



## FORMAÇÃO E INTERCULTURALIDADE – POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS

Fábio da Penha Coelho<sup>1</sup> (PPGE/UCDB) - fabiocoelho@unemat.br

Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) - rf3045@ucdb.br

GT 12: Formação de Professores

### Resumo:

Este artigo é um recorte inicial da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB, vinculada à linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena. Propõe como objetivo geral: Como os egressos/professores do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres/MT descrevem, traduzem, ressignificam, analisam e vivenciam a Interculturalidade na sua prática pedagógica. Para a construção do referencial teórico e discussão dessa temática buscamos em autores que contribuem com o assunto: Imbernón (2004), Diniz-Pereira (2006), Fleuri (2003, 2018), Candau (2012, 2016), Hall (1999), Walsh (. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de Bauer (2004), Bogdan e Biklen (1994), Meyer e Paraíso (2012). Utilizo inicialmente como instrumentos para a produção de dados desta pesquisa: Análise Documental, Entrevista Escrita e Situações Problemas. Os colaboradores da pesquisa serão egressos do Curso de Formação de Professores em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso.

**Palavras Chaves:** Formação, Currículo, Narrativas, Projetos Pedagógicos.

### 1 Introdução

A educação vive num modelo capitalista de sociedade, com divisão de classes, onde uma minoria de classe dominante impõe sua cultura, objetivos e seus valores, como sendo universal. Neste contexto, a instituição de ensino fornece a formação no modelo/programa capitalista dois do mais importante elemento para reprodução de sua forma de trabalho; a reprodução de suas habilidades e a reprodução de sua submissão as regras de ordem estabelecida por determinadas classes sociais.

Na especificidade da ação docente, a compreensão histórica dos processos da formação humana, a organização do trabalho pedagógico e a produção de conhecimentos devem representar como eixos importantes e articuladores das propostas curriculares dos cursos de formação de professores na perspectiva da e na transformação social.

---

<sup>1</sup>Bolsista CAPES- PROSUC - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Portanto na construção do conhecimento, há que se ponderar sobre a natureza da formação do pesquisador e as implicações de uma ideia globalizada que, entre suas características, supervaloriza áreas do conhecimento de interesse do capital.

Por esta razão a necessidade da consolidação da universidade na produção e democratização do conhecimento, buscando refletir sobre sua relação com a escola pública na formação profissional, onde existem possibilidades concretas de superação dos problemas enfrentados por ambas no cumprimento de transformações reais no “chão da escola e da universidade”. A formação de professores ao longo do tempo tem se destacado por relevantes preocupações e principalmente por debates de todos os segmentos ligados ao campo da Educação.

Desenvolver perspectivas na formação do professor pela articulação da Interculturalidade e Indentidade entre ensino/pesquisa significa criar espaços para avaliação crítica da ação docente contribuindo para o processo na construção, ressignificação e socialização do conhecimento, bem como para futura possibilidade de reinterpretções de significados e inovações nas práticas pedagógicas e culturais.

Segundo Gómez (1992), esses processos constituem o pensamento crítico do profissional/professor, com o qual enfrenta as situações divergentes da prática. Nesse sentido, a formação implica pensar as exigências e desafios enfrentados pelo docente no cotidiano de suas ações, haja vista que o trabalho docente é reconhecidamente complexo, permeado por indeterminações profissionais que desafiam o docente, sempre que necessário a construir/reconstruir a prática pedagógica.

Conforme Diniz-Pereira (2006) os professores se tornam capazes e qualificados, naquilo que fazem por meio de processos de investigações de suas próprias práticas, contribuindo com mudanças positivas na cultura e bem como na identidade acadêmica e social.

Compreendo que a construção dos conhecimentos através da pesquisa é um momento de suma importância na formação de professores, sendo foco de inúmeras investigações, ressalto, contudo, que esta formação precisa compreender construir e reconstruir práticas pedagógicas em situações de dilemas, buscando através de situações de conflitos uma construção da docência a partir da construção do conhecimento através de processos investigativos conforme os projetos curriculares.

Entretanto para pensarmos nesta perspectiva, faz-se necessário considerar a raiz desse problema que está, também, vinculado ao processo de formação.

Concordo com Imbernón (2004), considera a formação como fonte geradora de

problema e de produção de conhecimento, que se constitui em espaço de apropriação e construção de propostas de ensino a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, na qual pode se observar, analisar, pesquisar a realidade e nela intervir.

Desse ponto de vista, em uma situação ideal, os cursos de formação de professores deveriam atuar não apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que estes se desenvolvem.

Diniz-Pereira (2006) evidencia que as pesquisas sobre os saberes docentes afasta-se do modelo da racionalidade técnica na medida em que centraliza a atuação do professor buscando identificar a produção do conhecimento através da mobilização e construção dos saberes.

Ainda no campo da formação de professores, Diniz-Pereira (2006) afirma que a relação entre as universidades e as escolas na educação básica tem sido um importante tema em discussão no contexto histórico e na atualidade no campo educacional brasileiro.

Contudo nas universidades, as atividades de formação de professores continuam desprestigiadas quando se pensa em atividades de pesquisa. Conforme Diniz-Pereira, (2006) à formação de docentes deve-se evidenciar e instigar uma formação que qualifique o professor para ser investigador da sua prática e bem como neste processo formativo e investigativo.

Neste sentido compreendo que a formação de professores na educação física ainda é deficiente, sendo grande o número de disciplinas que ainda mantém o enfoque acadêmico-enciclopédico e a perspectiva técnica na formação de professores, em que os cursos se descomprometem com a produção do conhecimento e enfatizam a prática da experiência como atividade espontânea, domínio da técnica, da prática.

A formação de professores nos seus percursos formativos e educativos, devem ser construídos num processo de relação entre os saberes, conhecimentos do cotidiano do professor, contribuindo para a construção da identidade pessoal, profissional e cultural do professor, através destes conhecimentos científicos.

## **2 Os Pressupostos da Interculturalidade na Formação**

Pensando em uma Interculturalidade que dialoga, reconhece e assume as multiplicidades das diferentes práticas culturais existentes em um curso de formação de

professores, busca-se a partir de determinadas possibilidades a construção da identidade pessoal e profissional, através das histórias de vida e principalmente a interação entre sujeitos de diferentes contextos culturais.

Neste contexto histórico brasileiro no campo educacional, pesquisadores como Fleuri (2003, 2018) e Candau (2012, 2016), contribuem para o debate sobre a interculturalidade como uma perspectiva mais adequada para a (des)construção de um currículo colonizador e colonizado na formação, considerando a multiplicidade, a heterogeneidade das identidades envolvidas, características de uma sociedade com múltiplos olhares e saberes.

Conforme Fleuri (2003), os estudos sobre a educação intercultural evidencia uma nova perspectiva epistemológica (FLEURI, 2003, p.23) “[...] configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal”.

Fleuri (2003) evidencia que a educação deva:

[...] ser entendida como processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2003, p.32)

Portanto conforme o olhar do autor existe uma relação tensa e intensa entre os diferentes sujeitos envolvidos e em desenvolvimento de suas respectivas identidades, o autor propõem a educação como processo de construção identitária diante de determinado espaço social e cultural.

Para Stuart Hall (1999), as identidades culturais são plurais e inconstantes conforme a situação ou contexto envolvido, nestes os sentimentos de pertencimentos e as diferenças são acionados. Conforme o autor em determinadas situações as identidades culturais são caracterizadas como diferentes (identidade nacional, regional, étnica, de gênero, de geração, etc.), podendo prevalecer umas sobre as outras em processos de interpretação da realidade e isso, por sua vez, pode refletir-se nas ações e relações sociais.

Portanto, percebe-se o crescimento da centralidade da cultura, sendo este um elemento-chave no modo de vida contemporâneo. Assim, a expressão centralidade da cultura indica aqui a forma como a cultura penetra na vida social contemporânea [...] cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam (HALL, 1999).

Conforme (Oliveira e Daolio , 2011) a interculturalidade destaca-se em uma perspectiva de integração em uma relação dialética de troca de conhecimentos e saberes construídos, diálogos e valorização das diferenças e saberes culturais. [...] no facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc. (OLIVEIRA E DAOLIO, 1999, p. 68).

Pensar a formação de professores na perspectiva da interculturalidade para e na educação implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas fazer com que elas sejam dinâmicas, criações novas, pois, se a cultura é dinâmica, não faz sentido que a escola ignore diferentes saberes, valores e interpretações da realidade presentes nestes espaços.

Pesquisadores como Candau (2012), Fleuri (2018), destacam que a formação docente na perspectiva da educação Intercultural deve ser sustentada por uma prática intercultural que visa formar o professor para desconstruir as práticas ultrapassadas e os pressupostos da racionalidade técnica, prática e excludente na formação.

Neste sentido Fleuri (2018) pontua que, a Interculturalidade enquanto projeto educacional busca construir e reconstruir a relação de diferentes culturas. Para o autor a interculturalidade assume principalmente o desafio de construir e possibilitar condições de refletir, dialogar em uma perspectiva teórica a compreensão das relações entre diferentes dimensões das práticas humanas e diferentes olhares.

A educação intercultural passa a ser concebida como construção de processos e com diferentes sujeitos que desenvolvem relações dialética entre si.

A educação necessita desenvolver processos institucionais que tornem capazes de [...] respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (FLEURI, 2003).

Conforme Feuri (2018) na perspectiva intercultural, educadores e educandos não precisam desconstruir a outra cultura, mas devem considerar todo o processo próprio de relação entre as diferentes culturas, compreendidas este momento como contextos complexos entre visões de mundo diferentes. Para o autor a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes, valoriza os sujeitos envolvidos, que são os criadores de saberes e sustentadores das suas culturas, saberes estes que são constituídos historicamente.

Fleuri (2018) pressupõe que [...] educação intercultural não se reduz a uma

simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Portanto uma relação que ultrapassa a dimensão individual dos sujeitos que, envolve na construção da sua respectivas identidades culturais contraditórias.

Importante destacar que:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se oracismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades [...] (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

Contudo estes processos contribuem para empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, [...] a construção da auto estima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAU, 2012, p. 245).

Portanto, nesta mesma linha de pensamento Walsh (2009) argumentar que “[...] não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto de diferença em si, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização[...]” (WALSH, 2009, p. 22).

Portanto a interculturalidade fortalece a construção de identidades em contexto dinâmicos, plurais e sociais que questionam a reprodução hierarquizada das desigualdades.

A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre os sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes (FLEURI, 2000, p. 53).

Portanto, compreendo que a perspectiva da Interculturalidade vislumbra na formação de professores uma visão crítica de mundo, sociedade e educação inserida em um projeto - epistemológico, político, que respeite as diferenças culturais em uma sociedade democrática e que compreenda as diferentes identidades culturais.

### 3 Justificativa

A Formação de Professores em Educação Física através dos seus Projetos Político Pedagógico Curricular é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos de várias áreas (ciências humanas, sociais, exatas, linguagens e códigos).

Neste momento entendo o currículo como uma prática social complexa, de natureza política-pedagógica que referenda em macro e micropolítica educacional que referencia as ações pedagógicas interagindo os saberes e conhecimentos da ação docente. O currículo é a expressão central do projeto pedagógico.

Conforme Sacristán, [...] o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN,1999, p. 61).

Ainda sobre o assunto, o autor, evidencia que, o currículo consiste em levar os indivíduos à prática da reflexividade sobre si e sobre o contexto sociocultural em que está inserido uma vez que: [...], ou seja, não podemos separar os processos reflexivos individuais dos processos de comunicação de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais (SACRISTÁN,1999, p. 101).

Partindo da teorização pós-crítica, consideramos aqui o currículo como um artefato cultural, elaborado em circunstâncias singulares, que é construído a partir dos “discursos, da linguagem e dos processos de subjetivação e identidades” (PARAÍSO, 2012, p. 286).

Conforme Hall (1992), esse pensamento amplia e afirmar que nestes tempos em que as identidades tornaram-se fragmentadas, desconstruídas e plurais, novas lutas políticas se estabelecem e tornam mais difíceis determinados processos no campo das investigações, representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder, estes objetos de análises para uma cultura pública de uma sociedade justa.

Logo a presente pesquisa me remete as seguintes indagações que me acompanham na minha trajetória profissional, de pesquisador e acadêmico.

Quais dificuldades e desafios os egressos enfrentam na articulação, compreensão, desenvolvimento da Interculturalidade nas suas práticas pedagógicas? Quando? Como descrevem e analisam essas práticas? Na ótica destes professores quais são os saberes/conhecimentos necessários na formação do professor de Educação Física

para construir a Interculturalidade? Quais são as concepções de interculturalidade que se constitui o currículo da formação da professor?

#### **4 Descrição Metodológica da Pesquisa**

A presente pesquisa será uma investigação qualitativa, utilizando a *pesquisa* como método, propondo a participação dos sujeitos/atores na busca por soluções, dilemas para os seus problemas dentro de uma dimensão de reflexão e investigação.

Compreendo que esta pesquisa será desenvolvida para uma abordagem teórico-metodológica complexa, interdisciplinar e crítica, que desconstrói a hierarquização das técnicas metodológicas, buscando uma configuração crítica cultural.

Conforme Meyer e Paraíso (2012), pesquisar consiste em traçar determinados caminhos a percorrer, neste processo, uma metodologia construída teoria pós-crítica deve-se desenvolver para instigar questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, classe, entre outras categorias das diferenças, “[...] buscando inspiração em diferentes textos, autorias, linguagens e artefatos para fazer perguntas e interrogar o material produzido no campo de pesquisa de diferentes modos, assim como multiplicar sentidos e mostrar as contingências e acontecimentos que emergem nos contextos de pesquisa (MEYER & PARAÍSO, 2012, p. 17).

Para tanto, esta investigação busca suporte também nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, como Minayo (2008), evidencia que a pesquisa nas ciências “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes”. (MINAYO, 2008, p. 21).

A pesquisa qualitativa, como forma de produzir conhecimento, procura compreender os significados, os sentidos, as representações e os discursos que os sujeitos constroem e a que são submetidos no contexto em que se realiza a pesquisa, ou seja, a pesquisa qualitativa procura desvelar questões muito particulares conforme Bogdan e Biklen (1994).

#### **5 Dados Narrativos**

Destacamos neste momento que analisamos preliminarmente o **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física – de**

**Caráter Ampliado de 2014<sup>2</sup>**, acreditando que esta produção científica é uma documentação narrativa.

Para Gil (2008) a pesquisa através de uma investigação documental além de analisar os documentos que nunca foram analisados, existe a possibilidade de analisar aqueles já foram analisados, contudo estes mesmos documentos pode receber outras interpretações.

Portanto no desenvolvimento desta pesquisa a primeira ação na investigação é a análise documental dos documentos oficiais. Compreendo neste momento que análise documental deve extrair/evidenciar uma reflexão, um objetivo na fonte original de análise, permitindo a identificação, organização/reorganização, construção e avaliação das informações/dados encontrado no documento.

Conforme Camargo e Monteiro (2020):

[...] analisar os documentos que traçam as diretrizes político-pedagógicas e seus fundamentos teóricos faz parte de um movimento investigativo de abordagem narrativa em que se busca compreender o lugar de onde os formadores narram, experienciam e ressignificam suas práticas formativas. (CAMARGO e MONTEIRO, 2020, p. 5)

Para Camargo e Monteiro (2020) a pesquisa narrativa como fonte os documentos oficiais não apresentam apenas as orientações para uma sociedade, os documentos oficiais para as autoras [...] oferecem pistas para que se compreenda os sentidos e os contextos de sua produção, além de sinalizarem as concepções que direcionam os processos formativos (CAMARGO e MONTEIRO, 2020, p.5).

Portanto compreendo que nesta pesquisa a narrativa documental pode ser considerada como relevante, porque evidenciam as informações de natureza interna que não seriam provavelmente evidenciadas através de outras propostas investigativas.

Neste sentido, busco responder através da análise documental a seguinte questão de indagação:

*Quais são as concepções de interculturalidade que se constitui o currículo da formação do professor em educação física?*

Para responder, analisar, questionar e refletir sobre esta indagação e que responda ao presente questionamento busco me referendar em Candau (2009) que evidencia em suas pesquisas características necessárias para compreender sobre a interculturalidade crítica.

---

<sup>2</sup> Curso de Licenciatura Plena em Educação Física – Universidade do Estado de Mato Grosso - (UNEMAT)  
Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres.

Para que a formação de professores seja capaz de questionar, estimular e construir a interculturalidade, devemos então pensa-la a partir de um pensamento crítico, como evidencia Candau (2012) sobre a interculturalidade crítica.

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAUI, 2012, p. 244).

Promover a interculturalidade crítica não constitui tarefa fácil, mas complexa e desafiadora. É preciso abrir caminhos, interromper, deslocar, desestabilizar e inverter práticas coloniais de marginalização e exclusão em práticas pedagógicas que neguem a padronização e lutem contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação existentes na nossa sociedade.

Contribuindo com a presente discussão e reflexão para compreensão da interculturalidade crítica Walsh (2009) propõe, “ [...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder [...]” (WALSH, 2009, p. 25).

Portanto a formação se configura, no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito envolvido com um conjunto de elementos, uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos envolvidos e que envolve suas respectivas identidades culturais.

Evidencio neste momento narrativas que foram retiradas do Projeto Político Pedagógico do Curso pesquisado, que se destacam como elementos da e na Interculturalidade crítica.

Conforme análise do documento destaco neste momento, trecho compreendido como narrativo da compreensão e concepção do curso como elemento constitutivo e formativo para se pensar esta formação. Sendo:

*A concepção do curso e o elemento fundamental na construção/reconstrução de um currículo, permeado pelas concepções de ser humano, mundo, sociedade, universidade e da própria área de conhecimento, entre outras, que perpassam, neste caso especificamente, a formação dos/as licenciados/as em Educação Física, através de uma sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral. (PPP, 2014, p. 13).*

O projeto propõe ao acadêmico um espaço de experiência teórico-metodológica capaz de possibilitar a aprendizagem, oportunizando a consolidação de conhecimentos acadêmicos e profissionais em diferentes campos de intervenção.

Compreendo que esta formação deva contribuir para uma perspectiva crítica, reflexiva e formativa que contribua para que os futuros professores construam o pensamento autônomo, crítico, “[...] formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Portanto, é necessário que se realize uma legitimação pedagógica na qual a educação física faça uma incursão histórica pelas correntes epistemológicas que a fundamentam como área do conhecimento e pela sistematização das teorias críticas.

Evidencio neste momento dados coletados através da análises das ementas das disciplinas que compõe a matriz curricular do Projeto Político Pedagógico, destaco que apenas 03 (três) disciplinas que correspondem com o diálogo e reflexão referente ao pensamento da interculturalidade crítica. Portanto são 03 (três) disciplinas sendo: *Jogo, Dança e Etnocorporiedade*.

Elementos narrativos que compõem a disciplina Jogo evidência que:

*Estudo da história e conceitos de Jogo, bem como sua contribuição no desenvolvimento humano nos aspectos culturais, sociológicos, antropológicos e filosóficos. Fundamentos e constituição do Jogo em diferentes sociedades humanas, formas de organização, construção, categorização e definições de regras nos contextos educacionais. O jogo nos diferentes modos de produção, períodos e etapas do desenvolvimento humano, e também em **diferentes territórios e culturas jogos indígenas, jogos afrodescendentes, jogos de tabuleiro, jogos populares**, entre outros. (JOGO, 2014, p 55, grifo nosso).*

Conforme a narrativa da ementa compreende-se a superficialidade nas discussões, reflexões e ações sobre as questões do jogo como elemento de constituição de identidade e conhecimento. NÓVOA (2009) destaca que o professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões históricas e sociais.

Contudo, para Candau (2009) pensar em uma educação intercultural não se pode pensar e ser desenvolvida ou construídas em apenas determinadas situações específicas conforme evidenciado na ementa da disciplina *[.] jogos indígenas, jogos afrodescendentes[.],* para a autora determinadas discussões pode reduzir ações que

possa envolver diferentes grupos sociais, diferentes processos significativos e bem como bem como diferentes âmbitos sociais.

Conforme Fleuri (2003), nesta perspectiva o grande desafio nesta formação é desenvolver processos, que instigue ações institucionais que saibam respeitar as diferenças existentes, integrá-las através da conexão/relação entre diferentes atores sociais e agentes e entre seus respectivos contextos.

Apresento neste momento a narrativa que expressa a compreensão da disciplina Dança na formação de professores, no enunciado da ementa/narrativa o mesmo apresenta contextualização sobre a diversidade étnica e cultural, história da dança e espetáculos populares. Segue a narrativa da ementa:

*Atividade rítmica. Fundamentos da Dança. O ensino da Dança e as questões da diversidade étnica e cultural. Oficinas Temáticas de Dança. História da Dança nas civilizações. Fundamentos da Dança e sua aplicabilidade na Educação Física: vivência, técnica e ensino na Educação Básica. Estética e saúde, contradições e implicações no ensino da dança. Produções e apresentações coreográficas públicas: festivais, espetáculos populares e outros. A transposição didática deste conteúdo da cultura corporal em diferentes espaços formativos. (DANÇA, 2014, p 58, grifo nosso).*

Para Sacristán (1998) determinados pontos, conteúdos e ações na formação evidenciam [...] pontos significativos de “tensão” frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino [...] (SACRISTÁN, 1998, p. 190).

Conforme a ementa me referendo em Imbernón (2002, *apud* COELHO, 2011, p. 78) que destaca os cursos de formação inicial de professores deveriam “[...]atuar não apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura entre a universidade a escola e à docência”.

Portanto, oportunizar espaços de reflexão coletiva dentro da e na formação inicial seria uma alternativa para a construção de conhecimentos e a busca por soluções de demandas e decisões importantes. Contudo essa formação não é suficiente para o futuro professor entender a realidade que o cerca, pois o mesmo estará inserido em um ambiente o qual irá se deparar com diferentes situações no nível de relação professor-aluno, professor-escola e professor-sociedade lhe impõe.

*Estudo sobre as distinções conceituais entre diferença, diversidade e corporeidade. Construção e desconstrução de saberes no contexto da Educação Física brasileira, oriundos do patrimônio*

*cultural imaterial dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. (Etnocorporiedade, 2014, p 83, grifo nosso).*

Percebemos, neste texto narrativo/ementa a desconstrução da história da educação física que neste processo de constituição do conhecimento e identidade sofreram/sofrem um processo histórico de submissão, subalternização e colonização eurocêntrica.

Conforme a proposição, ação da ementa evidencia para nova construção dos conhecimentos, portanto, pretende-se entender e enfrentar a construção histórica da matriz colonial do poder. Conforme Ventura (2009), precisamos extrair, arrancar da história os elementos relevantes para nossa ação docente, compreendo como desconstrução de uma realidade social.

Nesta perspectiva, a interculturalidade só terá significado como proposição nesta formação quando assumida de maneira crítica conforme Fleuri (2017):

“[...] implica [...] desconstruir os processos e princípios coloniais e [...] promover a construção de modos não-coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonializar implica [...] projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não coloniais (FLEURI, 2017, p. 284).

Compreendo portanto que promover, questionar, refletir e a interculturalidade na formação é complexa, contraditória e principalmente desafiadora, que busca significar e ressignificar conhecimentos e bem como propor o rompimento e a exclusão de práticas pedagógicas que padronizam e reproduzem a desigualdade, o preconceito, a discriminação racial e sexual constituídas na sociedade .

## **6 Considerações**

A concepção do curso/currículo é o elemento fundamental na construção/reconstrução de um currículo, permeado pelas concepções de ser humano, mundo, sociedade, universidade e da própria área de conhecimento, entre outras, que perpassam, neste caso especificamente, a formação através de uma sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação crítica, reflexiva e investigativa.

Pensar a formação de professores na perspectiva da interculturalidade para e na educação implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas fazer com que elas sejam dinâmicas criações novas, pois, se a cultura é dinâmica, não faz sentido

que a escola ignore diferentes saberes, valores e interpretações da realidade presentes nestes espaços.

Trata-se de formar professores críticos, reflexivos e autônomos, ou seja, docentes que refletem, que buscam tomar decisões e criam e recriam sua própria ação, conforme determinada perspectiva docente em relação desta com outras culturas presentes no interior das instituições, neste processo de formação é uma interação dialética com o meio e com o outro.

## 7 Referências

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto. 1994.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. **Identidade e crise da Educação física: um enfoque epistemológico**. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (Cord.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

CAMARGO, R. D.; MONTEIRO, F. M. A. A Formação continuada em Mato Grosso: um olhar para as narrativas oficiais. **Linhas Revistas Críticas**, Brasília, DF, v. 2 6. 2020, p. 19-20. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30545>

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiana-no escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COELHO, Fabio da Penha. **A Aprendizagem dos Professores de Educação Física na Fase Inicial da Docência**: conhecimentos e práticas. Cuiabá – MT: UFMT, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

DINIZ-PERIERA, J. E. **Formação de professores. Pesquisas, representações e poder**. (2ª edição) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 16, p. 45-62. (2001).

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, SP: 2004.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som. Um manual prático**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Relgráfica artes gráficas, Lisboa, 2009.

SACRISTÁN, J.G., GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. ArtMed, 1998.

OLIVEIRA, R. C. e DAOLIO, J. (2011) **Educação Intercultural e Educação Física Escolar: Possibilidades de Encontro**. Revista Pensar a Prática, 2014 (2). <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/11348>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Paulo R. V. Ontologia e Práxis: a historicidade do ser social. In: **O método dialético em Marx**. Goiânia: 2009. 17-22 p. Texto apresentado no programa de Pós Graduação em Educação – *strictu sensu* – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.