente são apresentadas as considerações finais, as referências e os anexos.

2-DIVERSIDADE CULTURAL

Ser Diferente É Normal

Gilberto Gil

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz de, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e
tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é
tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal

Sha nana
Ser diferente é normal
Sha nana
Ser diferente é normal
Sha nana
Ser diferente é normal
Sha nana
Ser diferente é normal
Sha nana
Ser diferente é normal

Todo mundo tem seu jeito singular
De crescer, aparecer e se manifestar
Se o peso na balança é de uns quilinhos
a mais
E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
Se curte tatuagens ou pinturas naturais
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é
tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente:
Ser diferente é normal!

Sha nana
Ser diferente é normal
Sha nana
Ser diferente é normal
Sha nana
Ser diferente é normal
Sha nana
Ser diferente é normal
Sha nana
Ser diferente é normal

Afinal o que é Diversidade Cultural para você?

É com essa pergunta que iniciamos este capítulo e daremos continuidade ao longo dele todo.

Diversidade Cultural advém da junção de duas palavras que por si só já são capazes de vislumbrarem promissoras teses e dissertações no campo acadêmico. Quando as descrevemos conjuntamente, para algumas pessoas, pode parecer óbvio a sua definição por estar atrelada a conhecimento do senso comum, porém não é tão simples conceituá-la, uma vez que não vem a ser um conceito hegemônico, fixo e único, devido as raízes que agrega de cada uma das palavras que a compõe. São conhecimentos acumulados historicamente por diversos teóricos, sobre óticas diferentes, algumas convergentes e outras divergentes.

Iniciaremos nossa construção a respeito deste termo de modo fragmentado, partimos das partes para compreender o todo. Apesar disso, não olharemos as partes como algo cartesiano, binário e oposto. Nosso intuito é partir de algo mais simples ao que é a interpretação de cada termo para o seu complexo que é a junção de ambos. Salientamos que o simples aqui não tem o cunho de mais fácil, pois não compreendemos a interpretação e conhecimento dessas palavras como algo fácil.

Começaremos pelo conceito de Cultura, com a mais ‘simples’ das definições, aquela contida em um dicionário. Cultura tem sua etimologia no latim *cultura* ou *culturae*, tendo como sinônimo ao seu uso as palavras: instrução, saber, cultivo, apuro, conhecimento (DICIO, 2019; CUNHA, 2010)⁷. Assim como a palavra Diversidade, Cultura pode ser apresentada comumente em conjunção com outras palavras como: cultura inca, cultura nordestina, cultura ocidental, cultura oriental, para especificar de que povo estamos nos referindo; cultura forrageira, cultura do algodão, entre outras como indicativo de qual cultivo está sendo falado; cultura da criança, cultura popular, cultura erudita, cultura digital, cultural material, cultura imaterial, cultura organizacional, cultura corporal, resultado de pesquisas e estudos de diferentes campos do conhecimento. Além

⁷ Nossa primeira fonte de pesquisa para qualquer palavra que não conhecemos atualmente são os dicionários online e posteriormente fontes de conhecimento cientificamente comprovadas. Agrada-nos esse movimento de expansão do senso comum, mas ao mesmo tempo fica a inquietação sobre por qual caminho esse conhecimento foi produzido. O conhecimento científico foi tão difundido que todos os conhecem e tomam para si como propriedade de conhecimento ou sua utilização é tão cotidiana que se tornou alvo de investigações e assim foi validado? Por isso, a explicação de que: “O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala” (VYGOTSKY, 1996, p. 125).

disso, pode estar agregada a palavras prefixadas como: capital cultural, diversidade cultural, manifestações culturais, expressão cultural, identidade cultural, herança cultural, entre outras.

Enquanto cultura é substantivo que agrega a si sentidos como um conhecimento construído por um grupo sobre crenças, tradições, arte, moral, costumes, a palavra cultural é o seu adjetivo e corresponde ao conjunto destes conhecimentos e saberes adquiridos por esse grupo. Por isso, compreendemos que a segunda está contida na primeira e ao compreendermos os sentidos atribuídos a primeira, compreendemos também a segunda (EAGLETON, 2005).

A forma como utilizamos a palavra também diz qual sentido atribuímos a ela. Segundo Eagleton (2005), quando utilizamos em letras minúsculas, estamos nos referindo a sua identidade, tornando-a algo particular. A utilização dela com a primeira letra iniciada e maiúscula, refere-se ao termo em seu caráter universal. A palavra no plural fornece pluralidade a mesma, definindo que estamos valorizando diversos grupos existentes.

Descreveremos alguns conceitos encontramos na literatura a respeito da conceituação de Cultura. Faz-se necessário ressaltar que estamos aqui fazendo uma aproximação inicial com o conceito de cultura e não um estadiamento profundo dela. Nossas pretensões são de singela demonstração de quão diversa pode ser a compreensão desta, não faremos, portanto, um desvelamento de seus enraizamentos, entrâncias e reentrâncias, consonâncias e dissonâncias, mas sim uma breve explanação de conceitos.

De acordo com Cuche (1999) a noção de cultura está atrelada a questão das diferenças existentes entre os povos, que fizeram com que a humanidade fosse composta por populações diferentes. Portanto, para ele a cultura é um conhecimento que se constitui historicamente, por meio da transmissão geracional.

Hall (2003) afirma que a cultura é produzida com base nas tradições, porém não se faz imutável, uma vez que para ele “não é uma questão de que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições” (HALL, 2003, p.44).

Nesta perspectiva, cultura vem a ser um termo atemporal, mutável e produzido socialmente. O que faz com que quando estivermos nos referindo a mesma, seja necessário mencionar conjuntamente sobre qual situação histórica estamos nos referenciando ou sobre qual povo estamos relatando.

Gramsci (1977) relata que algumas pessoas com base em uma concepção conservadora, consideram a cultura como algo enciclopédico, ou seja, com sua

capacidade de se acumular dados/informações, que os confere deste modo um grau de superioridade de um povo em relação aos demais (mais explicitamente para o autor, de uma classe social para com a outra), como causa temos o que o autor denomina de “intelectualismo deletério”. Em contrapartida, para Gramsci, cultura corresponde a autoconhecimento e autodomínio, através de uma consciência crítica capaz de produzir uma nova cultura. Por ser uma criação histórica, o homem necessita adquirir essa consciência crítica para se elevar, por essa razão, que toda revolução necessita previamente de um trabalho de crítica e penetração cultural, para só assim mudar a sociedade a sua volta.

Segundo Gramsci (1978, p.93) “o povo em questão pode ser subordinado à hegemonia intelectual e moral de outros povos”. Advindos de planos de hegemonia cultural de um povo sobre o outro, com a intenção de monopolizar, dominar e direcionar ideologicamente. Essa questão de dominação para Bourdieu (1989), tem efeitos do poder simbólico que é indissociável do conceito de cultura. Para ele, o gosto cultural e a apropriação dessa cultura estão atreladas a um processo educativo sustentado pela família, escola ou agentes sociais. O autor afirma: “a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante, para a integração fictícia da sociedade em conjunto, portanto, à desmobilização das classes dominadas” (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Ainda de acordo com Bourdieu (1997) o que ele chama de gosto cultural não advém do autoconhecimento como descreveu Gramsci, mas sim de um aprendizado, que faz com que o indivíduo se habitue e adquira bens da cultura. Esse aprendizado é sistemático e ofertado pela família e a escola. A interiorização vem da identificação com certos saberes e informações, que este chama de capital, que vem a ser assimilado após investimento dos grupos privilegiados.

Temos consciência que existe uma indústria cultural advinda do sistema capitalista, que torna tudo em nível de mercadoria, inclusive a cultura. Nesse sentido, a Cultura adquiriu *status* de poder e prestígio imposto por uma classe dominante, sendo utilizada como degrau para uma possível ascensão social.

O acesso à cultura passa assim a ser equacionado pelas classes proletárias como acesso à renda, através da qual poderão ser adquiridos os bens necessários à efetivação de um estilo de vida “superior”. Nesse sentido o *desejo de cultura* (de melhor participação na cultura) representa uma reafirmação do poder do capital (MACEDO, 1988, p.37, grifos da autora).

Por essa razão, estamos atentos para não reduzir cultura a uma diferenciação entre dominantes e dominados. O conceito de cultura se faz mais amplo no âmbito da estruturação das sociedades, nas quais, estas se tornam mais complexas devido às heterogeneidades de formas de se viver.

Outra definição sobre cultura é dada por Macedo (1988, p.34): “cultura é o resultado da capacidade especificamente humana de criar soluções diferentes a questão básica da manutenção da vida”. Assim, questionamos: será que podemos definir cultura unicamente dessa forma? Pensamos que não, então buscamos outras definições inicialmente em autores com os quais temos aproximação e posteriormente com aqueles que devido essa pesquisa estamos efetuando o primeiro contato.

A Brandão (2016) coube o papel de descrever o que é cultura no Dicionário Freire e ele fez do seguinte modo:

E somos humanos porque, sendo seres de natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura. Tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação, constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos. E uma cultura, ou algumas, existem em nós e em nós objetiva e subjetivamente. Elas estão em tudo aquilo que criamos ao socializar a natureza. Isto é, ao transformarmos coisas do mundo natural em objetos do mundo cultural. Os animais se transformam organicamente para se adaptarem aos seus ambientes naturais. Nós os transformamos para adaptá-los a nós. E, no mesmo processo, nós nos transformamos pessoal e coletivamente a nós próprios, ao criarmos, junto com os utensílios de que nos servimos para sobreviver, os símbolos, os saberes, os sentidos e os significados de que nos servimos para convivermos (BRANDÃO, 2016, p.100).

Sendo assim, nos colocamos diante de uma descrição complexa como a cultura nos parece ser, porém que nos deixa vestígios de como pensar sobre ela, daqui em diante, por exemplo, que a mesma pode ser descrita no plural e não no singular.

Essa descrição nos acrescenta a questão do quanto a cultura nos influencia, e nos faz retornar a Laraia (1993, p.46), ao dizer que: “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam”.

O como esses conhecimentos são passados de geração em geração faz toda diferença para os dias atuais, devido ao fato de que o historicamente valorizado ainda advém do que foi escrito, registrado e guardado, podendo ser acessado por quem tiver interesse em se aprofundar com base na leitura desses conhecimentos. Essa é uma visão eurocentrada de processo acumulativo de experiências e conhecimentos. Em uma versão

africanizada, a título de exemplificação, muitos conhecimentos e experiências foram passadas de geração em geração, por meio dos contos e valorização da oralidade dos mais antigos. Por essa razão que existe um ditado africano que diz que quando um idoso falece, a sociedade perde uma biblioteca de conhecimentos.

Ainda sobre tais comportamentos etnocêntricos, Laraia (1993, p. 76) afirma que estes “resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais”. Desta forma, na visão estruturalista da cultura atual, o que vemos predominar é a América do Norte (Estados Unidos, mais especificamente) e a Europa como produtora cultural e suas formas de ver e pensar; deixando de lado o que as demais culturas (e são muitas) têm a dizer. Então nasce a identidade do homem como centro do universo e com pensamentos etnocêntricos, que faz surgir o ódio por aquele que é diferente de si. Ódio este que não reconhece a cultura alheia, não a tolera, não a aceita, e então fazem emergir os confrontos. No passado estes confrontos influenciaram a ocorrência de guerras mundiais e no presente surgem na forma de atentados. Em ambos ocorre a morte de muitas pessoas, em nome de uma dada cultura concebida como superior às demais. No passado, a apropriação e incorporação desse sentido de cultura nos causou horror, na atualidade ter pessoas que ainda pensam a esse modo nos causa temor.

Definir cultura abrange contextualizá-la historicamente e socialmente. Isso ocorre porque ela não é estática, muda com o passar do tempo.

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 1993, p. 105).

Neste contexto polissêmico no qual a cultura se instaura, retornamos a questão das diferentes culturas, das múltiplas culturas que permitem também diferentes e múltiplas interpretações. O que não se permite é a questão de hierarquizá-las, pois assim existirá um subjugar de algumas culturas em detrimento a outras.

Santos (2006) discute a questão da hierarquização das culturas como critério de classificação daquelas existentes e das extintas, chegando à conclusão da sua impossibilidade, devido à multiplicidade de critérios culturais que as envolve, devido à diversidade das culturas existentes. Porém, ressalta que nas relações internacionais

existem desigualdades que acabam por hierarquizar povos e nações, e isto, não pode ser ignorado quando se estuda cultura.

Devemos compreender a cultura de um povo como normal a esse e particular a ele, porém não podemos e não devemos reduzir ou hierarquizar uma cultura em detrimento a outra devido a estes fatores (GEERTZ, 2015).

Podemos perceber que a cultura não é um verbete simples do dicionário ao qual recorreremos para compreender algo que nos foge seu significado, devido a esta ter vários desdobramentos e interpretações, dependendo de quem fala sobre ela.

Falar de cultura antes de Diversidade tem sua importância pautada sobre o fato que ela determina comportamentos, crenças, atitudes, valores, e isso, justifica as ações das pessoas sobre os diferentes temas e assuntos ao qual são acometidos ao longo de sua vida.

Longe de querermos compreender a cultura de forma fixa e imutável, pois aprendemos que isso não é possível, compreendemos com a construção dessa trajetória sobre as possibilidades interpretativas que a cultura nos influencia de modo consciente e inconsciente, porque estamos imersos e submersos nesta e ela não é única. Em outras palavras, como menciona Santos (2006, p. 7): “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedade e grupo humanos”. O autor ressalta que cultura “é uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais” (SANTOS, 2006, p.7) e, ainda, ao nos preocuparmos em entendê-la seremos conduzidos às relações presentes nos diferentes grupos que sofrem transformações devido seus contatos ou seus conflitos, portanto,

[...] se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque eles estão em interação. Se não estivessem, não haveria necessidade nem motivo nem ocasião para se considerasse variedade nenhuma (SANTOS, 2006, p.8).

Então, talvez ao compreendermos a Diversidade pelo viés da cultura, consigamos compreender o que Dussel chama de “periferia cultural” (DUSSEL, 2010, p.283). Compreendemos assim a existência de culturas centrais, principalmente aquelas atreladas a características eurocêntricas e culturas periféricas, que muitas vezes emergem de acordo com o interesse ou necessidade das culturas centrais. Vemos isso ocorrer com temas que emergem dessas culturas periféricas. Exemplo disso no ambiente escolar são as discussões sobre Educação Especial que foram pautadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien – 1990 (UNESCO, 1990) e mais recentemente as discussões sobre o tema das relações étnico-raciais que fizeram que fosse

votada e depois promulgada a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Entendemos, então, o termo de multiculturalidade como a compreensão da influência dessas múltiplas culturas sobre as pessoas, por acreditar que essa é uma expansão da pluralidade cultural que deveria estar presente nas escolas brasileiras apoiada na compreensão dos PCNs sobre Pluralidade Cultural de 1997. Neste documento, Pluralidade Cultural é definida como:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997b, p. 19).

Ao compreendermos a cultura pela perspectiva da multiculturalidade, configuramos que ela engloba a questão da pluralidade. Além disso, estamos diante da questão de equiparação entre culturas e não valorização de uma em detrimento da outra. Também não nos referindo a expressão aculturação descrita por Assis (2008), compreendido como um processo de troca ou fusão entre duas culturas, em que existe uma cultura que se faz doadora e a outra receptora. Mas, estamos falando sobre o respeito as diferenças que cada uma abarca.

Com a globalização mundial, reconhecemos a possibilidade de haver interações entre essas culturas, gerando uma interculturalidade, no qual existe um diálogo entre culturas diferentes, podendo haver ou não uma fusão entre elas e por consequência a origem de uma nova cultura (ASSIS, 2008).

Aqui iniciamos então a conceituação da outra palavra que é Diversidade. A Diversidade permite integrar em si, essas diversas terminologias e permite o diálogo entre elas.

Diversidade é uma palavra que encontramos em sua etimologia duas origens uma que está associada ao latim "*diversitas*" ou "*diversitatis*" e ao francês antigo "*diversete*" (VESCHI, 2020, CUNHA, 2010), ambas as origens permitem que seus sinônimos sejam: pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade, flutuação, inconstância, variação, variedade, volubilidade, divergências, diversos, diferença, dessemelhança.

Encontramos uma variação de sinônimos e concepções a respeito dela, que as direcionam através das opiniões, pontos de vistas, crenças, valores, da política, psicologia, direito, antropologia, biologia e educação, quando este termo é utilizado no campo da consciência do senso comum.

Nas concepções científicas, compreendemos Diversidade como determinações de igualdade e desigualdade (KOZEN, 2012). Variedade de formas de vida (ALHO, 2012). Contextos organizacionais associados aos conceitos de raça, gênero e danças (FALCÃO, 2007). Expansão para além das diferenças, trabalhando as semelhanças entre si, formando para tanto o conceito de unidade na diversidade (FREIRE, 1987).

A palavra Diversidade sozinha não traz muitas discussões no campo teórico e quando traz, mesmo que utilizada no singular, subjetivamente ou implicitamente a alguma junção com outras palavras que agregam a si interpretações e conceituações diversificadas. Verificamos a complementação desta com sufixos ou adjetivos como: diversidade intelectual, diversidade racial, diversidade turística, diversidade organizacional, diversidade religiosa, diversidade histórica, diversidade relacional, diversidade linguística, diversidade de gênero, diversidade ideológica, diversidade biológica, diversidade ecológica, diversidade sexual e conseqüentemente o alicerce desta pesquisa a Diversidade Cultural.

O que aproxima ambos os conceitos são a sua atemporalidade, contextualizado e debatidos ao longo de décadas, com enfoques em cada contexto histórico. Suas definições também se fundamentam nos conhecimentos adquiridos acumuladamente pelo ser humano. Ambas estão inseridas dentro das ciências humanas e quando descritas conjuntamente agregam e somatizam suas definições individuais construindo um novo conceito.

Para a Unesco (2002), a Diversidade Cultural é a reafirmação do seu compromisso com os direitos humanos e das liberdades fundamentais estabelecidas na Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 2017), na qual a junção das palavras Cultura e Diversidade se faz necessária para a compreensão do reconhecimento da consciência humana da existência de diversos grupos que constituem nosso planeta. Tal declaração revisita outros documentos promulgados pela própria UNESCO, recordando, referindo-se, constatando, afirmando a diversidade das culturas e a necessidade de tolerância e diálogo entre elas, como forma de se garantir a paz e a segurança internacional. Enxergando a globalização como facilitadora da comunicação e potencializadora da renovação do diálogo entre as

culturas e as civilizações, por meio do intercâmbio cultural. Desta forma, Diversidade Cultural é definida por ela como:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002, p.2).

Assim, para a Unesco (2002), Diversidade Cultural é compreendida como a representação da diferença na sociedade, constituída pela pluralidade de grupos sociais e, portanto, de culturas diferentes que a compõe, estando atrelada ao sentimento de pertencimento e identidade.

Em frente a esses entendimentos, destacamos que a Diversidade Cultural pode ser composta por uma divisão que demonstra a questão do pertencimento e da identidade, individual do ser humano, que os agrega a um coletivo. Quando falamos em uma divisão, referimo-nos ao que visível e o que é invisível. As questões visíveis correspondem as características que geralmente não podem ser alteradas e são recebidas através do sentido da visão, para exemplificar podemos citar: cor, sexo, etnia, possuir alguma deficiência física, entre outras características. Enquanto as invisíveis são constituídas por aquelas que a convivência ou o aprofundamento sobre o outro, nos faz enxergar, como: à personalidade, o nível de escolaridade, o estilo de vida, a profissão, a sexualidade, as habilidades, as preferências, os valores, as crenças, a religião, as heranças culturais, a origem, ou seja, a singularidade de cada indivíduo, que o vai aproximar de um determinado grupo social ou de outro.

O que descrevemos como questões visíveis ou invisíveis que vem a servir de certo modo para classificar o ser humano e os agrupar em determinados grupos sociais, recebe a nomenclatura de demarcadores sociais das diferenças (BRAH, 2006; SILVA, 2007, ZAMBONI, 2014; 2016).

Precisamos de certa cautela ao utilizar a expressão diferença para não se perder e adentrar outra temática. A diferença é fundamental para Diversidade Cultural para debatermos as dimensões individuais, sociais, educativas, econômicas e culturais. Nesta perspectiva, a diferença auxilia à compreender a construção da identidade, que é um conceito que está no processo de compreensão e interpretação do que vem a ser

Diversidade Cultural. Assim, segundo Silva (2007) que para a compreensão da identidade e de como essa se incorpora no ser humano, identidade e diferença estabelecem relações sociais indissociáveis entre si, uma vez que são criadas pelo intelecto humano e regidas por relações que acabam por estabelecer a hierarquizar as pessoas, o que proporciona bastante relevância ao termo, por isso, Diversidade Cultural acaba por se referir as diferenças culturais, religiosas, étnicas, de gêneros, ideológicas, entre outras.

Gomes (2003) salienta que se faz necessário ser crítico e atencioso para pensar e refletir toda a complexidade e possibilidades multifacetadas que a terminologia Diversidade cultural carrega. Considerando-se que ela sofre alterações de acordo com o contexto que está inserida, por essa razão, segundo a autora “diversidade precisa ser entendida em sua perspectiva relacional” (GOMES, 2007, p.22). Estas relações são constituídas por contextos diversificados que vão do histórico ao político, perpassando pelas situações que evidenciam as desigualdades, as identidades e as diferenças, como ocorre nos processos de colonização e dominação, na qual se estabelece as relações de poder existentes.

A questão da construção da identidade e seus processos é lembrada por Gomes (2007) como ponto de discussão da Diversidade Cultural. A autora afirma: “como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento” (GOMES, 2007, p.22). Fortalecendo assim, o fato de que é na relação com o outro que a identidade se constitui no ser humano e, por consequência a Diversidade Cultural se estabelece.

A propósito dessa construção identitária na convivência relacional com o outro Gadotti (1992), diz que a Diversidade Cultural necessita estar articulada ao diálogo, entre igualdade e diferença. Relação esta que pode ocorrer de forma antagônica ou não. “Para me conhecer, necessito conhecer o outro com parceiro” (GADOTTI, 1992, p.36). Para o autor, à medida que a Diversidade Cultural vai ganhando visibilidade, pode e acaba incomodando, o que gera argumentos e justificativas para que ocorra dominação de uma cultura sobre a outra, esta que se torna subalterna é pelo autor chama de “menos qualificadas”.

Assim, como o termo cultura, o termo Diversidade Cultural para ser compreendido como um conceito, precisa ser compreendido sua gênese que é enraizada em compreensões entrelaçadas por questões a respeito de identidade, pertencimento e reconhecimento, como primordiais para que ela ocorra diante de qualquer cenário. Em contrapartida, também possui pressupostos pautados na questão da relação de poder que compõem grande parte dos estudos críticos, no quais, evidencia-se o despertar das

diferenças das culturas e as relações que se estabelece, o que acaba ocasionando o fortalecimento de um em detrimento a outra ou a outras, não valorizando, portanto, pluralidade de culturas e a preservação dos direitos a estas da oportunidade de convivência pacífica independente as suas distinções.

As diversas culturas que compõem a nossa sociedade geram muitos embates teóricos a respeito de nomenclaturas como multiculturalismo que para Walsh (2006) é atravessada pela relação de poder, na qual existe a cultura dominante e as outras são colocadas em posição de subalternas. Em contrapartida, para Freire (2015a), este mesmo termo ainda era tido como uma utopia, por ser pertinente a convivência de culturas diferentes sem justaposição.

Com relação ao termo interculturalidade, Walsh (2006) afirma que este em sua essência vem de uma política cultural e do pensamento de transformações e sócio-históricas, na qual a diferenças entre as culturas sejam constitutivas. Enquanto para Dussel (2005), interculturalidade é a oportunidade de haver diálogo entre as diferentes culturas as elevando posteriormente para o multiculturalismo.

No que tange o termo transculturalidade, corresponde às “conexões que estabelecem o presente e passado dos sujeitos que migram de uma cultura para outra” (WEISSMANN, 2018). Em contrapartida, Dussel (2005) compreende que este surge com a lógica do mercado do mundo globalizado, negando, portanto, algumas culturas e detrimento a outras.

Por essa razão optamos por Diversidade Cultural, por compreender os conceitos mais amplo do multiculturalismo e/ou pluralismo cultura que circunscreve a convivência de múltiplas culturas com delimitações geográficas ou sociais entre elas, convivem, mas não interagem, ou, interculturalidade que abrange a interação dessas culturas, ou ainda transculturalidade que converge na junção de culturas distintas formando uma nova. Dependendo da corrente teórica que se analisa e se conceitua cada termo, a compreensão de poder que perpassa as mesmas, teremos predisposição a pendemos para uma ou para outra como sinônimos, semelhantes e convergentes ou antagônicas, opostas e divergentes.

Ao discutirmos a questão pelo viés da Diversidade Cultural discutiremos esses outros conceitos, por serem contemplados, ou seja, ao falarmos de Diversidade Cultural o que impera é o respeito as culturas e suas identidades, sejam estas pluri, multi, inter ou trans cultural.

Compreender a Diversidade Cultural na atualidade corresponde a saber que ela está incutida nas discussões a respeito de globalização em diversos documentos

internacionais com vistas ao fato da existência de culturas heterógenas que constroem a identidade de nosso planeta. Refletindo o seu imperativo global, Diversidade Cultural também está nas trocas de bens e serviços entre diversos povos, o que faz com que ocorra um intercâmbio entre eles e a necessidade de promover o respeito e garantir a tolerância, para uma convivência fundamentada na paz e no diálogo.

2.1 -Diversidade Cultural e Políticas Públicas

Como garantir a convivência pacífica entre culturas, povos e pessoas tão singulares e heterogêneas, como encontramos em nosso planeta?

O ato de reconhecer e preservar a Diversidade Cultural é o que responde essa pergunta, é garantindo com a efetivação e implementação de Políticas Públicas que orientem e algumas vezes puna, as ações e atitudes entorno desta. Salientamos que não defendemos uma atuação centrada na punição ou coação como a melhor forma de garantir a valorização da Diversidade Cultural, nosso viés de compreensão perpassa pelo fator de conscientização e valorização. Defendemos é que não haja impunidade para aqueles que promovam qualquer tipo de violência contra essas políticas em prol da diversidade.

A discussão a respeito da temática a Diversidade Cultural vem ganhando destaque, sendo amplamente difundida desde os pós Segunda Guerra Mundial. A ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) são as principais entidades internacionais que acabam por difundir e propagar inicialmente essa inclusão social da terminologia Diversidade Cultural em documentos oficiais utilizados para orientar diversos países. Ambas foram fundadas em 1945, com o intuito de promover o diálogo entre civilizações, culturas e pessoas baseado no respeito a estas, almejando que tenhamos uma sociedade convivendo em paz.

Como marcos disseminantes e importantes a respeito da Diversidade Cultural, partimos da Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948) que resgatou os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa, expandindo e universalizando o reconhecimento de igualdade essencial a todo ser humano, indiferente a qualquer distinção ou diferença, promovendo direitos conjugados e similares a diferentes culturas. Nesse sentido, propõe a proteção universal da Diversidade Cultural, mesmo sem expressamente utilizar esse termo.

Em 1959 a ONU promulga a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), sendo o primeiro documento a garantir o respeito a Diversidade Cultural, olhando especialmente para as necessidades básicas das crianças, como: alimentação, habitação, assistência médica, recreação e educação. Novamente não encontramos o termo Diversidade Cultural, mas sua base fundamenta e representa esse termo.

Posteriormente, a Diversidade Cultural voltou ser pautada quando a ONU decreta, em 1982, o Programa Mundial de Ação Relativo à Pessoa com deficiência (ONU, 1982), ou seja, o aspecto da Diversidade Cultural dos seres humanos passa a ser discutida no âmbito do universal. Uma temática tão negligenciada e muitas vezes escondida, por vergonha ter em si ou em algum familiar próximo.

Em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para todos (Conferência de Jomtien) (UNICEF, 1990), apresentou de modo explícito as diferenças existentes no âmbito educacional, devido às crescentes diferenças econômicas entre os países. Diferenças estas que geram problemas que prejudicam as necessidades básicas de aprendizagem de alguns países, deixando-os de fora do conceito de igualdade abordado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Aqui, vemos a questão das diferenças entre dominantes e dominados refletidas nas terminologias de países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Quatro anos depois, ocorreu a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 (UNESCO, 1994) que assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem necessita ser mediada por princípios de inclusão.

Subsequente temos o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, chamado de Relatório Delors (UNESCO, 1996) em que as dicotomias acabam gerando tensões que devem ser superadas, como: global e local, universal e singular, modernidade e tradição, uma vez que são apresentadas em função da discussão entorno da paz mundial. Permeadas por questões que elencam o multiculturalismo, a interculturalidade, as identidades, o pluralismo e a Diversidade Cultural.

Um marco de suma importância ocorreu em 2001, quando foi promulgada a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (UNESCO, 2002). Esta declaração trouxe os princípios regentes da Diversidade Cultural de modo universalizado, elevando esta como patrimônio comum da humanidade. Com ação efetiva nas orientações mundiais de como promovê-la e garanti-la em todos os países, assim como, permeando que eles

criem e implementem planos de ações que abordem de modo a promover a Diversidade Cultural em seu território. Ela também define e conceitua o entendimento de Diversidade Cultural alicerçada na Cultura.

Em 2005, ocorre a Convenção sobre proteção e promoção das Diversidades das Expressões Culturais (BRASIL, 2007), marcada pela compreensão da importância da sensibilização do público as questões culturais e sua proteção, reforçando, portanto, a importância do respeito as diferentes culturas e suas expressões, elencando assim a tolerância como ferramenta fundamental.

No Brasil as legislações que primam pelo direito de todos e por consequência acabam atuando como direitos a Diversidade Cultural estão atreladas a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), aos PCNs (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c), DCN (BRASIL, 2013), as Leis: nº 10.048 (BRASIL, 2000a) que garante o atendimento prioritário as pessoas com deficiência.; nº 10.098 (BRASIL, 2000b) que estabelece questão no âmbito da acessibilidade; nº10.639 (BRASIL, 2003) que orienta sobre o ensino da cultura negra; nº 11.635 (BRASIL, 2007) que institui o dia Nacional de combate a intolerância religiosa, devido ao crescimento da diversidade religiosa no Brasil; nº 11.645 (BRASIL, 2008) que incluem e amplia o que foi promulgado na lei 10.639, para que os currículos oficiais das redes de ensino incluam a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Contamos ainda com o Decreto de nº 3.956 (BRASIL, 2001), que surge na Convenção da Guatemala e garante o acesso da pessoa com deficiência no ensino regular e não mais em escolas especiais. Além, de estar em tramitação no governo o projeto de lei do senado nº 134/2018 (BRASIL, 2018), que institui o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero, desta forma, todas as pessoas de qualquer orientação sexual passarão a ter os mesmos direitos ofertados para quem hoje se autodeclara como heterossexual no âmbito das legislações vigentes em geral e pelo direito de família.

Mesmo com essa demanda legislativa, como orientações, declarações para se assegurar o direito a Diversidade Cultural, no qual as mensagens estão expressas explicitamente ou implicitamente sobre sua importância e necessidade de valorização, nos deparamos com manifestações preconceituosas, discriminatórias e excludentes em todas as esferas da sociedade, especialmente na escola, sobre a qual versaremos a seguir.

2.2- Diversidade Cultural no contexto educacional brasileiro

Como mencionamos anteriormente, existem uma variedade de Políticas Públicas vigentes, alguns com caráter de orientação e outros com aspectos legislativos e punitivos que deveriam garantir a existência da Diversidade Cultural em todos os lugares de nossa sociedade. Por isso, na escola não deveria ser diferente, porém o que ainda vemos é essa temática ser abordada de modo pontual ou em caráter de exceção por alguns professores que se sensibilizam com relação a mesma (CANDAUI, 2000, 2011; MOREIRA, CANDAUI, 2003; AKKARI; SANTINAGO, 2010; AZEVEDO; ANDRÉ, 2020).

Podemos inclusive dizer que houve um certo atraso brasileiro, com relação a Diversidade Cultural começasse a fazer partes dos estudos e discussões pedagógicas. Nos Estados Unidos e na Europa as discussões já eram pauta de reivindicações desde os anos 1960 e 1970. No Brasil, devido ao regime militar questionamentos não eram bem quistos, então eram efetuados de modo velado para não se correr o risco de ser exilado ou preso (CANDAUI, 2000).

O que ocorreu no contexto educacional brasileiro foi a maciça ênfase em se privilegiar o ensino exclusivo dos conteúdos em detrimento a propor ações pedagógicas que estimulassem o caráter socializante da escola.

[...] nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural e onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais. É o lugar onde se educa para a vida, onde se forma as novas gerações para o exercício pleno (FONSECA, 2003, p.101).

Segundo Gomes (1999) o avanço das políticas educacionais pautadas nos princípios da Diversidade Cultural ainda é algo complexo dentro do trato pedagógico da escola, pois exige olhar para o ser como único e ao mesmo tempo múltiplo, estabelecendo, portanto, o reconhecimento das diferenças e orientando constantemente para que as relações sejam com base a garantir respeito, ética e direitos sociais. Com isso o contexto educacional ainda não compreendeu a afirmação de Gadotti (2001, p.119) “diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua”.

Propor aos alunos aprendizagens que valorizem os conhecimentos de diversas culturas oportuniza aos mesmos a formação da identidade cultural, assim existirá um respeito aos alunos como sujeitos únicos e individuais, que pertencem a um coletivo que se assemelha devido a seus valores (FREIRE, 1996).

A Diversidade Cultural na escola é revelada a partir de encontros de indivíduos com crenças, valores, condições econômicas, culturas e sociais diferentes, que passam a conviver no mesmo espaço. Esses encontros algumas vezes não são neutros, outras vezes não são fáceis e acabam por ocasionar conflitos, os quais os professores devem solucionar com base na capacidade de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1997, p. 27). Contudo, compreendemos que ter a Diversidade Cultural como princípio educativo é saber gerenciar esses conflitos, uma vez que instigam as aprendizagens através das relações com o outro, porém para ela realmente ocorra não pode haver hierarquias, mas sim um diálogo.

Para Freire (1992) a essência da educação está no diálogo, pois é no dialogar com o outro que os homens se fazem. É por meio do diálogo que o homem passa a ser mais de acordo com o autor.

A questão da construção das aprendizagens de modo a valorizar as diferentes culturas e colocá-las como ente educativo, para que homens e mulheres construam a sua identidade, conscientizando-se para transformar o mundo a sua volta (FREIRE, 1987), estava presente no ato de ensinar do autor, o que influenciou e ainda influencia diversas práticas pedagógicas que estão dentro da escola (SOUZA, 2006; JEVINSKI, 2015; FEITOSA, 2016; SAUL, 2016; MELLO; OLIVEIRA, 2021).

Sabemos que em suas obras Paulo Freire não dissertou diretamente a respeito do termo Diversidade Cultural, tão logo não estamos propondo o mesmo como uma nova corrente filosófica, pedagógica ou educacional. Mas, sim refletindo a partir dos seus escritos com bases nas questões de humanização, cultura, conscientização, multiculturalismo e de seu estilo dialético de pensar a práxis.

O que nos leva a pensar que existe coerência nesta abertura relacional que propomos, pois o autor construiu em seu discurso político-pedagógico, através de vivências e experiências, relacionando-se com outras culturas, o que lhe rendeu o título de “andarilho pelo mundo”⁸. Porém, reconheceu-se com “andarilho do obvio” (FREIRE, 1981, p. 119). Tão logo, apesar de não falar diretamente sobre Diversidade Cultural (utilização explícita deste termo), o mesmo a vivenciou e seus pressupostos foram construídos diante de um contexto cultural múltiplo.

⁸ Não por opção própria, mas devido ao contexto político brasileiro, Paulo Freire ficou exilado, migrando por alguns países, o que enriqueceu suas escritas, devido sua interação com culturas diferentes, a convite de entidades desses países, foram 15 anos de aprendizagens culturais. Paulo Freire passou por todos os continentes em suas andanças de exilado sendo estes: Chile, Estados Unidos, Suíça, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia e Tanzânia.

Nosso desafio é olhar o que os professores trazem por meio de suas experiências no ato do educar cotidianamente, com vista a manter a humildade, o diálogo e o respeito, bases do pensamento freireano. Além disso, compreendemos estas são atitudes indispensáveis para se entender e haver uma prática educativa que pensa a Diversidade Cultural dentro do contexto educacional.

2.3 - Diversidade Cultural e Paulo Freire

Como dito anteriormente, Paulo Freire não se debruçou a construir teorias de conhecimento ou método de ensino possuindo a Diversidade Cultural como princípio constitutivo. Ao contrário disso, em nenhuma de suas obras estudadas, o autor que sempre gostou de buscar construir conhecimento a partir do cerne de cada palavra para, posteriormente, compreender os sentidos a está já empregado e consolidado e posteriormente atribuindo novos sentidos, utilizou o termo Diversidade Cultural.

De imediato, poderiam nos indagar, por que utilizar este referencial como base de teorização principal deste estudo?

Respondemos este questionamento com o princípio no processo de mediação existente da teoria freireana, no qual o diálogo veio a ser o principal elemento de interação social e é por meio deste que percorremos a trajetória teórico-metodológica de produção de conhecimento. Não com vista ao embate e a superação da sua teoria, mas pela mediação de conversas e discussões com que ela pode contribuir neste caminho de investigação.

Freire (1992) não disserta a respeito do termo Diversidade Cultural, porém escreve sobre a questão da unidade na diversidade, quando diz que necessita haver um ponto em comum entre todas as minorias, para que assim elas se unam e consigam forças para lutar por seus direitos, uma vez que sozinhas essa força se divide e não causa o impacto sobre aqueles que estão a reinar, dominar ou oprimir. Fundamenta-se, portanto, em que elas sejam fortes em si, porém “umas com as outras e não umas contra as outras” (FREIRE, 1992, p.77).

Com esse discurso Freire afirma que ao descobrirem o que as aproxima (semelhanças) ao invés do que o que as distanciam (diferenças), estas minorias percebem que são a maioria. Ele afirma que essa potencialidade só acontecerá quando essas ‘minorias’ encontrarem uma unidade mesmo que na diferença e diz que esse é o começo

da criação da multiculturalidade, no qual diferentes culturas irão conviver no mesmo espaço e salienta que, por isso, não ser natural e nem espontâneo, se faz necessário, um posicionamento político de organização e mobilização de forças culturais distintas, porém que se encontram oprimidas (FREIRE, 1992, 2015).

O que é muito importante compreender é que quando Freire fala de unidade ele não está querendo apagar as diferenças e colocar todas as diferentes minorias sobre o mesmo regimento, posto que isso seria dominação e não libertação como preconiza, mas, sim que apesar de haver diferenças advindas de inúmeros fatos e motivos é preciso ocorrer união entre elas, sem a existência de uma verticalização e hierarquização, mas sim uma horizontalidade e correlação de convivência (FREIRE, 2015).

Sobretudo, com o reconhecimento desta visão sobre diversidade, mesmo que não Diversidade Cultural, é que os pressupostos teóricos produzidos por Paulo Freire apontaram coerências e aproximações positivas como nosso estudo.

Daí que só possa haver unidade na diversidade quando os diferentes que busca unir-se para superar os obstáculos à criação da sociedade melhor, menos perversa são diferentes conciliáveis e não diferentes antagônicos. Por isso é que os diferentes que não só aceitam a unidade, mas não podem prescindir dela para a luta devam ter objetivos que vão mais além dos limites dos que são almejados pelos diferentes grupos em busca da unidade. É preciso que haja um sonho maior, uma utopia — a sociedade igualitária, por exemplo — a que os diferentes aspirem e por causa de que são capazes de fazer mútuas concessões. É preciso, sobretudo, que sejam coerentes com este sonho (FREIRE, 2015, p.83).

O sonho de uma educação com princípios humanizantes e com vista a auxiliadora na formação da consciência crítica do sujeito que o leve a libertação e autonomia para pensar e ser no mundo, transformando a realidade em sua volta (FREIRE, 1967, 1979, 1981, 1987, 1992, 1996 e 2015), são preceitos que ancoram nossa compreensão de prática pedagógica condizente e coerente com o ato de ensinar.

É com base nestes pressupostos que pretendemos compreender as contribuições advindas dos Professores neste estudo, com vista a teorizar com preceitos de sua teoria sobre o ato de ensinar e auxiliando na formação do pensar o mundo. Acreditamos que assim conseguiremos ter uma educação que não ocasione e não permita que situações de opressão, exclusão, preconceito e discriminação ocorram.

O meu problema contra as pessoas racistas não é com a cor de sua pele, mas com a cor de sua ideologia. Da mesma forma, a minha dificuldade com o machista não é com seu sexo, mas com sua ideologia discriminatória. Repetamos não fazer parte da natureza ou da ontologia do ser humano ser racista ou ser machista; ser progressista ou ser reacionário. Ao contrário, da natureza humana faz parte a vocação para

o ser mais, que é incompatível com não importa que forma de discriminação (FREIRE, 2015, p.83).

Portanto, é com base na natureza ontológica do ser humano e com a perspectiva da dialogicidade das relações humanas que fundamentaremos nosso estudo em suas obras.

2.3.1- Dos círculos de investigação aos temas geradores

As contribuições de Paulo Freire iniciam com o aporte sobre a realização da investigação do estudo coletivo de modo a promover diálogos entre os participantes para investigar situações do seu cotidiano profissional.

Para Freire (1987), os círculos de investigação servem para descodificar uma determinada questão problematizadora e a interpretam de modo coletivo. Neste tipo de reunião, segundo ele, as respostas são produzidas pelos participantes, porém existe a figura de um ‘coordenador auxiliar da descodificação’ que está ali para assistir os participantes, registrar o que for significativo desse processo de descodificação e desafiar o grupo com o mínimo de intervenção direta no curso do diálogo. Como problemática a serem debatidas nesses círculos de investigação, surgem a questão dos temas geradores.

Trabalhar com temas geradores é problematizar a realidade e desafiar o sujeito não só no aspecto intelectual, mas no nível da reflexão-ação, na qual os conteúdos são condizentes com a realidade do indivíduo e os leva a problematizar, ampliando assim a visão do mundo a sua volta (FREIRE, 1987).

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores (FREIRE, 1987, p. 55).

Consiste em um diálogo nunca imposto, mas sim constituído com pressupostos de uma coletividade. Para chegarmos a sua construção e legitimidade é preciso que este permita ser feita uma "reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens" (FREIRE, 1987, p. 56). Sua significação e propositura deve estar impregnada com a esperança de transformação do mundo, a partir da superação das situações-limites.

Os temas geradores podem assumir um caráter universal ou particular, tudo depende da propositura do grupo que está a dialogar e das suas unidades e subunidades.

Assim, estes acabam por ser uma das maneiras de inserir os homens a realizarem o pensamento do mundo de forma crítica (FREIRE, 1987).

A temática a ser componente dos temas geradores são um conjunto de questionamentos, inquietações, angústias, incertezas e esperanças. Por isso, os temas geradores deve estar sempre se renovando e ampliando-se (FREIRE, 1987, 2015).

Em nosso estudo realizamos o uso dos temas geradores e estes foram construídos no decorrer dos diálogos, pensando em proposituras de problemáticas a serem dialogadas no encontro seguinte, as margens das experiências dos Professores advindas do contexto das aulas de Educação Física Escolar, tema tratado no próximo capítulo.

3-EDUCAÇÃO FÍSICA

ESCOLAR

Amarelo, azul e branco
Anavítória e Rita Lee

Deixa eu me apresentar
 Que eu acabei de chegar
 Depois que me escutar
 Você vai lembrar meu nome

É que eu sou dum lugar
 Onde o céu molha o chão
 Céu e chão gruda no pé
 Amarelo, azul e branco

Deixa eu me apresentar
 Que eu acabei de chegar
 Depois que me escutar
 Você vai lembrar meu nome

É que eu sou dum lugar
 Onde o céu molha o chão
 Céu e chão gruda no pé
 Amarelo, azul e branco

Eu não sei (não sei), não sei (não sei)
 Não sei diferenciar você de mim
 Não sei (não sei), não sei (não sei)
 Não sei diferenciar

Ao meu passado
 Eu devo o meu saber e a minha
 ignorância
 As minhas necessidades, as minhas
 relações
 A minha cultura e o meu corpo
 Que espaço o meu passado deixa para a
 minha liberdade hoje?
 Não sou escrava dele

Eu vim pra te mostrar
 A força que eu tenho guardado
 O peito 'tá escancarado
 E não tem medo, não, não tem medo
 Eu canto pra viver
 Eu vivo o que tenho cantado
 A minha voz é meu império
 A minha proteção

Eu vim pra te mostrar
 A força que eu tenho guardado
 O peito 'tá escancarado
 E não tem medo, não, não tem medo
 Eu canto pra viver
 Eu vivo o que tenho cantado
 A minha voz é meu império
 A minha proteção

Meu caminho é novo, mas meu povo
 não
 Meu coração de fogo vem do coração
 do meu país
 Meu caminho é novo, mas meu povo
 não
 O norte é a minha seta, o meu eixo, a
 minha raiz
 E quando eu canto cor
 E quando eu grito cor
 E quando eu espalho cor
 Eu conto a minha história
 Não sei (não sei), não sei (não sei)
 Não sei diferenciar você de mim
 Não sei (não sei), não sei (não sei)
 Não sei diferenciar

Compreendemos que a Educação Física Escolar em sua constituição histórica, nunca foi neutra à temática da Diversidade Cultural, pelo contrário, ela tem muitas passagens e situações que acabam por proporcionar aos alunos exposições, discriminações, preconceitos e exclusões (GONÇALVES, 1991; SOUSA, 1994; RANGEL, 2006; CASTELLANI FILHO, 2007; MARTINS, 2021)

Na atualidade, quando entramos em uma escola de anos iniciais do ensino fundamental e perguntamos aos alunos, qual é sua aula favorita? Muitos irão dizer que é a aula de Educação Física, porém se perguntarmos o porquê, irão responder porque é o local no qual podem extravasar a energia, brincar e se divertir. Poucos vão associá-la como momento de aprendizagens para além da prática do movimento. São tantas modificações, abordagens, propostas e ações que acabaram esvaziando a Educação Física a deixando com uma certa fragilidade com relação a seu caráter de práticas pedagógicas o que faz com as alocue com simplesmente uma atividade, do fazer pelo fazer (MARIZ, 1991; DARIDO, 2011; BUSS, 2016; SOUZA, 2016; FARIAS, 2021).

Quando os alunos não se interessam, é necessário que busquemos o porquê desta negativa. Ao investigarmos podemos encontrar motivações devido a situações que expuseram a falta de alguma habilidade. Este é o ponto que interessa ao desenvolvimento deste estudo e vamos contextualizar ao longo deste capítulo. Por consequência, ao explicar um também damos causa de explicar o porquê de tantas modificações influenciaram a Educação Física Escolar.

3.1- Compreendendo seu passado para analisar o seu presente

Para compreender o contexto em que essa pesquisa se insere, faz-se necessário uma breve contextualização histórica da Educação Física ressaltando que ela não se constitui como área do conhecimento e nem prática educacional neutra, sendo influenciada direta ou indiretamente por interesses políticos e sociais ao longo de sua trajetória. Assim, a intenção deste subtópico não é apresentar um novo estudo sobre a história da Educação Física, mas apenas um aprofundamento que permita contextualizar o percurso da Educação Física, particularmente no cenário escolar, frente ao nosso objeto de investigação.

A Educação Física possui fundamentos como todos os outros componentes curriculares, sendo assim importante à formação dos alunos por atuar no desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) abordam os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Portanto, entende-se a Educação Física com uma área de conhecimento que tem com objeto de estudo a cultura corporal de movimento e a Educação Física Escolar como um componente curricular que introduz e integra o aluno a essa cultura, o auxiliando no processo de formação do,

[...]cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, atividades rítmicas e expressivas, esportes, lutas, ginásticas, conhecimento sobre o corpo em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1997a, p. 29).

Ela é capaz de promover uma educação inclusiva pautada nos princípios da Diversidade Cultural, onde possam aprender sobre as diferenças: raciais, étnicas, culturais, familiares, de gênero, religiosas, linguísticas, de aprendizagem, de atitudes, habilidades, entre outras.

Para compreender o contexto em que essa pesquisa se insere, faz-se necessário uma breve contextualização histórica da Educação Física ressaltando que ela não se constitui como área do conhecimento e nem prática educacional neutra, sendo influenciada direta ou indiretamente por interesses políticos e sociais ao longo de sua trajetória.

A Educação Física, ao longo de sua história, foi se constituindo como um mecanismo bem direcionado para agregar concepções vigentes das épocas no seu cotidiano. Por isso, alguns teóricos como afirma Castellani Filho (2007, p. 25) “visualizam-na unicamente como instrumento de veiculação da ideologia dominante, alienada e alienante”.

Os registros que datam o início da Educação Física no Brasil apontam que essa nomenclatura surgiu apenas em 1922 com a criação do Centro Militar de Educação Física, enquanto as primeiras formações de professores civis de Educação Física só se efetivaram alguns anos mais tarde. Contudo, as atividades físicas foram introduzidas a partir da

Academia Real Militar, dois anos depois da chegada da família real no Brasil que ocorreu em 1808 (CASTELLANI FILHO, 2007).

No ano de 1810, o que se tinha era o método da ginástica alemã que posteriormente foi trocado pelo método ginástico francês, ambos comandados por militares (CASTELLANI FILHO, 2007). É importante destacar esse fato, pois nesta época começou a imperar a concepção higienista que visava solucionar o problema de saúde pública por meio da educação, tendo na Educação Física (atividades físicas na época) uma oportunidade para popularizar seus conceitos e ideais.

As atividades físicas já eram práticas de alguns colégios durante a Corte e com a Independência do país (1822), ganhou evidência aos olhos de alguns teóricos que pensavam os planos educacionais da época. Porém, não havia grande apressamento pela atividade física, já que esta exigia práticas manuais e isto, até então, era visto como atividades delegadas aos escravos e não a toda população. Já nas escolas militares, a preocupação com as atividades físicas cresceu, na intenção de disciplina e manutenção da boa saúde, com preceitos carregados de concepções higienistas, que tinha como público-alvo os moços brancos oriundos da burguesia.

A concepção higienista “se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 17, grifo do autor). Foi com esse caráter de higiene e busca por um corpo saudável que Rui Barbosa se tornou o paladino da Educação Física por propor, no parecer 224/1882 sobre a Reforma do Ensino Primário, a igualdade dos professores de ginástica (posteriormente nomeada como Educação Física) com os das demais disciplinas, tornando a mesma uma matéria de estudo nas escolas. Não podemos esquecer que, ao redigir seu texto, Rui Barbosa se fundamenta no higienismo e eugenismo, determinando uma separação entre homens e mulheres e valorização exacerbada na seleção de seres humanos fortes e sadios (CASTELLANI FILHO, 2007).

A Educação Física higienista, apesar de proporcionar um marco positivo que foi a valorização da Educação Física na escola, causou marcos negativos, conforme apontamentos de Castellani Filho (2007, p. 42-43, grifos do autor):

Foi, portanto, para dar conta de suas atribuições que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar *corpo saudável, robusto e harmonioso* organicamente. Porém, ao assim fazê-lo, em oposição ao *corpo relapso, flácido e doentio* do indivíduo colonial, acabou contribuindo para que “... este corpo, eleito representante de uma classe

e de uma raça [...] servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados. Para explorar e manter explorado, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização sócio-econômica, não lograram conforma-se ao modelo anatômico construído pela higiene...”.

O racismo presente na concepção Higienista está muito ligado com a questão Eugênica, ambas atreladas ao branqueamento da população brasileira. Questão essa que nos leva adiante no período da história brasileira, localizando-nos agora após a abolição da escravidão, onde houve o fechamento das fronteiras aos imigrantes de pele escura, o que parece ironia após tantos navios negreiros atracarem em nossos portos. É o momento da imigração dos italianos (brancos). Existe aqui a intenção de um apagamento da população negra nesse período, como se realmente pudessem excluí-los ou exterminá-los ao não os colocarem na história (CARNEIRO, 1994).

Neste momento ocorre uma grande mudança na vida da sociedade brasileira: passamos de um sistema escravocrata para um sistema assalariado e se instaura a transição do regime agroexportadora em que as pessoas se distribuíam em maior quantidade nas zonas rurais e passamos ao regime urbano-industrial com uma migração da população para os centros urbanos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991; CASTELLANI FILHO, 2007).

Com passar dos anos e mudança no caráter de atendimento da escola que deixou de ser exclusivamente dos filhos dos senhores, passando a atender também agora aos filhos de uma burguesia emergente com a industrialização e os filhos do operariado.

A escola ganha certo destaque neste novo contexto de organização social e, por consequência, a Educação Física se torna item obrigatório nas escolas primárias e secundárias. Funde-se na concepção higienista (que preza pela saúde) e na concepção eugênica (que preza pela supremacia racial) a concepção militar (que preza pela defesa nacional), por isso, não é estranho que nesta época (final da década de 20 e início da década de 30) a função de coordenar e fiscalizar as atividades ligadas à Educação Física esteja centralizada no Conselho Superior de Educação Física com sede no Ministério da Guerra (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991; CASTELLANI FILHO, 2007)

A ligação da Eugenia com a Educação Física se articula com as questões ligadas a identidade nacional, já que está aliada ao higienismo era tida como uma busca para a regeneração racial do Brasil muito bem recebida por intelectuais da época como Kehl, Azevedo e Loyola, responsáveis por muitas publicações na revista Educação *Physica*, que servia como base de formação aos novos profissionais da Educação Física e difusão do

conhecimento e das produções didático pedagógicas desenvolvidas, seguindo preceitos de uma eugenia profilática preventiva (CAMARGO, 2010).

Com o Estado Novo a Educação Física assim como a Educação Moral e Cívica ganham destaque dentro da educação, ambas na tentativa de que suas práticas educacionais correspondam aos discursos ideológicos vigentes na época.

Externava-se naquele período, com relação à Educação Física, aquilo que Alcir Lenharo convencionou chamar de “militarização do corpo” (que se dava em 3 patamares, quais sejam o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho, a qual se deu concomitantemente à militarização do espiritual” (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 85, grifos do autor).

A ideologia Eugênica se enraizou tão fortemente nas práticas educacionais, que em 1938 o decreto nº 21.241 em um dos seus artigos estabelecia: “a proibição de matrícula nos estabelecimentos do ensino secundário”... *de alunos cujo estado patológico os impeçam permanentemente da frequência nas aulas de Educação Física...*” (CASTELLANI FILHO, 2007, p.86, grifos do autor). Pregavam a robustez dos corpos e isso servia de seleção natural de quem estava apto ou não a permanecer dentro das escolas, assim como ocorria dentro dos serviços das forças armadas brasileiras. De acordo com Ghiraldeli Júnior (1991, p. 18), cabia à Educação Física o papel de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça”” (grifo do autor). Isso anteriormente ao golpe da Ditadura Militar, estamos descrevendo o período que se estende da primeira a segunda Guerra Mundial.

Com as reformas educacionais que se sucederam e o contexto internacional tomado pela Segunda Guerra Mundial, os preceitos que regiam os princípios educacionais da Educação Física, eram os de busca de corpos perfeitos, assim como a questão do adestramento dos corpos, por alguns autores chamados de docilização coletiva dos corpos é um traço dessa ideologia, mesmo que alguns historiadores apontem que tais preceitos tinham como pano de fundo a formação de mão - de-obra fisicamente capaz devido ao seu adestramento, por meio de um controle do Estado sobre os trabalhadores.

Damos agora um pequeno salto na história e caímos no período conhecido como “pós 64”, época em que militares tomam o poder no Brasil. Convivemos com a concepção competitivista/ esportivista onde a Educação Física deveria formar os novos atletas, assim os mesmos dentro das escolas e universidades não teriam tempo de pensar em formas de

protestos contra o governo vigente, pois a Educação Física passa agir na intenção de desmobilização da organização popular que se opunha ao governo da época.

A ação do governo com a implantação da concepção competitivista/ esportivista prezava por ofertar o desporto como espetáculo sendo vinculado de forma exagerada nos meios de comunicação, além do desporto de alto rendimento com o “objetivo de “dirigir e canalizar energias”” (GHIRALDELLI JR., 1991, p.20, grifo do autor). Os governantes pensavam a “Educação Física no sentido de uma racionalização despolitizadora” (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 30). Com essa intenção ocorreu o investimento na formação do professor de Educação Física com estudos nas áreas de Fisiologia, Biomecânica e Treinamento Desportivo voltados para implementar essa concepção, difundindo-a em suas aulas e enraizando assim o “culto ao atleta-herói, ao individualismo” (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 32).

A concepção competitivista/esportivista perdurou durante todo o período da ditadura militar, mas vemos reflexos dessa concepção até os dias atuais nas quadras de muitas escolas, pois as formações de muitos professores ainda estão pautadas nas Ciências do Esporte com ênfase ainda no estudo da Fisiologia, Biomecânica e Treinamento Desportivo. Com isso, a valorização da repetição e reprodução dos gestos buscando a melhoria da técnica e do desempenho (BRACHT, 1997) tão valorizadas e difundidas pela concepção Competitivista/Esportivista durante a ditadura militar e presente ainda, principalmente quando os professores fincam seu trabalho apenas nos quatro pilares esportivos: futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol.

Optar por um ou outro torna-se fácil, difícil é fazer uma opção aprendendo um ou dois conteúdos. Tive oportunidade de visitar escolas em que os professores limitavam-se a um único conteúdo. Em uma delas o eleito era voleibol, em outra o handebol e, mesmo em uma escola em que os alunos podiam escolher um esporte, esta escolha era realizada apenas entre quatro opções. Creio que a Educação Física é muito mais do isto (RANGELL- BETTI, 1999, p. 30).

A década de 1980, marca o início de uma mudança de concepção em relação à Educação Física, possibilitada pelo contexto social e político que desencadeava um processo de redemocratização. Nesse cenário, a comunidade acadêmica começa a estudar e avançar na produção de conhecimento em diferentes áreas do conhecimento independente do viés ideológico e político. No que tange à Educação Física escolar, toma forma um conjunto de teorias denominadas por ‘abordagens pedagógicas’ na perspectiva de construir caminhos possíveis para a atuação do professor de Educação Física. Darido

(2003), Sanches Neto (2003) e Darido e Rangel (2005) contextualizam as proposições pedagógicas dessas abordagens: que foram a Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde-renovada, Sistêmica, Antropológica e Cooperativa. Todas essas abordagens vigentes antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, acabaram por influenciarem o mesmo. De modo geral e extremamente resumido, apresentaremos suas principais ideias (DARIDO; RANGEL, 2005).

- Psicomotricidade – prima pelo desenvolvimento das crianças articulando o aprender com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, partindo da formação integral desses, com origem no conhecimento psicológico, valorizando assim o processo de aprendizagem – Principal autor Le Bouch.
- Abordagem Desenvolvimentista – para ela o movimento é o principal, sendo este por si só o meio e o fim da Educação Física, desta forma, as aulas são estruturadas baseadas no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social em decorrência das atividades que proporcionam a prática das habilidades motoras – Principal autor Go Tani.
- Abordagem construtivista-interacionista – para compreender essa abordagem se faz necessário conhecer o trabalho de Vygotsky e Jean Piaget. Ela possibilita uma aproximação com as propostas pedagógicas das escolas. O jogo e a brincadeira assumem papel de destaque nessa abordagem, sendo eles o principal conteúdo a ser trabalhado durante as aulas de Educação Física- Principal autor João Batista Freire.
- Abordagem crítico-superadora - caracteriza-se pelo levantamento de questionamentos sobre o como ensinar, valorizando a contextualização dos fatos e o seu resgate histórico para que assim o aluno compreenda a realidade que o rodeia. Principais autores- Walter Bracht, Celi Taffarel e Carmen Lucia Soares.
- Abordagem crítico-emancipatória – Valoriza-se a compreensão do mundo de modo crítico, onde os alunos a partir de suas experiências sejam capazes de se emancipar, sendo assim, as aulas devem permitir a autonomia. Principal autor Elenor Kunz.

- Saúde renovada – Essa abordagem lembra a concepção higienista, porém de forma renovada e tendo sua proposta construída sobre a questão da não – exclusão, o que a diferencia da concepção. As aulas são pensadas relacionando aptidão física e saúde, pensando assim a atividade física para o bem-estar. Principais autores: Dartaganm Pinto Guedes, Joana Elisabet Ribeiro Pinto Guedes, Markus Vinicius Nahas.
- Jogos Cooperativos – A questão da competição é discutida em contrapartida a suas ações, é proposto à cooperação, deste modo, apesar do aperfeiçoamento ocorrer em nível do pessoal, sua construção parte da responsabilidade grupal. As aulas de Educação Física passam a discutir a questão da competição exagerada em seu contexto e do individualismo, assumindo a postura de compartilhamento e união das pessoas através dos jogos. Principal autor: Fábio Broto.
- Sistêmica – Parte-se do pressuposto de que a Educação Física sofre influência da sociedade, sendo assim, o aluno deve ser introduzido no mundo da cultura física, para produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física existentes. Sendo assim, as aulas de Educação Física têm o seu meio e fim no movimento. Principal autor Mauro Betti.
- Antropológica/Cultural – Baseia-se nas experiências advindas do uso do corpo enquanto atividade cultural. As pessoas são pensadas como indivíduos constituídos culturalmente e historicamente, por isso, valorizam-se seus conhecimentos prévios, sempre o considerando como quem pensa, sente, se expressa e age. Principal autor Jocimar Daolio. Nas aulas o grande influenciador é o repertório corporal dos alunos (DAOLIO, 1995). Aqui emerge uma dúvida com relação a melhor nomenclatura, uma vez que a cultura é a base fundante da Educação Física, porém com base no cerne de sua origem e desenvolvimento do ser humano e o enxergando como um ser totalizante pelo contexto de todas as dimensões que o circunda. Com isso, a descrição como antropológica é tão representativa a mesma, quando a cultural.

A partir da década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Base Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Física passa a ser um componente curricular obrigatório dentro das escolas brasileiras, deixando de ser considerada uma prática ou atividade como vinha

sendo definida até então. Porém, essa inclusão em caráter legislativo não torna a Educação Física respeitada pelas demais áreas do conhecimento que compõem a relação de ensino/aprendizagem na escola.

Ela ainda carrega em si um caráter de secundarização, para não dizer de inferiorização, já que seus conteúdos não são sistematizados na forma de textos e sua prática não condiz com leitura e escrita. Sua importância se limita aos momentos de competições esportivas e organização de eventos como festa junina ou outras comemorações escolares.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), são elaborados os documentos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais com a intenção de possibilitar ao professorado um conjunto de diretrizes de cunho político-pedagógico, voltado aos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino para os diferentes componentes curriculares. No que diz respeito à Educação Física, intenciona-se “promover o princípio da inclusão, com a inserção e integração dos alunos à Cultura Corporal de Movimento” (DARIDO; SANCHES NETO, 2005, p. 18).

Baseado ainda na LDB (BRASIL, 1996) ela não dá apenas os aportes para mudanças pedagógicas na Educação Física, mas sim na educação como um todo e podemos ver reflexos dessa lei, onde com o passar dos anos é possível notar que o ambiente escolar passou de um local destinado a poucos, para um local destinado a todos. Deste modo a escola que antes segregava o conhecimento destinando os conhecimentos historicamente acumulados aos meninos da classe burguesa, excluindo as meninas e as classes menos favorecidas (SOUZA, 1994), passou a distribuí-lo a todos independente do sexo ou classe social. Mesmo que ainda seguindo os preceitos de uma ideologia dominante, mas isso é assunto que não será debatido neste momento, pois o foco são as aulas de Educação Física e seu contexto dentro da escola.

Com essa abertura a todos advinda inicialmente com a Constituição Federal de 1988 que diz em seu artigo 205. “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”.

Ao ser instituída como Educação de todos e para todos, a constituição promoveu mudanças significativas dentro do contexto escolar que subsequentemente advieram a LDB (BRASIL, 1996), PCNs 1997; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o

Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010 e a BNCC, 2018. Legislações vigentes que fundamentam a educação escolar, com base no princípio da Educação para todos.

Educar a todos, não vem a ser uma tarefa fácil, devido a Diversidade Cultural existente, portanto, com influência das abordagens específicas da Educação Física, somada as legislações vigentes chegamos a Educação Física Escolar do hoje. Qual é essa Educação Física?

De acordo com González e Fensterseifer (2010), a Educação Física ainda busca se afirmar e se legitimar dentro do ambiente escolar. Com essa prerrogativa de algo revolucionário, surge a perspectiva de Barbosa (2001) com base na ideologia gramsciana⁹ de que a escola pode proporcionar à criança o forma-se de modo a torna-se uma pessoa crítica, autônoma e consciente de seus atos.

Neste mesmo contexto de perspectivas renovadoras surge Fenstersifer e Silva (2011), que afirmam que a Educação Física Escolar atualizada ainda se encontra em processo de transição, no qual deixa-se de lado as práticas pedagógicas puramente fundadas no exercita-se e começa a se aproximar dos propósitos da escola. Essa proximidade ocorre devido a vislumbrar a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos através das manifestações de variados conteúdos advindos da diversidade que a cultura corporal de movimento pode ofertar.

A Educação Física escolar elenca a busca da formação integral do aluno. Sobre essa questão Grespan (2002, p. 25) afirma que “enforçar o aluno como um ser humano integral, munido não só de corpo e da mente, mas um corpo em todas as dimensões: psicológicas, cognitivas, motoras, efetivas e principalmente sociais”.

Com relação a socialização e interação que a Educação Física atual proporciona aos alunos, Boff (2009) corrobora descrevendo que ela permite a criação de capacidades de afetividade, formando, portanto, o indivíduo ao contemplar as relações interpessoais, a compreensão das diferenças e necessidades de cada indivíduo.

Compreendemos que após algumas décadas com metodologias e os objetivos com foco na aptidão física, nos esportes e nos alunos mais hábeis, houve uma guinada para a inclusão de todos nas práticas das aulas de Educação Física Escolar. Um dos fatores que acabam por promover essa mudança é o PCN que consideramos como sendo um marco

⁹ Antonio Gramsci é um filósofo italiano que tem sua ideologia compactuada pela perspectiva de Marx, porém faz uma interpretação diferenciada dele. Em sua concepção, ele adota a unificação das supras-estruturas em torno dos valores da cultura e históricos do conhecimento. Apesar de ser um materialista, concebe o sujeito humano pelo poder de inovação através das criações culturais. Para ele o conhecimento necessita de objetividade e universalidade (GRAMSCI, 1977).

não só legal, posto que este é um documento oficial de caráter nacional, em suas tratativas ele propõem princípios pedagógicos como: a inclusão, a diversidade e alteridade. Portanto, ela deixa de ser seletiva e passa a ser “democrática”. O que contribuiu para essa transformação foi a diversificação de conteúdos e a ampliação das práticas da cultura corporal, multiplicando assim as aprendizagens ofertadas aos alunos.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213)

Com as orientações preconizadas pela BNCC (2017) a Educação Física passa a ter uma concepção no qual, “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura” (BRASIL, 2018, p.213). Amplia-se essa questão, e passa a oferecer possibilidades diversas que enriqueçam as experiências das crianças do ensino fundamental. Dentro do conceito de experiências das crianças do ensino fundamental. Dentro do conceito de experiências pela BNCC exposto, as crianças irão vivenciar um “vasto universo cultural” (BRASIL, 2018, p.213), advindos de práticas corporais tematizadas que compõem as unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018). Logo, as aulas de Educação Física Escolar deverão ampliar seus conhecimentos para além de movimentar-se, para além do corpo, extrapolando a dicotomia corpo e mente, passando a compreender o ser humano como um todo, historicamente constituído e integrante de um universo cultural.

A proposta é que a vastidão do universo cultural levará as crianças a “compreender saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inserem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas da escola” (BRASIL, 2018, p.213).

Todo este contexto com base na cultura, não deixa de incorporar a questão da ludicidade, principalmente para os alunos dos primeiros dois anos do ensino fundamental. Ela é importante para que as crianças vivenciem e tenham experiências que elevem seus conhecimentos, introduzindo-as, portanto, na cultura corporal de movimento de forma que estas compreendam o mundo por meio da vivenciar e produzir com base nas práticas corporais.

Estamos falando que as crianças por essa perspectiva deixam de ser receptoras e passam a ser protagonistas de suas aprendizagens. Esta construção de conhecimento está envolta às habilidades e competências, que devem ser abordadas com fundamentos nas dimensões de conhecimento que são: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão e ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2018).

Portanto, a criança é vista como um ser integral em processo de construção de conhecimento, deste modo, as aulas não podem ser desenvolvidas apenas com o foco na execução mecânica de movimentos e gestos técnicos ou ser apenas um momento de lazer e diversão para as crianças extravasarem suas energias acumuladas. As aulas devem proporcionar entendimento sobre o que o sujeito está fazendo, o porquê e o que essa prática colabora para sua vida. Compreendemos inclusive, que as mesmas devem ser tematizadas de modo a proporcionar reflexões coletivas e individuais, despertando desde cedo na criança uma certa conscientização.

Obviamente que essa conscientização ainda se encontra em fase inicial, porém deve ser despertada. Não somos ingênuos ao pensar que as práticas corporais por si só resultarão nesta conscientização, em vista disso, é necessário aos professores com suas práticas pedagógicas permitam e estimulem aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico desde a tenra idade.

4-ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Ferra Minha Vida Raffa Torres

<p>Eu nunca tive medo De montanha russa Mas, do jeito que você tá me olhando assusta Eu já não sou o mesmo</p> <p>É que essa fase adulta É menos frio na barriga e mais medo de altura E a gente não pula por medo de cair Não mergulha por medo de afogar A gente não ama por medo de sofrer Mas não vive enquanto não amar</p> <p>Então me ama Ferra minha vida E faz voar borboletas na minha barriga Então me ama Do jeito que quiser Hoje eu te quero mais menina e menos mulher</p> <p>Então me ama Ferra minha vida E faz voar borboletas na minha barriga Então me ama Do jeito que quiser Hoje eu te quero mais menina e menos mulher</p> <p>(Mais menina e menos mulher) E a gente não pula por medo de cair Não mergulha por medo de afogar A gente não ama por medo de sofrer Mas não vive enquanto não amar</p> <p>Então me ama Ferra minha vida E faz voar borboletas na minha barriga Então me ama Do jeito que quiser</p>	<p>Hoje eu te quero mais menina e menos mulher</p> <p>Então me ama Ferra minha vida E faz voar borboletas na minha barriga Então me ama Do jeito que quiser Hoje eu te quero mais menina e menos mulher</p> <p>Coração acelerando, razão em marcha ré Se amadurecer demais, a gente vai do pé Hoje eu te quero mais menina e menos mulher Coração acelerando, razão em marcha ré Se amadurecer demais, a gente cai do pé Hoje eu te quero mais menina e menos mulher</p> <p>Então me ama Ferra minha vida E faz voar borboletas na minha barriga Então me ama Do jeito que quiser Hoje eu te quero mais menina e menos mulher</p> <p>Então me ama Ferra minha vida E faz voar borboletas na minha barriga Então me ama Do jeito que quiser. Hoje eu te quero mais menina e menos mulher Hoje eu te quero mais menina e menos mulher Hoje eu te quero mais menina e menos mulher</p>
---	---

Compreendemos a metodologia como um entrelaçamento entre a questão de pesquisa, seus objetivos, instrumentos de coleta e análise de dados, de modo, a conduzir a pesquisa para efetivação do fazer científico, produzindo conhecimentos dentro das regras e rigor científico necessário.

Optamos por uma investigação descritiva-exploratória, cuja junção nos permite descrever o fenômeno e aprofundar para encontrar as possíveis causas deste (MARCONI; LAKATOS, 2003). Assim, neste estudo procuramos esclarecer no seu desenvolvimento o que pensam e quais as contribuições dos professores de Educação Física Escolar para a temática da Diversidade Cultural.

Para tanto, este capítulo apresenta os encaminhamentos metodológicos que atravessam o estudo do seu início ao seu final. Os tópicos abordados serão: a pesquisa qualitativa; contexto de pesquisa participantes; os instrumentos de coleta de dados e a análise de dados.

4.1-A pesquisa qualitativa

A metodologia eleita tem como características os princípios da abordagem qualitativa, fundamentados segundo as bibliografias consultadas (MARCONI; LAKATO, 2003; LÜDKE, ANDRÉ, 1986; BODGAN, BIKLEN, 1994; MINAYO, 1994; MINAYO, 1996; MINAYO, 2012). Por se tratar de uma investigação desenvolvida com o intuito de contextualizar as contribuições dos professores de Educação Física Escolar que atuam ou atuaram com os alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental para a temática da Diversidade Cultural.

Para Bodgan e Biklen (1994) ao se realizar uma investigação qualitativa, o pesquisador torna-se o principal instrumento devido sua proximidade com os sujeitos e ambiente que estão sendo pesquisados. Esta abordagem permite realizar uma observação e direta com o fenômeno a ser investigado, porém os autores ressaltam que a observação necessita ser sistemática, para manter a fidedignidade e validade do estudo.

Esse olhar sistematizado do observador qualitativo mostra que ele não pode apresentar-se de modo ingênuo ao investigar um fenômeno. Como afirma Fourez (1995),

também não é um olhar neutro, pois isso, seria uma ficção. Então, o pesquisador precisa estar atento com suas anotações, mantendo-as no campo da cientificidade e ética.

A pesquisa qualitativa permite que as subjetividades de seus participantes sejam expressas, pois sabemos que antes de ser um sujeito da pesquisa, este é um ser humano que possui a capacidade de pensar e refletir, com vistas a cultura que abarca em si. Deste modo, inquietações, opiniões, percepções de mundo, sentimentos, são bem-vindos e importantes ao realizar pesquisas qualitativas (MARCONI; LAKATOS, 2003; MINAYO, 1994).

Minayo (1994) compreende que a realidade social dos sujeitos de uma pesquisa enriquece a mesma, exatamente por contemplar a realidade plena do fenômeno e dos sujeitos nele e com ele envolvidos. Deste modo, a preocupação em realizar este tipo de pesquisa está contida na qualidade em que as variáveis aparecem e não em sua quantidade.

Posto isso, a abordagem qualitativa trouxe contribuições valiosas para o avanço da produção de conhecimento na área da Educação. De acordo com Gatti e André (2010), o reconhecimento da relação de proximidade entre pesquisador e pesquisado é uma dessas contribuições, devido a mudança com relação a perspectiva de distanciamento do objeto a ser estudado. Além disso, as autoras destacam a questão de posturas mais flexíveis no ato de pesquisar e a retomada de focar nos atores da Educação como sujeitos da pesquisa, retratando seus pontos de vistas com enfoques multidimensionais, como outros contributos significativos dessa abordagem para a Educação.

Para Elliot (1998, 2009) o professor é um produtor de conhecimentos e pode vir a contribuir para a Educação a partir de reflexões e mudanças em suas ações, contextualizadas em problemas concretos do ensino, aliando teoria e prática. Por isso, a flexibilidade e proximidade adquirida ao se realizar uma pesquisa qualitativa é tão importante, pois a participação do pesquisado e do pesquisador possui um envolvimento com o dia a dia escolar que é de suma importância para a produção de novos conhecimentos.

A pesquisa pelos princípios da abordagem qualitativa contempla a realização de uma investigação que busca tomar as informações do ponto de vista de quem as fornece, no caso deste estudo, dos professores que contribuíram para o aprofundamento e produção de conhecimentos ao tratarmos os resultados obtidos.

4.2- Contexto de Pesquisa

O contexto de pesquisa são os relatos de experiências e vivências relatadas de professores de Educação Física Escolar que atuam ou já atuaram com crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental. O pano de fundo são as aulas de Educação Física Escolar que permitiriam rememorar as experiências advindas das relações entre professores e alunos, seja essas frutos de situações e atividades que correram dentro das quadras, salas de aula ou durante seus deslocamentos para a realização da aula. Além disso, devemos ampliar essa questão de local de ocorrência para atender no novo cenário que se instaurou nas escolas em tempos de pandemia, uma vez que o ensino híbrido adquiriu espaço primordial na realização das aulas e, nesses tempos, além do espaço físico escola, os alunos adentram as aulas no espaço virtual escola, acessando, participando e interagindo estão dentro de suas casas e ao mesmo tempo em um espaço educacional. A virtualidade do ensino permitiu novos locais de realizações das aulas de Educação Física Escolar.

4.3-Participantes

Participaram da pesquisa 15 professores de Educação Física Escolar que atuam ou já atuaram com crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Estes têm como local de trabalho escolas municipais e estaduais localizadas nos Estados de São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais, Brasil.

A divulgação para participação deste estudo começou com o convite aos professores da rede estadual do município de Araraquara, através de *e-mail* convite enviado a todos, com o auxílio da professora coordenadora do núcleo pedagógica de Educação Física que fez o envio a todos os professores atuantes nas escolas estaduais de Diretoria de Ensino de Araraquara. Com o baixo interesse, o convite foi feito aos professores de Educação Física da rede municipal das cidades de Américo Brasiliense e Araraquara, por meio das respectivas Secretarias de Educação, novamente por *e-mail*. Posteriormente a essa ampliação e com a baixa adesão recorreremos a uma rede de contato com professores de Educação Física que estudaram e se formaram na cidade de Rio Claro, tal fazemos parte. Estes por suas vezes dispararam o convite em suas redes de contatos pessoais. Assim, a pesquisa que estava com pretexto de conversar com professores com

proximidade regional, expandiu permitindo que o grupo fosse formado por Professores de três Estados do Sudeste Brasileiro.

Para realizarmos essa pesquisa, houve a submissão e aprovação pelo Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos, mediante o Parecer de nº1.830.561 com o título de ‘Um caminho para compreender e valorizar a diversidade na Educação Física Escolar’, sobre responsabilidade da autora da tese. Esta pesquisa também compõe um projeto mais amplo de pesquisas sobre as responsabilidades dos professores/pesquisadores Aline Sommerhalder e Fernando Donizete Alves intitulado: ‘Saberes, conhecimentos e competências à docência na educação da infância e na educação de jovens e adultos: contributos para a formação de educadores no Brasil e na Itália, sob o parecer de nº 4.63.194. Assim, ela é um fragmento deste macroprojeto, o que é possível devido a questão das pesquisas estilo guarda-chuvas¹⁰.

A seleção dos participantes considerou a disponibilidade e o interesse dos professores em participar das duas etapas da coleta de dados. A primeira correspondia ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) e de um questionário e a segunda correspondia a participação nos encontros de grupo focal.

Como critérios de inclusão dos participantes, houve as seguintes considerações:

- 1) Ser professor que atua na Educação Básica com alunos do primeiro e segundo anos do ensino fundamental em escolas públicas da região Sudeste do Brasil;
- 2) Ter trabalhado na Educação Básica com alunos do primeiro e segundo anos do ensino fundamental e ainda estar atuando na Educação Básica.

Houve a ampliação com o acréscimo deste segundo critério, tendo em vista, que muitos professores convidados, ao serem questionados a respeito da disponibilidade para encontros semanais para discussões e reflexões acabavam por recusar o convite. Deste modo, foi necessário ampliar o leque de possíveis participantes, porém com vista a contemplar a pergunta da pesquisa e seus objetivos.

Como critérios de exclusão, consideramos os professores que receberam o convite, aceitaram o mesmo, porém não enviaram o TCLE, o questionário e não participaram de nenhum dos encontros de grupo focal. Há ainda outros critérios de exclusão, a exemplo os que não atendem o de inclusão, tal qual, não ser professor de EF.

¹⁰ Projetos guarda-chuvas, chapéu, macroprojetos ou outra nomenclatura equivalente, refere-se a grandes projetos de pesquisas, cuja, os pesquisadores orientam diversas pesquisas (trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos científicos) como partes que compõe mesmo.

Os riscos da pesquisa e os benefícios foram explicados aos participantes durante a conversa de aproximação por mensagem de texto e ligação telefônica quando o participante desejava compreender melhor do que se tratava a pesquisa. Foi explicado individualmente quais eram os possíveis riscos e benefícios com relação a participação nesta pesquisa a todos os participantes que posteriormente puderam realizar a leitura no TCLE das mesmas informações que foram verbalizadas a eles.

Com relação aos riscos, foi explicado que estes poderiam existir devido a estarem em uma situação de grupo. Embora as atividades propostas e a etapa de coleta de dados fossem realizadas da forma mais amena possível, esta poderia gerar constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo) e desconforto (tensão nervosa, choro, angústia, tristeza, estresse), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais eles teriam que expor a vida profissional e pessoal. Para minimizar tais riscos, os pesquisadores comprometeram-se em agir de forma ética, respeitando-os escutando-os, não os obrigando a permanecer na sessão de grupo focal, assim como não os obrigando a interagir com outros colaboradores e/ou pesquisadores. Caso fosse necessário o participante podia se ausentar do espaço e posteriormente voltar e juntar-se ao grupo e aos pesquisadores sem nenhum problema, assim como a decisão de não participar mais daquela sessão não ocasionaria nenhum ônus.

Vale ressaltar que as gravações dos encontros de grupo focal foram realizadas após autorização de todos os participantes e todos estavam cientes dessa realização. Apesar destas ocorrerem, a sua utilização ocorreu apenas como instrumento de memória, servindo apenas para a redação das transcrições, sem a necessidade de ser exposta a terceiros, garantindo, portanto, que a identificação dos participantes não ocorreria.

Quanto aos benefícios, foi explicado que esta pesquisa poderia contribuir de modo que eles iriam auxiliar na compreensão sobre a Diversidade Cultural pautada em um conhecimento advindo das experiências e da perspectiva dos professores, além de provocar autorreflexões das práticas e possibilidades (iniciais) de revisitar o trabalho, sendo formativo.

Salientamos ainda a questão de ser uma participação voluntária por parte dos professores que desejam colaborar com a pesquisa, deixando claro aos mesmo que participação nessa pesquisa não implicaria em nenhum ônus financeiro a eles. Eles não teriam também nenhuma compensação financeira pela participação na pesquisa, entretanto pela resolução 466/2012 do comitê de ética, fez-se necessária avisar que os participantes e seus acompanhantes deverão ter o ressarcimento de despesas de transporte

e alimentação, entre outras, quando necessário. Inicialmente neste estudo essa resolução não se apresenta e nem se aplica como uma necessidade, pois a pesquisa foi realizada de modo totalmente virtual.

4.4- Etapas e instrumentos de coleta de dados

Objetivamos nesta parte da pesquisa explicitar como ocorreram as etapas de realização deste processo de coleta de informações com os professores. Deste modo a etapa foi dividida em três momentos: aproximação, efetivação e execução. E os instrumentos de coleta de dados que efetivaram a realização desta pesquisa foram o questionário e o grupo focal. Ambos serão apresentados detalhamento neste tópico.

4.4.1 – Etapas

4.4.1.1 - A aproximação

A proposta de pesquisa, foi compartilhada na rede de contatos dos pesquisadores inicialmente como a intenção de alcançar localmente alguns participantes, posteriormente foi baseada em um agrupamento com certa proximidade territorial. Porém, como a adesão foi baixa, houve uma ampliação externa também com base na rede contatos dos pesquisadores que contactaram suas redes de contatos e assim nos aproximou de pessoas, que não conhecíamos, porém que se mostram proativas em colaborar com pesquisa, devido a uma aproximação e afinidade com o objetivo da pesquisa.

Neste momento ocorreram os convites para a participação da pesquisa, explicando seu objetivo e qual seria a atuação de cada participante. Este primeiro contato foi realizado via mensagens de texto pelo aplicativo *WhatsApp* e posteriormente por ligação telefônica para possíveis esclarecimentos e confirmação da participação no grupo focal, quando os participantes optavam por esse tipo de aproximação.

Após o aceite do convite os participantes receberam o TCLE e um questionário, que deveria ser respondido apenas posteriormente a concordância plena em participar da pesquisa e o preenchimento e devolução.

4.4.1.2 - A efetivação

Neste momento os professores devolviam os TCLE preenchidos digitalmente e os questionários respondidos de modo a compor com suas respostas dados para a pesquisa. Houve desistências durante esse momento, pois alguns professores se dispuseram a apenas responder ao questionário e justificaram que não teriam tempo hábil para participar das reuniões.

4.4.1.3 - A execução

Neste momento realmente iniciamos a coleta de dados com a participação dos professores nos encontros de grupo focal mediados pelos pesquisadores.

A pesquisa empírica só considerou como participantes efetivos os que estavam presentes em todos esses momentos. Salientamos que não houve nenhum participante que apenas enviou o questionário e não participou do grupo focal e nem o seu inverso, uma vez que essa demanda foi bem explicada durante o momento de aproximação.

4.4.2- Instrumentos de coleta de dados

4.4.2.1 - Questionário

Foi confeccionado e aplicado um questionário aos participantes do modo como relatado no item anterior. Este instrumento continha em seu conteúdo duas fases.

Na primeira a ênfase estava nas questões de identificação dos participantes, sendo composto pelas seguintes questões: nome, nome fictício, sexo, idade, estado civil, filhos, formação acadêmica, formação complementar e experiência profissional. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2008) estas são as perguntas de fatos, nas quais os participantes respondem com maior rapidez, sinceridade e são tangíveis de uma tabulação mais simples.

Na segunda fase as questões estavam atreladas ao autoconhecimento e exposição de quem são esses professores, na expectativa que eles se desvelassem aos pesquisadores. É o diálogo do eu com o outro, a fim de conhecer os professores da forma que estes queriam ser vistos. Posteriormente as questões abarcavam a temática da Diversidade Cultural, os aproximando do que seriam as discussões no grupo focal e com a aspiração de que eles trouxessem suas primeiras impressões. As questões abertas, permitem a liberdade de expressão aos participantes, podendo conduzir os mesmos, porém sem

moldá-los pela perspectiva do pesquisador a respeito dos fatos a serem evidenciados (GIL, 2008).

O uso de questionários divulgados eletronicamente vem sendo uma estratégia de pesquisa científica na área biológica e médica, principalmente em estudos epidemiológicos, desde a ampliação da Internet e das redes sociais, mostrando-se como uma ferramenta para aumentar a taxa de adesão dos participantes. A comodidade e facilidade de poderem responder o questionário virtualmente em seu domicílio, aumenta a taxa de respostas em comparação aos questionários impressos (FALEIROS, et. al., 2016; EDWARDS, et. al., 2009).

Com a Pandemia do Covid-19, a realização da aplicação do questionário virtualmente, foi a possibilidade que encontramos de viabilizar o levantamento das informações referentes às experiências dos participantes com relação à temática da pesquisa para um primeiro momento de análise.

Contudo, o questionário já é empregado como instrumento de coleta de dados em pesquisas da área da Educação a muitos anos, sendo uma técnica que almeja “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações, vivências [...]” (GIL, 1999, p. 128).

Obviamente este deve ser enviado aos participantes com informações sobre a pesquisa previamente ao seu preenchimento, conforme destaca Marconi e Lakatos (1999). O que pode até parecer algo dispensável, porém realizamos principalmente com a intencionalidade de um maior envolvimento e colaboração dos participantes.

4.4. 2.2 - Grupo focal

Foram realizados cinco encontros de grupo focal seguidamente, sendo um a cada semana, com a intenção inicial de duração seria de uma hora cada um, foram computados 458 minutos de gravações, com uma média de tempo de cada encontro de 91,6 minutos, sendo que o encontro com menor duração teve 73 minutos e o de maior 127 minutos.

O estar no ambiente virtual e na comodidade de estar na sua própria residência, sem a necessidade de deslocamento, permitiu essas extensões, obviamente que cada participante tinha a liberdade de sair após findados os 60 minutos propostos inicialmente. As discussões e conversas sobre a temática foram tão interessantes, que eles permaneciam até o final de cada encontro, com as exceções da saída devido à queda de conexão, que estava fora da governança de cada participante.

Os encontros do grupo focal ocorreram de modo virtual como mencionado acima, sendo realizados na Plataforma digital *Google Meet*. Estes encontros foram gravados, após autorização prévia de todos os participantes e, posteriormente foram transcritos de modo literal com relação as falas, opiniões, debates e discussões de todos os participantes.

Escolhemos esse instrumento para levantamento das compreensões, especificidades, necessidades e contribuições dos professores sobre a temática da Diversidade Cultural pautada no entendimento do que ocorre e como ocorrem com as crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Segundo Backe et al. (2011), ser um instrumento que contém em si a capacidade de promover a interação e a problematização, inserindo os participantes em discussões e análises que os façam repensar atitudes, concepções e práticas.

Gil (2008) ressalta que este instrumento auxilia a realizar uma investigação em maior profundidade sobre a temática pretendida. Segundo o autor, durante as sessões de grupo focal deve haver um moderador, que no caso vem a ser o pesquisador, que deve ter uma proximidade com os participantes. Gatti (2005) também destaca que o número de participantes deve ser entorno de 6 a 12 para que ocorra uma dinâmica, na realização dele.

Devido os encontros terem sido realizados virtualmente, o modo encontrado para manter a interlocução direta entre os participantes, de acordo com Gatti (2005), foi solicitar que todos os participantes permanecessem com as câmeras abertas durante o encontro e colocassem a exposição da tela em modo mosaico, assim todos podiam manter o face a face,

O Grupo Focal como técnica de coleta de dados que encoraja uma conversa permeada pelas experiências pessoais e/ou coletiva, evidenciando um grupo de pessoas em seus contextos de ação, requer uma postura reflexiva e atenta por parte do pesquisador, visando evitar generalizações precipitadas (MENDES, 2012, p.33).

Sobre esse aspecto, da atenção do pesquisador ao realizar e mediar os encontros do grupo focal Gatti (2005) reforça que o mediador deve ter familiaridade com o trabalho em grupo, além de ter traquejo para manter o foco do grupo no assunto, porém que suas colocações permitam que o grupo continue se sentindo aberto as discussões e sintam-se à vontade para expressar suas opiniões.

O grupo tem uma sinergia própria que faz emergir, ideias diferentes das opiniões participantes. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições (GATTI, 2005, p.14).

Logo, o grupo focal tem no mediador aquele que irá elaborar um roteiro como forma de orientar e conduzir os encontros. Em nosso caso, os roteiros foram construídos pelos fundamentos dos temas geradores (FREIRE, 2015b). Com base na pedagogia freireana, por compreender que estes estimulam a curiosidade e acabam por consequência provocando debates, problematizações dos saberes existentes, oportunizando neste sentido a construção de um novo conhecimento capturados do dinamismo da realidade que esses provocam.

Os temas geradores para Freire (2015b) permitem a relação dialógica entre as pessoas, revelando as suas percepções, porém precisa que tomem consciência deles, para assim gerar novos níveis de conhecimento. É o problematizar a realidade, indagando o participante que gera neste a construção de um saber a partir da discussão em grupo. Por isso, o conjunto de temas geradores não foram previamente fixados, estes foram presentificados de acordo com as trocas realizadas durante os encontros do grupo focal. Possuíam sim, uma base referencial que foram os achados de Francisco (2018), que relatou o como as crianças personificaram a Diversidade Cultural dentro das aulas de Educação Física Escolar. Porém, eles só se tornavam relevantes quando as discussões se findavam, sobre um tema gerador sem trazer para o grupo novas problematizações.

Os temas geradores deste estudo foram construídos na trajetória dos diálogos dos encontros focais. O único que não foi construído de modo coletivo pelos professores e pesquisadores foram os primeiros. Os primeiros foram construídos com base na pesquisa de Francisco (2018), na qual ela conversou com crianças a respeito da Diversidade Cultural. Ademias, ao final de cada encontro do grupo focal, mediávamos um fechamento construído com base nas narrativas dos professores, posteriormente os questionávamos o que não havíamos conseguido findar naquele encontro e por meio do diálogo construíamos os próximos.

Quadro 1- Temas Geradores do grupo focal

Data do Encontro	Temas Geradores
17/06/2021	DIVERSIDADE CULTURAL O que é Diversidade Cultural? Como essa Diversidade Cultural chega dos nossos alunos nas aulas de Educação Física? Ela chega? Vocês já perceberam se ela chega, ou não chega? Vocês têm alguma devolutiva a respeito da Diversidade Cultural com seus alunos?
24/06/2021	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA Como a Diversidade Cultural se manifesta nos momentos de fila e alongamento das aulas de Educação Física? Quais outras vivências e experiências das aulas de Educação Física ela já se manifestou com vocês?
01/07/2021	CONTEÚDOS ESPECIFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR Qual ou quais jogos e brincadeiras desvelam situações ou conversas a respeito da Diversidade Cultural com os alunos? Tem algum conteúdo da aula de Educação Física que vocês acham que geram mais situações a respeito da Diversidade Cultural?
08/07/2021	VERTENTES DA DIVERSIDADE CULTURAL (COSTUMES, ETNIA, GENERO, RELIGIÃO, CULTURA, ENTRE OUTROS) Quais vertentes da Diversidade Cultural que transparecem em nossas aulas de Educação Física?
14/07/2021	EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, PANDEMIA E MUDANÇAS Como vocês relacionam a questão da inclusão com a Diversidade Cultural? O que este contexto de pandemia nos revela com relação a Diversidade Cultural em nossas aulas? O que nossas conversas mudaram na sua percepção a respeito da Diversidade Cultural em suas aulas?

Fonte: De autoria própria.

Gatti (2005) destaca a importância dos roteiros, porém também expressa que a própria dinâmica do processo do grupo focal, permite certas flexibilidades, como as que foram por nós realizadas. Todos os encontros tiveram um Tema Gerador como demonstrado no quadro, inclusive estes temas eram utilizados como lembretes no início de cada semana e no começo do dia do grupo focal, por meio de mensagens de textos pelo WhatsApp a pedido dos próprios participantes. A não fixação prévia destes Temas Geradores permitiu ao próprio grupo a construção ao longo dos encontros de qual tema seria abordado no encontro seguinte, sempre com margens a não perder de vista a questão e objetivos da pesquisa.

4.5- A análise dos dados

Chegamos a um ponto estratégico da realização da pesquisa, no qual os dados i produzidos passaram a ser organizado com intenção e decisão do que iremos transmitir aos demais com esta pesquisa. Deste modo, necessitamos de clareza e sistematização para elaborar o melhor percurso diante da grande quantidade de informações levantadas (BODAGN; BIKLEN, 1994; GATTI, 2005).

Para análise dos escritos nos e das transcrições dos encontros do grupo focal, propomos realizar a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 167).

Franco (2008) fornece uma base de entendimento sobre como proceder com rigor científico nos pressupostos metodológicos de Bardin e afirma que o ponto inicial da análise de conteúdo é a mensagem, pois ela expressa um significado e um sentido, que está articulado com o contexto de seu interlocutor. Assim, conseguimos obter os melhores resultados e interpretações para os dados coletados.

Percorrendo o caminho da Metodologia de Bardin (2009), seguimos as três etapas de aplicação do seu método como: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Ao realizarmos o que Bardin (2009) chama de pré-análise, exploramos o material com leituras flexíveis a mudanças com relação a como constituir o *corpus* da pesquisa. Nesta etapa houve uma repetição de leitura dos questionários e transcrições, para conseguirmos chegar a uma exaustividade dos dados e os alocar como pertinentes ou não a pesquisa devido a sua representatividade, homogeneidade e pertinência a temática estudada.

Na etapa de Exploração do material de acordo com Bardin (2009) realizamos a codificação e categorização de todos os dados. Neste momento realizamos o que Minayo (2012) chama de “impregnação” no qual investimos na compreensão e organização dos dados “dando-lhe, valor, ênfase, espaço e tempo” (MINAYO, 2012, p. 624). Enquanto

Franco (2008, p. 59)) adverte que “formular categorias, em análise de conteúdo é via de regra um processo, longo, difícil e desafiante”. Segundo a autora, esse é um caminho a ser percorrido pelo pesquisador, sem fórmulas pré-estabelecidas ou modelos, devendo o pesquisador ser “guiado por sua competência, sensibilidade e intuição” (FRANCO, 2008, p.60).

Percorremos o caminho de construção das categorias a *posteriori*, não as definindo previamente e deixando essas emergirem das falas dos professores ao responderem o questionário e dos diálogos realizados durante as sessões de grupo focal.

Iniciamos o processo de categorização por fazer o levantamento das unidades de registro¹¹. Definimos os temas como sendo nossas unidades de registro, pois segundo Franco (2008) este vai além dos componentes racionais integrando a si elementos como ideologia, afetividade e emoções. De acordo com Bardin trabalhar com o tema é ter em mãos “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (2009, p. 105). Retomamos aos dados buscando recorrências destes temas, durante este processo utilizamos inicialmente canetinhas coloridas para separá-los nas transcrições, posteriormente estes foram transformados em fichas, assim como os dados que encontramos nos questionários, o que nos permitiu aproximações e distanciamentos. Deste modo, conseguimos visualizar e realizar mais facilmente a etapa seguinte que foi a junção destas unidades de registros, nas unidades de contexto¹². Diante das unidades de contexto, seguimos realizar novos agrupamentos e assim construir nossas categorias¹³.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2009, p. 117).

¹¹ Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 2009, p.104).

¹² Unidade de contexto contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro (BARDIN, 2009, p. 107).

¹³

Os questionários acabaram contemplando a identificação das duas primeiras categorias. O quadro a seguir apresenta as unidades de contexto que compõem essas categorias.

Quadro 2 - Categorias e Unidades de Contextos advindas dos questionários

CATEGORIA 01- PROFESSORES: QUEM SÃO ELES?		
Unidades de Contexto	Professores pelos olhos de quem pesquisa	Professores pelos seus próprios olhares
CATEGORIA 02- SENTIDOS ATRIBUÍDOS A DIVERSIDADE CULTURAL		
Unidades de Contexto	Identidade Cultural	
	Diferença ou diferenças	
	Especificidades da Educação Física	

Fonte: De autoria própria.

Reconhecemos unidades de contextos dos questionários que foram agrupadas conjuntamente com as unidades de registros dos diálogos com os professores das sessões do grupo focal e essas deram origem a terceira categoria. Porém, após muito analisar chegamos a uma problemática da análise dos dados, a vista que a Diversidade Cultural que nos foi apresentada no decorrer dos diálogos somados aos dados dos questionários potencializaram-se em na subcategoria Marcadores sociais.

Quadro 3 - Categoria III e suas unidades de contextos

CATEGORIA 03- MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA
Étnico-racial
Gênero e sexualidade
Religião
Política

Fonte: De autoria própria.

Todas as unidades de contextos se inter-relacionam entre si e poderiam ser discutidas neste modo, porém adentramos com elas no espaço do que é desejado ao que é possível para o momento atual do estudo.

A opção que fazemos pode ser considerada como descreve Bardin (2009) uma ponderação da frequência com caráter qualitativo que assume a direção sem favoritismo, desfavoritismo ou neutralidade, mas de modo a promover uma análise equilibrada com inferências válidas. Como fez Freire (1996) sempre podemos revisitar nosso estudo, questioná-lo e avançar na construção de novos conhecimentos, posto que esse nunca se esvai.

Após análise dos questionários e transcrições das gravações do grupo focal, todo o conteúdo produzido foi categorizado diante de sua relevância e importância para a temática da Diversidade Cultural e no próximo capítulo será confrontado com a teorização.

5-DIALOGANDO COM OS PROFESSORES E CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL

Mundo Novo Maneva

Consciência coletiva para o Mundo Novo

Que é para viver paz, que é para vibrar
paz

É prazer, é construção, é alegria, é o
novo

É voz a cantar paz, é água que mata a
sede

É pisar descalço no chão

Com saudades de um tempo bom

Se o destino não quis assim

Seja sempre você pra mim

Eleve a luz que te traz paz

Nasceu

Na tua vida um amanhã que vai ser

Bem melhor do que ontem

Melodias, palavras que te levam além do
horizonte

Que é pra você crescer, que é pra viver
melhor

Nasceu

Na tua vida um amanhã que vai ser

Bem melhor do que ontem

Melodias, palavras que te levam além do
horizonte

Que é pra você crescer, que é pra viver
melhor

Consciência coletiva para o Mundo Novo

Que é para viver paz, que é para vibrar
paz

É prazer, é construção, é alegria, é o
novo

É voz a cantar paz, é água que mata a
sede

É pisar descalço no chão

Com saudades de um tempo bom

Se o destino não quis assim

Seja sempre você pra mim

Eleve a luz que te traz paz

Optamos pelo título “Diversidade Cultural: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física Escolar”, por compreender que o modo no qual os dados foram construídos para promover uma discussão pautada constantemente no ato de se dialogar com os Professores. As narrativas docentes endossam contribuições de entendimento a respeito da temática do estudo.

O ato de dialogar a respeito de sua *práxis* transforma o Professor no construtor de um conhecimento baseado em suas memórias e experiências de vida, como pessoa e como docente.

De acordo com Minayo (2014), corresponde a parte do estudo na qual tentamos “ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem para atingir mediante a inferência uma interpretação mais profunda” (MINAYO, 2014, p.307). Retrata, portanto, o momento no qual o conhecimento é constituído de modo espiralado, pois vai retomando todos os demais momentos desse estudo, dos encaminhamentos metodológicos à teorização, perpassando pelas perguntas de investigação e aprofundando-se em discussões (MINAYO, 2014). Segundo a autora no processo de discussão dos dados não existe uma precisão e exatidão, pois advém dos discursos prévios, das interpretações e assim se transforma em significações por parte do pesquisador.

Este é o momento de encontrar as respostas para as perguntas do estudo, momento de validar, refutar ou construir novas hipóteses, posto que é o derradeiro momento de darmos a questão de pesquisa a melhor resposta. Em busca dessa resposta é que propomos realizar este capítulo. Deste ponto de vista, iniciamos o diálogo com os dados pelas três categorias construídas, que foram: “Professores: Quem são eles?” “Sentidos atribuídos da Diversidade” e “Diversidade Cultural e suas abrangências”.

5.1- Professores: Quem são eles?

Afinal, quem somos influência no que fazemos e no modo como enxergamos a sociedade da qual fazemos parte, entendemos, portanto, que essa identidade pessoal do Professor pode influenciar o modo de como ele ensina a seus alunos.

O subtítulo logo remete ao livro “Professora sim, tia não- carta a quem ousa ensinar” (FREIRE, 1997). A obra descreve que o discurso de que Professores não são tios, tão comumente utilizado, enuncia muitas prerrogativas sobre o ato de ensinar e ressalta que ela deve ser uma tarefa prazerosa e exigente, que coloca o ensinante também

na figura de aprendiz. Apesar das proximidades e afetividades, não podemos distorcer e retirar do professor a sua responsabilidade e importância profissional, o que não ocorre com tia por grau de parentesco.

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p.9)

Atualmente ser professor reside em ato de resistência que desafia muitas vezes sua saúde e equilíbrio emocional, diante de tantas inseguranças, estresse e angústias que a desvalorização deste profissional vem ocasionando nos sujeitos a quem denominamos de professores (CANDAU, 2014).

Passa-se o tempo, mudam-se as batalhas, mas a busca pela valorização desta profissão e de sua importância na formação intelectual dos sujeitos não se modificou. No testemunho de Freire (1997) as professoras queriam ser reconhecidas e não subjugadas como menos importantes. Enquanto, no testemunho de Candau (2014) a busca é por melhores condições de trabalho, ao expor as situações precárias que esses professores enfrentam no cotidiano escolar.

É na possibilidade de compreensão diante da dicotomia entre importância profissional e a desvalorização profissional que elucidamos estes sujeitos como colaboradores participantes deste estudo. Mas afinal, quem são os participantes deste estudo? O *quadro 04* demonstra a categorização e agrupamento após informações obtidas no questionário.

Os nomes dos participantes são apresentados pelos seus codinomes fictícios de modo a garantir a confidencialidade, além disso, cria um sentimento de acolhimento e proximidade com este para não os alocarmos na frieza de números de uma pesquisa, atentos à questão da humanização dos sujeitos.

A idade e o tempo de docência no magistério demonstram a diversidade geracional e formativa destes. Trata-se de professores que possui quatro anos de atuação profissional e 29 anos de idade (mais novo do grupo) e professor com 33 anos de atuação profissional e 48 anos de idade (o mais velho do grupo). Essa variedade enriquece o contexto dos diálogos, pois são formados em circunstâncias diferentes e de gerações diferentes, com isso, o modo de pensar sobre uma problemática podem ser diferentes. Acreditamos que

estes fatores favorecem as discussões, pois como afirmou Freire (2015b) os saberes são diferentes, não existindo, portanto, quem sabe mais ou quem sabe menos.

A diversificação do enquadramento funcional é outro fator importante, pois apesar de todos estarem em escolas públicas, o contexto político e de governabilidade com políticas públicas para elas são diferentes. Logo, a realidade da escola se desvela como realidades no plural, afinal cada escola é um pequeno universo em si.

Quadro 4 - Caracterização dos Participantes

NOMES FICTÍCIOS	IDADE	ENQUADRAMENTO FUNCIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	TEMPO DE DOCÊNCIA NO MAGISTÉRIO
MaisNovo	55 anos	Efetivo- Rede Estadual de SP	Educação Física Pedagogia	Especialização em Educação Física Escolar	18 anos
P01	44 anos	Efetivo- Rede Estadual de SP	Educação Física Pedagogia	Mestrado em Educação	14 anos
P02	29 anos	Efetiva- Rede Municipal Capivari-SP	Educação Física	Especialização em Temas Transversais da Educação Mestrado em Educação especial	4 anos
KMK	37 anos	Efetiva- Rede Estadual de SP	Educação Física	-	12 anos
Nereu	58 anos	Efetivo- Rede Municipal de Ribeirão Preto	Educação Física	Especialização em Metodologia de Ensino	33 anos
Dani	38 anos	Efetiva- Rede Municipal de Ribeirão Preto	Educação Física Pedagogia	Especialização em Educação Física Escolar	15 anos
Tia Sandra	52 anos	Efetiva- Rede Municipal de Ribeirão Preto	Educação Física	Especialização em Nutrição e Condicionamento Físico Especialização em Gestão Escolar Especialização em Educação Física Escolar e EJA	17 anos
Wakanda	38 anos	Efetiva- Rede Municipal de Américo Brasiliense-SP	Educação Física	Especialização em Educação Física Escolar com ênfase na Inclusão	9 anos
Gabriela	51 anos	Efetiva- Rede Estadual de SP	Educação Física Pedagogia	Especialização em Pedagogia do Movimento Mestrado em Educação Escolar Doutorado em Educação Escolar	21 anos
Bruno	36 anos	Efetivo- Rede Estadual de São Paulo	Educação Física	-	9 anos
Educador	49	Efetivo- Rede Municipal de Araraquara-SP	Educação Física	-	6 anos

Alexa	39	Efetivo- Rede Estadual de São Paulo	Educação Física Pedagogia	Especialização em Educação Física Escolar	15 anos
Letícia	37	Efetiva- Rede Estadual de Minas Gerais	Educação Física Pedagogia	Especialização em Educação Física Escolar Mestrado Profissional em Educação Física	14 anos
P03	38	Efetiva- Rede Municipal de Serra	Educação Física	Mestrado Profissional em Educação Física	14 anos
Japão	44	Efetivo- Rede Municipal de Cariacica Rede Estadual do Espírito Santo	Educação Física	Especialização em Psicomotricidade Mestrado Profissional em Educação Física	12 anos

Fonte: De autoria própria

Ao tratarmos das formações destes professores, percebemos que existe a unicidade de graduação em Educação Física e a duplicidade com graduação em Pedagogia por parte dos participantes. Assim, como pós-graduações voltas a especificidade da Educação Física Escolar ou outras áreas do campo de conhecimento da Educação. Revelando, portanto, a preocupação em se manterem em formação, porém sempre atrelados a seu contexto de trabalho. Sobretudo, para esse estudo estes fatores revelam que existem formações teóricas diversificadas.

No decorrer desta análise percebemos que falhamos ao deixar de fora a questão a respeito de cor e ao utilizarmos o termo sexo ao invés de gênero, dado que essas duas perguntas, talvez indicassem respostas mensuráveis e com importância identitária dos participantes. Segundo Woodward (2014) estes são marcadores sociais de diferenças e nos ofertariam significações a respeito da identificação das identidades culturais destes participantes.

Não definimos *a priori* essas questões a respeito de cor, etnia e gênero, vieram a posteriori ao realizarmos o questionamento: “*Quem é você?*”. O que permitiu realizarmos algumas reflexões.

Efetuar as perguntas “*Quem é você?*” e “*Como você é?*” teve por intencionalidade indicar quais os marcadores sociais da diferença estão presentes nas identidades dos professores. Assim, como a escolha de um nome fictício pode revelar componentes destas identidades que não estão presentes em si, porém são almejados. Segundo Moreira e Câmara (2008) confere a eles a representação entre o real e o imaginário. Esse viés do vir a ser ou desejar ser na perspectiva de Freire (2015b) está relacionado com a questão do ser mais, que consiste na vontade dotada de potência,

incitando força e coragem. Sabemos que vontade sem ação não transforma o imaginado em real, mas neste momento permite observarmos os possíveis desejos.

O Quadro 05 aborda a questão dos professores pelos seus próprios olhares, apresentando os nomes escolhidos e as duas questões e as respostas de todos os participantes do estudo.

Quadro 5 - Descrição dos Participantes

Professor	Motivação para a escolha do nome fictício	Quem é você?	Como você é?
MaisNovo	<p>Frequentei aulas de capoeira por um breve período. Em determinados momentos das aulas, quando o mestre queria se referir ao respeito às habilidades de cada um, ele dizia assim:</p> <p>- Vejam, o MaisNovo, que é mais novo, ainda não aprendeu todos os movimentos e o “sujeito x”, que já pratica a capoeira há muito tempo, já sabe muito mais.</p> <p>Nesses momentos eu comentava com o Mestre que gostava muito quando ele se referia a mim como sendo mais novo. Eu tinha 47 anos e fazia essa brincadeira, porque eu era o mais velho da turma. A situação engraçada inspirou o Mestre a me colocar esse apelido de “MaisNovo”. Colocar apelido é uma tradição entre alguns praticantes de capoeira.</p>	Sou homem, hétero, branco, classe média (oriundo da classe C), pai, esposo, irmão, filho, amigo, professor, ciclista, produtor de cerveja artesanal, poeta (dizem), convicção política de esquerda e amante da vida. Sou um pouco de tudo isso!	Sou homem, hétero, branco, classe média (oriundo da classe C), pai, esposo, irmão, filho, amigo, professor, ciclista, produtor de cerveja artesanal, poeta (dizem), convicção política de esquerda e amante da vida. Sou um pouco de tudo isso!
P01	-	Um indivíduo negro, professor de Educação física desde 2007, mas com experiência em outras áreas como metalúrgica e serviço rural. Pai de dois filhos um com dois anos e outro a caminho para novembro. Meu lazer preferido no momento é andar de bicicleta.	Sou uma pessoa alegre. Sincera e otimista, e muito observadora que trabalho muito com objetivo de educar, sempre com a intencionalidade de dar algo a mais a meus alunos, para além do senso comum.
P02	-	Eu sou professora, gosto do que faço, contudo sinto que posso melhorar.	Eu sou paciente, atenciosa, carinhosa, ansiosa, em alguns momentos pessimistas, mas vontade imensa de fazer a diferença na vida das pessoas
KMK	Iniciais do meu nome	Uma profissional formada em Educação Física e nascida na cidade de São Paulo.	Sou uma pessoa calma, quieta e disposta a ajudar as pessoas, porém bastante desatenta.
Nereu	Nereu nome de entidade marinha do mar na mitologia Grega.	Uma pessoa que decidiu ser professor por acreditar que a Educação pode transformar as sociedades	Sou uma pessoa proativa, determinada, aberta ao diálogo, mas as vezes sou teimoso e impaciente

Dani	-	Sou uma mulher, esposa, mãe e professora super alto astral e positiva que sempre luta por seus planos e sonhos sempre considerando o meu bem-estar e de todos que me rodeiam.	Sou bem-humorada, positiva, muito comunicativa e na parte física tenho altura mediana, cabelos castanhos e magra.
Tia Sandra	Tia Sandra, é como meus alunos me chamam, eu entendo os motivos de Paulo Freire e de muitos professores não quererem que os alunos o chamem de tia ou tio, mas vejo em meus alunos uma extrema carência social, emocional e financeira e para mim, o me chamar de tia Sandra é uma maneira de sentirem-se mais próximos.	Sou Sandra, amiga, professora, mãe e agora vovó do Tom Tom que irá nascer em setembro.	Como mãe e professora sou exigente, comigo mesma e com meus alunos. Como pessoa sou amiga, boa ouvinte e confidente
Wakanda	Referência do filme pantera negra, e as mulheres guerreiras de Wakanda.	Wakanda (nome completo), sou filha, mãe, educadora, professora, coreógrafa, dançarina, múltipla na minha singularidade.	Sou uma mulher preta, esperançosa, otimista, persistente, criativa, flexível, gosto de aprender e amo desafios.
Gabriela	Nome do meu filho caso fosse menina	Sou mãe, Professora, Tutora em curso de graduação semipresencial e Dona de Casa...	Pele clara, cabelos escuros, baixa estatura e acima do peso rrsrs...
Bruno	Não precisa ser nome fictício	Meu nome é Bruno (colocou o sobrenome) e trabalho como professor de educação física na rede municipal e estadual de ensino.	Sou uma pessoa comum com defeitos e qualidades.
Educador	Faz parte da minha função	Sou professor de Educação Física.	Sou uma pessoa comum.
Alexa	Por ser um nome forte e bonito	Eu sou "Alexa", Professora de Educação Física, bailarina, dançarina, coreografa, cantora, corista e percussionista.	Eu sou mulher negra de altura mediana, com olhos castanhos escuros e cabelos médios, castanhos escuros e crespos. Sou muito alegre, dinâmica, persistente, extrovertida. Gosto de me movimentar, dançar e cantar. Também gosto de conhecer e aprender sobre diversos assuntos e culturas.
Letícia	Por gostar, não tem um motivo específico não, acho bonito.	Mãe da Ana e do Daniel, cristã, professora	Alegre, grata, responsável, pontual, amiga.
P03	-	Sou uma pessoa tranquila, e sempre busco trazer alegria para aqueles que me acercam.	Sou uma pessoa alegre e bem extrovertida.
Japão		"Japão", sou professor de educação física formado com pós-graduação e trabalho na educação básica.	Sou uma pessoa que gosta do que faz, sou trabalhador e amo a educação física.

Fonte: De autoria própria

As escolhas dos nomes fictícios pelos participantes, além de retorná-los a uma brincadeira de criança o “faz de conta que”, agrega na possibilidade de olhar com superpoderes ou com qualidades muito positivas e representativas. Foi o caso de como Wakanda fez, com a motivação atrelada a referência de mulheres guerreiras de um filme constituído por um elenco majoritariamente negro com o qual as mulheres negras se sentiram representadas (MORAIS, 2020). E, como Nereu que na mitologia grega é um deus marinho primitivo, representado como um personagem idoso, porém com saberes a respeito dos mares (MAGALHÃES, 2015).

Observamos que a questão de preferências ao algo que trouxe memórias boas ocorreu com MaisNovo, que resgatou uma história do seu passado. Gabriela que só teve filhos homens, mas tinha em mente o nome de uma menina caso um deles o fosse. Educador devido a compreender que esse é seu ofício de trabalho. Alexa e Leticia por acharem esses nomes bonitos.

Houve quem preferiu manter seu nome próprio como Bruno que está relacionado a seu posicionamento identitário de se reconhecer assim como é, no âmbito de seu direito civil de existir, portanto, com garantia de direitos e deveres (GONÇALVES, 2017). Essa questão da importância de garantir o seu nome e da garantia destes como identificação do sujeito está muito presente nas questões do nome social, nos quais muitas pessoas puderam vir a trocar de nome devido a questões de gênero ou por terem neles efeitos pejorativos a sua imagem como pessoa (OLIVEIRA; MATOS, 2021).

Desta mesma forma, ocorreu com Tia Sandra, para qual daremos destaque, trazendo a sua motivação: *“Tia Sandra, é como meus alunos me chamam, eu entendo os motivos de Paulo Freire e de muitos professores não quererem que os alunos o chamem de tia ou tio, mas vejo em meus alunos uma extrema carência social, emocional e financeira e para mim, o me chamar de tia Sandra é uma maneira de sentirem-se mais próximos”*. Voltamos a se referir a mesma problemática que iniciamos este trecho da discussão dos resultados, voltando por isso, o questionamento a respeito da utilização da obra de Paulo Freire, Professora sim e tia não.

Tia Sandra traz como motivação para seu nome a questão da afetividade como justificativa, pautada e destacando que muitos dos seus alunos não têm devido alguns daqueles aos quais chamamos de marcadores sociais da diferença como condições sociais, condições emocionais e condições financeiras. Freire (1996, 1997) ressalta essa importância da afetividade para o ensinar os alunos e que está no cerne do processo de saber. Processo este aos quais os alunos estão passando dentro do ambiente escolar e que

devem ser capazes de estimular os alunos a expressarem essa afetividade e serem acolhida por ela por meio dos professores. A afetividade não deve ser excluída da parte educativa do ensinar, pelo contrário como afirma Freire (1996, p. 73) “a prática educativa deve ser vivida com afetividade e alegria”. O que segundo ele não deve ocorrer é de afetividade interferir no cumprimento ético do professor com o seu dever de ensinar.

Prosseguindo no que essas perguntas agregaram ao nosso estudo, observamos que diferentemente do que ocorreu com as crianças na pesquisa de Francisco (2018), que se descreveram sem uma contextualização ou amarradas aos marcadores sociais de diferença, os professores abordam esses marcadores em suas descrições demonstrando: gênero, orientação sexual, cor, etnia, classe social, profissão, religião, posicionamento político e aspectos estéticos.

Ao se autodeclararem pela cor de sua pele: branco (Mais Novo), preta (Wakanda) e de pele clara (Gabriela), adentram ao marcador social de diferença cor como relevantes em suas identidades, enquanto, P01 e Alexa se autodeclararam negros. Instaura-se uma questão conflituosa de cunho conceitual deste, pois muitos se autodeclararam pela cor da sua pele e outros pelo sentimento de pertencimento a uma determinada etnia. A primeira tem o aspecto fenotípico agregado a si e condiz ao que os olhos veem, sendo inclusive utilizada para classificarmos no IBGE. A segunda tem o aspecto genotípico agregada a genética que é transmitida de geração a geração. Ambas têm raízes na etnicidade do sujeito e causa uma certa confusão, haja visto que o próprio IBGE se utiliza dos termos branco, preto, pardo, amarelo e por último indígena que não vem a ser uma característica apenas fenotípica mais uma etnia. Essa questão de nomeações ascende discussões a respeito de identificações com suas subjetividades, ideologias motivacionais e silenciamentos, estes últimos advindos de sentimentos impróprios e erroneamente empregados (LUZ, 2012; ROCHA, 2010; SANSONE, 1996).

Embora tenhamos erroneamente utilizado o termo sexo que reduz as respostas a masculino e feminino e que por si só, não foram dados relevantes nos questionários, uma vez que para análises essas diferenças não trouxeram nenhuma inferência. Ao ser autodeclarar como hetero (Mais Novo) abriu o precedente para discussão deste marcador social da diferença de orientação sexual, que muitas vezes é confundido com a questão de gênero.

A identidade de gênero foi construída historicamente no fator binário clássico (gênero feminino-mulher-fêmea e gênero masculino- homem-macho) e a atualidade trás o entendimento sobre os fatores não binários (gays, lésbicas, transgênero, pessoa trans,

homem trans, mulher trans, transfeminino, transmasculino, andrógeno/ginadro, gênio neutro/nêutrons/gender neutral, agênero, digênero, poligênero/multigênero, pangênero, intergênero). Deste modo a diferenças não se aloja unicamente na diferença anatômica, mas na correspondência psíquica, social, cultural e sobretudo política, o que é discutido muito veementemente pela comunidade LGBTQIAPN+. Conforme a comunidade se fortalece, também se ampliam os termos de orientação sexual ou identidade sexual para além de heterossexual e homossexual, contemplando agora o bissexual, assexual, pansexual, autosssexual, demisssexual e skoliossexual (GÁRCIA-LEIVA, 2005; AMBRA, 2018; RODOVALHO, 2017; MELO, SOBREIRA, 2018).

Continuando a tecer um comparativo com as crianças de seis e sete anos de idade da pesquisa de Francisco (2018), enquanto as crianças olham para si em uma relação de comparação com o outro, aproximando-se com as semelhanças e distanciando-se com as diferenças. Os professores descrevem a si com adjetivações de qualidade como: alegre, sincero, otimista, observadora, paciente, atenciosa, curiosa, calma, quieta, disposta, determinada, proativa, aberta ao diálogo, positiva, comunicativa, amiga, ouvinte, confiante, esperançosa, persiste, criativa, flexível, dinâmica, grata, responsável e pontual. Eles abordam os seus defeitos em menor escala: ansiosa, pessimista, teimoso, impaciente, desatenta e exigente consigo. Isso não é um privilégio ou exclusivo deste grupo, pois comumente o fazemos para nos aproximar por semelhanças ou distanciar por diferenças. Inclusive Freire (1997, p.119) utiliza a expressão “diferenças adjetivas” para se referenciar a um comparativo a respeito de etnociência, ou seja, como possibilidade de classificar ou simplesmente diferenciar uma da outra. Assim, como o fez os Professores ao imprimirem a si adjetivos de positivos ou negativos (qualidades ou defeitos).

Salientamos que a inferência dessas perguntas não se deu de modo inocente e sem pretensões, ao contrário, se fez presente na intenção de uma investigação comparativa entre as narrativas e percepções destes Professores que ministram ou ministraram aulas para crianças de 1º e 2º do ensino fundamental com as narrativas de crianças desta etapa da escolarização. Convém ainda admitir, que as respostas dos Professores forneceram uma prévia a respeito de como estes enxergam a Diversidade Cultural e em si, pois compreendemos que essa identificação em si associa intimidade com a temática, quando percebem inicialmente em si, fatores observáveis nos outros.

A respeito desta questão de identificação, Freire (2016) descreve sobre o reconhecimento de sermos seres inacabados, em processo constante de formação de nossa identidade, no qual devemos nos “perceber no mundo, com o mundo e com outros”

(FREIRE, 2016, p. 28). Não apenas se adaptando mais se inserindo, sabendo que quem se insere, se insere em algo e por consequência acaba por intervir. Essa intervenção de acordo com Moreira e Câmara (2008, p. 57) tem papel central na formação, pois “identidades são socioconstruídas por meio de práticas discursivas”.

Diante desta identidade que se encontra em processo de construção nos alunos e nos Professores, passamos a analisar a segunda categoria que tem por finalidade compreender quais os sentidos atribuídos a Diversidade Cultural.

5.2- Sentidos atribuídos a Diversidade Cultural

Uma vez que as identidades “são construída cotidianamente, por meio das práticas e dos discursos em que os sujeitos estão envolvidos” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 57), os sentidos e significados são “construídos na interação com o outro pelo discurso” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 57). Sendo assim, ambos acabam por se constituírem ao longo das interações com as pessoas que cruzam nossos caminhos e fazem parte de nossa convivência.

Se por um lado, a identidade interfere no sentido que atribuímos ao que observamos, do outro o que observamos interfere em quem somos. Em suma, cabe agora compreendermos quais fatores da identidade dos Professores auxiliam-nos na atribuição de sentidos a respeito de Diversidade Cultural.

Atribuir sentido a algo ou alguma coisa pode, em primeiro momento, parecer ser algo fácil, pois apenas respondemos o que sabemos ou conhecemos a respeito do assunto. Mas, a constituição desses sentidos vai além da escrita ou fala, advém de fatores internos e externos, de um diálogo consigo mesmo e das suas estruturas históricas, social e cultural acumuladamente no seu ser (HALL, 2016).

De acordo com Hall (2016) conceber sentido ocorre pelo modo como representamos as coisas, como as classificamos e organizamos ao ponto de criar categorias inteligíveis" (HALL, 2016, p.54). Atribuir sentido não ocorre isoladamente, agrega em si a individualidade, a identidade e singularidade, ao mesmo tempo que está imersa em um contexto histórico e cultural (HALL, 2006, 2016).

A partir dessas inferências, compreendemos que os sentidos atribuídos a Diversidade Cultural pelos Professores, advém de uma infinidade de fatores, por isso, seus sentidos são diversos e singulares. No quadro 06 apresentamos a pergunta que

originou essa necessidade de atribuição de sentido e a resposta de todos os participantes do estudo.

Quadro 6 - Sentidos atribuídos a Diversidade Cultural

1-	O que é Diversidade Cultural para você?
MaisNovo	Entendo como Cultura, todo o saber (popular e erudito) acumulado pelas sociedades e como Diversidade, todos esses saberes convivendo de forma harmoniosa, um valorizando e apreendendo com o outro.
P01	As diversas culturas existentes na população brasileira, a mistura de vários costumes para um bem maior.
P02	Diversidade cultural é riqueza, poder ter acesso a diferentes culturas, reconhecer a história, aspectos socioculturais de um povo e saber respeitar independente do posicionamento pessoal. É imprescindível que nos educadores possamos atuar como interlocutores para processo de construção crítica dos nossos alunos, em prol da preservação e respeito a diversidade cultural.
KMK	Diversidade Cultural diz respeito a uma variedade de manifestações, crenças, costumes de diferentes culturas.
Nereu	O sentimento de respeito que devemos ter em relação a culturas que não conhecemos, e através do conhecimento adquirirmos uma maior compreensão em relação ao tema
Dani	É quando uma população sofreu influências de diferentes culturas que foram fundamentais para a formação de sua própria cultura, seja no modo de se vestir, falar, culinária, brincadeiras, esportes, música e danças.
Tia Sandra	São as diferenças culturais que as pessoas e comunidade trazem consigo
Wakanda	Pluralidade, valor, conhecimento, descobertas, respeito aprendizagem.
Gabriela	Diferentes culturas que abarcam desde as questões linguísticas, crenças, valores, costumes, religião, dentre outros.
Bruno	É toda particularidade que a pessoa carrega consigo mesma e compartilha com o mundo. Podemos incluir os costumes, as crenças, as tradições etc.
Educador	As diferenças que existem entre as pessoas.
Alexa	Se refere aos diferentes costumes e tradições de pessoas, comunidades, sociedades, regiões e países. Podendo estar ligada a roupas, culinárias, músicas, danças, manifestações religiosas, jogos, brincadeiras e brinquedos.
Letícia	A possibilidade de perceber que cada um é diferente do outro, desde os modos de andar, falar, comer, até as diferenças de raças, língua, e nacionalidade, do micro para o macro como todos diferentes e ao mesmo tempo iguais.
P03	A diversidade cultural, como a própria expressão sugere, refere-se aos diferentes costumes e tradições de um povo, desde sua religião, política etc.
Japão	É conjunto de representações de várias culturas presente em nosso cotidiano.

Fonte: De autoria própria

Em continuidade, o sentido atribuído as coisas não são estáticas e findáveis, eles são continuamente reelaborados, de acordo como nossas vivências, experiências e interações, assim como eles irão regulamentar nossas ações, atitudes, práticas e condutas diante da sociedade (HALL, 2016).

Ao concordamos com esse fato de que os contextos serão capazes de também atribuir sentido a algo, o quadro 07 demonstra como os Professores agregam sentidos a Diversidade Cultural no contexto de sua prática pedagógica, ao rememorar suas aulas com as crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Quadro 7- Sentidos atribuídos a Diversidade Cultural advindos do contexto das aulas

2- Para você qual é a Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental?	
MaisNovo	As crianças se identificam com a cultura de jogos e brincadeiras.
P01	Não respondeu
P02	Étnicas, econômicas, sociais.
KMK	Acredito que os costumes, crenças e valores.
Nereu	Diversidade cultural lúdica, incluindo aí a diversidade de movimento contextualizada em várias situações
Dani	Atualmente para essa faixa etária, as brincadeiras de rua, essa realidade para as crianças de periferia que ainda frequentam a rua ou para crianças que moram em condomínios fechados.
Tia Sandra	A comunidade, escola, família levam as crianças diferentes aspectos culturais para crianças, na nossa área trabalho as danças, brincadeiras, esportes e toda a cultura corporal
Wakanda	Os diferentes tons de pele, as questões sociais e familiares.
Gabriela	Valores, comportamentos e costumes
Bruno	Acredito que a criança é reflexo do meio que convive. O ambiente familiar com seus costumes e tradições influenciam as condutas dessas crianças no meio escolar.
Educador	Os valores e os costumes.
Alexa	A diversidade cultural que rodeia o universo dessas crianças é voltada para o mundo ao seu redor, como família, escola, comunidade e amigos.
Letícia	Todas, elas são magras, gordas, deficientes, indígenas, brancas, negras, pirracentas, mal-educadas, muito educadas, vocabulário rico, outras nem tanto, experiências corporais diversificadas, ricas, pobres, altas, baixas, mas todas com uma fantasia inocente e uma história pra contar.
P03	Neste momento, acredito que seja a religião.
Japão	Gênero, religião e racismo.

Fonte: De autoria própria

Partindo das respostas dos professores, procuramos refletir sobre os sentidos atribuídos por esses e defini-los considerando suas semelhanças e proximidades. Em

seguida, buscamos associá-los e significá-los em conceitos de interpretação os quais chamamos de: identidade cultural, diferença ou diferenças e especificidades da Educação Física.

5.2.1-Identidade cultural

Por significar algo, compreendemos que é uma das possibilidades de sentido, porém enquanto o sentido vem a ser algo que busca estabelecer-se, o significado já se faz estabelecido (VYGOSTKY, 1996; HALL, 2006). Ressaltamos que estabelecido neste caso não tem por sinônimo fixo e estável, mas sim como fruto de um pensamento que “procura o fechamento (a identidade), mas é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2006, p.41). Logo, podemos diferenciar sentido de significado posto que,

[...]o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido (VYGOTSKY, 1996, p. 125)

Posteriormente a essa explicação, diferenciamos sentido e significado neste estudo, do seguinte modo: sentido é aquele que os Professores atribuíram a Diversidade Cultural e significado foram as nossas interpretações a respeito destes sentidos.

Quando Japão diz que Diversidade Cultural: “*É conjunto de representações de várias culturas presente em nosso cotidiano*” e P01 descreve como: “*As diversas culturas existentes na população brasileira, a mistura de vários costumes para um bem maior*”, eles abordam a questão da identidade cultural e o sentimento de pertencimento e reconhecimento desta nas relações uns com os outros.

P02 ao descrever Diversidade Cultural como: “*Diversidade cultural é riqueza, poder ter acesso a diferentes culturas, reconhecer a história, aspectos socioculturais de um povo e saber respeitar independente do posicionamento pessoal. É imprescindível que nos educadores possamos atuar como interlocutores para processo de construção crítica dos nossos alunos, em prol da preservação e respeito a diversidade cultural*”. Aproxima-se de um dos preceitos do ensinar segundo Freire (2002) é reconhecer e assumir a identidade cultural como prerrogativa do sujeito, pois assumindo-se ele se aloca como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador,

realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2002, p.22). Assumir sua identidade cultural é se colocar em relação com os outros e consigo, ter reconhecimento de que pode ter sido tratado como objeto e, por isso, ser excluído pelos outros. É compreender que ela faz parte da dimensão individual de cada um e que assumi-la é um ato que cada um tem que fazer por si só (FREIRE, 2002).

A fala de Nereu quando diz que Diversidade Cultural é: *“O sentimento de respeito que devemos ter em relação a culturas que não conhecemos, e através do conhecimento adquirirmos uma maior compreensão em relação ao tema”*, traz que apesar de ser um ato de consciência individual, a identidade cultural de cada educando deve ser respeita e valorizada no ato de ensino e aprendizagem. Cabendo ao professor uma prática educativa que privilegie esse processo de criação (assunção) do ‘problema’ que é a identidade cultural e não a ferir durante sua prática do ensinar. (FREIRE, 1989, 1997, 2002, 2015). O autor defende o respeito a identidade cultural dos educandos em algumas de suas obras, com a premissa de que essa não é constituída somente pelo que se é herdado (contexto familiar e histórico) e não somente do que se é adquirido (contexto social e cultural) (FREIRE, 1997a).

A luz desta discussão Hall (2003) destaca que identidade cultural transcende a presunção de que ela seja fixada no nascimento, ao contrário, ela sofre mudanças, mesmo contendo em si uma unicidade primordial, através de um núcleo que a prende a sua linhagem. Ela é híbrida devido a sua formação com base na história do sujeito (antepassados) e os repertórios culturais, aos quais vamos nos envolvendo ao longo da vida. Por essa razão, este sentimento de pertença de Bruno quando descreve Diversidade Cultural como: *“É toda particularidade que a pessoa carrega consigo mesma e compartilha com o mundo. Podemos incluir os costumes, as crenças, as tradições etc.”*. Assim, como quando o mesmo, descreve qual é a Diversidade Cultural que rodeia as crianças: *“Acredito que a criança é reflexo do meio que convive. O ambiente familiar com seus costumes e tradições influenciam as condutas dessas crianças no meio escolar”*. Portanto, acreditamos que Alexia tece sua fala a partir de identidade cultural: *“A diversidade cultural que rodeia o universo dessas crianças é voltada para o mundo ao seu redor, como família, escola, comunidade e amigos”*.

A partir da fala de Dani: *“É quando uma população sofreu influências de diferentes culturas que foram fundamentais para a formação de sua própria cultura, seja no modo de se vestir, falar, culinária, brincadeiras, esportes, música e danças”*. Particularmente demonstrou a inter-relação entre identidade cultural e as questões de

diferença e diferenças e motivou que ambas estivessem dentro da mesma categoria, pois ao mesmo tempo que descreve a questão da identidade cultural e como se dá sua construção. Desvela a questão da importância das diferenças nesta construção.

De acordo com Gomes (2008) uma forma de se compreender Diversidade Cultural é saber que ela está fundamentada em um contexto histórico, cultural e social que abraça as diferenças. Por vez, diferenças são construídas pelos sujeitos que estão contidos neste contexto e se interrelacional, sendo assim, o que enxergamos como diferente só o é porque o nomeamos e aprendemos desde que nascemos a identificá-los deste modo.

Segundo Brandão (1986) diferença advém dos símbolos da cultura e por meio deste que tomamos consciência da alteridade e ao fazê-lo percebemos que a diferença está no outro em um comparativo com o eu. Neste contexto, existe o admitir-se a possibilidade de existir várias formas de ser, que não serão, portanto, iguais.

Especificamente sobre a questão de tomada de consciência, Freire (1967) elucida que é preciso atenção, pois essa consciência não pode ser uma consciência ingênua que o faz o indivíduo se sentir livre para entender as coisas conforme for agradável a si. Não deve ser uma consciência mágica predisposta ao fatalismo e por consequência com facilidade e docilidade para se submeter ao que os outros impõem. Não deve ser uma consciência fanática que tamanha é sua ingenuidade que leva o indivíduo a irracionalidade e ao ato de se acomodar diante de qualquer situação. Essa deve ser uma consciência crítica que realmente entende as coisas e os fatos do modo como realmente ocorrem.

5.2.2-Diferença

Essa admissão da existência de várias possibilidades de ser é um fato que precisa estar consciente na compreensão da Diversidade Cultural e adentra ao conceito de identidade e o expande para identidades. Ao fazê-lo compreendemos que seja no singular (diferença) ou no plural (diferenças), só as consideramos deste modo porque em algum momento de nossa trajetória de vida a identificamos assim.

Para tanto, como anuncia Freire (1985) é necessário tomar um distanciamento de quem se é para compreender essas diferentes identidades para compreender a sua. “Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade” (FREIRE, 1985, p.12). Ressaltamos que foi a partir do seu exílio e a

convivência com diversas culturas diferentes da sua que parte das obras dele foi construída.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo eu fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal num certo bairro do Recife, o de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espriar, de me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho é inverso. Eu não sou primeiro brasileiro (a não ser legalmente) para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo (FREIRE, 2015, p.33).

O rever a si por meio das diferenças culturais, ocasiona um certo grau de amadurecimento que nos permite até mesmo criticar essas diferenças. Segundo Freire (1985) esse é um exercício para entender as diferenças culturais do ponto de vistas das classes sociais que podemos expandir para a compreensão de outros pontos de vista.

Hall (2003), descreve esse comparativo entre o eu e o outro por meio dos diferentes tipos de diferenças, posto ela pode assumir-se como: diferenças grupais, diferenças culturais, diferença local, diferenças de gênero, diferenças de classe, diferença de religião, diferenças de opinião, diferenças econômicas, diferenças ideológicas, diferenças regionais, diferenças sociais, diferenças genéticas, diferenças econômicas e diferenças históricas.

Logo, ao se utilizar das diferenças como fez Tia Sandra, Gabriela, Educador, Alexa, Leticia, P03, para descrever o que é a Diversidade Cultural partindo das diferenças existentes, estes reforçam o discurso de Hall (2003) quando afirma que essas diferenças podem ser atribuíveis e instáveis dependendo do contexto político, cultural e social na qual estão inseridas. Se voltarmos e olharmos como cada um escreveu para atribuir sentido a Diversidade Cultural, existe termos iguais e termos diferentes para se referir a ela, o que é possível devido ao contexto de vida deles serem diferentes.

Portanto, descrever que a Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças são diferenças observáveis explicitamente como fez Leticia: *“Todas, elas são magras, gordas, deficientes, indígenas, brancas, negras, pirracentas, mal-educadas, muito educadas, vocabulário rico, outras nem tanto, experiências corporais diversificadas, ricas, pobres, altas, baixas, mas todas com uma fantasia inocente e uma história pra contar”* ou as não observáveis explicitamente como descreveram Educador, KMK, P03, P02, Wakanda e Japão; é pertinente para a atribuir sentido ao que vem a ser Diversidade Cultural.

Deste modo, não podemos nos referir as diferenças como algo absoluto, pois se o fizermos corremos o risco de entrincheirá-la e esta é uma ação arriscada, por permitir definições que as colocam como opostas e rivais, o que acaba por gerar conflitos, a título de exemplificação temos as guerras, uma vez que as diferenças podem ser observadas nestes contextos como fundantes para esse tipo de prática (HALL, 2003).

Sobre essa perspectiva entendemos que os sentidos atribuídos a Diversidade Cultural pelos Professores, estão em consonância com aquele que acolhemos desde início deste estudo, como sendo a definição mais adequada para o termo. Tal, definição afirma que Diversidade Cultural será construída através da interpretação que o sujeito possui do mundo e não terá uma interpretação única, uma vez que ela só se constitui nas relações, estando para isso no campo das identidades dos sujeitos, mas também no campo das diferenças dos sujeitos (GOMES, 2007).

Destacamos que por compreendermos Diversidade Cultural na perspectiva relacional, nenhuma das atribuições de sentidos dos professores se configura como um erro, pois estão no campo de suas interpretações e identidades. Elas apenas podem se assemelhar ou distanciar da preleção inicial que fizemos para este estudo. O entanto, pelas narrativas, elas mais se aproximando que se distanciam, pois não houve nenhum sentido completamente oposto ou configurado sobre pressupostos muito distantes desses que viemos anunciando no decorrer deste estudo.

5.2.3-Especificidades da Educação Física

Percebemos que a atribuição de sentidos para se definir Diversidade Cultural, colocou os Professores a compor essa temática por diferentes concepções, o que era esperado, diante da complexidade dela. Perante isso, os Professores não se ativeram apenas ao que podemos chamar de sentidos mais ‘generalizados’, como as com concepções fundamentadas pela identidade cultural ou diferença (s). Eles se apropriaram e trouxeram interpretações de especificidades que a área de Educação Física Escolar possui, quando responderam qual é a Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental e suas respostas foram: MaisNovo – “As crianças se identificam com a cultura de jogos e brincadeiras”; Nereu- “Diversidade cultural lúdica, incluindo aí a diversidade de movimento contextualizada em várias situações”; Dani- “Atualmente para essa faixa etária, as brincadeiras de rua, essa

realidade para as crianças de periferia que ainda frequentam a rua ou para crianças que moram em condomínios fechados” e Tia Sandra- “A comunidade, escola, família levam as crianças diferentes aspectos culturais para crianças, na nossa área trabalho as danças, brincadeiras, esportes e toda a cultura corporal”.

A Educação Física Escolar é um componente curricular que tem por referência as experiências corporais e estas conferem à área um grau de especificidade dentro do contexto escolar, pois seu objeto de estudo é a cultura corporal de movimento. Seu local de trabalho são quadras, pátios e áreas abertas na maioria da vez, que permite o explorar o ambiente e a si próprios nesta relação do seu corpo com as vivências e conteúdos propostos.

Ela é um componente curricular que necessita do movimento em sua prática pedagógica e o utiliza para proporcionar ao aluno uma ampliação de seus conhecimentos a respeito das práticas corporais, esportivas e do lazer (RESENDE; SOARES, 1996).

De fato, ao refletirmos sobre a legitimidade dessa especificidade da Educação Física no contexto de respostas dos Professores, compreendemos que ela é capaz de dar fundamentação a alguns sentidos de definição de Diversidade Cultural. Assim, como suas práticas pedagógicas pautadas nas práticas corporais e em manifestações diversas, fundamentam o surgimento de Diversidade Cultural no âmbito escolar. A margem dessa reflexão podemos observar o Quadro 08, o como os Professores observam essa emersão das práticas e diálogos com os alunos.

Ao emergirem dos conteúdos constitutivos da Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental que de acordo com a BNCC (2018) devem ser para os alunos de 1º e 2º anos: brincadeiras, jogos, esportes, danças e ginásticas, estes revelam-se dos diferentes modos nos momentos de socialização entre os alunos durante as práticas desses conteúdos. Nas quais os alunos são colocados diante de situações como descreveu Wakanda: “As atividades que utilizam o tocar, formação de equipe ou divisão em grupos e os momentos em roda”.

Tais situações consequentemente propiciam o diálogo a respeito da Diversidade Cultural como foi apontado por Bruno: “Acredito que todas as práticas e diálogos contribui para essa aparição. Todas as nossas atitudes e tomadas de decisão reflete o que somos. Com a criança é a mesma coisa. Mas sim, algumas práticas nos permitem mediar algumas situações ampliando o repertório de percepções sobre as várias diversidades de cultura que uma sala de aula possui. Por exemplo: numa atividade de

competição devemos lidar com a vitória e com a derrota. Cada aluno traz consigo uma bagagem cultural que o faz ou não preparado para lidar com esses dois sentimentos”.

Quadro 8 - Práticas pedagógicas da Educação Física Escolar e Diversidade Cultural

3- Quais práticas ou diálogos da Educação Física Escolar você acha que podem fazer emergir a Diversidade Cultural para as crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental?	
MaisNovo	A partir dos jogos e brincadeiras, podemos tentar identificar como as crianças se relacionam entre si. Deste modo, podem emergir discussões relativas ao respeito mútuo, ao respeito as diferenças, a construção de regras e se as regras são necessárias para a boa convivência.
P01	Não respondeu
P02	Tratar das diferenças individuais apresentadas pelos alunos mediante a diálogo e atividades práticas, auxílio de textos (exemplo: Cabelo da Lelê), Livros e filmes.
KMK	Acredito que diversas brincadeiras de roda, jogos cooperativos, atividades rítmicas e esportivas podem fazer emergir a Diversidade Cultural
Nereu	Principalmente situações que levem a reflexão do respeito como valor fundamental para a formação de atitudes positivas em relação a diferenças, quaisquer que sejam elas
Dani	O jogo e a dança são ótimos instrumentos para mostrar as diversidades culturais existentes
Tia Sandra	Em diversos momentos da minha prática a criança tem palavra, quando dou brincadeiras populares as crianças fazem entrevistas com adultos de seu convívio depois em sala se dividem em grupo discutem, escolhem uma dessas brincadeiras e ensinam a sala, durante as danças faço questionamentos de quais danças conhecem ... quais as práticas de atividades físicas que costumam praticar...
Wakanda	As atividades que utilizam o tocar, formação de equipe ou divisão em grupos e os momentos em roda.
Gabriela	Penso que a de valores e comportamentos são mais recorrentes
Bruno	Acredito que todas as práticas e diálogos contribui para essa aparição. Todas as nossas atitudes e tomadas de decisão reflete o que somos. Com a criança é a mesma coisa. Mas sim, algumas práticas nos permitem mediar algumas situações ampliando o repertório de percepções sobre as várias diversidades de cultura que uma sala de aula possui. Por exemplo: numa atividade de competição devemos lidar com a vitória e com a derrota. Cada aluno traz consigo uma bagagem cultural que o faz ou não preparado para lidar com esses dois sentimentos.
Educador	Nas práticas de danças e nos esportes.
Alexa	Conhecer as brincadeiras, brinquedos, jogos e danças presente no dia a dia das crianças e ir ampliando o contexto de diversidade para comunitário, regional, do país, do continente e do mundo, por exemplo.
Letícia	Danças, ginásticas, futebol, atletismo.
P03	Na dança e na bagagem que eles trazem, apesar de ser pouca pela faixa etária.
Japão	Ginástica, dança e futebol.

Fonte: De autoria própria.

A Diversidade Cultural transparece na diversidade lúdica advinda dos diversos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Essa diversificação curricular transparece não apenas nos conteúdos, mas no ato de conviver dos alunos entre seus pares e na interação com os professores, assim ambos como disse Freire (1996) acabem por aprender e ensinar mutuamente.

5.3- Diversidade Cultural e sua abrangência na educação física escolar

5.3.1- Relações étnico-raciais

Dani- Teve um dia que eram era segundo ano. Estamos fazendo a fila hoje, estava com um pouco de pressa, então falei hoje vai ser por ordem de tamanho e sempre tem aquela coisa nela, o meu ombro mais alto. Não é que minha cabeça não há, mas é o cabelo tal. E eu tinha uma aluna, é negra que ela usava, como é que chama? Kanekalon kanekalon não lembro do seu nome, correto? E o cabelo dela sempre ficava mais baixinho. E aí, nesse dia ela estava sem e o cabelo dela é muito ondulado, não é? A mãe passou um creme, formou cachinhos sem que brilhavam, os cachinhos dela estava lindo o cabelo dela realmente, só que não estava baixado. E aí a tal da fila, por ordem de tamanho, onde normalmente pela ordem feita com a professora de turma, ela era sempre atrás, não sei, então da Maria e aquele dia, a aluna veio dizendo não, professora, eu sou mais baixa que ela. Eu tenho que entrar, olha o cabelo dela e ela não aceitou isso não. Mas essa não é a minha altura. Aí na hora que começou uma discussão, uma discussão que essa menina ela se fechou de uma tal forma. Que assim eu não sei, mas parecia que ela estava com vergonha, não é? Eu não sei se ela estava não era chateada, não era brava, sabe só sei é que ela se fechou de um jeito, ela parou de discutir, aí ela aceitou a situação e aí ela não aceitava o que eu falava, pra ela, nem que os amigos. Eu pedi pra amiguinha dela, conversa com ela, ela travou, simplesmente ela travou. Aí corri pedir ajuda da professora. A professora a deixou na sala, não é? E como eu comecei a conversar e tal. E, por fim, ela acabou não indo para educação física nesse dia. Mas eu levei o assunto, é para o ATPC do estado. aqui a gente chama de EAAE outros professores assim, na nossa escola realmente não tem muitos casos de preconceito racial, não tem muito assim, sabe...É mentira se eu falar que não existe, existe sim, às vezes, não de forma implícita. Tá, mas. Normalmente não acontece, e aí alguns professores começaram a relatar tal acontecimento que com ela já havia acontecido algo parecido com essa aluna. E aí nós temos que fazer alguma coisa. Foi quando um professor, ele sugeriu, é um projeto. Com outro professor, que era de fora da escola. O projeto chamava diversidade étnico racial. E, a partir desse projeto, foi em 2018. Ele foi desenvolvido o ano todo. Foi um sucesso que foi 2019 de novo, 2020 começou também, mas teve que parar devido a Pandemia. Mas assim é esse projeto me abriu muito os olhos para enxergar algumas coisas que aconteciam realmente, até na minha aula e eu não percebia, né? Como era esse projeto de trabalhar a diversidade étnico facial nesse caso? Foi muito legal que a primeira coisa que o professor começou a trabalhar,

ele não era um professor da escola e foi contratado, através do projeto mais educação, né? Com a verba e foi superlegal. O primeiro projeto, a primeira etapa era construir a identidade. O aluno tinha que construir a sua identidade. E aí a gente começou a perceber que eles não se viam realmente como eles fizeram nos desenhos, pela cor da pele, pelo cabelo, era um autorretrato, mas não eram eles, aí surgiu a questão é o famoso lápis cor da pele. Que lápis é este, né? Então, assim, sabe, foi um projeto que essa para essa parte de construção da identidade que a gente conseguiu trazer até as famílias. Fez uma reviravolta na escola que virou moda os penteados afros? Os turbantes, tinha uma mãe que vinha pra fazer essa vivência de fazer no fechamento do nosso projeto, que foi no final do ano ou sabe assim? Fizemos essa oficina de saber montar os turbantes em 1 ano seguinte. Todo mundo de turbante, até os professores, sabe sim, porque todo mundo. Começou a se apropriar dessa cultura afro, só que assim, aí depois a gente começou, não pelas relações étnicas- raciais, mas pela sua na construção da identidade, e depois valorização, dos trabalhos de outras culturas, no caso indígena que entrou, mas assim tudo começou porque eu fiquei sem reação numa num momento que a aluna se fechou por conta do cabelo dela, que realmente estava muito bonito, mas ela não aceitava. E assim, a partir desse dia, assim eu continuo fazendo as minhas filas, mas eu não coloco mais altura porque eu acho que eu fiquei um pouco traumatizada, tá? Mas assim, eles adoram realmente a fila e foi a partir desse dessa tal fila que eles começaram a ver que eles são diferentes também [Não *houve prosseguimento na questão racial, elas levaram o diálogo para repertorização de dinâmicas, para melhor a questão da fila, como estratégias diversificadas de organização da mesma*] (sic!).

(DANI – 2º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL)

Essa única narrativa retirada do contexto de uma problematização da mediadora que indagou o grupo que estava se perdendo em outras discussões com a problemática se a fila, o alongamento e o aquecimento das aulas de Educação Física Escolar no cotidiano desses professores tinham revelado alguma questão da Diversidade Cultural, com vista ao que as crianças na pesquisa de Francisco (2018) relataram que nestas práticas das aulas deste componente curricular surgiu situações de Diversidade Cultural devido a marcadores sociais de diferença como: gênero, estéticos atrelados a obesidade e estéticos atrelados a altura.

Por meio desta narrativa, percebemos algumas situações que está não está apenas do discurso dessa professora, sendo estas: só passamos a pensar, refletir e agir após algo ter acontecido conosco, o trabalho com projetos e a apropriação cultural.

Na visão da professora Dani não existia nenhum problema com relação ao cabelo da aluna ser de kanekalon¹⁴, inclusive ela reforça algumas vezes que estava lindo, porém

¹⁴ Kanekalon é uma fibra sintética que imita o cabelo e serve para alongar os cabelos, comumente utilizado por pessoas que possuem o cabelo crespo ou simplesmente que tem os cabelos curtos e querem alongá-los por meio de tranças no estilo box braids, crochet, braid, nagô ou twit. Essa fibra se comparada a outras

não estava baixo e este foi o motivo para uma situação que desencadeou um projeto sobre relações étnico-raciais dentro da escola. A primeira questão evidenciada nesta narrativa é a não aproximação das nomenclaturas advindas do contexto das mulheres negras e os seus cabelos, mesmo que o kanekalon de uma delas tenha ocasionado uma situação conflituosa para sua prática pedagógica.

Os cabelos para mulheres negras têm dois percalços de identidade: ou são vistos pelo conceito de empoderamento ou pelo conceito de embelezamento. Pelo conceito de empoderamento eles são mantidos em sua forma natural e tem os mais variados aspectos e graus para classificar o quanto são crespos, além os crespos podem ter os cacheados que proporciona outras texturas e tratamentos ao cabelo. Da forma natural eles estão ligados a aceitação de sua identidade, o que muitas vezes não vem a ser tarefa fácil, uma vez que o padrão de beleza midiático ainda impõe que os cabelos são os lisos e sem *frizz*. Pelo conceito de embelezamento, por anos o padrão de beleza dos cabelos lisos forma expostos nos diferentes meios de comunicação, nos quais não haviam muitas mulheres negras para serem referencias como representação e as que estavam acabavam por passar por procedimentos para apresentar os mesmos cabelos lisos, deste modo, ainda com resquícios na questão de embranquecimento, muitas mulheres negras passaram a utilizar os cabelos lisos para se sentirem bonitas e aceitas perante a sociedade (GOMES, 2002, 2019).

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste (GOMES, 2002, p. 03).

Quando se discute sobre demandas das relações étnico-raciais é preciso entender que além do que as aparências, as vezes é necessário ler as entrelinhas. Um cabelo, não é

permite um acabamento mais brilhoso, o que permite diferenciá-la do cabelo natural. Essas fibras são comumente utilizadas também devido ao seu valor custo benefício. <https://todecacho.com.br/tudo-sobre-kanekalon/>

somente um cabelo, pois ele é parte de uma identidade no caso das mulheres negras. Existe aquelas que passaram por procedimentos químicos e se encontram, existem aquelas que não passaram e existem aquelas que passaram e estão fazendo o caminho de retorno ao seu natural e, por essa razão estão no que chamam de transição capilar. Nesta fase de identificação consigo mesmo e nas quais muitas cortam o cabelo para acelerar o processo, os cabelos sintéticos são muito utilizados, assim, como as tranças que estão na ‘moda’.

Cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, mudá-lo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro; o cabelo compõe um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. Desse modo, para muitos, o cabelo é a moldura do rosto e um dos primeiros sinais a serem observados no corpo humano (GOMES, 2002, p. 50).

Essa questão do cabelo pode ser considerada como um marcador social da diferença, diante da multiplicidade de aspectos e diversificações possíveis. Mas, quando estão em relação com as questões étnico-raciais, estão em consonância com esse sentimento de identidade, que muitas vezes o faz empoderado outras o faz enfraquecido.

Quando se discute essa relação do cabelo negro em sua origem existe uma relação de dominação de uma identidade cultural sobre a outra, algumas vezes de modo explícito e direto, outras vezes de modo velado. É muitas vezes uma relação de opressão, posto que em determinados locais todos os olhares recaem a uma mulher negra que sustenta seu *balck power* ou tranças ou turbante, as vezes ela os utiliza em sinal de empoderamento e outras em sinal de enfrentamento, mas a opressão que sofre seja em qualquer umas das duas situações é uma opressão que esmaga e dói.

Discutir essa questão no contexto escolar vai além de projetos pontuais a respeito da temática, vai ao encontro a uma educação problematizadora e humanizadora, que busca o cerne das questões para discuti-las de modo claro e se for o caso frequentemente. ““Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?” (FREIRE, 1996, p.57). Não existe neutralidade no que tange a questão política como mencionamos anteriormente e não existe neutralidade diante de nenhuma situação atrelada a algum marcador social da diferença. Afinal, “ensinar exige apreensão da realidade” (FREIRE, 1996, p. 35) e a capacidade de mais do que se adaptar-se a determinada situação,

transformar essa realidade e intervir nela, de modo a recriá-la, pois aprendemos no decorrer do que nos é ensinado e ao participar da construção deste conhecimento.

Muito embora, Dani tenha mencionado de forma enfática o quanto aprendeu após a realização do projeto de diversidade étnico-racial, a questão do ensino por meio dos projetos nos indaga algumas inquietações, como: “Se não houver interesse da comunidade de professores do ano vigente não se se trabalha as relações étnico-raciais? Compreendemos que o ensino com base em projetos torna a temática pontual a um determinado espaço de tempo e não se faz permanentemente na prática pedagógica do professor. Infelizmente a diversidade étnico-racial algumas vezes só é trabalhada com ênfase no mês de novembro, como um projeto comemorativo. Assim, como para Freire (1996, p.36) cremos que aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar”. Portanto, não dá para falarmos de relações étnico-raciais de modo pontual ou celebrá-la em único momento do ano, ela deve ser constante, transversal no currículo. Entendemos que ensinar exige pesquisa, sendo necessário saber sobre, assim terá saberes para perceber quando um cabelo é só um cabelo e quando um cabelo é corporificação de toda uma identidade ainda em construção.

P02- Boa noite, tudo bem, pessoal. Então é assim, um tema mais que eu lembro assim que aconteceu nas minhas aulas foi assim, uma vez que eu trabalhei, fui trabalhar com texto. Alunos do pré, aí eu trabalhei um pouquinho texto “O cabelo da Lelê”. Fiz uma leitura rápida, né? Com eles dinâmica, mas aquela sala assim tinha bastante alunos, assim era uma sala mais numerosa, uns 26 ou 27, mas por prezinho até que é bastante. Pensei, vai ser complicado. Vai dar polêmica toda a temática, mas foi muito interessante eu comecei e tal, terminei de ler o texto e comecei a fazer perguntas para eles, e aí, o que que vocês acharam é, será que todo mundo é igual e tal, de repente, uma aluninha levantou a mão, ela era negra. Veio falar assim, que eu adorei o texto. Eu adorei, não sei o quê, me sentir parecida com a menininha e tudo. E aí teve mais uma também. Elas eram primas. Eu até achei que eram irmãs e aí elas comentaram, ficaram muito feliz e aí depois também teve um feedback da mãe quando, no decorrer da semana veio buscar as meninas e ela comentou mesmo, que elas comentaram que foi trabalhado. Aí depois elas fizeram desenhos sobre o texto. Então assim foi interessante. Apesar de ser o prezinho e não nos anos iniciais, minha experiência com esse tema foi essa. Eu achei que foi bem uma devolutiva interessante, sabe? Legal fazer essa experiência, apesar de ser o prezinho aí com os outros temas. Referente a Diversidade Cultural e tudo mais, eu acho que é mais recorrente, mesmo como os professores anteriores comentaram a questão de gênero, que fica bem mais presente nas aulas. [Está narrativa veio logo após a questão de Bruno não julgar pertinente trabalhar com temas polêmico com religião e política, então P02 trouxe sua experiência com questão a trabalhar com um tema que também considera complicado, o diálogo posterior seguiu para a questão de gênero]. (sic!) (P02- 4º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL).

A professora P02 realiza mudanças, quando apresenta um livro as crianças mesmo sem nenhuma situação previam ter surgido. Ela tem consciência que a temática não é algo simples, mas não esmorece diante desse desafio e apresenta aos alunos pequenos, mesmo que esses não tenham sido foco do nosso primeiro olhar, estes também o são importante, uma vez que brevemente eles estarão dentro da escola de anos iniciais, por isso sua narrativa é válida no contexto desse estudo.

A representatividade presente na fala da aluninha de P02, demonstra a importância do se ter uma escola que presa pela Diversidade Cultural de seus alunos e por essa razão utiliza-se de diferentes estratégias de ensino. Infelizmente os negros ao longo da história não foram retratados de modo positivos, eles foram desumanizados, massacrados, violentados, mas o que os livros didáticos apresentam é o negro pelo contexto de escravidão. Torna-se o contar a história de um povo apagando o seu passado, como se nações africanas nunca houvessem existidos a não ser pela história europeizada que nos foi conta durante anos e anos (GOMES, 2003; MUNANGA, 2003, 2006; FANON, 2008; CARNEIRO; RUSSO, 2020).

A prática de se contar a história negra e afrodescendente também por seu lado belo no contexto escolar brasileiro, vem ocorrendo recentemente, principalmente com a lei A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio com o objetivo de acentuar a participação da população negra na construção da identidade nacional. Mas, isso não diminui a ocorrência de situações como a descrita por Gabriela, logo abaixo.

Gabriela- Então nós estamos saindo só mudando de pato para ganso, para aula e ia acontecer na sala a reunião de pais. E nós fomos para a Quadra. Aí eu fui fazer uma atividade que era em dupla. Eles estavam sentados, um de frente para o outro e tinha menino com menina. Aí de repente, eu explicando a atividade, eu via que tinha uma dupla lá que estava meio que se pegando, então fui mais perto porque sabia da pimenta que estava lá da menina, aí eu sou ouvi assim, aquela sua mãe que aquele cabelo de sarará dela de bombril está achando que ela é o que, o menino pega e ruma a cabeça dela, no chão. Ela se levantou daquelas barraqueiras com a mãe, que a mãe vem lá para acabar com a gente, com o resto da família. Ela se levantou assim, na hora que ela levantou, a professora, você viu? Eu falei assim, lógico que eu vi. Aliás, eu falei assim, eu não vi. Eu ouvi que que foi que você falou? Ela arregalou os dois olhos isso sim, falei, fala de novo Paula Falei, fala. Porque você sabe que você falou, é, você sabe o que é isso? Porque eu falei assim, você é uma menina muito inteligente. De fato, ela era, e eu falei assim, eu sei do que você estava falando. Nós duas sabemos. Está, e você vai continuar. Eu falei assim, você tem certeza? Eu vou chamar sua mãe, vou aproveitar a tua sua mãe aí, também do seu colega. Eu

vou chamar a dele e a gente vai conversar, você acha que isso é legal? Ela ficou branca, era morena, só que ela tem um cabelo liso, preto, lindo, maravilhoso, comprido assim, sabe? Ela era muito bonita e por conta disso, ela achava que ela podia, sabe, esnobar todo mundo. E aí ela foi falar mal da mãe do menino que eles estavam discutindo por uma divergência de jogo. Eu falei assim, você tem certeza? Falei assim, você sabe que você fez. Aí ela ficou me olhando. Ele falou, você falou, então vamos, vem cá, vamos conversar? Aí catei ela. Mas assim eu falei assim, P, você sabe o que você fez que isso é racismo? Falei assim, você tem essa percepção, ela respondeu é professora, eu sei, eu falei, então eu falei assim primeiro. É a mãe dele, ela é linda. Ela, esta loira, porque o jeito que ela se sente bem daquele jeito. Qual o problema? Eu falei assim, só o cabelo liso igual o seu é bonito? Eu falei assim, é isso, só existe um padrão de beleza na face da Terra. Não, professora ela respondeu, eu falei assim, sem contar a gente não está falando nem de padrão de beleza, nem nada. A gente está falando de uma questão muito pior de racismo que é crime. Eu falei assim, talvez você não responda, mas seus pais irão responder por você falar assim, nós vamos levar isso adiante? Ela ficou olhando para minha cara. Ela falou, não professora, e ela chamou o menino. Eu chamei o menino, ela foi lá, pediu desculpas, falou que ela não queria ter falado aquilo, mas que ele a provocou no jogo que isso que aquilo que aquilo, outro lógico. O menino até que era de boa, entendeu? Mas assim é foi uma situação que aí assim, você tem que chamar para a realidade, porque se não é essas coisas, elas vão crescendo, vão tomando um volume ainda maior. Se a gente não corta e foi muito legal, porque assim na hora, ela queria que eu tomasse uma reação uma atitude, pelo menino ter socado a cabeça dela no chão, mas fez um galo gigantesco, sabe? Na testa e na verdade eu falei assim, eu vi o que ele fez também falei que não estava certo também, atitude dele e tudo mais. Eu faço sempre. Eu coloco sempre os dois para conversar. E para se entender também, e eu falei assim, mas principalmente eu ouvi o que você falou, entendeu? Então, quer dizer, foi todo um contexto, toda uma situação. Por isso que eu acho que a gente não pode se isentar. Eu acho que assim, não se politizar em termos de quem votou quem não votou, mas sim do que nós esperamos dos nossos governantes, né? Eu acho que é nesse for, nesse ponto que a gente tem que só retomando que a gente tem que pensar. E nessa questão também da menina que eu falei, a situação assim era bem complexa. Inclusive, não sei se o pai ou o pai dela, a mãe dela era negro também, ela falando coisas assim absurdas para o menino, sabe? Então são duas situações que me chamam atenção. Se a gente não aprofundar a reflexão são trazer à tona tudo isso. Vai ficar? Eu penso que vai ficar isso por isso mesmo. Por isso que eu acho que é importante a gente problematizar sempre, está? É o meu ponto de vista. [Esta narrativa veio logo após a questão de Bruno sobre política e a própria narrativa dela sobre política também.] (GABRIELA- 4º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL).

A lei a que se refere Gabriela está vigente no Brasil desde 1989 e faz parte do código penal é a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (BRASIL, 1989). Sabemos que fica a critério interpretativo do delegado ou investigador que for registrar o boletim de ocorrência sobre

qual enquadramento o fato será empregado, podendo ser injúria ou racismo. Perante a ela, não queremos uma educação pautada na ameaça da punição como fez a professora, entendemos suas intenções e pressupostos, mas preconizamos por uma educação no qual não precisamos agir como opressor, sobre os opressores. Acertadamente o que precisamos é uma educação que previna que tais situações deste tipo ocorram.

Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa (FREIRE, 1967, p.37).

É essa educação que almejamos e acreditamos ser o caminho para que situações desta natureza deixem de acontecer.

Não falamos com margem a que os professores dão conta de tudo dentro da escola, porque sabemos que isso não se faz possível, posto que pessoas diferentes pensam de modos diferentes. Precisamos levar em consideração e entender que existem identidades diferentes dentro do contexto escolar, a questão que aludimos é com relação ao auxílio na formação dessas identidades.

5.3.2- Política

Eu passei por uma situação de religião com Festa Junina alguns anos atrás e assim eu fiquei meio que não é não vou dizer esperto, mas eu fiquei assim, eu não vou mais procurar esse tipo de conflito, entendeu? O que aconteceu foi que eu ensaiei as turminhas lá, isso aconteceu lá na minha cidade, na prefeitura. Lá eu tenho todas as turmas de primeiro ao quinto ano, então cada turminha tinha uma musiquinha diferente lá de Festa Junina, eu peguei uma musiquinha Sertaneja, não e ensaiei com eles. Tinha uma mãe que ela veio do Rio Grande do Sul, ela autorizou o menino a participar da dancinha e o menino dela chegava em casa, cantando a música que ele ia dançar. Ela tinha 2 filhos, um no segundo e um no quarto e cada um chegava em casa e cantava a musiquinha que estava ensaiando e tal. Ela achou assim um absurdo eu fazer a Festa Junina dessa forma, é ensaiar uma musiquinha Sertaneja e ela começou a arrumar uma confusão geral. Foi na escola, fez uma confusão, falou que de onde ela veio era tudo mais tradicional, era a quadrilha, era não sei... Daí assim já tinham acontecido os ensaios durante uns 15 dias, não lembro na época, faz uns 4 anos que aconteceu isso. O diretor me ligou, fui à escola, ela queria conversar comigo, aí ela começou a falar que era um absurdo, que eu não ia fazer, não ia tocar a Festa Junina dessa forma, porque existem outras formas e tal de se trabalhar a Festa Junina de uma forma mais tradicional, que as danças eram algo vulgar. Gente, a musiquinha sertaneja era tranquila não tinha nada de vulgar, eu me polio assim, no máximo para fazer uma musiquinha com eles, enfim, deu esse bafafá aí. Eu expliquei para ela, eu falei, mãe, e para a gente fazer quadrilha, eu vou precisar se faltar uma criança aí eu tenho que colocar outro no lugar, de repente o outro não chegou, tem que se organizar muito bem para fazer uma quadrilha com todos os anos, e

sempre na hora fica criança sem par e frustrada por não ter com quem dançar e na dancinha coreografada não, mesmo aquela criança que não gosta de dançar, ela participa, fica no fundinho ali fazendo os movimentos dela. A dança coreografada consegue atingir mais alunos, mas ela estava assim, com sangue nos olhos. Ela queria arrumar confusão, aí ela pegou, falou assim que não ia acontecer. E ela ficou mais p ainda que as crianças chegavam em casa e cantava a música nossa, ela queria me matar. Ela falou assim, se acontecer essa Festa Junina eu vou te processar, eu vou processar a escola, eu vou arrumar a maior confusão com você por conta disso. Eu não aceito, não admito. Aí meu, sabe, acabou assim eu fiquei um caco, falei gente todas as crianças ensaiando, a gente já fazia quinze dias, tudo organizado, aí o diretor me chamou, falou Bruno não vamos comprar essa briga. Se você comprar essa briga, você vai correr sozinho, você vai lutar aí sozinho, melhor deixar isso pra lá, vamos deixar passar isso daí e vamos fazer de outra forma. E assim a festa já ia acontecer na semana seguinte e todo mundo ficou superchateado, né. Os professores também ficaram chateado e no dia lá é eu tive que improvisar, improvisei uma quadrilha maluca lá com todas as salas. Conversei e combinei com todos os professores ali e rapidinho. Falei, ó, eu vou falando aqui no microfone e vocês vão fazendo aí o que eu vou falando e tal, tal a gente vai fazer uma quadrilha rapidinho, maluca e tudo vamos passar assim, todo mundo ficou revoltadíssimo. Só que eu não tive assim nenhum respaldo e não queria isso. Sinceramente, eu não estou ali para ficar arrumando confusão por causa da mulher, eu sempre faço, eu sempre participo, eu gosto de participar disso daí, de uma forma que me dá prazer. Eu não vou lá ensaiar aluno para ficar confrontando com o pai. Se for para acontecer dessa forma, eu não faço. Sabe, eu tenho essa opinião, eu não vou e então isso daí para mim foi assim a gota d'água. Eu falei tem **ações que a gente se posiciona, e tem ações que não compensa se posicionar** e depois que aconteceu isso comigo, que eu falei, pô, eu chegava em casa, dormia, eu ficava pensando, será que a mulher vai me processar porque eu vou fazer uma dança. Eu falei para ela ainda entra lá no YouTube e ver como que as escolas trabalham hoje. Antigamente era a quadrilha, e no geral existe quadrilha ainda. Eu faço quadrilha, mas a dancinha coreografada você consegue ali que mais alunos participem, né? Mas ela estava assim e depois que ela ameaçou a direção da escola, esta achou melhor a gente não continuar com a dança coreografada e mudamos lá de última hora. Todo mundo ficou revoltado com isso e tal. Os professores ficaram superchateados, mas fiz ali a coisa acontecer de uma forma improvisada, saiu. Tem coisas que a gente se posiciona, mas tem situações que eu não vou me posicionar. Religião e política, tô fora, não me posiciono mesmo.

[Neste momento o professor foi interrompido por outra professora]
(WAKANDA -4º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL)

A última frase utilizada pelo professor reproduz um diálogo comumente utilizado para se evitar discussões, nas quais opiniões contrárias deixam de ser apenas divergentes e tornam-se um problema de convivência. Além disso, o a fala do professor como um todo reforça o contexto educacional atual, que evidencia um momento de extrema violência que estamos vivendo, no qual as pessoas se sentem no direito de colocar sua individualidade acima da institucionalidade que é pensada para a coletividade.

Wakanda - Mas eu só vou interferir e colocar assim uma pitadinha no você veio falar. É com relação ao que você trouxe a escola, ela tem seu posicionamento político, ela tem uma proposta política pedagógica, né? Então, esse respaldo que você não teve pode existir dentro da própria escola. Então, assim, o diretor fez e falou porque alguém falou que ia publicar ou queria fazer sei lá o que, ele como gestor deveria ter dito que diante dessa problemática que irá passar em reunião de Conselho de Escola e para APM que são os órgãos colegiados da escola e assim apontar aqui está o meu respaldo, pois nestes colegiados não se decide sozinho, é um agrupamento que tem, professores têm alunos, têm pais, não é você, é o posicionamento político do diretor ou do professor. Digamos, em si, te traumatizou o não poder, e não precisaria sair desta forma. Não é? Então só pontuando com relação a essa questão, né? Então, muitas vezes ali a gente realmente tem hora que a gente prefere, não dá o embate ali, mas nesse caso existe a outras crianças. Agora porque uma mãe não quer eu não faço, fica complicado ela pode agir sobre os filhos dela e não sobre os demais. Você deixou, por exemplo, a acredito que cerca de 300 crianças frustradas, tanto que os próprios professores acharam um absurdo.

[Neste momento o professor volta a falar]

Bruno- Mas gente, foi o que me colocaram ali falaram, Bruno, se você entrar nessa briga, você vai entrar sozinho. Falei, sem problema, eu não vou comprar essa briga com ninguém. Vamos mudar ali o esquema, mudei todo mundo fez ali o que tinha que ter de ser feito, mas não comprei essa briga e assim, sempre que tiver alguma polêmica nesse sentido, eu vou me isentar, sim. O link com a religião é que não vou, compra a briga com ninguém, vou dar minha aula, não deixei de fazer as festas, Festas Juninas, por conta disso continuo fazendo na escola. Eu não lembro se eu cheguei a comentar isso com você, naquela época que aconteceu, eu acho que não. Isso aconteceu alguns anos atrás, de lá para cá, sempre trabalhei na Festa Junina e certa musiquinha sertaneja. Continuo trabalhando. Só que depois disso, com alguns cuidados, como por exemplo, antes da gente começar a ensaiar, a gente põe a música para criança e escreve a música para criança e fala, você vai chegar para o seu papai, para a mamãe, vai falar que você vai dançar essa musiquinha que ele vai assinar um termo. Isso a gente eu nunca tinha feito isso antes. Agora a gente já toma todas as providências, a gente vai trabalhar com essa musiquinha, seu pai autoriza a você a participar dessa forma. Então assim é, a gente vai tomando umas pancadas, vai ficando um esperto, não é? Vai tentando se é prevenir dos conflitos futuros e continuo meu trabalho, mas assim é uma mãe me mandou mensagem essa semana, professor, não vou dançar a música da Festa Junina, porque eu sou evangélica, tá? É uma dancinha coreografada, não tem nada de religião, eu fiz a musiquinha Clima de Rodeio, acho que os professores conhecem, não fala nada de religião, mas eu vou falar para a mãe, não dança sim, que faz parte que tem de dançar, não, não vou. Ela falou dançar a minha religião, não permite. Falei sem problema, mãe, não tem problema não, na próxima semana tem outra atividade, vamos continuar. Ela tem 2 filhos, os 2 são participativos demais nas aulas, assistem as atividades, reproduz as atividades. Agora, porque eles não vão fazer essa a dancinha da Festa Junina, eu vou ficar explicando que não tem nada a ver com religião, não, não, não, eu estou ali para cumprir o meu papel de professor. Vocês AA podem até não concordar, mas nesse caso específico, religião e política, então sim, vou

ficar na minha. Eu não vou colocar o meu na reta, já tomei na cabeça, então não. Não me pega mais. (BRUNO E WAKANDA -4º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL)

Neste diálogo percebemos que a questão da religião adentra a questão da política podendo ele pertencer a unidade de contexto do marcador social de diferença religião como da unidade de contexto política diante do contexto. As questões discutidas então serviram para fazermos a transição de uma para outra. Apesar de no começo da narrativa o professor estar se referenciando a Diversidade Cultural e os conflitos advindo entre o tradicional e o popular, o antigo e o atual, sua relevância se encontra que devido ao fato narrado em que resolveu não se posicionar sobre o cenário da política e religião, colocando-se inclusive como quem diz que esse não é o seu papel dentro da escola. No caso, a falta de respaldo da gestão desencadeou mais do que a frustração dos alunos que não puderam dançar o que estavam ensaiando na festa junina. Desencadeou em uma postura pedagógica contrária a ação de compreensão da política como ferramenta de diálogo em suas aulas e na posição de não enfretamento diante de situações que ocorram em suas aulas sobre religião e política, como se apesar de terem que ser discutidas que a Educação Física não seria lugar para isso.

Freire (1985) explica que a educação deve propiciar momentos de análise da situação política, de modo concreto em nossas vidas, caso não façamos, podemos continuar reproduzindo uma ideologia autoritária, pois quanto mais houver governantes falando e menos se pensar por julgar que aquilo é muito distante de nós, não dando, portanto, a devida relevância, teremos um contexto educacional ruim. Deveria ser exatamente ao contrário, quanto mais os governantes e mais questões políticas surgem, mas questionamentos fazemos a nós e a eles.

Salientamos que o debate político neste estudo não se estabelece no reducionismo partidário da política, mas sim pelo posicionamento do professor frente aos desafios que sua prática pedagógica o oferece no seu cotidiano de trabalho.

Segundo Freire (1996) indiferente a natureza política do pensamento do Professor, este deve lembrar que está ali a formar pessoas e deve ser ético durante esta formação, que deve permitir momentos de discussão políticas e ideológicas, não no que tange a argumentar com proposituras de qualificações e hierarquizações partidárias, mas sim de auxiliar na compreensão dos diferentes modos de se pensar a respeito. Assim, ambos aprendem, pois a educação passa a ser relacional, no qual, aprende o professor, aprende o aluno, ensina o professor e ensina o aluno. “Daí a sua politicidade, qualidade que tem a

prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p.36, grifo do autor).

Com base nesta educação problematizadora, assumimos que o conflito quando existe no contexto escolar, surge como ferramenta para discussões de não neutralidade, o que faz parte do processo educativo. Com isso, não estamos culpabilizando o professor, mas estamos denunciando que é dessa forma de neutralizar as discussões a respeito de qualquer temática que o opressor se instala e passa a ter o controle dos fatos e falas dos oprimidos, promovendo, portanto, uma ação antidialógica.

A Educação permite ao se trabalhar de modo consciente deste papel do professor, o ato de levar o aluno de um ser de heteronomia para um ser de autonomia. Passagem essa descrita por Freire (1996) como uma caminhada difícil quando se trata de crianças, uma vez que a postura do professor influencia demasiadamente e, este de assumir o papel de auxiliador e não de perturbador. Caso se posicione de modo neutro ou pragmático partidário diretivo será uma ação perturbadora a criança, o primeiro porque as crianças não obterão respostas aos seus questionamentos e o segundo porque irá direcionar a pensar do mesmo modo que ele, impondo a ela questões nas quais nem aprendeu a pensar sobre. Por consequência ambos acabam por desrespeitar a formação destas crianças que não aprendeu ainda a pensar por si e por essa mesma razão se faz aluno no contexto escolar.

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 1996, p. 36)

Da mesma forma, com relação ao posicionamento de não neutralidade política, a professora Wakanda dá continuidade ao diálogo, logo após o segundo momento de narrativa de Bruno.

Wakanda- É antes do de entrar na questão do Bruno e a questão da Gabriela. Eu gosto muito dessa palavra, do problematizar e confesso que eu sou uma professora que procura o problema, viu Bruno? Ao contrário de você, eu procuro com problema para minha cabeça e às vezes eu acho uns problemas! Mas, Gabriela colocou uma coisa é realmente assim, não é? A como às vezes, de repente, diante de uma discussão, pode sair frutos positivos. Não é que de repente, ali naquela situação, pudesse surgir uma outra problemática e de repente, isso vira até um projeto. É um projeto da educação física de uma forma que eu realmente não precise colocar e expor a minha opinião. Porque nós somos formadores de opinião e se a gente falar, tem que tomar cuidado,

porque eu sou do partido x ou partido y, a criança, vai chegar em casa e vai falar isso para os pais, né? Mas que o nosso papel enquanto formador de opinião é só de orientar. **Então assim a gente não se torne omissa, dar orientação dar informação, faz parte, porque às vezes, a criança ela vai buscar essa informação em fontes que não são fidedignas.** Então que nós, enquanto profissionais, a gente possa sair de uma forma, a problematizar mais e levar a informação. E o que essa criança vai fazer com essa informação amanhã ou depois? É realmente ela com a família dela, não é? Mas respeitar assim que cada família é uma família, respeitar o seu âmbito, cada círculo de pais. Eles têm é mesmo que se entender com os seus pais e nós, enquanto professores, temos que respeitar. E aí? Em relação ao Bruno, é só, reforçar gente, uma coisa que quando eu voltei para educação é foi uma das coisas, assim, que mais me chocou, né? É do quanto nós, enquanto profissionais de educação física, ainda somos vistos como o plano b. Porque será que se tivesse acontecido algum problema na aula de português ou na aula de matemática, será que a equipe gestora teria falado aquilo? Se você for, você vai sozinho, porque nós não vamos abraçar com você. Então, assim porque só com a gente não é por que que as reuniões têm que ser nas aulas de educação física e de arte, não é porque esse desmerecimento de uma prática que ainda as pessoas não perceberam, né? Não sei se atinaram para isso, mas que nós, enquanto educadores físicos, é naquele espaço que a gente consegue se deixar trabalhar todas as linguagens a gente consegue trabalhar português, matemática é um espaço assim, de um tão potente, mas tão potente este nosso do profissional de educação física que o dia em que as pessoas entenderem isso, elas vão passar a dar mais valor. A gente tem que cobrar isso da nossa equipe gestora, não é a gente amparado por lei a quando eu levo uma prática corporal para dentro da minha aula de educação física, quando eu levo uma dança que está lá no currículo pedagógico que está na BNCC, que a gente tem que trabalhar, né? Então nós somos amparados pela lei, então se a mãe chega com todo esse contexto e tudo mais é que o Bruno é supercuidadoso em relação ao repertório, então não tinha o que a mãe argumentar. A mãe chega com uma dessa, é jogar mesmo a lei, ó, nós estamos amparados pela lei. Nós estamos amparados por uma diretriz, então vamos levar isso para o conselho, vamos levar isso para vamos conversar com os pais, vamos abrir aí uma assembleia e vamos votar. Porque a escola é um espaço democrático. É conforme o Bruno foi falando, meu sangue foi fervendo porque eu acho assim um absurdo você frustrar. Eu tenho muito medo desta palavra de frustrar as crianças, né? Então eu falo assim, a gente tem que tomar muito cuidado, que a gente promete para a criança. Então, se eu falei, que eu vou, eu tenho que ir e eu falei que eu vou fazer, eu tenho que fazer. Então, olha isso, eu frustrar 300 crianças por causa de um, de um posicionamento de uma mãe, que provou que não tem conhecimento nenhum de lei, tudo mais. E quem é que tem esse conhecimento? É a minha equipe gestora e que naquele momento, não sei por que na realidade... no fundo, a gente sabe o porquê não é... mas a gente prefere fingir que não sabe, cruzou os braços e falou, ó, o circo vai pegar fogo. É a realidade da humanidade em si, não é? As pessoas simplesmente cruzam os braços, fala, ó, o problema é seu, se vira. Não é? Então é isso mesmo, Bruno. É como aquele ditado, gato escaldado tem medo de água fria. Então assim, a gente vai levando as pancadas, a gente vai ficando mais cauteloso, a gente vai tomando mais cuidado e essas frustrações e as frustrações vão vindo, não é? Mas ainda bem que

as frustrações não deixaram você desanimar e continua mesmo fazendo Festa Junina. A gente tem que respeitar que a gente sabe que a questão da religião, a questão de sua questão daquilo, tem aqueles que são mais esclarecidos, que conseguem entender que isso é uma prática escolar e que talvez, né? Será que eu não vou agredir muito mais o meu filho, a partir do momento que eu o tiro desse momento social, de interação e tudo mais, não é? Então seria uma outra discussão, mas continua mesmo fazendo essa junina. Eu amo festa junina e eu sou evangélica, mas eu amo a festa junina, meus filhos nunca deixaram de participar de Festa Junina. Amo por vestido, comer na barraquinha, vou na quermesse comer, porque eu falo que não tem comida mais gostosa do que as comidas de quermesse. Mas isso é uma questão de esclarecimento, não é das pessoas compreenderem que uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa (**WAKANDA** -4º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL)

Enquanto, Bruno se ‘apolitiza’ diante do fato ocorrido, Wakanda questiona e indaga o fato ocorrido em busca de soluções ao conflito apresentado. Ao se posicionar assim, demonstra como uma mesma situação teria finais diferentes. Ela se coloca na posição de embate com os pais/responsáveis, mas busca respaldo em documentos legais da própria escola como a proposta política pedagógica da escola e atas de reuniões dos colegiados permitindo essa forma de apresentar um determinado conteúdo. Mas, anteriormente a isso, ela lembra que Bruno poderia recorrer a BNCC (2018) que é um documento reconhecido nacionalmente, uma vez que inicialmente a questão do conflitivo pautava sobre tradicionalismo regionais. Ele poderia ter fundamentado sua prática pedagógica no que diz respeito aos objetos de conhecimento das danças do contexto comunitário e regional dos seus alunos, agregada a suas experiências passadas, como ele mesmo disse que tentou argumentar quando disse que as danças coreografadas com músicas sertanejas geram menos frustração nos alunos do que não ter um par no dia da apresentação.

Esse reconhecimento do que funciona com os alunos e conseqüentemente não funciona, para além de um conhecimento sistemático advindo de forma verticalizada aos alunos, vem das vivências com eles, de um saber de experiência feito, que partiu do ouvir e vivenciar com os alunos essas mesmas práticas anteriormente e verificar que estas precisavam ser superadas e assim novas práticas pedagógicas foram consolidadas (FREIRE, 1992, 1996).

O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã [...] Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância da educação da curiosidade em cujo exercício ela se constitui, cresce e se aperfeiçoa (FREIRE, 2015, p. 23).

É dentro desta questão do sair do saber de experiência feito e expandir a outro patamar, obviamente sempre o considerando este saber para posteriormente avançar sobre ele que apresentamos as narrativas de MaisNovo e Japão que dão continuidade ao diálogo iniciado por Bruno agora a respeito da questão da vacina.

Bruno- Aconteceu uma situação assim de vertente política. Eu não sei se é isso aconteceu nas aulas de vocês. É no ano de eleição presidencial, não é? As crianças vinham falando, aí meu pai vai votar no Bolsonaro a o meu vai votar não sei quem, era o assunto assim que sempre acontecia, sempre aparecia na aula. E algumas semanas atrás, uma aluna, porque eu faço assim, eles vão para a Quadra, eles se sentam lá na minha frente, eu faço, anoto os alunos, não faço chamada porque são poucos alunos, então eu já sei quem são eles e rapidinho, já noto a presença dele no caderno. Aí eu pego um vidrinho de álcool gel, eles estão sentados na linha, eu vou. Eles levantam a mãozinha, eu vou colocando aqui já na mão, né? Aí quem já recebe, o álcool já usa, já sai para aquecimento, vai fazer a caminhadinha lá na quadra vai fazer o aquecimento. E uma menina saiu o assunto da vacina e uma menina, só que foi no quarto ano. Isso foi num quarto ano, uma luzinha lá falou assim, eu não vou tomar a vacina, eu não quero nem saber de tomar a vacina. Que essa vacina faz mal, que não sei o que, não sei o que lá aí uma outra falou assim, não temos que tomar a vacina, tal, tal tal. Aí eu falei, mas por quê? Não é R o nome dela. Então aí eu falei assim, mas por que R, que você não vai tomar a vacina que você não quer tomar a vacina? Seus pais vão tomar a vacina? Não, meu pai não vai tomar a vacina. Eu tentei dar uma questionadinha nela e ela falou não, meu pai não vai tomar a vacina que não sei que tem e na minha casa, ninguém vai tomar a vacina, aí a outra falou na minha casa, minha mãe já se vacinou aqui, não sei o que meu pai já se vacinou, aí saiu assim esse assunto. Eu assim eu não, não coloquei ali minha opinião, não achei que seria certo. É, até pra me prevenir de um conflito aí, vai que o pai chegar no outro dia na escola, falando com o professor, falou que tem que tomar a vacina ou que não tem que tomar a vacina. Então eu fiquei na minha ali, a outra menininha, também, defendendo que tinha que tomar. Aí eu falei, gente, cada um tem a sua opinião. A gente tem que respeitar, não é? É o que o pai e a mãe falou tá falado. Cada um tem que ver o que é melhor e vamos seguir para aula, não é? Vamos partir para a aula, enfim, aconteceu uma vertente da política no meio da aula de educação física. E eu tomei essa decisão. Eu falei, não, não vou dar minha opinião para não ter aí nenhum tipo de conflito aí com o pai de aluno e tal. Mas apareceu na aula.

MaisNovo- Mas alguém? Se não vou puxar a partir da fala do Bruno e com relação a se posicionar ou não se posicionar politicamente. Porque a gente tem sim, essa questão de diversidade política e o quanto de neutralidade não é para essas crianças, por exemplo, que o Bruno trouxe ali. Se surgir isso com uma turminha de primeiro ano, eu vou deixar passar? Eu não vou discutir, eu não vou comentar, né? Nesse momento que a gente está vivenciando, assim de muita polaridade, muito... extrema, não é? Aí você é totalmente contra o governo que a gente tem ou você é totalmente a favor do governo que a gente tem. Só que se a gente for olhar para o nosso papel de formadores, a gente teria que pelo menos, conversar sobre, não é? E como fazer isso com crianças

pequenas? Como trazer essa questão da diversidade política com essas crianças pequenas? Eu, acho que o Bruno foi assertivo. No momento que ele não quer se expor, não é. É entrar em uma briga, porque é uma briga, não é? Essas pessoas, elas querem realmente isso, que você entre na briga, para de alguma maneira eles mostraram que eles são mais fortes. Não sei. Parece que é isso. Eles ficam te provocando, não é o tempo todo. Estou falando do pessoal lá não é dos bolsominions, não é se tiver alguém aí, a gente arruma briga e vamos lá, não é? É porque para isso que eles querem, eles querem te provocar o tempo todo, então eu acho que o Bruno é assertivo nesse momento. Ele não. Não vou me posicionar não, menina, você está errada. O seu pai está errado, todo mundo na sua casa tá errado. Vocês não deveriam ter votado no Bolsonaro. Se vocês votaram, vocês devem se arrepender. Vocês têm sim que tomar vacina, então isso não dá pra fazer. Eu acho que não vale a pena. Como a Dani falou da outra vez, você se indispor com pai não vale a pena. Mas eu acho que o exemplo sim, não é? Então, olha o seu pai não vai tomar. Olha, eu tomei lá na minha casa. Nós tomamos, então e não deixar de ser um posicionamento, mas não é um posicionamento de embate, é um posicionamento de exemplo. Isso a gente tem que fazer o tempo todo, não é? Porque a gente está sendo observado sempre, não é? Eu cortei o cabelo essa semana, não é minha esposa que corta meu cabelo não, mas umas 30 crianças vieram, me falar, não é que eu que eu cortei o cabelo, então quer dizer só deu cortar o cabelo, imagina as outras coisas que eu faço, né? Imagina se eu aproximo muito de uma professora para conversar? Ou se eu te sinto muita necessidade de abraçar alguém lá na escola e o abraço, isso é exemplo, não é? E aí quando você fala que você tomou a vacina, é um posicionamento na minha casa, tomou a minha filha, tomou outra, não vai tomar aqui na escola. Todos os professores tomaram. **Então eu acho que tem formas de se posicionar, mas eu concordo com o Bruno que o embate, a briga não compensa.** Não vale a pena. Só vai se estressar, e não surte o efeito desejado, não. Então acho que foi é porque o exemplo fica aquela pulguinha, não é? O meu professor é legal, professor de educação física, é legal. Se ele tomou, mas será que está certo? Meu, porque o meu pai também é legal, não é? Meu pai não tomou, mas o professor de educação física tomou e agora eu tomo ou não tomo, né? Eu simplesmente você fala que ela está errada, não, você está errado, seu pai tá errado, aí você está destruindo, o herói dela não dá para fazer isso, não é? É difícil. Agora quando é adulto, aí não tem jeito não. Aí tem que dar na cara mesmo para ver se acorda. Penso assim.

Japão- Quanto a questão da política ainda não tivesse essa questão com eles, não. Mas eu vejo também da questão política, essa geração que está vindo hoje aí é uma geração que eu vejo aí tem muita informação, sempre com um pouco a qualidade. Então eles sabem de tudo, mas de tudo um pouquinho, né? Eles não sabem, é, é, já não se lê mais como antigamente, não é? Antigamente, a gente queria saber de uma notícia, a gente tinha que pegar uma informação, um livro, buscar está lendo, aprofundando naquilo lá, né? Hoje ele sabe o que a internet dá. Então eles são bons opinião de lado e de outro, não é? E tem muito *Facebook*, muito *Instagram*, então essas opiniões aí, que que leva muitas vezes a essas opiniões políticas, aí sem muita informação, né? Mas ainda entre esses pequenos não tem, mas já vai se formando. Mas eu acredito que tudo vem de casa e fica difícil para nós. Às vezes os professores falam

não vamos nos intrometer nessa questão aí, principalmente, se é uma questão política, não é. É por isso que até uns tempos, agora eles queriam fazer a escola sem partido, né? Que eles não querem, mesmo que nós possamos é nos intrometer, mas eu acho que pelo menos passar a informação pra essas crianças deveríamos, né? Mas aí a gente fica numa sinuca de bico e aí eu passo. A informação é, eu me intrometo e como é que eu faço isso? Sem emitir a minha opinião, né? Sem falar o que eu penso realmente. Então fica, é meio complicado isso aí, principalmente eu acho que na questão política não é. Pode envolver muita coisa e dá algum problema. Eu entendo o Bruno por fazer isso de não entrar na questão.

P02- É na questão de política. Eu acho que é mesmo um assunto polêmico, difícil, não é? É. Às vezes assim é com os alunos, não é como já falaram, é complicado mesmo, né? É tratando da questão da vacina. Talvez poderia não falar ou falar somente dos benefícios, mas também tem vários quadrinhos. Agora, inclusive, tem a página no Facebook, do próprio é Butantã, né? Então eles estão usando várias tirinhas com mais desenhos, sabe? Falando abordando, talvez dessa forma, uma forma mais lúdica, né? Para tentar abordar essa importância, né? Com desenhos animados e tudo mais, né? Eu tenho visto assim, acompanhado um pouquinho da página do Butantã. Comigo ainda não aconteceu com os alunos questão política, mas sim com os pais, né? Que é uma coisa meio que inevitável, é quando eles vêm buscar eles vêm conversar, vem querer saber, querendo ou não, a gente já consegue reconhecer, né? Mas é um assunto bem complicado mesmo, não é? É difícil de ser abordado. É, mas de certa forma a gente tem que tentar esclarecer, não de que, como já foi dito pelo professor, não tentar embater, mas sim assim tentar ilustrar, tentar mostrar é o outro lado para eles, não é? E tentar diminuir esse extremismo que está muito complicado. Eu acho que essa questão política envolve muito o que o professor já falou também anteriormente Japão, que as pessoas têm acesso a muita informação, mas, o que eles vão fazer com aquilo já é outra coisa, porque a informação por si só ainda não é o conhecimento, tem diversas fontes. A pessoa às vezes tá ali no Facebook tem diversos, é tirinha diversas coisas assim que não tem assim um senso crítico uma fonte de onde vem então, assim, tem que ter muita preocupação, inclusive a nossa também. Quando for levar alguma coisa para passar aulas, tentar sempre buscar assim as fontes e tentar incentivar mesmo os alunos a questionar. E tem a partir do exemplo também, querendo ou não, a gente é serve de exemplo mesmo, né? Porque eles observam mesmo eles, não só eles, os pais, todos ali, a comunidade escolar em si. Então é importante, sim, a gente tem que dar o exemplo, né? Seria mais ou menos isso mesmo.

Gabriela- Para apimenta, agora eu não me isento, mas eu também não entro no embate, mas eu problematizo, eu não gosto de isenta, não. Porque eu penso que se a gente for, então a gente não está fazendo o nosso papel de formador, né? E aquilo que a gente bota nos nossos planos de formar o cidadão crítico e reflexivo. Na verdade, eu não entro no embate político, mas eu entro na questão da reflexão, porque assim, vamos pensar, não aconteceu nada comigo em relação a essa questão da vacina, até porque eu não estou na sala de aula, não neste momento. E então, o que que acontece? Mas assim, já tiveram outras situações assim, dessas questões de política, principalmente no final de 2018,

2019. Que eu chamo a atenção deles para eles perceberem, olha tem que ouvir todos os candidatos para depois pensar como que a gente faria? Vamos pensar que no nosso grupo como que a gente faz escolhas aqui, então eu sempre trago para a situação da sala de aula e mesmo na questão da vacina. Eu penso assim, o exemplo que o que o MaisNovo falou eu tomei. Olha, tudo bem, você não tomou sua família não concorda? Não tomou OK? O coleguinha tomou OK também. Eu tomei por conta disso e disso e disso agora vamos pensar um pouquinho. É essa vacina que nós não vamos tomar ou vocês não tomaram e as outras as outras vacinas e aí se já conversaram com os pais de vocês, o porquê se tem um porquê? Qual é a situação? Porque assim será que está todo mundo bem-informado a respeito disso? Eu vou trazendo porque eu penso assim e a gente tem que problematizar sem entrar no âmbito do bozo, que é que a gente odeia com todas as forças do nosso coração, né? Que isso, é Claro, ou sem ser Haddad, PT, o Lula, ou Bolos ou quem quer que seja. Mas eu penso que é assim, trazer a criticidade para eles trazer informação. Acho que a colega falou, olha, tem as tirinhas do Butantã tem o Zé gotinha. Ó, e quantas vezes você já foi no posto que você lembra tomar vacina? Vacina do que você já tomou? Vamos pensar nisso. Você não está entrando num embate político? Mas você está levando o seu aluno a refletir, eu penso nisso e eu penso nessas questões é, eu penso nisso em todos os âmbitos de dessas questões, não só no caso agora dessa questão política, mas em outras também (**BRUNO, MAISNOVO, JAPÃO P02 e GABRIELA -4º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL**).

Novamente retomamos a questão de que se existe um mito de neutralidade da educação como bem apontou P02 e Gabriela, uma vez que a escola tem como base auxiliar o aluno na produção de seus conhecimentos de modo a se tornar um ser crítico e reflexivo. Não é preciso sermos manipuladores de opinião a respeito da vacina, mas é preciso informarmos e ao mesmo formar. Lembremos que estamos falando de um contexto de alunos que são crianças de seis e sete anos de idade ou até mesmo os mais velhos como apresentou Bruno em sua narrativa. Nestes os questionamentos não vêm de concepções já estabelecidas como ocorre quando vamos falar com os alguns adultos, posto que muitos preferem não adentrar a questão da política e por isso mesmo não possuem opiniões consolidadas sobre. Mas estamos falando de crianças que ainda se encontram em instabilidade com relação a formação do conhecimento a respeito, estão ainda tomando consciência.

Na visão de Freire (1979) ressalta que a conscientização não é uma coisa simples, ela exige conseguir elevar-se da esfera do espontâneo para o crítico a realidade, necessitando para que isso ocorra da ação e da reflexão só assim teremos conhecimentos condizentes com a realidade e atingiremos um nível de consciência sobre eles. Por essa

mesma razão, quando MaisNovo, P02 e Gabriela dizem que é preciso informar e orientar os alunos a respeito da vacina, eles estão auxiliando os alunos neste processo.

Nesta perspectiva freireana diz que a educação é um ato político a serviço da humanidade, “então conscientizar é politizar” (FREIRE, 1987, p.14). A fala MaisNovo, P02 e Gabriela, expressam esse acreditar na escola como possibilidade de transformação de contexto e de não neutralidade dela. No caso com relação ao posicionamento da própria criança sobre tomar ou não tomar a vacina, descentrando totalmente essa tomada de decisão única e exclusivamente pelo contexto familiar.

Tendo em vista a possibilidade de colaborar na desconstrução de opiniões forjadas sem criteriosidade, as narrativas de Japão e P02 desencadeia na apresentação de uma problematização contemporânea sobre o que realmente vem ase informações de qualidade neste mundo contemporânea onde é preciso aprender a diferenças do que é fato do que é fake. Questão essa que novamente, faz pensarmos de modo freireano de que a formação com base no ser crítico é o que poderá auxiliar os alunos a compreenderem o mundo.

Compreendemos que esse posicionamento de não deixar a questão passar, mas sim problematizá-la com as crianças é uma forma de colocar a questão da Diversidade Cultural sobre o contexto político para ser pensada na escola. Pode sim gerar questões de embates e enfrentamentos, porém se faz necessário não se eximir-se de da compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e nem sempre serão através de questões simples e fáceis de serem respondidas.

5.3.3- Gênero e sexualidade

Tia Sandra- Mas aí entrando na questão de gênero, da diversidade é sempre tem, não é? Essa questão não é de é separar também é dividir por filas. Inicialmente, quando eu comecei a trabalhar, eu não pensei nisso, mas aí depois eu decorrer do tempo, fui pensando, ah para que ficar dividindo entre meninas e meninos? Sabe é uma coisa, uma questão de interessante, não é? Ou quando você trabalha também a questão de, das brincadeiras circulares, de dar as mãos, os meninos e as meninas, vai depender da idade, quando são muito novinhos eles não ligam, depois geralmente eles não gostam, de dar a mão para menina, ou vice-versa. Eles têm meio que uma certa vergonha. Eu não sei, não é? Aí tem também essa questão nas brincadeiras circulares e cantadas.

MaisNovo- Então é puxando o gancho aí da Tia Sandra. Não é que falou das danças circulares e do alongamento. Eu acho que eu já comentei no outro encontro, não é que o meu alongamento ele parte das crianças, né? As crianças é que propõem o exercício lá e tal. E todo mundo faz,

no começo, quando eles começam com essas atividades e tal, sempre aparece uma questão de que isso é, esse exercício é de menino e tal exercício é de menina, então se levanta o bracinho fica na pontinha do pé. Parece balé. Então aí é de menina, se põem a mão na cintura e daí vai fazer ou não uma rotação do quadril, já não é de menino, pode ser de menina, mas se não for de menina, é de gay aí também não pode, porque não é algo assim. E aí eu vou trabalhando essa questão com eles, de repente você tem uma menina lá, no primeiro que ela vai fazer é uma flexão de braço, e um aluninho fala que não pode que é de menino, mas eu vou conversando e falo para eles, mas isso tem no futebol e tem no balé a gente faz também, sabe assim, e aí a gente vai construindo, não é essa coisa que não pode porque é de menino ou não pode porque é de menina. Depois de algum tempo, está todo mundo fazendo e já não tem mais esse questionamento, se questionamento se é de menino ou se não é de menina, não é? É, é quando ainda tem algo que puxa muito para essa conversa é a dança. Ainda de vez em quando aparece alguma coisa ou mexer com o quadril. Os meninos que não pode rebolar, porque o pai não deixa. Então eu falo se você está rebolando se você quer rebolar agora, se você disser que isso não é rebolar, não é rebolar, você está girando o quadril, né? Mas é uma coisa que é mais difícil deles entenderem e deles aceitarem, vamos dizer assim, porque eles trazem essa cultura machista. **(TIA SANDRA E MAISNOVO- 2º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL).**

Meninas a sombra e meninos marchando como registrou Souza (1994) ao se referir ao passado das aulas de Educação Física e as relações de gênero, enquanto eles se preparavam para serem os corpos viris e fortes que estariam prontos para guerra e defender suas famílias, elas deveriam ser doces e delicadas, voltadas para os serviços domésticos. Foi o que lembramos quando ouvimos e lemos essa questão de que existem atividades e gestos de meninos e atividades e gestos de meninas. Continuando nesta linha de raciocínio, chegamos ao que descreveu Altmann (2015), quando ao soar do sinal os alunos descem para a aula de Educação Física e se dividem em atividades exclusivamente para meninos ou exclusivamente para meninas. A fala de MaisNovo demonstra que esse não é um passado tão distante assim e ainda resta no imaginário de crianças pequenas que estão iniciando sua escolarização, resquícios de uma educação eugenista, que não foi característica exclusiva da Educação Física Escolar.

Altamann (2015) afirma que existem preferências no que tange as escolhas feitas entre meninos e meninas, enquanto eles buscam atividades voltadas à aptidão física, elas buscam atividades físicas voltadas para o cuidado com a aparência física. Respeitar essas preferências condiz com uma educação pautada no respeito às diferenças e com premissas da Diversidade Cultural. Porém, se faz necessário também problematizar essas preferências, posto que, essas são construídas socialmente e podem ser incutidas desde cedo nas crianças e o que aparentemente é uma escola consciente, pode advir de um

contexto de convivência. Problematizar essas preferências é uma forma desmitificar preferência de meninos e meninas por atividades, podemos até considerar como pré-estabelecidas socialmente para cada um deles.

Mas a questão, pelo que descreveu MaisNovo, vai além, pois preconiza que existe atividades que são de meninos e atividades que são de meninas, como se ambos não pudessem utilizar gestos ou atividades que estão corporificadas como sendo do gênero oposto. Outra discussão que deve ser incorporada no dia a dia das aulas de Educação Física e desmitificada pelos professores.

Segundo Corsino e Auad (2012) utilizar a categoria gênero exige aprofundamento teórico, visto que é uma temática complexa, que incorpora questões, não são só do dato do sexo biológico, expande e passa pela identificação psíquica e adentra a debates a respeito de sexualidade. Por essa mesma razão é difícil separar a questão de relações de gêneros e sexualidade, elas estão interligadas e se correlacionam para a construção de um conhecimento a respeito desta temática.

A narrativa de MaisNovo ao dizer que os meninos não gostam de fazer gestos que utilizam a rotação da quadrilha, pois este movimento é semelhante com o movimento do rebolar, gesto corporal considerado mais feminino, por suas características físicas e biológicas ao andarem ou com relação as atividades corporais de preferência. Essa questão colocou no imaginário masculino que este então é um gesto para elas e não para eles. Além disso, o gesto do rebolar caracterizou o corpo das mulheres negras, consideradas como ‘mulatas tipo exportação’, as quais eram passistas de escolas de samba que utilizam de suas corpos e dança, como trabalho e foram vitimizadas como produto de prostituição (BISPO, 2015; CORSINO; AUAD, 2012; SIMÕES; FRANÇA; MACEDO, 2010).

Um simples gesto corporal incorporado de muitos sentidos, significados e emoções é assim com o rebolar e assim como o dar a mão. Tia Sandra em sua narrativa descreve a identificação das relações de gênero por meio deste gesto que inicialmente parece tão simples e desprendido pretensão, mas não é bem assim. O dar a mão ao gênero oposto é representado culturalmente como a constituição de um casal socialmente aceito, enquanto o dar a mão para o mesmo gênero quando se trata do gênero masculino socialmente por anos foi considerado como discrepante, errado, em desacordo ou até mesmo como um gesto nefasto. A relação de gênero e sexualidade homossexual é

temática atual com movimentos crescentes das comunidades LGBTQIAPN+¹⁵ e seus simpatizantes, possui uma diversidade extrema de nomenclaturas que se profundamente estudadas apontam o quão diverso as relações de gênero podem ser (COLLING, 2018; BISPO, 2015; CORSINO; AUAD, 2012, SIMÕES, FRANÇA, MACEDO, 2010, ALTAMMN, 2015).

Entretanto este mesmo gesto que é o ato de dar a mão ao outro na cultura da capoeira é o acolhimento do inexperiente com a experiência, é a forma afetiva de se transmitir saberes (ABIB, 2006). Novamente vemos que o mesmo gesto possui incorporado a ele muitos sentidos e significados que como vimos anteriormente são constituintes da identidade do sujeito, posto que é mesmo com representações sociais aceitáveis e comumente empregada, é na unicidade do sujeito que elas se fortalecem e se constituem como um conhecimento incorporado (HALL, 2003).

O próprio Paulo Freire ficou constrangido com relação a esse simples gesto, quando um professor tanzaniano, enquanto ele estava na Universidade de Darh El Salaan na Tanzânia pegou na sua mão e começou a balançar como se fossem amigos de jardim de infância, este só conseguia pensar o que os outros iriam pensar se me vissem assim (TRANSCRIÇÃO, 1998). Ele pergunta a si mesmo, que cultura é essa dele que não permite um gesto afetivo, mesmo após ter colocado às mãos no bolso para não ser coloca diante dessa situação novamente.

É pela perspectiva da afetividade que também não é expressa nas escolas e a não utilização dos gestos como forma de acolhimento que olharemos essa questão. Não de modo a se colocar ingenuamente e desconsiderando o fator da sexualidade, mas pela cultura do não toque instaurada nas escolas. Toque esse com visões distorcidas de perversidades e não com o olhar de quem simplesmente acolhe o outro ou utiliza esse para se aproximar.

MaisNovo- Isso aconteceu e ainda acontece na escola que eu estou e na que eu estava. Como a quadra é longe, para ir para ela ou para ir para o intervalo as classes saiam correndo de mim. Então eu institui com eles o seguinte se quiser sair correndo e ir primeiro pode ir mas tem que ir de mão dada, então pode sair correndo na frente quem quiser, mas tem que ir de mão dada e tem que ser um menino e uma menina. Quem não quiser, fica aqui comigo e vamos fazer a fila. Aí cerca de 90% das crianças, agarrava qualquer uma lá e vão embora porque eu quero chegar logo, não é? E os outros alguns ficavam escolhendo, não é? Eu não quero essa menina. Eu não quero aquele menino, não é? E alguns

¹⁵ Essa sigla tem como significado para cada uma das suas letras: Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais, incluindo aqueles que são Heteros e se identificam com a causa.

que escolhiam, muitos ficavam sem ninguém. Porque acabava, não é? E aí não dava mais para formar os pares. Então agora você vai comigo aqui na fila. Aí eu fazia questão de demorar, você entendeu? Eu ia devagar, eu perdia lá uns 2 minutos do meu intervalo de 3 minutos, mas eu devagar, precisa entenderem que quer dizer, eles estavam perdendo muito mais. E sempre perguntava para quem ficava e qual é o problema de eu dar uma mão para a menina e sair correndo, né? E tinha outra coisa, eu tinha que respeitar o limite do outro, não é? Então você tinha que correr de um tanto que não se soltasse o outro que não soltasse a mão. A diretora ficava brava porque ela queria que fizesse a fila, né? Mas eu falei não, mas estamos trabalhando com as crianças lá, vai dar tudo certo e era muito legal. E aí tem uma outra coisa que eu queria falar agora, esqueci. Há não do alongamento, não é? Quando eles vão fazer a roda e ao alongamento em roda, nós estamos falando isso tudo antes da pandemia, não é? Infelizmente, né, agora é outro momento. Na roda, eles fazem meia lua de meninos e meia lua de meninas. Parece que eles estão misturados, não é? Mas eles estão separados, não sei se já observaram isso. Você deixa livre e sai uma meia lua de menino, não é porque não quero dar a mão porque tem nojo, porque não gosta. E aí eu conversei com eles que daria para a gente fazer intercalado, né? Você dá a mão para o menino, uma menina e tal, não é? Eles conseguem fazer, mas assim eu falo que só vai fazer alguma coisa depois que eu tiver um menino e uma menina e eles ficam brigando uns com os outros para organizarem, falando vamos lá, tem que dar uma, dá a mão aqui pra mim, vai logo, se não o professor, não vai dar aula. Eu não sei o quando, mas chega uma hora que isso é natural, assim que vai acontecendo naturalmente, até às vezes sem pedir, quando eu peço para formar grupos de em roda eles já dão a mão para o menino ou para a menina [*Está narrativa veio logo após a questão de Tia Sandra, mas foi sucedida pelas narrativas de outros professores que falaram a respeito de como ocorra fila e o alongamento em suas aulas, porém sem a questão de gênero*] (MAISNOVO- 4º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL).

Percebemos que os próprios professores vão criando estratégias ressignificando suas práticas intencionalmente para conseguir trabalhar com a questão de gênero, mesmo sem criar grandes debates a respeito da temática com os alunos. A forma de organização de MaisNovo, foi a de colocar os alunos diante de um problema prático e deixar eles encontrarem a melhor solução para si. Essa postura do professor acabou por desencadear soluções e que se apresentaram de modo involuntário inicialmente e voluntário posteriormente. A prática pedagógica adota por MaisNovo mesmo que de modo sutil, surtiu efeito sobre a questão do dar a mão entre meninos e meninas, e agregou novas questões como o respeito das diferenças físicas e habilidades, afinal eles tinham que correr junto e não soltarem a mão.

Manter as atividades de modo a repetir o problema não é promover uma educação voltada a crítica, mas sim problematizar e encontrar soluções conjuntamente com seus

alunos. Assim, o professor assume o papel de reconhecimento da realidade dialetizada com o problema encontra e busca estratégias para superá-lo, promovendo, portanto, mudanças. Segundo Freire (1996) a apreensão de que pode haver mudanças é um saber do professor importante para a educação humanizadora. Posto que “mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica” (FREIRE, 1996, p.41).

A presença das diferenças obriga o reconhecimento da Diversidade Cultural, então a questão que se estabelece é o que eu faço diante dela. Não precisa ser nada imposto, mas também não podemos fechar os olhos é necessário que ocorram práticas de reconhecimento desta realidade e que nos permita superar os desafios. Mas tem que ser organizado, marcado, sistematizado, se não a escola pouco contribuirá para a urgente transformação que a sociedade precisa no que consiste ao rompimento de práticas de discriminação e violência social.

5.3.4- Religião

A narrativa de Letícia que dá início a esse tópico mostra o quanto estão acontecendo juntas no contexto de aula dos Professores situação que os fazem pensar e propor ações pedagógicas a respeito da Diversidade Cultural. Letícia inicia sua narrativa ainda contribuindo com experiências de gênero dentro do contexto da Educação Física Escolar e o pensamento enraizado a respeito da dança como prática corporal como gênero definida. Posteriormente descreve uma situação na qual os conteúdos da Educação Física geram questões conflituosas que precisam ser discutidas, como vem a ser o caso da capoeira, compreendida pelo cunho religião evangélico.

Letícia- A questão cultural dos pais, da família que trazem para eles outra questão que eu vejo também, alguma diferença, sim, cultural, é quando a gente faz as danças. Eu já tive pai que falou que o aluno não ia dançar porque a gente ia usar o arco e aí a mãe tentou, conversar com o menino e conversou com o pai e foi em cima e foi embaixo e o pai falou de jeito nenhum. Meu filho, não dança com arco porque isso é coisa de mulherzinha, né? E aí a gente já percebe que como que essa criança vai ser criada, com essa cultura machista que ele já tem ali dentro da casa dele, outra coisa é a religião. Não é porque eu sempre falo quem manda na escola é a igreja ou é o professor e aí, toda vez que a gente propõe alguma coisa que tem capoeira, que tem uma dança da

Bahia, aí é a religião que manda. Teve um caso até agora já na pandemia, a gente preparou uma aula, os pais já começaram, não, meu filho não dança. A gente teve que mudar todo o contexto, não é? E aí eu penso assim, se eu levo uma música cristã igual às vezes eu sempre canto a musiquinha do Noé, que tem uns bichos, faz o gesto e tal e ninguém reclama. Então se eu levo essa e ninguém reclama, eu posso, posso levar da capoeira. Eu posso levar do bando, eu posso levar Lundu se eu quiser, porém, o pai com a sua religião, é que determina o que pode, o que não pode na escola, e aí fica com essa história que a escola é laica, e que não pode defender nenhum e nem outro. Mas no final das contas, quem determina tudo é a religião dentro do estado ainda continua, agora mesmo eu mandei uma tarefa de capoeira, agora remotamente para fazer dois passos a meia lua de frente e meia lua para trás e vários pais me fizeram a devolutiva falando que não iam fazer a tarefa porque eles eram evangélicos e que eles não praticavam isso, sabe? E ainda, eu vejo assim é essas diversidades e todas com crianças do primeiro ano. Por hora é só. (**LETÍCIA** - 3º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL).

Iniciamos a discussão dessas questões com a narrativa da professora Letícia que alude de quem manda no contexto educacional, acaba por ser a religião, pois permite a realização de práticas corporais com a utilização de músicas cristã, mas proíbe o ensino da capoeira ou danças de reconhecimento de algumas regiões da Brasil. Assim, indagamos o mesmo questionamento da professora que escola laica é essa, na qual umas religiões podem coexistir com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos e outros não?

Diferente do que fez Bruno referindo-se que não iria questionar e nem argumentar sobre política e religião, recorreremos a base cultura para tecer uma compreensão sobre esse assunto. De acordo com Eagleton (2005) o posicionamento do professor Bruno é justificável, pois compreender o que está nas entrelinhas da religião é de um grau de complexidade exigente.

O entendimento do conceito de religião está na relação entre cultura e valores absolutos, que vão ser expressos no cotidiano das pessoas. Esses valores absolutos é que levam os indivíduos a uma devoção e por consequência a uma doutrinação de outros, sendo que o segundo fato acarreta movimentações de populações inteiras a defenderem práticas vistas por outras culturas como desumanas. O que os movem é a espiritualidade regida pela fé (EAGLETON, 2005).

Perante a questão de doutrinação Freire (2015, p. 80) parte do termo "indoutrinação" que é o objetivo de uma educação com preceitos na humanização do sujeito. Em contrapartida alude que a doutrinação é o que as lideranças fazem e querem para se manterem com seus poderes intocáveis, pois inibem a tolerância e tornam

inviáveis a democracia em todos os diferentes. Desta forma, não coexistem diferentes formas de se pensar em religião, mas uma única possível e passível de aceitação.

A educação por esse modelo tem a prática da dominação que ao doutrinar acaba fazendo com que o indivíduo se acomode ao mundo de quem oprime. Freire (1987, p.54) salienta que “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores”. Esquece-se o objetivo de recuperar a humanidade roubada e passe-se a conquistar mais e mais povos, os aprisionando imersos na consciência oprimida ao invés de libertá-lo através da consciência crítica.

Essa consciência crítica sobre sua prática pedagógica, fez com P01, conseguisse enxergar que suas aulas não foram suficientes para que um aluno sentisse seguro em colocar em discussão a sua religião como é possível observarmos na narrativa abaixo.

P01-Sobre a religião nas aulas, não é a gente, o ano passado, seguindo as orientações do currículo e a gente estava num momento de falar sobre as danças culturais e folclóricas, né? Que eu tenho um ódio do nome folclórica de algumas danças porque elas não são folclóricas, né? Tem algumas danças que igual a própria capoeira que alguém colocou que é folclórica. Eu fico irritado porque ela não é folclórica, não é o saci Pererê, não é a mula sem cabeça, ela existe. Ela é real e é uma resistência, não é? E alguns outros sentidos e algumas ainda tem. Tem nada que colocar como folclore, tá? Ela tem o seu dia no mês de agosto, infelizmente que era um mês do folclore. Mas uma coisa não se liga, a outra, é totalmente diferente. Mas, enfim, é aí no ano passado a gente fazendo, eu sempre chamo muita gente pra ir à escola, não é? E com a pandemia, a gente ficou um pouco parado, não dava para levar, mas eu consegui falar com uma amiga de São Carlos que trabalha com o cacuriá, trabalha com o jongo e aí ela foi dar uma palestra para as crianças e ela levou um instrumento que é a caixa do divino, que é um tamborzinho. Não é pequeno não e nenhum dos que a gente usa no samba. Ela começou falando das músicas, que as músicas têm uma relação até a vezes de um pouco com ponto da religião, mas nenhum momento ela colocou com eles com relação a religião. Não falo nada que tinham, falou da caixa do divino por causa daquele momento. Mas não focou assim. E o menino do quinto ano, eu descobri nessa aula dela foi assim. Olha como que a gente às vezes vai evitando alguns assuntos, porque a gente sabe da polêmica e que tem por se trabalhar com religião na escola. Ele é um menino bastante falante, sempre desde o primeiro ano que ele está lá, aí no quinto ano, ele deu o *start* nele, chegou na professora e falou olha o que eu tenho. Ele trouxe o livrinho da umbanda, é um livrinho com várias frases para a molecada toda. Na sala ficou tudo assim, doida, e ele explicando e ele se expôs assim. E fiquei assim, poxa, cinco anos que a criança está aqui e a gente não conseguiu despertar nele esse olhar de falar da religião dele, não se sentiu à vontade! Mas aí em uma aula diferente, com uma outra pessoa, ele quis se expor ali, essa, região dele, na aula e ninguém criticou. Foi uma coisa bacana, eu acho, não é? E para a gente faz uma descoberta. Não é que a gente não sabia que ele era da umbanda tal e foi bem bacana esse fato

eu achei bem legal. Agora fato negativo, nesse projeto, do samba que eu fiz dois espetáculos, dois anos seguidos no Centenário do samba e os 200 anos de Araraquara. Então as crianças que participaram no ano anterior, eu as peguei de novo, né? Falei assim, nossa, agora vocês já estão mais experientes, já sabe o que que é palco, vocês já foram no Sesc. Então a gente começa mais cedo, vocês vão sair bem mais solo. Uma menina negra que estava participando, estava empolgada. Mas quando eu passei a data cerca de dois meses antes eu vi que ela que elas se incomodou. E ela chamou para conversar e falou, ó professor, tem um problema, eu vou viajar nesse dia, falei, nossa, mas nós não vamos estar em férias, vamos estar em aula ainda. Como que você vai viajar? Ela explicou que mãe havia marcado uma viagem, a gente vai pra praia e não sei o quê. E a família bem complicada, sabe? Aí eu tenho uma outra professora que conhece mais a família da menina. Eu falei para ela ó, a menina falou que não vai participar, poxa, ela estava tão bem, ela ia tocar cavaquinho, as músicas solo, tem uma interpretação dela bacana, ela estava super bem, não pode deixar que vou conversar disse essa professora. Vou conversar com a mãe dela, a mãe dela fala comigo, eu vou conversar com a mãe dela. A menina não teve coragem de falar para mim, mas a mãe a barrou porque ela se ela tinha mudado de região é agora ela era de Deus, não é? Então não ia poder participar do evento. A gente tentou conversar com a mãe, discutiu e falou ainda, essa professora falou assim, É Ela tá falando uma coisa aqui que não é de Deus. Vamos falar com ela, qual que foi o primeiro evento, que Deus que Deus não se perturbaria com o evento, que não era nenhuma festa. Ela ficou muito irritada, tentou conversar com a mãe de todas as maneiras, mas a gente não conseguiu converter e a menina não participou. Naquele ano. Foi muito triste isso. Então os pais às vezes, atrapalha e muito o nosso trabalho e em algumas coisas que a gente acaba não tendo saída, não tem como. Se ele não deixa aí, a criança acaba perdendo mesmo aquela oportunidade, que passa. Mas são esses dois fatos aí que eu queria relatar que era bem marcantes para mim. (P01 - 3º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL).

A criticidade a respeito da sua prática pedagógica levou P01 compreender que suas aulas não foram um lugar seguro para um aluno expor sua identidade religiosa. Destacamos, que o marcador social da diferença religião é um tema complexo a ser debatido na escola. Não pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas como prática pedagógica que atravessam os muros das escolas e chamam algumas vezes para a discussão os pais/responsáveis dos alunos como também ocorreu com P01 no segundo momento do seu relato.

Se compreendermos que a religião constitui a dimensão central da cultura ou das culturas dos mais diferentes povos e que ela é o elemento que dá sentido e significado à nossa existência, faz-se necessário, então, exigir que a religião cumpra com a sua função de mantenedora da sabedoria, da paz, da solidariedade e da fraternidade entre os povos apesar de suas diferenças. Pois as diferenças, longe de constituírem motivo para a discriminação, a violência e a exclusão, são motivo de riqueza, de aprendizagem de novos saberes, de troca de experiência, e nos conduzem cada vez mais para a abertura e o acolhimento do

‘desconhecido’, do diferente, eliminando, assim, as barreiras que nos tornam intolerantes e nos levam a ver no diferente um(a) inimigo(a) contra o(a) qual lutar e manter distância (OLIVEIRA, 2011, 22).

Vale o alerta de P01, pois muitas vezes não falamos de um determinado assunto dentro contexto escolar devido a repercussão que este ganha fora da escola. Mas, o Diversidade Cultural dentro deste ambiente é tão enriquecedor que não utilizar estes contextos para problematizar questões e refletir sobre determinados assuntos e compreendido por nós como realizar um esvaziando da função social da escola. A religião é sim um assunto complexo, mas ela pode ser abertura para construção de saberes, sobre as mais diferentes religiões que compõe a escola e construindo, portanto, um ambiente de respeito e tolerância a essas por meio de se conhecer sobre.

Quando P01 diz que o aluno em cinco anos não conseguiu expor sua religião dentro do contexto de aula, demonstra que muitas vezes por mais que os professores estejam pensando em práticas pedagógicas de qualidade a seus alunos, estes muitas das vezes deixam de escutá-los. A questão laicidade da escola, introduz um discurso de que não se deve conversar a respeito desta temática, fazendo da mesma um tabu no qual os alunos não exponham suas filiações religiosas. Assim, para além, dessa questão de estar atento a escutar o individual, temos o fato de que não existem momentos e nem espaço de discussão na escola no âmbito da coletividade a questão do respeito à diversidade religiosa, sem apontar para as pessoas, mas sim para essa questão na esfera social mais ampla que é o campo da diversidade religiosa. Para Rinaldi (2016, p. 236), o ato de escutar “remove o indivíduo do anonimato”, pois o legitima perante os seus pares. O escutar deve ser ação de qualquer relação, muito falamos de dialogar, pois de nada adianta os diálogos se não promovemos uma escuta efetiva ao que está sendo dito e algumas vezes ‘não dito’.

O ‘não dito’ foi expresso pela aluna de P01 quando ao invés de relatar sua relação motivação para não participar da apresentação a qual estava tão empolgada, como não se expor que pode conter em si inúmeras questões que vão desde vergonha até a tristeza de não poder fazer aquilo que se deseja porque alguém lhe diz que não é certo.

O diálogo promove interações e auxiliam o indivíduo a dar sentido ao mundo e saber o que é realmente certo ou errado, mas por consciência própria e não imposto. É preciso que ele tenha papel central na educação humanizadora que promove a liberdade e a autonomia. Se faz necessário que ele seja realizado em um processo dialético - problematizador, ou seja, se coloca na posição não só de problematizar, mas sim de

pensar, refletir e agir para superar esses problemas. A superação é alcançada através da transformação ativa e constante, é um movimentar-se em busca de resoluções das inquietações vigentes, portanto, parte do aqui do educando, do seu saber de experiência feito e eleva-se ao saber crítico de uma consciência crítica, só assim, a educação será libertadora e por consequência humanizante (FREIRE, 1967, 1979, 1987, 1992, 2015).

5.4 Sínteses e reflexões

Se faz necessário deixar esclarecido que nossas análises e interpretações recaem sobre um agrupamento específico de professores, no caso, os que compõem como participantes dessa pesquisa e sobre situações pontuais. Essas por suas vezes nos permite elucidar o que pode estar ocorrendo dentro das aulas de Educação Física e auxiliar a pensar e como tornar o tema da Diversidade Cultural algo expansivo diante de tantas especificidades que vem acessar o contexto de vivências das aulas. Ousamos dizer que é apenas o começo de uma conversa para promover reflexões.

Diante deste contexto de compreensão de nossa pequenez como a dos grãos de areia, diante de um mar de conhecimentos, refletimos retomando o caminho percorrido na intenção de reflexões acerca das inquietações, hipóteses, questão de pesquisa e objetivo.

Com relação as nossas perguntas iniciais obtivemos as seguintes respostas:

O que é Diversidade Cultural para esse grupo de professores de Educação Física?

Diversidade Cultural para os professores possuem sentidos diferentes, estão relacionados a questão de sua identidade cultural, da diferença e das diferenças e das especificidades das aulas de Educação Física. É o reconhecimento de que existem diversificamos modos de ser e estar no mundo, e estes modos podem estar atrelados os marcadores sociais de diferenças que agregamos as nossas identidades e nos faz ser como somos.

Como os professores abordam a temática da Diversidade Cultural nas aulas de Educação Física Escolar com os alunos do primeiro e segundo anos do ensino fundamental?

Alguns deixam que os temas surjam do contexto de aulas outros colocam os alunos diante de situações problematizadoras para que essa temática seja discutida,

difundida e superada dentro do contexto escolar. Mas nem tudo é permitido e nem tudo é colocado como de enfrentamento inquestionável, pois a problematização transcende os muros da escola e torna reais medos e embates com as famílias de alunos. Portanto, falar de relações de gênero e étnico-raciais veio a ser recorrível e realizada pelos professores, mas política, religião e alguns aspectos da questão de gênero ainda são tabus.

Quais situações vivenciadas nas aulas de Educação Física Escolar possibilita a compreensão e reflexão a respeito da Diversidade Cultural?

Os conteúdos da educação física (jogos, brincadeiras, dança, ginástica, esporte e lutas) são compreendidos e apresentados por eles como potenciais para que o surgimento de conversas a respeito da Diversidade Cultural, porém os mesmos narram contextos diferentes para que essa temática se materializasse para eles e para os alunos, da questão da altura do cabelo no contexto de fila, passando pelo questão do toque de mãos, do conhecimento de um novo instrumento, da vacina, da recusa dos pais permitirem participar de um evento, do ato de rotacionar a cintura, do machismo que diz que dança não é para menino, de gestos para meninos e gestos para meninas, do cabelo, entre outras questões que atravessam a aula e que não são o objeto principal da prática pedagógica, porém tornam-se.

A organização do conteúdo e a prática pedagógica dos professores trabalha a Diversidade Cultural no cotidiano escolar das aulas de Educação Física?

Os professores trabalham a Diversidade Cultural e problematizam as mesmas a seus alunos, algumas vezes de modo explícito para suas aulas e conversando, outras criando estratégias sutis para que os alunos busquem solução para a problemática.

O que os professores consideram como conteúdo essencial quando a aula traz à tona algo relacionado a Diversidade Cultural?

Quando são questões advindas dos marcadores sociais da diferença gênero e relações étnico-raciais estes conseguem a dialogar com os alunos sobre, porém quando os marcadores sociais de diferença são religião e política alguns recuam, enquanto outros mesmos sem ter uma vivência com essa questão se colocam na posição de embate e enfrentamento.

Como os professores de Educação Física escolar atuam diante de experiências advindas da Diversidade Cultural dos alunos?

Na maioria dos casos buscando estratégias e práticas pedagógicas para tematizarem a Diversidade Cultural em suas aulas. Mas, no contexto de política e religião alguns recuam e se colocam cautelosos ao ponto de preferirem não dialogar sobre a

questão em suas aulas, porém isso vem de experiências anteriores negativas das quais não houve respaldo pelos gestores de suas escolas para enfrentamento consciente destas questões, deste modo, estes se sentiram sozinhos e não querem ter a mesma experiência novamente.

Como ocorre o dialogar dos professores de Educação Física Escolar com os alunos a respeito da Diversidade Cultural que os rodeiam? Existe uma escuta atenta aos alunos sobre a Diversidade Cultural?

Ações demonstraram que quando a questão é explícita o conversar com os alunos e com os pares se faz presente, porém os professores desvelaram em suas narrativas que algumas vezes essa Diversidade Cultural escapa aos ouvidos e aos olhos. Assim, como em situações específicas essa escuta não existe, pois não querem o enfrentamento com as polemicas que tal questão pode trazer, deste modo não se ouve e não se discute.

Quais são as possibilidades e dificuldades apresentadas no dia a dia, advindas da Diversidade Cultural, no processo de ensino dos professores?

O dialogar, o problematizar, o criar situações para que através da resolução de problemas a questão seja compreendida, é o fingir que nada aconteceu é o enfrentamento diretivo e questionador.

Assim chegamos ao contexto de todo o percurso deste estudo responder uma questão inicial.

Que contribuições os professores de Educação Física Escolar dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental promovem à compreensão da Diversidade Cultural?

Os Professores contribuem ofertando o saber de experiência feito ao recordar vivências das quais passaram no contexto de suas aulas e saber crítico de suas práticas pedagógicas pensando em estratégias para superação de situações nas quais a Diversidade Cultural não foi apresentada em âmbito positivo. Contribuem para o entendimento de fatos que os levam a recuarem diante de polêmicas e debates de cunho político ou religião ao mesmo tempo que problematizam que o contexto familiar interfere em suas *práxis*. Contribuem quando demonstram que não vão debater sobre política ou religião devido a medo de falta de respaldo de gestores dentro do ambiente escolar. Contribuem quando atribuem sentidos a Diversidade Cultural, partindo do contexto de sua identidade cultural, da valorização das diferenças e da importância da especificidade da Educação Física para que diálogos sobre a sua compreensão ocorram.

Ao respondermos essas perguntas contemplamos o objetivo desta pesquisa e seus objetivos específicos, ao identificar e a analisar a contribuição dos Professores de Educação Física escolar para trato, abordagem e inclusão da temática da Diversidade Cultural. Demonstrando que a metodologia empregada e a teorização realizada foram capazes de contemplar e atingir os objetivos da pesquisa.

No que tange a constatação ou refutação das hipóteses que foram apresentadas a priori a realização a coleta de dados, podemos dizer que:

□ Os professores não dialogam com as crianças a respeito da Diversidade Cultural, privilegiando os conteúdos específicos da Educação Física Escolar em detrimento a discussões e incorporação dessa temática em suas aulas.

Refutamos, pois mesmo diante do recuo com a questão da política e religião esses professores dialogam com seus alunos a respeito da Diversidade Cultural privilegiando diálogos sobre essas aos conteúdos específicos da Educação Física em algumas situações.

□ Os professores atuam de modo pontual sobre fatos e situações advindas do contexto de suas aulas, incorporando a Diversidade Cultural como temática secundária.

Constatamos que a atuação pontual ocorre, posto que estávamos com um agrupamento de professores e nem todos atuam unicamente de modo a já problematizar previamente a temática da Diversidade Cultural, levando pronto, para o contexto de sua prática as situações advindas dessa mesma prática.

□ Os professores atuam de modo preventivo com práticas pedagógicas que valorizam a Diversidade Cultural dentro do contexto escolar, além de torná-la temática central de algumas de suas aulas.

Constatamos que a prevenção ocorre na prática de alguns professores de modo a prevenir situações de preconceito, discriminação ou exclusão de suas aulas. Além disso, constatamos que as situações pontuais nas quais a Diversidade Cultural é pauta do trabalho do professor, tornam-se experienciais e desencadeiam ações e estratégias preventivas para que essas não voltem a ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Areia

Canção de Lucas Lima e Sandy

Quer parar o tempo?
Natural que seja assim
Ainda não te sei de cor
Tem tanto que eu não aprendi

Quer parar o tempo?
Pra eu ver daqui
Teu mundo vir assanhar meu rio
Eu posso até te olhar sem ir

Tudo no seu tempo
Tão veloz por dentro
Em mim passa devagar
A me acertar

Feito arei-aeiah
Feito arei-aeiah, em mim
Em mim
Feito arei-aeiah
Feito arei-aeiah em mim

Tenho fragmentos de uma vida com
você
E tantos intervalos só
De longe, mas querendo crer

Tudo no seu tempo
Tão veloz por dentro
Em mim passa devagar
A me acertar

Feito arei-aeiah
Feito arei-aeiah, em mim
Em mim
Feito arei-aeiah
Feito arei-aeiah em mim

Corta essa distância
Se agarra nesse vento e vem
Me abraçar
Dá pra juntar tudo
Espera o tempo certo e vem
Não deixa passar
E assim

Enquanto der
Enquanto quer
E assim

Feito arei-aeiah
Feito arei-aeiah, em mim (Em mim)
Em mim (Em mim)

Feito arei-aeiah
Feito areia, em mim (Em mim)
Em mim

Feito arei-aeiah
Feito arei-aeiah

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”

Leonardo Boff

Propomos como parte final tecer considerações, sabendo que a temática do estudo problematizou ainda mais dúvidas do que as que deram início a essa trajetória. Foram inúmeros ‘serás?’ subsidiados por uma sequência de porquês? que a curiosidade do saber sobre trouxe. Mas, assim como na analogia da ostra e da areia que trouxemos em uma das notas de rodapé, sabemos que aquilo que nos incomoda, pode também ser aquilo que nos fará produzir riquíssimos tesouros.

Compreendemos que é um ponto de vista de uma pesquisadora que se dedicou a este estudo por mais de quatro anos e quem percebeu que passarão mais alguns anos posteriormente ao final do doutorado na busca de conhecimentos sobre a Diversidade Cultural.

O ato de pesquisar sobre essa temática, desencadeou em uma pulverização dos estudos a respeito dos diversos assuntos que a temática central da Diversidade Cultural foi apresentada, com sua amplitude de sentidos, significados, contextos e desdobramentos que a triangulação entre Diversidade Cultural, Educação Física escolar e Professores demonstrou ser.

Descobrimos também que é preciso colocar pontos, estabelecer limites e não se sentir frustrados com esses pontos, afinal não somos detentores de todo o saber e teremos tempo para os investigar futuramente. Ademias, ressaltamos a frase de Boff de “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, por mais que aqueles que nos cercam tenham percepções semelhantes sempre haverá divergências, mas cabe a aquele que está a tecer seu estudo o acolhimento desta ou não, posto que não dá para abraçar o mundo e nem a preferência de todos. Traçamos, portanto, um caminho de equilíbrio que nos permitir vislumbrar horizontes com relação ao nosso estudo.

Pesquisar com esse grupo de Professores mostrou-se de grande relevância para a compreensão da temática da Diversidade Cultural a partir dos diálogos coletivos que a metodologia de pesquisa que utilizamos proporcionou. Conforme os diálogos foram ocorrendo durante o grupo focal, as questões foram sendo colocadas pelos Professores, enquanto uns em discursos foram mais longos, atentaram-se outros em situações pontuais,

mas todas as narrativas estavam atreladas a questão de Diversidade Cultural e não necessariamente apenas sobre um único fato.

A metodologia utilizada trouxe uma aproximação e conhecimento prévio desses Professores ao ser realizado uma análise previa dos questionários antes da realização do grupo focal. No qual de modo individual os Professores puderam se expressar suas impressões a respeito da Diversidade Cultural. A utilização do grupo focal em um segundo momento trouxe a discussão para o âmbito do coletivo e abarcou para a pesquisa algumas vantagens e desvantagens devido ao contexto de pandemia, transportar os encontros para o ambiente virtual.

A vantagem foi que os diálogos não se esvaíam num único dia sobre ela problemática, era um compartilhamento de experiências espiralado, que retomava algumas vezes questões anteriores para dar prosseguimento na próxima. Na maioria da vez os outros participantes abriam os microfones só para expressar que estavam concordando com a fala do Professor que estava a narrar algum fato, mas quando esse discordava surgiram diálogos mais longos sobre a problemática. O conforto de estar em seu lar trouxe aparentemente uma sensação de aconchego e acolhimento, o que muitas vezes não se tem no ato de estar em uma sala previamente preparada para ocorrer a pesquisa. A desvantagem foi que devido a esse entrelaçamento de diversos assuntos ao mesmo tempo sobre perspectivas diferentes, deixou-nos com a sensação ao optar por apresentar os trechos de acordo com as unidades de contextos como se neles estivessem faltando algo, ao mesmo tempo que apresentar todos os encontros em sua íntegra pareceria uma falta de organização. Bem, questões que o ato de pesquisar trouxe durante toda essa jornada de se dedicar a uma tese.

Dentre essas questões a de que a teorização de fundamentação em Paulo Freire sustentaria os pressupostos teóricos deste estudo, está sem dúvidas foi a melhor escolha realizada durante a pesquisa, uma vez que mesmo não falando diretamente sobre Diversidade Cultural sua teoria dialogou com os contextos que os dados nos apresentaram, fornecendo subsídios para investigar e analisar, dialogando e construindo novos conhecimentos. Obtivemos em seus escritos respaldo para defendemos que existe necessidade de que os professores de Educação Física Escolar reflitam para a realização de práticas pedagógicas que privilegiem a Diversidade Cultural, suas questões e discussão na escola.

Esse grupo específico de professores discursaram e debateram sobre política, religião, gênero e relações étnico-raciais, demonstrando com as quais possuem mais

afinidade para conversar com seus alunos e com as quais não se sentem confortáveis. E os resultados mostraram que esse não se sentir confortável em falar advém de inúmeros fatores, mas um que ganhou destaque foi a da forte relação com o não confronto com os familiares dos alunos, devido a intolerância a respeito de quem pensa de modo diferente.

Embates que deveriam estar na forma de discussão respeitosa, primando pela formação dos alunos de poder ter conhecimento sobre pontos de vistas diferentes sobre as diversas temáticas. É compreensível, portanto, que política, religião, questões de gênero e étnico-raciais permaneçam como tabus, ou sendo considerado mimimi por muitos que não vivenciam no seu ser situações sobre essas questões, posto que não se tem espaços para dialogar sobre sem pré-julgamentos dentro do ambiente escolar, não pela perspectiva de ideologia, mas sobre a de saber sobre.

E compreendemos que essa necessidade se faz constante e pertinente, pois ainda existem alguns tabus e situações da Diversidade Cultural do qual os professores não se sentem seguros em propor discussões. Além disso, os diálogos dos professores e a forma como eles se expressaram demonstrar que necessita haver nas escolas um momento de conversa entre os pares, pois isso enriquece as trocas de experiências, aprofunda questões polemicas e faz avançar o pensamento crítico a respeito da Diversidade Cultural com aqueles que possuem o mesmo contexto de potencialidades e fragilidades de suas práticas pedagógicas.

Almejamos que os diálogos entre os professores sejam cada vez mais valorizados como prática de formação dos professores a respeito da temática da Diversidade Cultural e que este estudo possa subsidiar inquietações e problematizações a serem superadas por eles em seus contextos de práticas pedagógicas.

Que sejamos um grão de areia espalhado pelo vento e contribua para a construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. Os velhos capoeiros ensinam pegando na mão. **Cadernos CEDES** [online]. 2006, v. 26, n. 68. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/g3BxxnrvhvHNtHZfcdzRqZc/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 06 abr. 2022.
- AKKARI, A., SANTIAGO, M. C. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação Em Questão**, 38(24), 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4025>> Acesso em: 06 abr. 2022.
- ALHO, C. J. R. Importância da biodiversidade para a saúde humana: uma perspectiva ecológica. **Estud. Av.** [online], v. 26, n. 74, p. 151-166, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- ALTMANN, H. Currículo, gênero e esportes. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. S.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios a formação docente**. Rio Grande: Editora FURG, 2009, p. 57-66.
- ALTMANN, H. **Educação física escolar: relações de gênero**. São Paulo: Cortez. 2015.
- ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob o enfoque de gênero. *Motus Coporis*, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.9-20, 2002.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/7441/4804>> Acesso em: 22 abr. 2021.
- ARIÉS P. **História social da criança e da família**. FLAKSMAN, D. (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2012.
- ASSIS, C.L. **Estudos contemporâneos de cultura**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.
- AVAMEC. **BNCC na prática: como planejar as aulas de Educação Física**. (2021) Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/peninsula/conteudo/modulo/1401/index.html#>> Acesso em: 20 abr. 2022
- AZEVEDO, S. M.; ANDRÉ, B. P. pedagogia e diversidade cultural: diretrizes para uma nova formação. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.6, n.1, jan.- abr. 2020, p.34-46. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898440>> Acesso em: 06 abr. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BACKES, D S.; COLOMÉ, J S; ERDMANN, R H; LUNARDI, V L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo: 2011. p. 438-442. Disponível em: <

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf> Acesso em: 06 abr.2011.

BARBOSA, C. L. A. **Educação física escolar: as representações sociais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BARROS, J. M. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: _____. (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BENTO, C.C. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. Dissertação (mestrado). São Carlos: UFSCar, 2012.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** [online]. 2013, v. 27, n. 3 pp. 467-483. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Bqn9wHyTThPRXgf9XnSSVPD/>> Acessado 20 jan. 2022.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BISPO, R. vivendo do rebolado: feminilidades, corpos e erotismos no show business televisivo. **Mana** [online]. 2015, v. 21, n. 2. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/mana/a/k8G9vsx7bkYrYGj8G58nHgS/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 16 out. 2021.

BRAH, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, (26), 329-376. Disponível em: < [https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt#:~:text=cadernos%20pagu%20\(26\)%2C%20janeiro,329%2D376.&text=A%20primeira%20parte%20do%20texto,%20DBretanha%20do%20p%C3%B3s%20guerra](https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt#:~:text=cadernos%20pagu%20(26)%2C%20janeiro,329%2D376.&text=A%20primeira%20parte%20do%20texto,%20DBretanha%20do%20p%C3%B3s%20guerra)> Acesso em: 10 jan. 2021.

BOFF, V. B. Analisar as Estratégias Pedagógicas Utilizadas para o Ensino da Natação na Educação Física Escolar em uma Escola Estadual Localizada na Serra Gaúcha, RS. 2009. 50f. **Mestrado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Feevale**. Nova Hanburgo, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997. Disponível em: < https://www.u-cursos.cl/facso/2017/1/TS01023/1/material_docente/bajar?id_material=1700641> Acesso: 10 jan. 2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Unijuí, 1997.

BRANDÃO, C. R. Cultura (Movimentos de cultura popular). In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm > Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.177 de 1º de agosto de 2007**. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm >. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm > Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000a**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm >. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000b**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007**. Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111635.htm>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 134, de 2018**. Institui o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132701>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRITTO, W. F. **Diversidade étnica e fazer docente na educação física em Cuiabá-MT: uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010. Disponível em: < <https://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/3058?mode=full>> Acesso em 15 de dez. 2021.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** Campinas, SP: 1999.

BUSS, P. **Os impactos de programa socioeducativos do governo federal na educação física escolar: do esvaziamento do conteúdo à virada assistencialista da escola.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174890>> Acesso em 15 de dez. 2021.

CAMARGO, T. A. **A Revista Educação Physica e a Eugenia no Brasil: (1932-1945).** 149p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: < <http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/566>> Acesso em: 01 jul. 2016.

CANDAU, V. L. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em:< <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>> Acesso em: 06 abr. 2022.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/>> Acesso em: 14 fev. 2022.

CANDAU, Vera. Maria (Org). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANEN, A. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: Construção Cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997. pp. 205-236.

CANEN, A. Multiculturalismo e Formação Docente: experiencias narradas. **Rev. Educação e Realidade** 24(2) 89-102, jul.dez.1999. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55391>> Acesso em: 14 fev. 2021.

CARNEIRO, C. Z.; RUSSO. A criança negra e a representatividade racial na escola. **Cadernos de Educação**, v.19, n. 38, jan.-jun. 2020. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/10648/7322>> Acesso em 13 fev. 2022.

CARNEIRO, M.L.T. **O racismo na História do Brasil-** mito e realidade. São Paulo, Ática, 1994.

CARVALHO, M. M. N. S. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil. São Paulo: 2012. Disponível em:< <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112012-094804/pt-br.php>> Acesso em: 22 abr. 2021.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** 13ª Edição. Campinas, SP- Papyrus, 2007.

COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade**. UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30887/1/eBook%20-%20Genero%20e%20Sexualidade%20na%20Atualidade.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2022.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Rev. Bras Educ Fís Esporte** (São Paulo) 2014, out-dez; 28(4): 691-700. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/rZQj5rC7Kvvq3K6M8MZnXCx/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 21 nov. 2020.

CORSINO, L.N.; AUD, D. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física** Escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Ling. Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lúxicon Editorial, 2010.

DAOLIO, J. **Cultura: Educação Física e Futebol**. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2007.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Rev. Movimento**. Ano 2, n. 2, jun. 1995.

DARIDO; S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO; S. C. (Org.) **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.01-24, 2005.

DE PAULA, E. J.; PAIXÃO, J. A.; OLIVEIRA, E. C. Suspensão de aulas de educação física como forma de punição: a percepção discente. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 18, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rpp.v18i2.30926. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/30926> >. Acesso em: 10 abr. 2022.

DICIO. **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DORNELLES, P. G. A **(hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar**. Tese. 2013. Disponível em: <
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78768>> Acesso em 15 de dez. 2021.

DUARTE, C. P.; SOARES, L. M.; SANTOS, M. A. Troca de saberes e fazeres indígenas e quilombolas no colégio de aplicação João XXIII: educação para a democracia por meio da interculturalidade crítica da educação física escolar. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. Disponível em: <
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/104101>> Acesso em 15 de dez. 2021.

DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. In: **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

DUSSEL, E. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertad). México City: UAM, 2005.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EDWARDS, P. J.; ROBERTS I.; CLARKE M.; DIGUISEPPI C.; WENTZ R.; KWAN I.; COOPER R.; FELIX L. M; PRATAP S. Methods to increase response to postal and electronic questionnaires. **Cochrane Database Syst Rev**. 2009 Jul 8. Disponível em:<
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19588449/>> Acesso em: 06 abr. 2021.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ELLIOT, J.; Research-Based Teaching. In GEWITZ, S.; MAHONEY, P; HEXTALL, I., C. A. (eds) **Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward**. London and New York: Routledge, 2009, pp 170-183. Disponível em: <
<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203887264/changing-teacher-professionalism-sharon-gewirtz-pat-mahony-ian-hextall-alan-cribb>> Acesso em: 15 mai. 2021.

FALCÃO, B. **Diversidade e desempenho acadêmico: percepções dos estudantes de administração**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <
http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/bruno_medeiros_falcao_daniel.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FALEIROS, F.; KAPPLER, C.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. C.; GOES, F. S. N.; CUCICK, C. D. Use of virtual questionnaire and dissemination as a data collection strategy in scientific studies. **Texto & Contexto - Enfermagem** [online]. 2016, v. 25, n. 04. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPzk7LT78W3JBTdpjf/?lang=pt&format=html#ModalTutors>> Acesso em: 06 abr. 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: Renato Silveira. Salvador, Edufba, 2008.

FARIAS, S. R. A. **Formação continuada de professores de educação física: esvaziamento das pautas educacionais**. 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:<
<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21430>> Acesso em: 06 abr. 2022.

FEITOSA, S. C. As práticas de leitura e escrita para crianças, jovens e adultos, em diálogo com a metodologia freiriana. **REVISTA Unifreire**. ano 4 | edição 4 | dez 2016 . Disponível em:<
https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire_4.pdf#page=33> Acesso em: 06 abr. 2022.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011. Disponível em:<
<https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338555008.pdf>> Acesso em: 15 mai.2021.

FONSECA, S. G. **Didática e prática do ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCISCO, C. P. S. **A visão do professor(a) da sala regular com relação ao aluno com deficiência intelectual**. Artigo. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP. Bauru. 2015.

FRANCISCO, C. P. S. Projeto Bolinhas de Gude: Descobrimdo Outras Formas de Ensinar, Aprendendo Outros Jeitos de Aprender. **Revista Nova Escola**. 2017. Disponível em: < <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/80/novas-formas-de-jogar-bolinha-de-gude>> Acesso em 10 jul. 2022.

FRANCISCO, C. P. S. O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a Diversidade na Educação Física Escolar na perspectiva das crianças. 2018. 202 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo São Paulo**: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação com prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

FREIRE, P. R. N. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 123-132. Disponível em: <
<http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1128>> Acesso em 10 jul. 2022.

FOUREZ, G. **A construção das Ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs). **A Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**: Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática[S.l.: s.n.], 2010.

GATTI, B. A.. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humana**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, C. **A Interpretações das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação progressista**: a pedagoga crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIL, R. F., CAMELO, S. H.; LAUS, A. M.. Atividades do enfermeiro de Centro de Material e Esterilização em instituições hospitalares. **Texto & Contexto - Enfermagem** [online]. 2013, v. 22, n. 4, pp. 927-934. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/tce/a/sXk7Z8XjzBGwnzJjHYB4hzp/?lang=en#ModalArticles>>
Acesso em: 06 abr. 2021.

GOLIN, C. H. **Educação física escolar na fronteira brasil-bolívia**: desafios e dilemas interculturais. Tese.2017. Disponível em:<
<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3142/1/Educa%20f%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20escolar%20na%20fronteira%20brasil-bol%C3%ADvia.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da EF escolar I e II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em:<
<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>> Acesso em: 15 mai.2021.

GOMES, J. **Teoria e prática multicultural**: subsídios para formação continuada do professor de educação física. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 125f.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.).Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>> Acesso em: 14 mar.2020.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: **Retratos da escola**. Brasília: v.2, n.2-3, p.95-108, jan./dez.2008. Disponível em: < <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2017/06/06-diversidade-%C3%A9tnico-racial.pdf>> Acesso em: 16 mar.2022

GOMES, N. L. **Educação e Diversidade Cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 1999. Disponível em: < <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf>> Acesso em: 14 mar.2020.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: RAMOS, M.N.; ADÃO, J.M.; BARROS, G.M.N. (Coord.) **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003^a.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. Vol. 29. n. 1. Jan-jun. 2003. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/>> Acesso em 13 fev. 2022.

GOMES, N.L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/>> Acesso em 13 fev. 2022.

GONÇALVES, M. A. S. A educação física e a questão da discriminação racial. *Kinesis*, Santa Maria, n. 8, p.78-88, 1991.

GONZALO, F. A.; GRAU M. P.; PRAT, S. S. Perfiles pedagógicos del profesorado de educación física en una escuela multicultural. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25025, 2019. Disponível em: <

https://www.researchgate.net/publication/333320703_PERFILES_PEDAGOGICOS_D_EL_PROFESORADO_DE_EDUCACION_FISICA_EN_UNA_ESCUELA_MULTICULTURAL_PEDAGOGICAL_PROFILES_OF_PHYSICAL_EDUCATION_TEACHERS_IN_A_MULTICULTURAL_SCHOOL> Acesso em: 14 dez.2021

GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. Edição crítica do Instituto Gramsci, org. Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 1977.

GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRESPLAN, M. R. **Educação Física no Ensino Fundamental** – Primeiro Ciclo. Campinas, SP: Papirus, 2002

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. *APEF*, Londrina, v.7, n.14, 1993, p.16-23.

GUEDES, D. P.; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Sugestões de conteúdo programático para programas de Educação Física Escola direcionados à promoção da saúde. *APEF*, Londrina, v.9, n.16, 1994, p.3-14.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. RESENDE, A. L. G. (Trad.). Brasília: Editora UFMG, 2003.

JEVINSKI, C. P. **Alfabetização na EJA: a atualidade do pensamento freireano no Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**. 2015. Disponível em:< <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/461/1/JEVINSKI.PDF>> Acesso em: 06 abr. 2022.

KOZEN, P. R. O Conceito de Diversidade. Ciência da Lógica e na Filosofia do Direito de Hegel. *Revista Eletrônica Estudos Hegelianos*, ano 9, n. 16, v. 1, 2002. Disponível em: <www.hegelbrasil.org/Reh_17_04.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

LARAIA, R.B. **Cultura: Um conceito Antropológico**. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

LE BOUCH, J. **Educação psicomotora**. A psicocinetica na idade escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

LERNER, D. Enseñar en la diversidad. **Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura**. Año 2007, Vol. 28, Número 4. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/181901>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, C. C. Algumas Observações sobre a Questão da Cultura do Povo. In: VALLE, E.; QUEIRÓS, J.J. **A cultura do povo**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1988.

MAZZONI, A. V. "**Eu vim do mesmo lugar que eles**": relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. São Paulo. 2013. Disponível em: < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-130727/pt-br.php>> Acesso em 15 de dez. 2021

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo:Atlas, 1999.

MARIGO, A. F. C.; BRAGA, F.M.. **Em busca do conhecimento em educação: Fundamentos do trabalho acadêmico-científico**. São Carlos, EDUFSCar, 2015. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/136183400-Colecao-uab-ufscar-em-busca-do-conhecimento-em-educacao-fundamentos-do-trabalho-academico-cientifico-pedagogia.html>> Acesso em: 22 abr. 2021.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. **Educação Física Escolar: Construindo Castelos de Areia**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. N.1, v. 5, 1991.

MARTINS, B. R.. Relações étnico-raciais e diversidade cultural: caminhos em direção a uma outra educação física escolar. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em:< http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/6_Bruno%20Rodolfo%20Martins.pdf> Acesso em: 22 abr. 2021.

Martins, B. R. Diversidade Cultural, descolonização e educação [física] antirracista. **Revista Espaço Acadêmico**, 20(227), 154-164. Disponível em:< <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53931>> Acesso em: 22 abr. 2021.

MAZZONI, A. V.; NEIRA, M. G. Relações entre experiências pessoais e uma educação física sensível à diversidade cultural. Motricidades: **Rev. SPQMH**, v. 1, n. 1, p. 3-16, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2017.v1.n1.p3-16/pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MELLO, R. R.; OLIVEIRA, C. F. Atualidade de Paulo Freire e a alfabetização na educação do campo. **Educação & Sociedade** [online]. 2021, v. 42. Disponível em:<

https://www.academia.edu/66578716/ATUALIDADE_DE_PAULO_FREIRE_E_A_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO>
Acesso em: 06 abr. 2022.

MENDES, L. N. S. Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa. **Educação E Formação Humana, Políticas E Práticas**. n. 9, 2012.
Disponível em: < <https://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/350>> Acesso em: 06 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C.S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. Qualitative analysis: theory, steps and reliability. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Educação escolar e cultura(s)**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf>
> Acesso em: 06 abr. 2022.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> Acesso em 13 fev. 2022.

NAHAS, M.V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. Londrina: Midiograf, 2003.

NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Rev. de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Mídia**. v.3, n. 3, 2007.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física. Uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, v.16, n. 31, p.276-304, maio/ago. 2015.

NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. **A Educação Física na BNCC**: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

- NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. **XX Combrace**. VII Conice. 17 a 21 set. 2017. Disponível em:< http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf> Acesso em: 11 nov. 2020.
- NÓVA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa- Portugal: Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, I. D. Religiões afro-brasileiras e violência. *Ciberteologia - Revista de Teologia e Cultura*. Ano VII, n. 35, p. 16-23, dez/jan 2011.
- OLIVEIRA, M. W.; GONÇALVES SILVA, P. B; GONÇALVES JÚNIOR, L.; GARCIA-MONTRONE, A. V.; JOLY, I. Z. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, M.W.; SOUSA, F.R. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014b, p. 113-141.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: < <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html> > Acesso em 19/3/2020.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: < https://brasa.org.br/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAjw092IBhAwEiwAxR1IRmMUIr-cCneyOa8BAkSF_BbR6gUaOwiOZDqgwg4buITdnz552mL_JBoCQuEQAvD_BwE > Acesso em 19/3/2020.
- ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>> Acesso em 19/3/2020.
- PAIXÃO, J. A., OLIVEIRA, O. S. (2017). A não participação nas aulas de Educação Física na perspectiva de alunos do ensino fundamental II. **Horizontes**, 35(2), 98–107. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/319465360_A_nao_participacao_nas_aulas_d_e_Educacao_Fisica_na_perspectiva_de_alunos_do_ensino_fundamental_II> Acesso em: 06 abr. 2022.
- PEREIRA, F.A.S. **Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero**. Dissertação (mestrado). São Paulo: PUC-SP, 2009. Disponível em:< <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10160>> Acesso em: 22 abr. 2021.
- PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em **Psicologia**. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2021.
- PEDRONI, F. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. **Revista Do Colóquio**, 3(6), 245–254. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7724/0>> Acesso em 10 jul. 2021.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 108, nov.1999. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/cp/a/pPnmFRcGn37XX3H6MR8WRkc/?format=pdf&lang=pt>>
 Acesso em: 14 fev. 2021.

RANGEL–BETTI, I. C. Educação Física Escolar: olhares sobre o tempo. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 5, n.1, p.37–39, jun. 2003. Disponível em: <
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6640> >
 Acesso em: 14 fev. 2021.

RANGEL-BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz** – Volume 1, Número 1, 25 -31, junho/1999. Disponível em: <
http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf> Acesso em 15 out. 2020.

RANGEL, G. S. **No movimento do Jongo**: a educação física e as relações étnico-raciais na escola .2017. Disponível em: < <https://1library.org/document/q73gveky-movimento-jongo-educacao-fisica-relacoes-etnico-raciais-escola.html>> Acesso em 15 dez. 2021.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.12 n.1 p.73-76, jan./abr. 2006. Disponível em: <
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWgpuG19n5AhXSuZUCHWn1DxoQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br%2Findex.php%2Fmotriz%2Farticle%2Fview%2F63%2F747&usq=AOvVaw2Ifnbg8eDSwYe6vOdTWA40> > Acesso em 15 dez. 2021.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**- A abordagem de Reggio Emília na educação na primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANCHES NETO, L. **Educação Física Escolar**: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2003.

SANTOS, J.L. **O que é cultura**. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAUL, A. P. Paulo freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 09–34jan./mar.2016. Disponível em:<
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27365/19377>> Acesso em: 06 abr. 2022.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, E. J. L. **A prática do professor de educação física escolar: perspectivas de inclusão**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do

Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <
http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/827/1/EMERSON_DISSERTACAO_FI_NAL_30_05_2011%5b1%5d.pdf> Acesso em 15 de dez, 2021.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Orgs.) **Identidade e diferença: na perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SIMÕES, J. A, FRANÇA, I. L., MACEDO, M. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. **Cadernos Pagu** [online]. 2010, n. 35. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/cpa/a/PSWwtK5ZBCpFp8TTWrS7Fhv/?format=html&lang=pt#>
 > Acesso em 15 de dez, 2021.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, (supl.2), 6-12. 1996. Disponível em: <
<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>> Acesso em 15 de abr. 2022.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA, E. S. “Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)”. Tese de doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 1994.

SOUZA, A. S., PRODÓCIMO, E., LEITÃO, A. Práticas educativas de professores de educação física do ensino fundamental e sua relação com a teoria dos estilos parentais. **Conexões**, 14(1), 66–86. Disponível em: <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8644767>>
 Acesso em 15 de abr. 2022.

SOUZA, C. **Círculos de cultura infantil: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista**. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006. Disponível em:< <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/354>> Acesso em: 06 abr. 2022.

SOUZA, C. P. **Preconceito, discriminação e exclusão nas aulas de Educação Física: na visão dos alunos**. Monografia (Licenciatura em Educação Física), Instituto de Biociências UNESP. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2005, p.83.

SOUZA, C.P. **A cultura corporal negra na educação física escolar**. Monografia. Unesp/Univesp. Araraquara, 2013.

SOUZA, C. P. **A Educação Física na Educação Infantil: a questão do professor especialista**. Monografia. Claretiano Centro Universitário, Claretiano. Batatais: 2010.

SOUZA, C. P. **Preconceito, discriminação e exclusão nas aulas de Educação Física: na visão dos alunos**. Monografia (Licenciatura em Educação Física), Instituto de Biociências UNESP. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2005, p.83.

SOUZA, C. P. **Preconceitos e discriminações na Educação Física Escolar na visão dos professores.** Monografia. Centro Universitário Claretiano. Batatais: 2007.

SOUZA M.M.N. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. Dissertação (mestrado). São Paulo: USP, 2012.

STEFANE, C. A. **Professores de educação física: diversidade e práticas pedagógicas.** 2003. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2296>> Acesso em 15 de abr. 2021.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, E. **Educação Física Escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TRANSCRIÇÃO. **O educador da liberdade.** Transcrição de Entrevista de Paulo Freire. 1998. Disponível em: < http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2483/FPF_OPF_07_037.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 20 de abr. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> > Acesso em 19/3/2020.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Diversidade Cultural.** 2002. Disponível em:< <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>> Acesso em 19/3/2020.

UNESCO. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século.**1996. Disponível em: < http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf > Acesso em 19/3/2020.

UNESCO. **Universal Declaration of Human Rights.** Disponível em: < <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf> > Acesso em 19/3/2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). 1990. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> > Acesso em 19/3/2020.

VESCHI, B. **Diversidade.** Disponível em: < <https://etimologia.com.br/diversidade/2020>> Acesso em 19/3/2020.

VYGOTSKI, L.S. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. v. 4., 2 ed. Madri: A. Machados Livros, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: **Interculturalidad, descolonización Del estado y Del conocimiento**. WALSH, Catherine Walsh. LINERA, Álvaro Garcia. MIGNOLO, Walter Mignolo. Bueno Aires: Del signo, 2006.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018 . Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v26n27/04.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2021.

ZAMBONI, M. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia: Grandes Temas do Conhecimento**, 1, 14-18.2014 Disponível em: <https://www.academia.edu/43301516/O_que_s%C3%A3o_marcadores_sociais_da_diferen%C3%A7a> Acesso em 20/05/2020.

ZAMBONI, M. Marcadores Sociais. **Sociologia Especial**. p. 13-18, 2016. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/07/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Termo de consentimento livre e esclarecido

Você _____ (nome completo) está sendo

convidado/a participar da pesquisa de doutorado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Educação Escolar: Teorias e Práticas, sob o título: Diversidade Cultural: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física Escolar. A sua participação é voluntária, ou seja, a participação nesta pesquisa não é obrigatória.

Ao longo de todo o processo da pesquisa e antes de sua finalização, você poderá desistir da participação da mesma, retirando esse termo de anuência, falando comigo (pesquisadora) diretamente ou por meio de outro modo que julgar mais fácil, ficando sempre ao seu critério continuar ou parar de participar. A saída da pesquisa ou recusa em participar não trará nenhum prejuízo ou punição em sua relação com a pesquisadora no presente ou no futuro.

O objetivo desta pesquisa é analisar quais são as contribuições dos professores de Educação Física Escolar para a temática da Diversidade Cultural, com foco em saber como através de suas vivências e experiências escolares elas conceituam Diversidade Cultural e quais ações encontram para resolver possíveis conflitos advindos da Diversidade Cultural.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e assegurarei o sigilo sobre a sua participação e identificação. A divulgação dos dados não permitirá a sua identificação, pois utilizarei nomes fictícios durante as apresentações da pesquisa. Esses nomes fictícios serão escolhidos por cada participante. Além disso, esta pesquisa compõe um projeto de pesquisa guarda-chuvas que tem validação do comitê de ética, assegurando assim o respeito aos parâmetros legais.

A proposta dessa pesquisa é pertinente, pois você poderá contribuir de maneira mais direta com as vivências e experiências escolares, tendo assim oportunidade de falar e ser ouvido. Sua relevância se fundamenta, pela importância da compreensão de como as crianças convivem com a Diversidade Cultural e como os professores vivenciam essa questão no seu cotidiano.

Para o levantamento dos dados utilizaremos um questionário e sessões de grupo focal que serão realizadas de modo virtual e gravadas. Sua colaboração nesta pesquisa consistirá no preenchimento do questionário e participação nas sessões de grupo focal, por meio da interação com os demais colaboradoras da pesquisa para discutir e comentar o objeto de estudo, contribuindo também com a descrição de práticas pedagógicas realizadas com suas turmas e ações do cotidiano da escola. Portanto, para a realização

desta todos os participantes deverão permanecer durante as sessões com as câmeras abertas. Você terá que despender um tempo para participar do grupo focal, bem como para preencher o questionário, mas vale enfatizar que não há respostas certas ou erradas e a pesquisadora poderá sempre auxiliar quando houver dúvidas. Para evitar qualquer alteração significativa na rotina, as sessões de grupo focal ocorrerão nas datas pré-estabelecidas e nos horários combinados previamente com todos os participantes.

Embora as atividades propostas e a etapa de coleta de dados sejam realizadas da forma mais amena possível, esta poderá gerar constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo) e desconforto (tensão nervosa, choro, angústia, tristeza, estresse), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais você terá que expor sua vida profissional e pessoal. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora compromete-se em agir de forma ética, respeitando-o/a, escutando-o/a, não o/a obrigando a permanecer na sessão de grupo focal, assim como não o/a obrigando a interagir com outros colaboradores e/ou pesquisadora. Caso seja necessário você poderá parar por um instante sua participação, se ausentar do espaço e posteriormente voltar e juntar-se ao grupo e a pesquisadora, ou não voltar ficando a vontade.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de modo que você irá auxiliar na compreensão sobre a Diversidade Cultural pautada em um conhecimento advindo das experiências e da perspectiva dos professores.

A participação nessa pesquisa não implicará em nenhum ônus financeiro a você. Você não terá também nenhuma compensação financeira pela participação na pesquisa, entretanto pela resolução 466/2012 do comitê de ética, faz-se necessária avisar que os participantes e seus acompanhantes deverão ter o ressarcimento de despesas de transporte e alimentação, entre outras, quando necessário. Inicialmente nesta pesquisa essa resolução não se apresenta como uma necessidade, pois a pesquisa será realizada de modo totalmente virtual.

Você receberá uma via deste termo na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e a participação, agora ou a qualquer momento.

Cristiane Pereira de Souza
Doutoranda do PPGE/UFSCar,
Orientador Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.
Contato: E-mail: kriskathi@hotmail.com / Cel: (16) 99767-3795

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do/a aluno/a na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto de pesquisa foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8111. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Araraquara 07 de junho de 2021

Assinatura do participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO

Título da Pesquisa: Diversidade Cultural: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física Escolar.

Nível: Doutorado

Pesquisadora: Cristiane Pereira de Souza

Orientadora: Fernando Donizete Alves

Nome da Participante da Pesquisa:

Escolha seu nome fictício para a pesquisa. Faça uma breve explicação de sua motivação para a escolha desse nome.

1- CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

Fale-me um pouco sobre você:

1 - Sexo: Feminino () Masculino ()

2- Idade: __

3- Casado (a): Sim () Não ()

4- Tem filhos: Sim () Não () Se sim, quantos? _____ Qual a idade? _____

Fale-me um pouco sobre sua formação:

Formação Superior:

a- Licenciatura em Educação Física () Sim () Não
ou Licenciatura Plena em Educação Física () Sim () Não

b- Rede Pública () Rede Particular ()
Instituição: _____

c- Ano de conclusão: _____

d- Possui algum outro curso superior: Sim () Não ()

Se sim:

e- Curso: _____
Habilitação: _____

Rede Pública () Rede Particular ()
Instituição: _____
Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Realizou complementação pedagógica ou outras habilitações após a graduação? () Sim () Não

Curso: _____

Habilitação: _____

Rede Pública () Rede Particular ()

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Curso: _____

Habilitação: _____

Rede Pública () Rede Particular ()

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Possui Pós-Graduação – lato sensu (Especialização): Sim () Não ()

Se sim:

Curso: _____

Rede Pública () Rede Particular ()

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Curso: _____

Rede Pública () Rede Particular ()

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Possui Pós-Graduação – Stricto sensu (Mestrado): Sim () Não ()

Se sim:

Área: _____

Rede Pública () Rede Particular ()

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Possui Doutorado: Sim () Não ()

Se sim:

Área: _____

Rede Pública () Rede Particular ()
 Instituição: _____
 Ano de conclusão: _____ Ano de Ingresso: _____

Experiência profissional

Experiência Profissional na Área Educacional

Função: _____

Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou:

Função: _____

Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou:

Função: _____

Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou:

Função: _____

Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou:

Função: _____

Local: _____

Período: de _____ a _____ Faixa etária com a qual trabalhou:

Experiência Profissional em outras áreas

Função: _____

Local: _____

Período: _____ de _____
 a _____

Função: _____

Local: _____

Período: _____ de _____
 a _____

Função: _____

Local: _____

Período: _____ de _____
 a _____

2- PERGUNTAS SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA.

1- Quem é você?

2- Como você é?

- 3- O que é Diversidade Cultural para você?

- 4- Para você qual é a Diversidade Cultural que rodeia o universo das crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental?

- 5- Quais práticas ou diálogos da Educação Física Escolar você acha que podem fazer emergir a Diversidade Cultural para as crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental?

- 6- Você já excluiu algum aluno (a) das aulas de Educação Física? Se, sim, explique qual (is) foi (foram) o (s) motivo (s).

- 7- Você já viu algum aluno (a) excluir outro (a) aluno(a) da aula de Educação Física? Se sim, explique qual(is) foi (foram) o(s) motivo(s) e qual foi sua atitude diante desta situação?

Assinatura do participante