

Educação intercultural e educação física: um diálogo possível

Naiza Fernandes Fraga¹
Ana Paula Salles da Silva²

Resumo

O presente texto apresenta como objetivo refletir sobre as contribuições da educação intercultural e da Educação Física cultural para a prática pedagógica inclusiva. Trata-se de um ensaio teórico, embasado em referências selecionadas de modo intencional a partir de autores com larga produção sobre a Educação Física cultural e a educação intercultural. A partir das reflexões realizadas, reconhecemos que a educação intercultural nasceu da luta de grupos culturais minorizados, em busca de direitos sociais e por uma Educação que considerasse as suas diferenças. No entanto, tanto a escola quanto a Educação Física frequentemente perpetuam práticas excludentes e preconceituosas. A reflexão ao longo do texto revela que a combinação da educação intercultural com a abordagem da Educação Física cultural se baseia na diversificação dos conteúdos, na análise crítica e na aceitação da alteridade. Essa abordagem emerge como um caminho para uma Educação Física mais inclusiva, superando as práticas essencialistas e relativistas no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação intercultural, interculturalidade crítica, educação física cultural.

Intercultural education and physical education: a possible dialogue

Abstract

This theoretical essay aims to reflect on the contributions of intercultural education and cultural Physical Education to inclusive pedagogical practice. For this, we seek to dialogue with authors who address the issue of interculturality in education and physical education. From the reflections carried out, we recognize that intercultural education was born from the struggle of minority cultural groups, in search of basic social rights and for an education that considered their differences. However, school and Physical Education continue to reproduce essentialist and relativist practices that exclude cultural identities and propagate prejudice. Through the reflections carried out throughout the text, we identified that intercultural education allied to a perspective of cultural Physical Education, is based on the diversification of the contents, critical reflection about them, and the exercise of otherness, and may be a path towards a fair and inclusive Physical Education.

Keywords: intercultural education, cultural physical education, critical interculturality.

Introdução

Apesar de encontrar resistência por parte de grupos conservadores, é notório que a sociedade tem mudado em relação à diversidade cultural. Grupos sociais que outrora sequer eram vistos, conquistaram seu espaço e hoje suas vozes podem ser ouvidas em pautas políticas, econômicas e sociais. Historicamente, a escola sempre foi um local diverso, onde a diversidade de corpos, etnias, crenças e comportamentos se encontram, compondo o que Moreira e Candau

¹ Mestranda no programa de Mestrado em Educação Básica do CEPAE/ UFG. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação do município de Goiânia-GO; E-mail: naizaffraga@gmail.com.

² Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Conexões entre Práticas Corporais, Tecnologias e Inclusão/ConnectLab; E-mail: aninhasalles@ufg.br.

(2003, p. 160) descreveram como “universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”.

A despeito da clara variedade cultural presente no contexto escolar, esse ainda é um espaço que abriga tensões, que por sua vez expõem a dificuldade da comunidade escolar em lidar com as diferenças. Tais dinâmicas são reveladas em discursos e práticas enraizadas em um padrão cultural predominante, o qual intensifica desigualdades e contribui para a marginalização de grupos sociais. A Educação Física, assim como a escola, é uma área que apresenta dificuldades em lidar adequadamente com as diversidades. É uma disciplina que, muitas vezes, se mantém dentro de uma zona de conforto, ao se concentrar em abordagens homogêneas voltadas para um aluno idealizado, resultando no silenciamento das diferenças culturais (RANGEL *et al*, 2008). Para o professor, permanecer neste local pode ser confortável, pois romper com essa visão demanda trabalho em lidar, por exemplo, com as próprias crenças sobre a diversidade e as suas contribuições para o trabalho pedagógico. Além de exigir do docente a imersão em estudos sobre metodologias pedagógicas inclusivas, requer ainda mudanças estruturais e nas próprias condições de trabalho, pois elas podem se tornar um obstáculo para o aprofundamento dessas questões, bem como para a implementação de práticas pedagógicas críticas.

A partir destes apontamentos, percebemos a urgência em se discutir a diversidade cultural e a sua relação com a inclusão no ambiente escolar. Não se trata aqui da inclusão de um grupo específico, mas de uma perspectiva ampla e intercultural, que contemple todas as diferenças presentes na sociedade e no ambiente escolar.

Assim, este trabalho apresenta como objetivo refletir sobre as contribuições da educação intercultural e da Educação Física cultural para a prática pedagógica inclusiva. Para isto, buscamos dialogar com autores que abordam a interculturalidade na educação e na educação física.

Metodologia

Este texto trata-se de um ensaio teórico, que pode ser compreendido como “[...] um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consistindo numa exposição lógica e reflexiva, e em uma argumentação rigorosa, com alto nível de interpretação e julgamento

pessoal” (SEVERINO, 1996, p. 120). É um gênero de texto que pode ser orientado por dados empíricos ou teóricos, ainda que não precise, segundo Severino (1996), seguir a documentação rigorosa da coleta de dados presentes nas pesquisas empíricas e bibliográficas.

O ensaio teórico desenvolvido foi pautado por referências teóricas significativas para o objeto em questão. Nesse sentido, as referências utilizadas neste ensaio foram selecionadas de modo dirigido e intencional. São textos de autores com larga publicação sobre as duas perspectivas, no cenário nacional referente à Educação Física cultural e no cenário internacional referente à educação intercultural.

O presente trabalho está dividido em duas partes. No primeiro momento, será realizada uma contextualização histórica sobre a interculturalidade e a educação intercultural, além disso, serão mostrados alguns princípios norteadores que orientam a prática pedagógica dentro desta perspectiva. Na segunda parte do texto, através da abordagem da educação intercultural e da Educação Física cultural, buscaremos refletir sobre questões que podem estar contribuindo para a exclusão e a contínua perpetuação de estereótipos culturais, como a preferência por conteúdos hegemônicos e a adoção de práticas pedagógicas acríticas.

Interculturalidade e Educação intercultural

O Brasil é um país repleto de diversidade, onde coexistem uma infinidade de culturas, línguas e costumes. Como grande parte dos países da América Latina, a coexistência não é marcada por sua pacificidade, mas sim por um processo doloroso de dominação. Esse processo envolveu não apenas a violência física, mas também a imposição de um padrão cultural dominante europeu/branco, considerado como o único, "natural e racional" (FLEURI, 2003, p. 18), marginalizando qualquer costume e crença que não fizesse parte desta referência. Sobre essa construção histórica, Candau (2011, p. 17) chama a atenção para o que ela denomina de “negação do outro”, realizada através da escravização de povos indígenas e afrodescendentes. No contexto atual, podemos observar essa construção ao analisar a forma como as identidades são construídas pelo imaginário social. Esse retrato gera consequências como a negação desses grupos e dos demais que não se encaixam no modelo hegemônico.

Segundo Oliveira e Daolio (2011, p. 2), a escola contribuiu, historicamente, para o processo de exclusão cultural, pois a mesma “prima por um ensino pautado em pressupostos

monoculturais, ou seja, aquilo que é tratado no locus escolar refere-se a uma única cultura (branca, cristã, europeia, masculina)”. A urgência para superar esse cenário fez crescer o debate por um modelo de educação que contemple o trabalho com as diversidades. A perspectiva intercultural se apresenta como alternativa para a construção de uma escola que rompa com o viés “padronizador, homogeneizador e monocultural da educação” (CANDAU, 2011, p. 14). Para além da compreensão da marginalização pela qual tem passado essas pessoas, o processo educativo pautado na perspectiva intercultural contribui para “que o educando apreenda o conhecimento do outro, do diferente e com ele estabeleça um diálogo profícuo e mútuo, no qual as possibilidades não se encerram a partir de uma única visão” (OLIVEIRA e DAOLIO, 2011, p. 4).

O movimento pela educação intercultural tem a intenção de superar a ideia da tolerância às diferenças, através de uma perspectiva de educação “para a alteridade, aos direitos do outro, a igualdade de dignidade e de oportunidades” (FLEURI, 2003, p. 2). Por meio da valorização da pluralidade cultural, busca-se construir relações humanas amparadas no respeito, na igualdade de direitos e no diálogo. De acordo com o autor, a escola é um dos aparelhos responsáveis pela manutenção do padrão sociocultural hegemônico eurocêntrico, evidenciando a relevância de uma perspectiva educativa que rompa com essa subalternização cultural.

O interesse mundial pelo multiculturalismo e a educação intercultural parte de diferentes motivações políticas, ideológicas e culturais (CANDAU, 2013), nascendo através das lutas de movimentos sociais ligados a questões étnico-raciais (CANDAU, 2011). Nos Estados Unidos, por exemplo, surgiu a partir da pressão de grupos étnicos contra o movimento de homogeneização e racismo enfrentado por negros e indígenas. Segundo Fleuri (2003), durante a construção deste país, idealizou-se uma forma de estabelecer um padrão homogêneo linguístico e cultural através da convivência forçada entre diferentes culturas. Essa medida intensificou as desigualdades, fortalecendo a luta desses grupos por seus direitos sociais, especialmente no âmbito da educação.

Na Europa Ocidental, o interesse pela educação intercultural foi motivado pelo crescente fluxo de imigrantes dos países participantes da Segunda Guerra Mundial (FLEURI, 2003). A intensa presença de estrangeiros nas escolas públicas europeias gerou preocupações sobre a educação dessas pessoas, culminando no surgimento de diferentes entendimentos sobre como esse processo deveria acontecer. Essas variadas percepções envolviam, por exemplo,

práticas de incentivo à assimilação cultural, a integração baseada na concepção da tolerância e, ainda, modelos multiculturais de ensino antirracista (FLEURI, 2003). Atualmente, apesar de ainda existirem divergências sobre esse processo educativo, a busca por um modelo de pedagogia intercultural baseado na proposta de acolhimento de estrangeiros e integração entre as culturas tem crescido, envolvendo reflexões acerca da construção de identidades e a valorização das diferenças na coletividade.

Na América Latina, não existiu interesse por parte da classe política dominante em defender os direitos de grupos étnicos. Segundo Candau (2013), o movimento pela educação intercultural na América Latina foi motivado por ações dos povos indígenas em conjunto com os movimentos de educação popular. Essa ação aconteceu a partir de 1950, quando se desenvolveram projetos pedagógicos com os componentes culturais de diversos grupos sociais. Fleuri (2003) indica que isso aconteceu devido ao baixo rendimento escolar entre crianças com a língua materna diferente da utilizada pelo sistema educacional oficial. Para o autor, as propostas compensatórias não conseguiram resolver os altos índices de repetência e evasão escolar, o que forçou a reavaliação das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem.

O termo educação intercultural recebe diferentes denominações como “pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural” (FLEURI, 2003, p. 17). Uma vez que alguns autores utilizam também as palavras interculturalidade e multiculturalidade como sinônimos (FLEURI, 2003; CANDAU, 2019), apontamos como necessário a compreensão destes termos e os seus desdobramentos.

Segundo Candau (2011), o multiculturalismo pode assumir duas abordagens, sendo uma descritiva e outra propositiva. A abordagem descritiva procura entender como cada sociedade percebe a diversidade cultural, reconhecendo que as formas como se lidam com as diferenças variam de acordo com a construção histórica, social e política daquela sociedade, não se preocupando com ações que possam desencadear mudanças. Já a perspectiva propositiva se preocupa com as formas de agir, nas maneiras de mediar as relações culturais para além de atitudes individuais, de modo que se realizem ações políticas de impacto em busca da transformação social. O interculturalismo, mencionado no parágrafo anterior, se encontra dentro da perspectiva multicultural propositiva.

Walsh (2009) indica que a interculturalidade se divide em duas vertentes: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Segundo a pesquisadora, a interculturalidade funcional está vinculada a discursos neoliberais construídos por instituições com interesses econômicos, na intenção de integrar os grupos minorizados à cultura dominante, sem efetuar mudanças estruturais que alterem os mecanismos de dominação. Neste sentido, o discurso romantizado da aceitação das diferenças é uma maneira de controle para manter a estabilidade social e a continuidade do poder hegemônico. No campo educacional brasileiro, é possível perceber através de, por exemplo, currículos que desconsideram as lutas étnico-raciais ou até mesmo na criação de representações estereotipadas da cultura indígena, ignorando as diferenças culturais entre as etnias.

A interculturalidade crítica, segundo Walsh (2009), é um projeto político e social que se origina a partir da compreensão e de ações dos grupos minorizados. Ou seja, essa perspectiva é construída pela voz e pela experiência das pessoas marginalizadas. Candau (2019) pontua algumas diferenças fundamentais da interculturalidade crítica em comparação com outras propostas inter e multiculturais, tais como: a busca pelo diálogo e a troca entre grupos diversos; reconhecimento da cultura como um processo vivo e dinâmico, que se modifica e se reconstrói, rompendo com o olhar engessado sobre a identidade cultural; tem consciência das relações de poder presentes na dinâmica da dominação; por fim, admite que existem problemas e desigualdades dentro de cada configuração cultural, pois são relações complexas e podem se modificar de acordo a realidade.

Em suma, essa abordagem se contrapõe ao relativismo cultural e às tentativas de homogeneização conforme encontramos na interculturalidade funcional, evidenciando os dispositivos históricos de dominação presentes em nossa sociedade, de forma a modificar, além das estruturas políticas, sociais e culturais, também as educacionais “do saber e do ser” (WALSH, 2009, p. 23). Nesse sentido, a interculturalidade crítica procura desnaturalizar os instrumentos de exclusão, negação, subalternização que têm conservado as desigualdades por meio de uma pedagogia decolonial³.

³ Walsh (2009) entende a pedagogia decolonial como uma proposta que visa desconstruir estruturas sociais e políticas coloniais presentes no campo educacional formal e informal que mantém os padrões hegemônicos no poder, por meio da supervalorização do conhecimento eurocêntrico e da negação dos conhecimentos de outras culturas.

Aliada à perspectiva de interculturalidade crítica, a educação intercultural busca romper com mecanismos de poder que atravessam as relações culturais, através de práticas que visam fortalecer as identidades culturais, combater práticas tradicionais desvinculadas dos contextos socioculturais, promover o ensino participativo e com metodologias variadas, além da discussão sobre políticas públicas de reconhecimento a movimentos sociais e ações afirmativas (CANDAUI, 2019). Suas ações procuram considerar as diferenças culturais como fundamentais para orientar processos educativos e o diálogo entre os sujeitos (CANDAUI, 2014b *apud* CANDAUI, 2019), buscando mediar conflitos nos diferentes espaços educativos, além de superar o daltonismo cultural⁴ presente no ambiente escolar.

Compreendemos a educação intercultural como uma abordagem que não contempla somente os grupos étnicos, mas todos aqueles que, por algum motivo físico ou social, fogem dos padrões hegemônicos e, por isso, têm seus direitos negados. Entendemos como relevante que essa discussão esteja inserida em um projeto político inclusivo, visando assegurar os direitos dessas pessoas em viver em plenas condições de igualdade social. Com relação à educação, esse projeto objetiva contribuir para o reconhecimento e o respeito às diferenças, com práticas pedagógicas variadas que abarquem diferentes formas de aprender mediante a inclusão de outras linguagens e alterações curriculares que contemplem as múltiplas visões culturais e do conhecimento.

A partir desta construção histórica da educação intercultural e da apresentação de algumas de suas características, direcionamos nosso olhar para a Educação Física escolar, na tentativa de compreender de que forma esta área do conhecimento tem buscado contribuir para uma educação justa e intercultural.

⁴ Por meio de uma analogia, Stoer e Cortesão (1999 *apud* CANDAUI, 2011) compararam a diversidade cultural a um arco-íris, em razão da multiplicidade de cores e beleza. Aqueles que, devido a dificuldades na percepção de algumas cores, as enxergam em tons de cinza, são conhecidos como daltônicos. Dentro do contexto escolar, o daltônico cultural seria aquele agente educativo que não identifica a diversidade de culturas que existem na escola, contribuindo para o caráter monocultural e os seus desdobramentos na formação dos alunos que fazem parte de grupos socioculturais marginalizados (CANDAUI, 2011). No caso do daltônico, há uma incapacidade biológica para ver, já no caso do agente educativo, a ausência de identificação pode ser resultado de uma compreensão restrita ou ainda de uma preferência por não reconhecer a diversidade.

Propondo diálogos entre Educação Física cultural e a educação intercultural

Conforme Neira (2020), as análises acerca do currículo escolar destacam a preocupação com a tendência de uniformizar os indivíduos, ao perpetuar certos discursos e métodos pedagógicos que desconsideram a natureza multicultural da sociedade. Isso, segundo o autor, reflete um aspecto de herança colonial. Neste sentido, entendemos que conhecer o percurso histórico da Educação Física na escola permite-nos a compreensão acerca do “discurso sobre saúde, sua tendência à homogeneização das turmas de alunos, sua intenção em compreender o corpo de forma naturalizada, sua dificuldade em trabalhar com turmas mistas” (DAOLIO, 2016, p. 113). Considerar este aspecto nos permite perceber que, mesmo não sendo tão evidente como no século passado, tais padrões podem estar sendo replicados nas escolas contemporâneas.

Para este texto, pontuamos dois aspectos da história da Educação Física brasileira que julgamos colaborar para a reflexão sobre dificuldades que este componente enfrenta para lidar com alguns conhecimentos da cultura corporal e com as diferenças na escola.

O primeiro aspecto a ser pontuado é o caráter eurocêntrico e eugenista que fez parte da composição da Educação Física brasileira. Em meados do século XIX, após a Proclamação da República, surge como interesse da elite a construção de um “novo homem brasileiro, que não seria o negro, nem o português, nem o indígena” (DAOLIO, 1997, p. 28), mas um homem que pudesse corresponder às perspectivas dessa nova nação. A Educação Física passou a integrar os currículos escolares através de práticas embasadas no Movimento Ginástico Europeu, com ações voltadas para o “aprimoramento a saúde física e moral acoplada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça” (SOARES, 1994, p. 159).

Um segundo ponto da história da Educação Física foi a grande presença do esporte na escola durante os governos militares. Segundo Oliveira e Daolio (2011), essa perspectiva enfatizava a repetição de exercícios físicos e de técnicas corporais para, exclusivamente, o desenvolvimento de habilidades esportivas relacionadas ao êxito nas competições esportivas. Eram práticas desenvolvidas sob a ótica biologicista, em que se desconsiderava o contexto social no qual estavam inseridos os sujeitos, bem como as diferenças entre os indivíduos.

Estes pontos históricos podem se manifestar tanto de maneira implícita quanto explícita nos currículos e nas práticas escolares. Neira (2016b) destaca que, apesar dos atuais debates sobre o currículo apontarem a necessidade de se incluir conteúdos relacionados a grupos sociais

marginalizados, a preferência por esportes de origem norte-americana ou europeia ainda prevalece na área. Segundo o autor, quando essa preferência é questionada, é comum substituí-la por atividades psicomotoras ou jogos descontextualizados, resultando na perpetuação de visões limitadas da sociedade.

Considerando o ponto levantado por Neira (2016b), é importante compreender que a forma como o conteúdo é abordado, como por exemplo, ao focar apenas em aspectos técnicos do movimento, pode contribuir para a exclusão de alunos que são considerados menos habilidosos para essas atividades. Isso também influencia na construção de uma noção de corpo ideal para as práticas físicas, uma vez que se estabelece um padrão ideal de movimento que ignora a diversidade que o corpo pode manifestar dependendo de quem o executa.

Apesar do contexto levantado, a partir da década de 1980, cresce na Educação Física o interesse pelo desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas pautadas pela ótica das ciências humanas, dando início a um movimento de sua transformação e de ampliação do olhar, agregando as questões socioculturais. Assim, a Educação Física,

se antes era definida como disciplina escolar responsável pelo ensino de técnicas esportivas, atualmente é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais. De área que lidava com a aptidão física, rendimento atlético, passa a ser reconhecida como área que aborda os conhecimentos corporais culturais. Antes, buscava justificativa apenas nas Ciências Biológicas, hoje tem-se grande aporte de subsídios teóricos das Ciências Humanas (DAOLIO, 1997, p. 215).

Em contraponto às perspectivas biologistas e dentre as diferentes correntes críticas da educação física, as que mais se aproximam da educação intercultural são as que buscam discutir uma abordagem cultural para a Educação Física e o currículo cultural, tendo os autores Jocimar Daolio e Marcos Garcia Neira como principais representantes, respectivamente.

A abordagem cultural da Educação Física compreende que as expressões corporais são construídas a partir da cultura, onde as diferenças não são percebidas como desvantagens, mas como manifestações que garantem a pluralidade humana. Para Daolio (2004, p. 9), o ser humano é “dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos”, e as manifestações produzidas por este corpo são parte de uma dinâmica histórica, assumindo significados diferentes de acordo com o contexto e o grupo cultural em que é expresso. O caráter cultural das expressões corporais é a principal contribuição da Educação

Física para a formação humana, sendo esta disciplina entendida como campo do conhecimento responsável por trabalhar na escola as manifestações culturais ligadas ao corpo em movimento, materializadas em jogos, ginásticas, lutas, danças e esportes (OLIVEIRA e DAOLIO, 2011).

Esta abordagem parte do pressuposto de que “os alunos são diferentes e que a aula, para alcançar todos os alunos, deve levar em conta essas diferenças” (DAOLIO, 1997, p. 96), para que se incluam todos, independente de suas singularidades.

Nesta perspectiva, podemos refletir sobre diferentes aspectos da prática docente nas aulas de educação física, tanto no ponto atitudinal do professor diante das diferenças, quanto na escolha por determinadas práticas corporais hegemônicas. Um dos exemplos que podemos citar são as práticas docentes que tendem a excluir as pessoas com deficiência das aulas de Educação Física por julgarem que são incapazes de participar das práticas ou mesmo por receio de que estes alunos possam vir a se machucar. Este tipo de comportamento é uma barreira atitudinal à inclusão e está ligado, muitas vezes, à resistência em oferecer a este aluno e aos demais, conteúdos e adaptações para permitir a participação de todos nas atividades.

Outro exemplo neste sentido são as comparações de aprendizagens motoras e desempenho esportivo de meninos e meninas, ignorando a construção sociocultural e as diferentes expectativas da sociedade para os corpos masculinos e femininos. Essa postura pode influenciar no distanciamento das meninas das atividades esportivas ou levá-las a se dedicarem a outras práticas durante as aulas de Educação Física.

Daolio (2004) pontua que o professor de Educação Física deve considerar não as semelhanças biológicas, mas as diferenças culturais, buscando superar os padrões que por muito tempo excluíram as pessoas das práticas corporais. Ao considerar o movimento como fruto da individualidade e expressão da cultura humana, é essencial lhe dar valor e explorar as diferentes formas de se expressar como oportunidade de aprendizagem. Reconhecer o potencial de promover ações pedagógicas com outras perspectivas culturais é fundamental para superar os processos de uniformização que perpetuam a natureza monocultural da escola (CANDAU, 2019).

Com relação aos conteúdos, podemos refletir sobre a tendência pela escolha de esportes coletivos ou atividades relacionadas ao desenvolvimento de capacidades físicas em detrimento de práticas corporais como as danças populares, as lutas, os jogos de matrizes indígenas e africanas, por exemplo. Segundo Neira (2018), nesta disciplina há o predomínio de conteúdos

relacionados às práticas corporais com tradição euro-americanas como a ginástica, futebol, handebol, basquetebol e voleibol, sendo as manifestações de grupos sociais subalternizados percebidas como “estranhas, indignas, primitivas ou exóticas” (NEIRA, 2018, p. 17), que por vezes foram evitadas ou proibidas na escola, como já aconteceu no passado com práticas corporais de matrizes africanas.

Mesmo dentro do conteúdo esporte, percebemos que alguns são pouco discutidos, como acontece com os esportes de precisão e os esportes para pessoas com deficiência. Embora estes conteúdos estejam presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física, frequentemente seu ensino é relegado a projetos ocasionais ou aulas esporádicas, tal como ocorre com os esportes paralímpicos e as práticas corporais presentes em certas culturas.

Nesse contexto, Oliveira (2007) destaca as ações pedagógicas implementadas pela escola e pelas aulas de Educação Física em relação a datas comemorativas, como o Dia dos Povos Indígenas, que anteriormente era abordado como o Dia do Índio⁵. De acordo com o autor, as atividades que envolvem a temática colocam todas as etnias indígenas como iguais, com a pessoa indígena construída com base na perspectiva de um sujeito primitivo, sendo comum que o professor organize apresentações com alguma dança ou costume desta cultura de forma mecânica e descontextualizada. Essa abordagem pode ser expandida para outras ocasiões, como no Dia Internacional da Mulher e no Dia da Consciência Negra, entre outras datas que também são celebradas no calendário escolar sem uma análise crítica, reduzindo-as a uma compreensão “essencialista das culturas e das identidades culturais” (CANDAUI, 2019, p. 277). Para a pesquisadora, são atividades realizadas com base em modismos e promovem perspectivas superficiais das relações interculturais, não contribuindo para a formação pautada na construção do respeito pelas diferenças.

Segundo Oliveira e Daolio (2011), estas ações reduzem as culturas a estereótipos, contribuindo para posturas relativistas das etnias e de grupos sociais e, por conseguinte, de suas práticas corporais, construindo perspectivas rígidas e homogêneas das culturas, ignorando as suas singularidades e as transformações que acontecem com o tempo. São interpretações equivocadas, pois a cultura é viva e está em um “contínuo processo de elaboração, de

⁵ Tendo como referência o estudo de Gusmão (2003), Oliveira (2007) chama a atenção para o uso do termo, pois, ao denominar todos os indígenas como índios, estamos desrespeitando as diferenças culturais que existem entre as diversas etnias, reduzindo-os a um único “padrão cultural” (p. 25).

desconstrução e reconstrução” (CANDAU, 2019, p. 277), não sendo possível encaixar as pessoas em padrões ou defender que uma cultura não pode passar por mudanças.

O trabalho com estes conhecimentos coloca em evidência a cultura corporal de grupos sociais ainda marginalizados, favorecendo o processo de identificação e de representatividade, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades humanas, para o empoderamento de grupos sociais subalternizados, estimulando a construção da independência e da autoestima dos alunos (CANDAU, 2019). Contribui também para a percepção de que essas experiências são parte de uma cultura distinta, pois “entendemos que tudo aquilo que somos é, na verdade, apenas uma dentre diferentes formas de ser(mos) humanos e estar(mos) no mundo, e que o outro não é mais ou menos igual, mas, sim, diferente” (OLIVEIRA e DAOLIO, 2011, p. 8), apresentando aos alunos a riqueza social e cultural que permeia essas práticas, com o propósito de ressignificar seu olhar sobre a diversidade.

Entendendo a escola como um espaço que vai muito além do convívio, Oliveira e Daolio (2011) nos dizem que a Educação Física deve colaborar para a promoção de relações que buscam a alteridade, em que “o educando apreenda o conhecimento do outro, do diferente e com ele estabeleça um diálogo profícuo e mútuo, no qual as possibilidades não se encerram a partir de uma única visão” (OLIVEIRA e DAOLIO, 2011, p. 4). Esse olhar sobre a educação nos oferece a oportunidade de aprender com o outro, favorecendo a construção de relações acolhedoras.

Mas é importante destacar que, dentro de uma perspectiva crítica de educação intercultural, o trabalho desses conhecimentos não deve estar restrito somente à harmonia entre as culturas pela tolerância e pelo respeito, sendo necessárias propostas pedagógicas em que as relações sejam problematizadas através da “análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações assimétricas e desiguais” (NEIRA, 2016a, p. 85). Neste sentido, fazem-se necessárias reflexões sobre as relações de poder que silenciam estas culturas, presentes nas práticas corporais de grupos sociais, dentro das relações existentes entre as classes, etnias, gêneros, gerações e deficiências. Segundo o autor, estas manifestações corporais podem ser vistas como textos “cujos significados são fruto do embate entre grupos e setores da sociedade” (NEIRA, 2016a, p. 85). Cabe pontuar com os alunos que essas relações de poder influenciam inclusive na preferência social de algumas práticas corporais em detrimento de outras.

Neste aspecto, repensar o currículo é um ponto muito importante para a educação intercultural, pois é nele que se evidencia “o caráter monocultural, o etnocentrismo e a padronização que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas” (CANDAUI, 2019 p. 284), não sendo diferente na Educação Física. Como forma de romper com o que fora pontuado, Neira (2018) destaca que o currículo da Educação Física deve dar voz às origens e ao desenvolvimento das práticas corporais, contemplando os aspectos que vão além das vivências.

Assim, Neira (2016a, p. 89) pontua que

Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta; valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar as condições de opressão enfrentadas e as formas de resistência e superação.

Repensar o currículo a partir deste ângulo permite também que se apresentem, além de perspectivas contra hegemônicas das práticas corporais, variações de conteúdos e adaptações durante as próprias práticas de forma a oferecer oportunidades para que os alunos possam se identificar e se sintam à vontade para participar das atividades. Este olhar sobre a Educação Física dialoga com o processo de descolonização do currículo, sendo um ponto central nas práticas pedagógicas preocupadas com a aprendizagem crítica das manifestações corporais (NEIRA, 2016a).

É importante evidenciar que o que se discute sobre os conteúdos não é a substituição de práticas hegemônicas pelas subalternizadas, mas sim um processo de inclusão de outros conhecimentos da cultura corporal (NEIRA, 2016a), em trajeto que implica a experimentação, a análise das práticas corporais presentes na sua realidade e na sociedade. Nesse contexto, a desconstrução dos padrões hegemônicos a partir de diferentes perspectivas culturais oferece a oportunidade de reflexão sobre preconceitos, intolerâncias e exclusões sociais, pois “tão importante quanto a vivência corporal do tema de estudo é a leitura das relações sociais nela imbricadas” (NEIRA, 2016a, p. 91). Conforme sinaliza Neira (2020), é necessário realizar uma análise dos aspectos das práticas corporais que transcenda as vivências, visando compreender, por exemplo, por que certas práticas são minimizadas enquanto outras são excessivamente

valorizadas. Segundo o autor, é uma oportunidade para propor reflexões, de modo a desconstruir discursos negativos em relação à prática e ao grupo social a que ela está associada.

Com base na discussão realizada, elencamos algumas possibilidades para promover uma Educação Física mais inclusiva, com destaque para a importância do exercício do olhar da alteridade como possibilidade para o trabalho da Educação Física. Isso se dá porque “tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora” (FLEURI, 2003, p. 31). Esta reflexão vai muito mais além do que se colocar no lugar do outro ou de admitir que podemos ser diferentes sem nos excluirmos. Nos leva a compreender que todos somos seres humanos e essas diferenças nos complementam.

Entendendo que esta perspectiva transcende o modo de fazer e passa pelo que as diferenças significam, é importante que este caminho deva ser percorrido através da desconstrução das práticas corporais, tanto as hegemônicas quanto as subalternizadas. Ao aprofundar, ampliar e problematizar os conteúdos, é possível transformar percepções enraizadas sobre as diferenças, ressignificando esse olhar de maneira mais informada, sensível e acolhedora (NEIRA, 2016a).

São proposições que precisam estar presentes no currículo e nas práticas pedagógicas por meio de adaptações nas práticas corporais, na apresentação de diferentes formas de linguagens sobre o assunto a ser discutido, na apresentação e vivência dos diferentes papéis presentes nos conteúdos tematizados, no incentivo à autonomia dos alunos em seu processo de aprendizagem, no estímulo à construção de novas expressões corporais. Este viés corrobora com as proposições de Candau (2019) e de Neira (2016a) sobre as práticas pedagógicas na educação intercultural, em que, além de ampliar seu olhar sobre as diferenças, ainda auxilia o aluno a se perceber como um produtor de cultura.

Apesar da relevância do que foi discutido sobre a educação intercultural, entendemos que não se pode romantizar esta perspectiva. Compreendemos que existem diversos desafios a serem superados que vão além da própria vontade do professor, pois demanda também políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada do docente, mudanças curriculares e na valorização das condições de trabalho.

As discussões apresentadas se mostram como pontos a serem repensados sobre a prática pedagógica da Educação Física, sendo possibilidades para superar situações corriqueiras

durante as intervenções. São práticas que reproduzem desigualdades, exclusões, estereótipos e preconceitos imbricados na sociedade. Assim, a Educação Física, em conjunto com as demais áreas do conhecimento e amparada nos princípios da educação intercultural, pode ser um caminho para o alcance de uma educação inclusiva e democrática.

Considerações finais

Este ensaio teórico teve como objetivo refletir sobre as contribuições da educação intercultural e da Educação Física cultural para a prática pedagógica inclusiva, onde buscamos dialogar com autores que abordam a questão da interculturalidade na educação e na educação física.

A partir das reflexões suscitadas, reconhecemos que a educação intercultural nasceu a partir da luta de grupos culturais minorizados, que, deixados à margem da sociedade, precisaram reivindicar direitos sociais básicos como educação e igualdade. Identificamos que a escola pode ser o *locus* da reprodução das desigualdades presentes na sociedade, com práticas tradicionais, que não respeitem as individualidades, e continuam reproduzindo atitudes essencialistas e relativistas com relação a grupos étnicos e demais grupos sociais, como acontece, por exemplo, com os povos indígenas, com pessoas afrodescendentes ou com as pessoas com deficiência.

Romper com o essencialismo e o relativismo presentes nas atividades que excluem as identidades culturais não é uma tarefa fácil. Reconhecemos as limitações das proposições apresentadas pelo texto, pois, assim como sinaliza Candau (2019), tal rompimento demanda conscientização sobre os mecanismos de poder que atravessam as relações culturais, fortalecimento de identidades, reconhecimento às diferenças, desnaturalização de preconceitos e combate a práticas desvinculadas dos contextos socioculturais. Estas ações devem ser realizadas coletivamente entre as demais disciplinas, no entanto, o primeiro passo a ser dado é individual.

Apesar de, atualmente, a discussão sobre diversidade permear as aulas de Educação Física, conforme apontado por Neira (2020), ainda existem práticas pedagógicas que podem estar reproduzindo, de maneira intencional ou não, exclusões presentes na sociedade. Tais ações podem ter sido construídas por meio da reprodução de concepções adquiridas durante a própria

formação escolar e profissional. Uma vez que não são questionadas, essas ações acabam por ser naturalizadas. Acreditamos que tais barreiras precisam ser superadas não apenas por meio das observações da educação intercultural, mas também através da reflexão sobre a prática, da busca contínua por formação, da realização de mudanças curriculares, da aplicação de metodologias variadas e da disposição para transcender os limites estabelecidos.

Tal qual afirma Candau (2019), trabalhar com a diversidade cultural nos processos educativos é imprescindível para a construção de atitudes de respeito, promoção de diálogo e reconhecimento da dignidade humana. Assim, compreendemos que a perspectiva da interculturalidade crítica e da educação intercultural pode ajudar na construção de aulas de Educação Física que contribuam para que esses objetivos sejam alcançados.

Referências

- CANDAU, V. M. Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (Org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. - Salvador: EDUFBA, 2019. p. 275-288.
- CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. 9º Ed. – Petrópolis – RJ: Vozes, 2013. p. 47-60.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7º Ed. – Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 13-37. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod_resource/content/1/Texto%203.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.
- DAOLIO, J. *Cultura, educação física e futebol*. Campinas, SP. Editora Unicamp, 1997.
- DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004
- DAOLIO, J. Educação física: raízes europeias e Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 112–113, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644261>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200003>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200012>. Acesso em: 14 ago. 2022.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 39-56, 2020.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. *Arquivos em Movimento*, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016a. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 12 set. 2022.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: Pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 1, p. 4, 1 abr. 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>. Acesso em: 20 ago. 2022.

NEIRA, M. G. “Artistando” o currículo cultural da educação física. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 80-93, 2016b. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4080>. Acesso em: 17 maio. 2023.

OLIVEIRA, R. C. de. Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível. *Conexões*, v. 5, n. 2, p. 19-30, 2007.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, 2011. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/11348>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RANGEL, I. C. A.; SILVA, E. V. M.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S.; MATHIESEN, S. Q.; GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L. Educação física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. In: *Motriz*, v. 14, n. 2, p. 156-167, 2008. Disponível em:
<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/view/1307>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias*. Autores Associados, 1994.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Recebido em: 25 set. 2022

Aceito em: 24 ago. 2023