



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Faculdade de Educação Física
Campus de Cuiabá – MT

DAVIDSON FERREIRA OLIVEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE:
Formação continuada e colaborativa no contexto
Xavantinese

CUIABÁ - MT
2025

DAVIDSON FERREIRA OLIVEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinese

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.
Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane de Almeida Gomes

CUIABÁ – MT
2025



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Oliveira, Davidson Ferreira.

Educação Física e Interculturalidade: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinese / Davidson Ferreira Oliveira. – Cuiabá
xxx f : il. ; XX cm + X Tipo (XX p./il./XX cm/son., color.)

Modo de acesso: <http://www....>

Orientador(a): Luciane de Almeida Gomes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Cuiabá, 2025.

1. Educação Física. 2. Interculturalidade. 3. Formação Continuada. 4. Formação Colaborativa. I. Gomes, Luciane de Almeida, *orientador* II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - PROEF

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: FORMAÇÃO CONTINUADA E COLABORATIVA NO CONTEXTO XAVANTINENSE

AUTOR: MESTRANDO DAVIDSON FERREIRA OLIVEIRA

Dissertação defendida e aprovada em 24 de fevereiro de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Luciane de Almeida Gomes (Presidente da Banca/ Orientadora)

Prof^a Dra. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar (Examinadora Externa)

Prof^a Dra. Larissa Beraldo Kawashima (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Jonathan Stroher (Examinador Suplente)

Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt (Examinador Suplente)

Cuiabá, 24 de fevereiro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Larissa Beraldo Kawashima, Usuário Externo**, em 25/02/2025, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANE DE ALMEIDA GOMES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 25/02/2025, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, Usuário Externo**, em 25/02/2025, às 21:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7664436** e o código CRC **5F3BCA51**.

Aos que me trouxeram à existência, minha mãe e meu pai, cujos ensinamentos e amor incondicional semearam as raízes do que sou. A minha esposa Ittalla, que transforma cada dia em uma nova aventura, e aos meus filhos, Davi Lucas e Laura, que iluminam meu caminho com suas risadas e sonhos. Juntos, somos uma jornada contínua de amor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me concedido a dádiva da vida e a força para trilhar este caminho. Sou imensamente grato pelo amparo divino nos momentos de desafios e pela presença constante em cada conquista, aprendizado, acerto e até nas falhas. Obrigado, Senhor, por todas as bênçãos e por me guiar até aqui.

Aos meus amados filhos, **Davi Lucas Ferreira Teodoro** e **Laura Ferreira Teodoro**, cuja alegria e luz me inspiram todos os dias a ser uma pessoa e profissional melhor. Vocês são minha maior motivação e fonte interminável de amor e esperança.

À minha esposa, **Ittalla Karyda Teodoro Monteiro**, minha companheira de vida e de sonhos, por seu apoio incondicional e paciência ao longo desta jornada. Obrigado por sempre estar ao meu lado, por acreditar em mim e por ser um pilar de força e carinho.

Aos meus pais, **José Ferreira Sobrinho** e **Geneli das Mercês de Oliveira Ferreira**, que me ensinaram o valor do esforço e da dedicação, e cuja sabedoria e apoio me conduzem desde a infância. A vocês, toda minha gratidão, pois cada conquista minha é reflexo dos valores que me passaram.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Luciane de Almeida Gomes**, por sua orientação cuidadosa e por acreditar neste projeto. Sou grato pela oportunidade de aprender e crescer sob sua orientação.

Aos professores do mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo - UFMT, **Evando Carlos Moreira**, **Larissa Beraldo Kawashima**, **José Tarcísio Grunennvaldt**, **Ana Carrilho Romero Grunennvaldt**, **Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani** e **Cléo Ferreira Gomes**, que contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Obrigado por compartilharem seus conhecimentos e por cada momento de aprendizado.

Agradeço imensamente aos membros da **banca examinadora**, pelo tempo dedicado à avaliação deste trabalho e pelas contribuições valiosas que enriqueceram minha pesquisa.

Aos **Professores** que participaram da pesquisa, por dedicarem seu tempo e disposição ao longo da formação continuada. A generosidade de cada um ao compartilhar experiências, refletir sobre práticas pedagógicas e se engajar no processo formativo foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por estarem presentes e colaborarem.

À **Prefeitura Municipal** e à **Secretaria Municipal de Educação** de Nova Xavantina-MT, pela inserção dos professores de Educação Física do município, essenciais para a concretização desta pesquisa.

Aos colegas de turma do mestrado, **Golias, Paloma, Viviane, Evelin, Márcio, Paulo, Laura, Marione, Hemerson, Eder, Luís, Evander, Elaine e Ana Paula**, pela parceria, pela amizade e pelas discussões ao longo desta jornada. Cada um de vocês deixou uma marca especial nesta trajetória, e sou profundamente grato pelos momentos que compartilhamos.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção desta dissertação, sintam-se abraçados.

"As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza".

(Boaventura Sousa Santos, 1997, p. 122).

RESUMO

Esta pesquisa explora a intersecção entre Educação Física e Interculturalidade, focalizando a formação continuada e colaborativa de docentes com o objetivo de fomentar uma prática pedagógica que promova a interculturalidade no contexto escolar. O estudo foi realizado com professores de Educação Física escolar de escolas urbanas não indígenas que atendem alunos da etnia Xavante na cidade de Nova Xavantina-MT. O objetivo principal é investigar a percepção e a experiência dos professores em relação à valorização da cultura indígena e à promoção da interculturalidade no ambiente escolar, identificando os anseios e os desafios na construção de espaços acolhedores e participativos. Metodologicamente, a pesquisa adota um enfoque qualitativo, sendo uma pesquisa-ação com inspiração colaborativa, baseando-se em Ibiapina (2008), utilizando ciclos de reflexões entre os professores para analisar, refletir e aprimorar suas práticas pedagógicas. Os encontros formativos foram estruturados para fomentar discussões sobre a interculturalidade, bem como sobre os aspectos legais e pedagógicos da Educação Física, com referências a autores como Fensterseifer e González (2020), Candau (2008), Walsh (2009), Neira (2009), entre outros. Ao longo desses ciclos, os professores refletiram sobre suas práticas atuais, discutiram os desafios enfrentados e propuseram soluções para promover uma educação mais participativa e intercultural. Além dos ciclos de reflexões, foram realizadas entrevistas inicial e final para a coleta de dados, com a análise seguindo uma abordagem descritiva das respostas dos participantes. As entrevistas permitiram compreender as perspectivas, experiências e desafios dos professores em relação à valorização da cultura indígena e à promoção da interculturalidade. Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades enfrentadas, há um comprometimento crescente dos professores em integrar práticas que respeitem e valorizem as múltiplas culturas. Dessa forma, a pesquisa evidencia que a formação continuada dos professores de Educação Física é um componente essencial para a promoção da interculturalidade nas escolas. Por meio da reflexão crítica e da prática pedagógica que valoriza a cultura indígena, é possível construir uma educação mais justa e equitativa. Portanto, esta investigação serve como um convite à ação para professores e gestores, para que a busca por uma prática pedagógica que respeite e valorize a interculturalidade seja uma meta coletiva, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e engajados na construção de uma sociedade plural e equitativa.

Palavras-chave: Educação Física. Interculturalidade. Formação Continuada. Formação Colaborativa.

ABSTRACT

This research explores the intersection between Physical Education and Interculturality, focusing on the continuing and collaborative training of teachers with the aim of fostering a pedagogical practice that promotes interculturality in the school context. The study was conducted with Physical Education teachers from non-indigenous urban schools that serve students of the Xavante ethnic group in the city of Nova Xavantina-MT. The main objective is to investigate the perception and experience of teachers in relation to the valorization of indigenous culture and the promotion of interculturality in the school environment, identifying the desires and challenges in the construction of welcoming and participatory spaces. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, being an action research with collaborative inspiration, based on Ibiapina (2008), using cycles of reflections among teachers to analyze, reflect and improve their pedagogical practices. The training sessions were structured to encourage discussions on interculturality, as well as on the legal and pedagogical aspects of Physical Education, with references to authors such as Fensterseifer and González (2020), Candau (2008), Walsh (2009), Neira (2009), among others. Throughout these cycles, teachers reflected on their current practices, discussed the challenges faced, and proposed solutions to promote more participatory and intercultural education. In addition to the reflection cycles, initial and final interviews were conducted to collect data, with analysis following a descriptive approach of the participants' responses. The interviews allowed us to understand the perspectives, experiences, and challenges of teachers in relation to the appreciation of indigenous culture and the promotion of interculturality. The results indicated that, despite the difficulties faced, there is a growing commitment among teachers to integrate practices that respect and value multiple cultures. Thus, the research shows that the ongoing training of Physical Education teachers is an essential component for promoting interculturality in schools. Through critical reflection and pedagogical practices that value indigenous culture, it is possible to build a more just and equitable education. Therefore, this research serves as a call to action for teachers and managers, so that the search for a pedagogical practice that respects and values interculturality becomes a collective goal, contributing to the formation of more aware, respectful citizens who are engaged in the construction of a plural and equitable society.

Keywords: Physical Education. Interculturality. Continued Training. Collaborative Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira.	42
Figura 2 - Identificação dos partícipes do grupo de estudo colaborativo e aspectos da formação.	45
Figura 3 - Estrutura dos ciclos de reflexões.	53
Figura 4 - Cronograma dos encontros e temas indutores.	56
Figura 5 - Memorial descritivo da professora Violeta.	66
Figura 6 - Memorial descritivo da professora Margarida.	67
Figura 7 - Partícipes do 2º encontro formativo.	69
Figura 8 - Partícipes durante o 3º encontro formativo.	74
Figura 9 - Partícipes durante o 4º encontro formativo.	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JENOX	Jogos Escolares de Nova Xavantina.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
SEDUC/MT	Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL.....	20
1.1 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	20
1.2 IMPLICAÇÕES DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	24
2. FORMAÇÃO CONTINUADA E COLABORATIVA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	33
3 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DESAFIOS E AVANÇOS.....	37
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O RECONHECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA.....	37
4 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	42
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	42
4.1.1 Sujeitos partícipes da pesquisa.....	43
4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	45
4.2.1 Caminhos da pesquisa.....	50
4.2.1.1 Outras fontes de produção de dados.....	52
4.2.2 Ciclos de Reflexões em Grupo.....	52
4.2.3 Entrevista Inicial.....	57
4.2.4 Entrevista Final.....	58
4.3 PROCEDIMENTOS DE ESTRUTURAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	58
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	60
5.1 EXPERIÊNCIAS DOS PARTÍCIPES EM SALA DE AULA.....	60
5.2 CICLOS DE REFLEXÕES.....	69
5.2.2 Renovação pedagógica.....	74
5.2.3 Interculturalidade.....	79
5.2.4 Papel social da Educação Física.....	85
5.2.5 Avaliação na Educação Física escolar.....	89
5.3 AVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108

APÊNDICES	116
APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	116
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	117
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	119
APÊNDICE D – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CLE (para preenchimento do Professor-participante).....	121
APÊNDICE E – ROTEIRO DO 1º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES.....	126
APÊNDICE F – ROTEIRO DO 2º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES	128
APÊNDICE G – ROTEIRO DO 3º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES	130
APÊNDICE H – ROTEIRO DO 4º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES.....	132
APÊNDICE I – ROTEIRO DO 5º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES	134
APÊNDICE J – ROTEIRO DO 6º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES	136
APÊNDICE K – ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL.....	137
APÊNDICE L – ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL.....	139

INTRODUÇÃO

De propósito, escolhi um tema sobre o qual tenho apenas algumas, mal contidas, ignorâncias.

Mia Couto¹

Essa intrigante frase de Mia Couto sintetiza a consciência das próprias limitações que permeia esta dissertação. Através dessa epígrafe, somos convidados a embarcar em uma jornada de reflexão sobre a intersecção entre a Educação Física e a Interculturalidade no contexto educacional brasileiro, reconhecendo a presença de sujeitos diversos e a riqueza da multiplicidade cultural que caracteriza nossa sociedade.

Refletir sobre a educação no contexto atual do Brasil implica considerar a existência de indivíduos variados, que se caracterizam por identidades multifacetadas e desempenham papéis em realidades distintas. Nessa perspectiva, não se trata apenas de valorizar as diversidades, mas também de questionar abordagens que tendem a uniformizar e suprimir a riqueza da pluralidade cultural. (SILVA, 2015).

Na presente dissertação, temos como foco a temática da Educação Física e interculturalidade, mais especificamente, a formação continuada e colaborativa dos professores, almejando uma educação intercultural e participativa, considerando a múltiplas culturas presente nas escolas onde os partícipes da pesquisa atuam profissionalmente. Essa pluralidade inclui grupos étnicos que são originários da região, em particular aqueles pertencentes à etnia Xavante, autodenominados *A'uwê Uptabi*.²

Este estudo abordou o desafio da formação contínua de professores que trabalham em escolas não indígenas, porém com a presença de alunos indígenas. O problema da pesquisa consistiu em investigar como a formação docente pode fornecer elementos, ferramentas e oportunidades de diálogo e reflexão para que os

¹ *Oração de Sapiência* na abertura do ano lectivo no ISCTEM. Extraído do Vertical N° 781, 782 e 783 de março 2005.

² *A'uwê Uptabi* – Na língua Xavante significa: Povo Autêntico ou Xavante Autêntico, (MORITU, 2020, p.3) diz que: “O povo Xavante se autodenomina como A'uwê Uptabi, que significa Povo Autêntico, [...] mas é importante destacar que quem o denomina como Xavante é o não-indígena.”

professores possam lidar de forma adequada e respeitosa com a pluralidade cultural presente na sala de aula.

A valorização da cultura indígena e a promoção da interculturalidade no ambiente escolar são aspectos cruciais para uma educação participativa e que reconheça as múltiplas culturas presente em nossa sociedade. O papel dos professores nesse contexto é fundamental, pois são eles os responsáveis por transmitir conhecimentos, valores e atitudes aos alunos, influenciando diretamente sua percepção e compreensão das diferentes culturas.

A educação desempenha um papel primordial na construção de uma sociedade democrática e intercultural. Nesse sentido, a escola desempenha um papel substancial ao proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento de propostas que reconheçam, compreendam e incluam a interculturalidade e as múltiplas identidades presentes em nossa sociedade. Ao adotar uma abordagem intercultural, a educação busca promover a convivência harmoniosa e o diálogo entre diferentes grupos culturais, valorizando suas contribuições e fortalecendo o respeito mútuo. Em consonância com o pensamento expresso por Silva (2015), onde a autora diz:

Defendo a educação intercultural como a perspectiva que pode nos oferecer caminhos e respostas para a realização de um processo educativo que contemple todos e todas os/as discentes, respeitando suas identidades, dando possibilidades para um diálogo igualitário e inclusivo permitindo assim que a escola possa ser construída como um espaço de cruzamento de culturas e não como mantenedora de desigualdades e silenciadora de identidades (SILVA, 2015, p. 20).

A proposta de estudo foi trabalhada com os professores de Educação Física que lecionam no município de Nova Xavantina no interior do Estado de Mato Grosso, como bem define Serpa (2017).

O município de Nova Xavantina se localiza no leste do Estado de Mato Grosso na Depressão do Araguaia, na Serra do Roncador. Ele está a 635 km da capital do estado, Cuiabá; possui como municípios limite Água Boa, Cocalinho, Araguaiana, Barra do Garças, Novo São Joaquim e Campinápolis e com as Terras Indígenas Areões, Parabubure e São Marcos, que constituem parte das 12 Terras Indígenas que compõem o território Xavante atual (SERPA, 2017, p. 50).

A interculturalidade, em sua perspectiva crítica, vai além do simples diálogo entre culturas, buscando questionar e transformar as relações de poder que

historicamente geram desigualdades. Envolve não apenas o respeito e a valorização das múltiplas culturas, mas também a construção de pontes entre diferentes formas de conhecimento, promovendo o reconhecimento mútuo e a superação de processos de exclusão. Como destaca Fleuri (2022, p. 37), “esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social”. No campo educacional, a interculturalidade crítica se apresenta como um caminho essencial para promover práticas pedagógicas que desafiem hierarquias culturais e fortaleçam a equidade no ambiente escolar.

Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais (FLEURI, 2022, p.37).

No entanto, para que a formação dos profissionais de Educação Física esteja alinhada com essas perspectivas interculturais, faz-se necessário analisar as possibilidades e desafios enfrentados. Compreender como esses profissionais são preparados para lidar com a múltiplas identidades culturais dos estudantes e quais os obstáculos que enfrentam no exercício de suas práticas pedagógicas, aspectos fundamentais para a promoção de uma educação com qualidade e equitativa.

Neste contexto, na condição de docente de Educação Física do Ensino Médio, coloco-me diante dos desafios que permeiam a Educação Física escolar desde o início da minha trajetória profissional. Essa postura advém, primordialmente, de minha formação inicial e das influências pessoais, políticas e ideológicas presentes em minha prática pedagógica. Senti-me convocado a assumir a responsabilidade que me é atribuída na qualidade de professor.

Ao longo da minha carreira, dedico-me, com afinco, a oferecer aos meus discentes uma Educação Física de excelência, pautada em princípios pedagógicos sólidos e embasada em fundamentos teóricos atualizados. Busco promover um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo, que proporcione aos estudantes experiências significativas no desenvolvimento de habilidades motoras, na compreensão dos aspectos culturais e históricos das práticas corporais.

No ano de 2017, fui aprovado no concurso da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (SEDUC/MT) e no ano seguinte tomei posse como professor de Educação Física em São José do Xingu - MT. Durante minha atuação nesse município, pude vivenciar as realidades e os desafios da educação em áreas rurais,

trabalhando com alunos de diferentes faixas etárias e condições socioeconômicas. Foi uma experiência transformadora que me ensinou a importância da adaptabilidade e do respeito às singularidades de cada aluno.

Em 2020 solicitei remoção para o município de Nova Xavantina - MT, onde atualmente exerço minha profissão na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira. Nessa instituição, tenho a grata oportunidade de trabalhar com alunos indígenas, o que despertou em mim o interesse pela interculturalidade, percebi a importância de criar espaços de diálogo e troca entre diferentes culturas, buscando uma educação que valorize e respeite a pluralidade de saberes e experiências.

As complexidades inerentes ao ambiente escolar e a necessidade de uma qualificação ampla e específica, capaz de abranger tanto as demandas decorrentes do exercício profissional quanto aquelas relacionadas à Educação Física no contexto escolar, motivaram-me a buscar a formação no Mestrado Profissional em Educação Física. Esse programa de estudos apresenta-se como uma oportunidade de aprimoramento contínuo, direcionado de forma específica à minha prática profissional e às necessidades identificadas no trabalho diário da Educação Física escolar. Dessa forma, enxerguei a possibilidade de promover uma transformação significativa na realidade, especialmente no que diz respeito aos desafios da educação intercultural.

É nessa direção que esse trabalho se construiu, como fruto de uma trajetória que se depara com os desafios da Educação Intercultural, reconhecendo as limitações e ignorâncias iniciais. Seu propósito foi fornecer subsídios para o aprimoramento das práticas educacionais, buscando tornar a escola um espaço de diálogo igualitário, que promova o encontro de diferentes culturas e contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa com as múltiplas identidades presentes.

Diante do exposto, a presente pesquisa estabeleceu como objetivo geral investigar a percepção e experiência dos professores de Educação Física em relação à valorização da cultura indígena e à promoção da interculturalidade no ambiente escolar, visando identificar os anseios e os desafios que permeiam a construção de espaços acolhedores e plenos de participação. E como objetivos específicos: a) Desenvolver estratégias de formação docente que promovam a sensibilização intercultural e a compreensão das realidades e necessidades dos alunos indígenas; b) Explorar os sentidos negociados e os significados partilhados nas práticas educativas dos professores que possam potencializar a valorização da cultura indígena e estimular a participação plena dos alunos nas aulas de Educação Física;

c) Analisar e avaliar os impactos das estratégias de formação e experiência colaborativa no fortalecimento da identidade cultural e na participação dos alunos indígenas.

Almejou-se, por meio deste estudo, contribuir significativamente para a promoção de uma educação intercultural e participativa no âmbito da Educação Física escolar. Ao investigar como a formação docente poderia fornecer elementos, ferramentas e oportunidades de diálogo e reflexão, buscou-se identificar estratégias efetivas para fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam, respeitem e promovam a interculturalidade no contexto escolar.

Com base nos resultados obtidos, foi elaborado um guia de orientação para a formação continuada de professores de Educação Física, pensado como um roteiro formativo que pode ser utilizado tanto pelas secretarias de educação quanto em cursos de extensão. Esse guia oferece reflexões e sugestões para que os professores possam revisar suas práticas pedagógicas e considerar a participação dos alunos indígenas em escolas não indígenas, com o objetivo de fortalecer a interculturalidade no contexto escolar. Espera-se que este material sirva de apoio direto aos professores, ajudando-os a promover ambientes de ensino mais participativos e sensíveis às diversas culturas presentes nas salas de aula.

1 EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL

Levar em conta a pluralidade a partir de uma abordagem intercultural, considerando os processos de formação de docentes, implica em buscar formas de estabelecer novas conexões que vão além das fronteiras culturais locais, permitindo a expressão e a compreensão de outras realidades culturais. Nesse contexto, neste capítulo, valorizamos a relevância de estabelecer uma interlocução com as investigações contemporâneas no âmbito da educação intercultural, visando compreender de que forma essa perspectiva pode desempenhar um papel essencial na promoção de uma Educação Física que seja mais justa e livre de discriminação.

1.1 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A complexidade das conexões humanas e interculturais na época contemporânea requer métodos inovadores na investigação e no ensino. Isso se reflete no debate entre a perspectiva “monoculturalista e a multiculturalista”. (FLEURI, 2022, p. 36).

Por um lado, o monoculturalismo sustenta que todos os povos e grupos compartilham de uma cultura universal em condições equivalentes. Entretanto, essa visão essencialista, universalista e igualitária corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório que exclui ou subordina minorias culturais (FLEURI, 2022). Ao adotar uma perspectiva monoculturalista, pode-se negligenciar a diversidade cultural presente na sociedade, diminuindo a valorização das experiências e contribuições das minorias.

Por outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e grupo social desenvolve, ao longo da história, uma identidade e uma cultura própria. Ele considera que cada cultura é válida em si mesma, pois corresponde às necessidades e escolhas de uma comunidade específica. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite a reflexão sobre alternativas para as minorias. Porém, também pode justificar a fragmentação ou a formação de enclaves culturais, reproduzindo desigualdades e discriminações sociais (FLEURI, 2022).

Diante disso, é necessário buscar abordagens que conciliem a valorização das identidades culturais com a promoção da equidade e do respeito mútuo. A interculturalidade surge como uma alternativa para superar as limitações do monoculturalismo e do multiculturalismo, pois não se limita à coexistência das culturas, mas busca transformar as relações de poder que geram desigualdades. A educação intercultural, nesse sentido, promove o diálogo e a interação entre diferentes culturas, valorizando a equidade e combatendo estereótipos e preconceitos. Essa abordagem reconhece a complexidade das interações sociais e culturais, preparando os indivíduos para uma convivência mais justa e crítica em uma sociedade marcada pela pluralidade.

Nas palavras de Fleuri (2022, p. 37):

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Contudo, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. No entanto, ainda assim, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Candau (2008), destaca que existem diferentes abordagens do multiculturalismo, incluindo o assimilacionismo, o diferencialismo e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade. Porém, a autora destaca que o multiculturalismo interativo se apresenta como o mais apropriado para a construção de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva, que integra políticas de igualdade com políticas de identidade (BERNALDINO *et al.*, 2022).

De acordo com Silva *et al.* (2022), Candau classifica as perspectivas de Multiculturalismo e Interculturalidade em três categorias principais. A primeira é o multiculturalismo assimilacionista, que busca integrar os sujeitos sociais à cultura dominante. Essa característica é visível no sistema escolar brasileiro, onde a pluralidade cultural frequentemente é ignorada nos currículos. A segunda categoria, o multiculturalismo diferencialista, reconhece as diferenças culturais, mas as mantém isoladas, priorizando a formação de comunidades homogêneas e o acesso a direitos sociais, sem promover intercâmbios culturais significativos. Por fim, o

multiculturalismo crítico, ou interculturalidade, defende um diálogo transformador entre diferentes culturas, entendendo-as como processos dinâmicos. Essa abordagem busca promover a justiça social e a construção de uma sociedade democrática, plural e participativa, articulando políticas de igualdade com o respeito às identidades culturais. Assim, essa perspectiva visa criar uma sociedade mais justa e humana (SILVA *et al.*, 2022).

A diferença entre a perspectiva intercultural e a multicultural, segundo Forquin (1993), reside no fato de que, enquanto o multiculturalismo promove a coexistência de culturas sem estabelecer conexões significativas, o interculturalismo compreende a diferença como uma relação dinâmica entre entidades que se complementam. Forquin argumenta que uma abordagem pedagógica intercultural deve ser direcionada a todos os grupos, não apenas aos minoritários ou aqueles localizados em áreas de contato cultural. Essa perspectiva reconhece a importância de promover a compreensão mútua, o diálogo e a troca entre diferentes grupos culturais, independentemente de sua posição de maioria ou minoria (FORQUIN, 1993).

Walsh (2009) aprofunda a discussão sobre multiculturalismo e interculturalidade, destacando os mecanismos políticos que sustentam essas abordagens. Segundo a autora, desde a década de 1990, a diversidade cultural na América Latina ganhou visibilidade nas esferas políticas, mas ainda sob a influência de padrões eurocêntricos. Nesse contexto, um discurso (neo)liberal multiculturalista “opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (WALSH, 2009, p. 16). Esse modelo tende a promover o controle social e a invisibilização de determinados grupos, priorizando a eficiência econômica sem contribuir efetivamente para a equidade social.

Complementando essa análise, Walsh (2012) enfatiza que:

“[...] falar sobre interculturalidade no contexto europeu não é o mesmo que pensá-la na América do Sul, onde as aspirações de dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição de modernidade e seu outro lado oculto, a colonialidade, tomaram forma, prática e sentido” (WALSH, 2012, p. 62).

Essa afirmação é concludente, pois sugere que a interculturalidade na América do Sul deve ser compreendida à luz das realidades históricas e sociais da região, que incluem experiências de colonialidade e as complexas relações de poder que as

moldam. Portanto, ao abordar a interculturalidade, é necessário considerar as especificidades locais e as dinâmicas culturais que emergem desse contexto, promovendo uma compreensão mais rica e contextualizada da pluralidade cultural no continente.

Walsh (2001, p. 06) argumenta que “a interculturalidade se distingue por suas complexas relações, negociações e trocas culturais, buscando promover uma interação entre indivíduos, saberes e práticas de diferentes contextos culturais.” A autora defende que essa abordagem não deve ser vista apenas como uma simples mistura ou fusão de elementos, tradições, características ou práticas de diversas culturas. Ela destaca a importância de compreender a interculturalidade em suas múltiplas dimensões, propondo uma análise crítica e abrangente da realidade contemporânea das sociedades.

Conforme Candau (2012, p. 244), “[...] a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica.” Essa abordagem questiona as diferenças e desigualdades historicamente construídas entre diversos grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. A valorização da diversidade é, portanto, essencial para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, que reconhecem e acolhem as diferenças como elementos constitutivos da identidade coletiva (CANDAU, 2012).

Assim, a adoção da interculturalidade pelos professores implica em aceitar e valorizar a inter-relação entre distintos grupos culturais, reconhecendo a constante renovação das culturas, a miscigenação e a conexão entre as questões de diversidade e desigualdade. É igualmente relevante reconhecer os desafios presentes na superação de barreiras, obstáculos e silenciamentos que permeiam tanto o visível quanto o invisível das diferenças nos processos educacionais e nos espaços escolares (BERNALDINO *et al.*, 2022).

Ao abraçar a interculturalidade, os professores assumem o compromisso de promover a valorização e o respeito pelas diversas culturas presentes em suas salas de aula, incentivando a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos. Isso implica criar um ambiente participativo, onde todas as vozes e perspectivas dos estudantes sejam ouvidas e respeitadas.

Os "outros", os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre as pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc (CANDAUI 2008, p. 31).

No contexto do conceito de educação intercultural, Fleuri (2002) enfatiza a necessidade de reconhecer que a interação entre indivíduos e grupos de diferentes identidades culturais nas escolas pode gerar conflitos, os quais os professores devem esforçar-se para superar. Isso implica na desconstrução de estruturas socioculturais que favorecem a discriminação, a exclusão ou a subjugação entre as diversas coletividades.

Candau (2009), também ressalta que a educação intercultural não deve ser vista como algo restrito a atividades pontuais no cotidiano escolar, mas deve influenciar todos os membros do ambiente escolar e abranger todas as dimensões do processo educativo, como a “[...] seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.” (CANDAUI, 2009, p. 170).

A adoção da perspectiva intercultural na educação exige o reconhecimento e a valorização das múltiplas culturas presentes na sala de aula e na sociedade. Isso implica romper com os padrões hegemônicos e desafiar relações de poder desiguais, promovendo um ambiente participativo onde diferentes vozes, saberes e experiências sejam efetivamente ouvidos e valorizados.

Para os professores de Educação Física, essa abordagem implica em repensar as práticas e conteúdo da disciplina, buscando incorporar elementos culturais diversos, promovendo o diálogo entre diferentes manifestações corporais e incentivando a participação ativa de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural.

A interculturalidade na Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica, ampliando a compreensão sobre o corpo, as práticas corporais e as relações culturais que os atravessam. Ao desafiar visões hegemônicas e valorizar saberes diversos, essa abordagem possibilita que os alunos se tornem cidadãos ativos, reflexivos e respeitosos em uma sociedade marcada pela pluralidade.

No próximo tópico, exploraremos as implicações específicas da interculturalidade na Educação Física, ressaltando seu papel na construção de uma prática mais democrática, participativa e significativa.

1.2 IMPLICAÇÕES DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Com a globalização e os avanços tecnológicos, as interações sociais se tornaram mais complexas e dinâmicas, acompanhadas por um aumento na cultural. Pessoas de diferentes origens, crenças, valores e tradições agora interagem em contextos variados, impondo novas demandas para o desenvolvimento de conhecimento e para a pesquisa, especialmente na área da Educação, incluindo a Educação Física. Nesse cenário, a intersecção entre Educação e Cultura(s) torna-se um campo de investigação que exige uma análise cuidadosa de sua complexidade. Diversas perspectivas emergem para a formação dos indivíduos nesse novo contexto, e é essencial que as abordagens educacionais reflitam essa pluralidade cultural (BASEI; LEÃES FILHO, 2008).

A relação entre educação e cultura é intrínseca e se manifesta no planejamento e execução das práticas educativas. A cultura molda valores, crenças, normas e práticas que orientam o processo educativo, enquanto a educação desempenha um papel fundamental na transmissão e preservação das diversas manifestações culturais. Dessa forma, o ambiente escolar deve funcionar como um espaço de diálogo intercultural, onde tradições, valores e modos de vida possam ser reconhecidos, valorizados e respeitados.

No contexto da Educação Física escolar, que se fundamenta em conteúdos relacionados à cultura do corporal do movimento, torna-se crucial considerar as expressões e manifestações corporais de grupos minoritários ou culturalmente distintos. Ainda assim, tais manifestações são frequentemente negligenciadas nas práticas pedagógicas, vistas, em muitos casos, como desafios à integração dos valores da cultura dominante amplamente aceita no contexto escolar (BASEI; LEÃES FILHO, 2008). Essa abordagem monocultural, ao marginalizar vivências e expressões culturais que não se alinham aos padrões dominantes, demonstra uma limitação para

reconhecer a diversidade e uma insensibilidade para com a pluralidade cultural dos alunos.

Ao adotar uma visão centrada em apenas uma cultura, a Educação Física escolar pode acabar por excluir as experiências de determinados grupos e limitar as possibilidades de expressão corporal dos estudantes. Essa prática não apenas restringe a compreensão e o respeito pelas diferentes formas de expressão, mas também impede que os alunos explorem e valorizem suas próprias culturas e tradições. Em um ambiente que deveria fomentar o respeito e a valorização das múltiplas culturas, um enfoque monocultural restringe o potencial da Educação Física como espaço de reconhecimento mútuo, cooperação e construção de entendimentos interculturais entre os alunos. Por isso, torna-se essencial repensar e transformar as práticas pedagógicas, garantindo que a Educação Física reflita criticamente as relações culturais e promova a interculturalidade como um princípio fundamental para a convivência e a aprendizagem significativa.

Reconhecer essa pluralidade cultural como elemento essencial na escola exige compreender que todas as culturas possuem valor e que nenhuma é intrinsecamente superior ou inferior a outra. Esse olhar permite identificar a riqueza das diversas manifestações culturais, que resultam de processos históricos e sociais específicos, construídos ao longo do tempo e marcados por contextos e dinâmicas variados. Assim, cada cultura reflete as particularidades de sua trajetória e as complexas relações entre identidade, pertencimento e poder (SILVA, 2005).

Incorporar essa perspectiva na educação, e particularmente na Educação Física, é fundamental para promover um ambiente participativo, onde o diálogo intercultural e o respeito às diferenças possam prosperar e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Forquin (1993, p. 168) afirma que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra deles, que os incorpore a sua substância, que construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. É imprescindível destacar que a herança cultural que cada pessoa traz consigo não pode ser ignorada, pois esses aspectos serão fundamentais para enriquecer seu processo de desenvolvimento.

Dessa forma, a relação entre suas práticas e as questões culturais mais amplas evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica reflexiva e crítica. Isso implica a adoção de práticas que valorizem diferentes formas de expressão e

conhecimento, promovendo a integração e interação entre diferentes sujeitos e contextos sociais e culturais (COPPETE, 2012).

A educação intercultural acontece quando é possível criar contextos educativos capazes de oportunizar a integração e a interação tanto criativa quanto cooperativa, crítica e afetiva entre diferentes sujeitos e diferentes contextos sociais e culturais; esta relação se constitui baseada na troca e na reciprocidade entre pessoas, transpondo a dimensão individual dos sujeitos e envolvendo pertencimentos e identidade. (COPPETE, 2012 p. 213).

A escola, como instituição social responsável pela transmissão e produção de cultura(s), não pode se manter alheia a essa problemática. Desempenhando um papel fundamental na construção de novos conhecimentos e na aprendizagem dos sujeitos, ela deve estar atenta aos desafios trazidos pelas interações sociais complexas e pela diversidade cultural na atualidade. Tornar-se um espaço privilegiado para promover o diálogo intercultural, o respeito mútuo e a valorização das diferenças é uma responsabilidade da escola.

Nesse sentido, Silva e Rebolo (2017) argumentam que:

A escola tem a função relevante de (re)conhecer, dar valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva. Para tanto, a escola deve realizar um trabalho que vise ao desenvolvimento de ações que dialoguem com diversos conhecimentos e saberes, diferentes linguagens, distintas estratégias e recursos pedagógicos, entendendo a relevância de promover o reconhecimento das diferenças sociais, de defender e buscar os direitos, de evitar preconceito e discriminação, enfim, de tornar a escola um lugar plural (SILVA; REBOLO, 2017, p. 183).

De acordo com González e Fensterseifer (2009, p. 21), “a escola é um lugar em que é possível defender e construir formas de olhar e sentir o mundo diferente daquelas que permitem outras instituições sociais”. Os autores também defendem que entre as funções da escola está a de: “introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21).

Para alcançar esse objetivo, é necessário que a escola se torne um ambiente participativo, onde todos os estudantes sejam acolhidos e reconhecidos em suas identidades culturais, desafiando as estruturas de poder que historicamente marginalizam certas culturas. Isso exige uma revisão profunda das práticas

pedagógicas, incorporando abordagens críticas que não apenas reconheçam, mas também questionem as dinâmicas de poder e desigualdade presentes nas relações culturais (WALSH, 2009).

Somente por meio da formação crítica dos educadores e da promoção de uma educação intercultural transformadora, a escola estará preparada para enfrentar os desafios impostos pelo monoculturalismo e potencializar os benefícios da interculturalidade, criando um espaço verdadeiramente participativo e capaz de promover uma convivência mais justa e equitativa.

Assim, não só a escola, mas também a Educação Física pode desempenhar um papel fundamental na promoção da interculturalidade. Para isso, uma direção ou caminho que pode ser seguido é o desenvolvimento das ações pedagógicas pautadas na perspectiva cultural da Educação Física, também chamada de “currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico” (NEIRA, 2019, p.13). Essa perspectiva curricular prioriza, desde o planejamento, a adoção de abordagens democráticas na escolha dos assuntos e práticas de ensino. Ela reconhece a importância da reflexão crítica sobre as práticas da cultura corporal presentes na vivência dos alunos e busca aprofundá-las e ampliá-las por meio do diálogo com outras vozes e manifestações corporais (NEIRA, 2010).

O currículo cultural da Educação Física tem suas bases fundamentadas na teorização pós-crítica, que engloba os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo. Dentre essas perspectivas teóricas, destaca-se a influência dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico, que passam a coexistir com outras análises contempladas por essa abordagem. (NETA *et al.*, 2020).

A Educação Física cultural, “assumidamente, se posiciona a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares” (NEIRA, 2016, p. 89). Essa abordagem da Educação Física cultural, baseada na teorização pós-crítica, procura contestar as formas dominantes de conhecimento e práticas pedagógicas que historicamente marginalizaram as expressões corporais de grupos minoritários e culturas não hegemônicas. Assim como define Neira (2016), onde o autor diz que:

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em

seu sentido politico-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal hegemônica. (NEIRA, 2016, p. 82).

Para atingir e implementar a abordagem cultural proposta, na qual a escola não visa apenas formar atletas, mas sim refletir sobre e compreender as diversas manifestações culturais relacionadas aos movimentos, é importante que os professores estejam em um contínuo processo de formação. Esse tipo de formação é fundamental para que os educadores desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica das relações de poder que permeiam as práticas corporais e, assim, sejam capazes de romper com as ideologias dominantes que historicamente marginalizaram certos grupos culturais (WALSH, 2009).

Nesse sentido, a formação docente desempenha um papel essencial para que os professores de Educação Física estejam preparados e capacitados para lidar com a pluralidade cultural presente em suas salas de aula. Segundo Daolio (1995), a prática pedagógica dos professores de Educação Física não pode ser compreendida isoladamente, pois está inserida em um contexto social mais amplo. Os docentes atuam como agentes culturais, utilizando determinados conteúdos e seguindo crenças, valores e regras que estão enraizados na dinâmica social.

A Educação Física, enquanto componente curricular, desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento sobre o corpo e o movimento, indo além da simples prática esportiva. Para isso, é essencial que a disciplina seja compreendida sob uma perspectiva ampliada, considerando os aspectos sociais, culturais e históricos que permeiam as manifestações corporais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já apontavam para essa necessidade ao indicarem que a Educação Física deve possibilitar aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para tanto, faz-se necessário superar a antiga ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado, direcionando o ensino para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas nas práticas corporais. Como ressalta o documento:

“A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso, é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal” (BRASIL, 1997, p. 24).

No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da Educação Física ao destacar a relevância das práticas corporais e suas múltiplas formas de expressão e significado na sociedade. Essas manifestações são compreendidas como formas de expressão dos sujeitos, construídas historicamente por diferentes grupos sociais. De acordo com o documento, “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, 2019, p. 213).

Ao considerar essa perspectiva, torna-se evidente que o corpo não pode ser dissociado de seu contexto histórico e social, pois carrega marcas da cultura na qual está inserido. Dessa forma, o ensino da EFE deve incorporar essa abordagem em suas práticas pedagógicas, garantindo que os alunos compreendam a relação entre o movimento humano e as vivências culturais ao longo do processo educativo.

Nesse contexto, a interculturalidade surge como um princípio essencial para a Educação Física, possibilitando um espaço de diálogo entre diferentes culturas e saberes corporais. Muitas práticas tradicionais, como aquelas de matriz indígena, africana e asiática, historicamente marginalizadas no currículo escolar, precisam ser reconhecidas e valorizadas. Mosquera (2023), destaca que a adoção de um enfoque intercultural pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais equitativo:

“O tratamento da interculturalidade pode gerar experiências na Educação Física que convertam a diversidade cultural em uma oportunidade de diálogo. Assim, a adoção de um enfoque intercultural pode contribuir para o desvelamento das temáticas que abordem a realidade cultural dos alunos e permitir o surgimento de uma dinâmica social em que a comunidade educativa se reconheça diversa e o saber do outro seja participe na formação e na identidade coletiva e pessoal” (MOSQUERA, 2023, p. 15).

Além disso, a Educação Física Intercultural busca promover, por meio das práticas corporais, os valores, as construções sociais e os costumes dos diferentes grupos que compõem a escola, fortalecendo o respeito às diversas identidades. Como reforça a autora, “A Educação Física Intercultural visa promover, através das práticas corporais, os valores e as constantes sociais e culturais e os costumes do lugar e das pessoas, que constituem as diversas identidades que habitam a escola” (MOSQUERA, 2023, p. 27).

Dessa forma, a Educação Física assume um papel essencial na valorização das práticas corporais oriundas das mais diversas manifestações culturais, tornando

evidente a influência dessas tradições na vida cotidiana. A diversidade de danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõe um rico patrimônio cultural que deve ser explorado e reconhecido no ambiente escolar. Tal abordagem não apenas amplia o repertório motor dos alunos, mas também contribui para a construção de uma postura crítica e respeitosa em relação às diferentes expressões culturais. Como ressaltam os PCN:

“As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte” (BRASIL, 1997, p. 24).

Para que a EFE assuma um caráter intercultural, é imprescindível que os professores estejam preparados para atuar de maneira reflexiva e crítica. Isso exige uma revisão das práticas pedagógicas tradicionais, superando um ensino centrado exclusivamente em esportes de rendimento e padrões corporais hegemônicos. É fundamental que a disciplina abandone uma abordagem tecnicista e normatizadora, passando a adotar práticas pedagógicas que valorizem as diferentes formas de expressão corporal e respeitem os contextos socioculturais dos alunos.

Dessa maneira, a interculturalidade na Educação Física não deve ser apenas um tema pontual dentro do currículo, mas sim um princípio norteador da prática docente. Ao promover a interculturalidade e a valorização das diversas formas de conhecimento corporal presentes na sociedade, a disciplina se torna um espaço de construção de identidades, fortalecimento da diversidade e ampliação das experiências dos estudantes. Nesse sentido, a reflexão sobre as práticas pedagógicas deve também considerar o princípio da alteridade³, ou seja, a capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças, não apenas físicas, mas também culturais, expressas pelos alunos.

Como observa Daolio (1995):

Uma Educação Física escolar que considere o princípio da alteridade saberá reconhecer as diferenças – não só físicas, mas também culturais – expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam

³ A antropologia nos ensina a considerar as diferenças entre os vários grupos humanos não como desigualdades, mas como características específicas de cada grupo. Assim, a antropologia exige, de alguma forma, colocar-se no lugar do outro, procurando compreender sua dinâmica cultural própria. O princípio da alteridade implica a consideração e o respeito às diferenças humanas (DAOLIO, 1995, p 19).

constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças (DAOLIO, 1995, p. 100).

Portanto, é necessário que a Educação Física escolar deixe de ser um espaço de exclusão e normatização, onde a diferença é vista como algo a ser corrigido ou escondido, e passe a ser um ambiente que celebra a diversidade, reconhecendo as diferentes culturas e formas de expressão corporal. Esse reconhecimento e valorização das diferenças são fundamentais para promover a igualdade e a cidadania no contexto escolar.

Com base nisso, a presente pesquisa ocorreu com inspiração colaborativa, caracterizada pela interação social que permite estabelecer ambientes de aprendizagem conjuntos para pesquisadores e educadores, com o propósito de gerar novos saberes e promover mudanças nas ações e nos contextos (DAMASCENO, 2016).

No próximo tópico, discutiremos a relevância da formação continuada e colaborativa de professores a partir da perspectiva da interculturalidade. Destacaremos como essa abordagem não apenas enriquece a prática educativa, mas também desafia estruturas assimétricas de poder dentro da escola, promovendo a criação de estratégias pedagógicas que reconheçam e respeitem os saberes e as identidades culturais dos estudantes indígenas, garantindo um ambiente educacional mais equitativo e democrático.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA E COLABORATIVA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A necessidade de formação contínua dos professores é uma demanda que perdura há bastante tempo. No contexto atual, em que a diversidade cultural é uma realidade presente nas salas de aula, essa formação torna-se ainda mais urgente e relevante. O conceito que sustenta esta pesquisa é o de que é “[...] preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.” (NÓVOA, 2009, p.17).

De acordo com Nóvoa (2009), o professor deve ser encarado como um eterno aprendiz, em constante processo de aprendizagem ao longo de sua carreira. Isso implica uma interligação entre a formação inicial, orientação e formação contínua, com ênfase na aprendizagem ao longo da vida. O autor também ressalta a importância de promover “[...] culturas colaborativas, trabalho em equipe e acompanhamento para os professores[...].” (NÓVOA, 2009, p. 14).

Nesse sentido, uma abordagem eficaz de formação continuada é aquela que promove o diálogo e a troca de experiências entre os profissionais, incentivando a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, alinhando-se com o pensamento de Gomes (2019), que destaca:

"A colaboração é um processo interativo, democrático, com potencialidades de nos fazer avançar no âmbito das práticas pedagógicas e da formação de professores. Negociar sentidos e significados com professores de Educação Física [...]. Esse processo pressupõe que todos os envolvidos tenham voz e vez para compartilhar suas experiências e compreensões, configurando um espaço onde todos são aprendentes." (GOMES, 2019, p. 37).

A formação continuada e colaborativa de professores na perspectiva da interculturalidade é uma demanda cada vez mais urgente no contexto educacional contemporâneo, marcado pela crescente presença de interações entre diferentes culturas nas salas de aula. Esse tipo de formação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, buscando criar espaços de diálogo, reflexão e análise crítica das relações de poder presentes no ambiente escolar. Através desse processo, os professores podem desenvolver práticas pedagógicas que não apenas respeitem, mas também questionem as estruturas sociais e culturais dominantes, promovendo uma educação que valorize a pluralidade de identidades e experiências dos alunos de maneira equitativa e transformadora.

Nesse contexto, o diálogo intercultural torna-se um elemento central da formação continuada, criando oportunidades para que professores de diferentes contextos culturais se encontrem, reflitam sobre suas práticas e compartilhem desafios comuns. Sousa (2019, p. 6) destaca que “o diálogo intercultural é uma prática que possibilita aos professores de contextos culturais diversos se encontrarem para refletir, pensar, repensar, trocar experiências”. Essa interação enriquece o processo formativo dos docentes e contribui significativamente para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e representativo das múltiplas identidades dos alunos, promovendo um espaço pedagógico de reconhecimento mútuo.

Nunes Spotti e Brandim (2020) argumentam que:

“A formação continuada, na perspectiva da interculturalidade, deve ser o apoio que possibilitará ao professor compreender como a diversidade cultural, [...] tendo em vista a questão multiétnica existente nas escolas. Esse processo formativo deverá permear uma qualificação teórico-metodológica que favoreça o diálogo intercultural pautado pela realidade sociocultural, garantindo o respeito e o direito à diversidade” (NUNES SPOTTI E BRANDIM, 2020, p. 1194).

Dessa forma, a formação continuada se configura como um processo dinâmico e permanente, que acompanha os professores ao longo de suas trajetórias profissionais, proporcionando uma reflexão crítica e qualificada sobre as interações culturais no contexto escolar. Esse processo visa não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de uma postura de questionamento em relação às estruturas de poder e às desigualdades, favorecendo uma educação verdadeiramente intercultural e transformadora.

Essa abordagem transformadora da formação continuada exige um compromisso coletivo dos professores, que devem se reconhecer como agentes de valorização das identidades diversas que compõem suas turmas. Esse compromisso implica uma postura aberta à aprendizagem contínua, ao diálogo e à reformulação constante das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de ensino intercultural.

Segundo Canen e Xavier (2011, p. 642), “preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas”. Assim, o desenvolvimento da competência intercultural torna-se um aspecto fundamental na formação dos

professores. Mais do que simplesmente conhecer diferentes culturas, essa competência envolve a capacidade de questionar as relações de poder estabelecidas, refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e interagir de forma respeitosa e empática com pessoas de diversas origens, reconhecendo e valorizando as experiências e identidades culturais de cada um.

A necessidade de formação para a diversidade é reforçada por Gonçalves (2015, p. 7), que afirma que “os professores têm que ser formados para a complexidade e para a diversidade, na perspectiva de uma pedagogia intercultural”. Preparar educadores para lidar com as múltiplas dimensões de um ambiente multicultural incentiva uma prática pedagógica que valoriza as contribuições culturais de cada aluno e promove um aprendizado participativo e respeitoso.

Contudo, implementar de forma eficaz uma formação continuada focada na interculturalidade apresenta desafios significativos. Muitos programas disponíveis ainda não conseguem abordar de maneira crítica e aprofundada as questões de interculturalidade ou não conseguem conectar o conteúdo formativo às realidades vividas pelos professores em sala de aula, deixando de problematizar as estruturas de poder e as dinâmicas de exclusão presentes no cotidiano escolar.

Para que essa formação seja efetiva, é necessário que os programas promovam uma reflexão crítica constante e ofereçam ferramentas que permitam aos educadores lidar com as complexas interações culturais de maneira transformadora. Nunes Spotti e Brandim (2020, p. 1178) em sua pesquisa sobre formação continuada de professores e interculturalidade, destacam que “apenas a formação inicial desse profissional não é suficiente para que ele possa dar conta desse desafio”. É fundamental que a formação continuada proporcione espaços de diálogo e reflexão crítica, nos quais os professores possam revisar suas concepções e práticas à luz das realidades vividas pelos alunos.

Além disso, para que essa formação seja verdadeiramente transformadora, é necessário considerar o papel das representações construídas sobre o corpo e a prática docente na Educação Física. De acordo com Daolio (1995):

“[...] a questão é saber o que – e como – a sociedade está expressando por meio do processo de educação corporal formal. Nesse sentido, analisar as representações que os professores possuem, tanto a respeito do corpo como a respeito de sua prática profissional, apresenta-se como importante tarefa quando se objetivam a reciclagem desses profissionais e a consequente qualificação do seu trabalho” (DAOLIO, 1995, p. 49).

Essa reflexão é importante para desnaturalizar concepções hegemônicas sobre corpo, movimento e cultura, permitindo que os professores adotem abordagens mais interculturais e coerentes com a pluralidade cultural presente no ambiente escolar.

Diante desse cenário, torna-se essencial que os programas de formação continuada sejam estruturados de modo a incluir discussões sobre práticas pedagógicas interculturais e ofereçam um ambiente seguro para a troca de experiências entre os professores. A reflexão compartilhada permite que os docentes desenvolvam uma consciência crítica de suas práticas, identificando pontos de melhoria e adotando estratégias que favoreçam uma pedagogia verdadeiramente intercultural. Sousa (2019, p. 3) ressalta que “a formação carece ser contextualizada com as práticas docentes, as experiências e vivências dos professores imersos no cotidiano escolar”.

A contextualização é essencial para que os professores percebam que os conteúdos da formação estão em sintonia com seus desafios reais, motivando-os a aplicá-los de maneira eficaz em sala de aula. Assim, a formação continuada e colaborativa dos docentes, fundamentada na interculturalidade, vai além da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar, pois busca problematizar as relações de poder que historicamente marginalizam certos saberes. Esse processo demanda um movimento reflexivo que não se limita ao reconhecimento das diferenças, mas promove a desconstrução de hierarquias culturais e a resignificação das práticas pedagógicas (CANDAU, 2016). Para que essa transformação seja efetiva, não basta o engajamento individual dos educadores; é imprescindível a implementação de políticas públicas que enfrentem desigualdades estruturais, assegurando não apenas a presença, mas a centralidade dos conhecimentos e epistemologias indígenas nos currículos escolares.

No próximo tópico, será abordada a relevância das políticas educacionais e como essas podem se alinhar com a valorização da cultura indígena. Reconhecer o papel dessas políticas é crucial para promover maior equidade e desafiar as desigualdades históricas no ambiente escolar. Por meio da pesquisa colaborativa e de uma abordagem intercultural crítica, os partícipes puderam identificar lacunas nas políticas atuais, que, muitas vezes, ainda não garantem o reconhecimento e a inserção efetiva da cultura indígena nas práticas pedagógicas, perpetuando formas de marginalização e invisibilidade.

3 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DESAFIOS E AVANÇOS

Neste tópico, analisaremos a evolução da educação indígena no Brasil, destacando as mudanças significativas que ocorreram após a promulgação da Constituição de 1988. Serão abordadas as políticas educacionais que buscam respeitar e valorizar a cultura indígena, bem como os obstáculos que ainda desafiam a implementação efetiva dessas diretrizes nas escolas.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O RECONHECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA

A história da educação indígena no Brasil é uma narrativa de resistência, transformação e busca por reconhecimento, durante esses quase cinco séculos de colonização europeia, a instituição escolar esteve em contato com diversos grupos indígenas no Brasil. Esses povos nativos tiveram acesso a um tipo de educação escolar cujos objetivos eram catequizar, civilizar e integrá-los à sociedade dominante. Esse modelo de ensino negava suas identidades distintas e impunha valores externos, desconsiderando suas tradições e modos de vida. A educação imposta durante esse período tinha a finalidade de extinguir a diversidade cultural, promovendo a assimilação forçada e a supressão das línguas e saberes indígenas (BURATTO, 2007).

Embora a educação indígena no Brasil tenha sido historicamente marcada por tentativas de assimilação e negação da identidade cultural, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe um novo horizonte para a valorização dessas culturas. A CF reconheceu os direitos dos povos indígenas de preservar suas culturas e idiomas, estabelecendo a educação como um direito fundamental. O artigo 210 menciona a obrigatoriedade de uma educação que respeite a diversidade cultural e étnica do país. Essa mudança legislativa foi um marco significativo que abriu caminho para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e respeitosas.

Essa nova abordagem legislativa abriu caminho para a criação de iniciativas específicas, como a Política Nacional de Educação Indígena de 1994, que buscou garantir o acesso à educação de qualidade, respeitando as particularidades culturais das comunidades indígenas. Esse documento orientador enfatizou a importância de

uma educação que refletisse as realidades, tradições e valores dos povos indígenas, marcando um avanço na luta por reconhecimento e autonomia no âmbito educacional.

O fortalecimento das políticas educacionais continuou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que consolidou os direitos dos indígenas à uma educação diferenciada, estabelecendo diretrizes essenciais para a elaboração de currículos que respeitassem suas especificidades culturais.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas foi criado, buscando garantir que o ensino fosse contextualizado e relevante para os estudantes indígenas. Essa legislação não apenas reconheceu a necessidade de uma educação que respeitasse a identidade cultural dos indígenas, mas também promoveu uma abordagem que valorizasse suas histórias e saberes.

Com o avanço das diretrizes educacionais, a Lei nº 11.645/08 foi um passo adicional importante, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos do ensino fundamental e médio, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Essa lei representa mais um avanço no reconhecimento e fortalecimento dos direitos dos Povos Indígenas como sujeitos de direitos, tanto nas aldeias quanto nas áreas urbanas (SERPA, 2017).

Como enfatizam Gonçallo *et al.* (2019),

A referida lei enfatiza o estudo dos povos indígenas no Brasil e da cultura na formação da sociedade nacional, buscando resgatar suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, e tem como objetivo valorizar grupos étnicos dos negros e indígenas, demonstrando aos estudantes quanto esses povos contribuíram para a formação da sociedade brasileira (GONÇALLO *et al.*, 2019, p. 20).

Entretanto, apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. Embora o Brasil possua uma das legislações mais avançadas do mundo em termos de direitos indígenas, a realidade nas escolas muitas vezes se distancia do que está previsto na legislação. A falta de recursos, a resistência de algumas instituições e a necessidade de formação contínua para educadores são questões que precisam ser abordadas para que os direitos garantidos na legislação se concretizem. (BURATTO, 2007).

Corroborando com essa perspectiva, Viera e Gonçalves (2023) destacam que,

Apesar dos avanços, ainda é evidente que a diversidade cultural não foi plenamente adotada como uma política afirmativa que fortalece o novo

paradigma educacional, e a cultura escolar continua baseada em padrões monoculturais e homogeneizadores (VIERA; GONÇALVES, 2023, p. 443).

Dessa forma, a luta pelos direitos educacionais dos povos indígenas deve ser uma prioridade constante. A formação de professores deve incluir uma compreensão profunda sobre a história e a cultura indígena, preparando-os para criar ambientes de aprendizado participativos e respeitosos. Como relata Viera e Gonçalves (2023, p. 443), “é essencial formar profissionais capazes de refletir e repensar a maneira como a diversidade cultural é abordada nos espaços escolares”. A implementação de práticas pedagógicas que integrem as vozes e saberes dos povos indígenas é essencial para garantir que as políticas educacionais sejam efetivas e significativas.

Em consonância com isso, Serpa (2017) destaca que:

Os processos educacionais engendrados em escolas com a presença de populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, etc. passam a ser destaque, pois é a partir deles que poderemos promover uma educação intercultural e significativa para todos, em que os sujeitos do processo de ensino aprendizagem sejam percebidos como sujeitos de história e conhecimento (SERPA, 2017, p. 11).

A história da educação indígena no Brasil é marcada por lutas, conquistas e desafios persistentes, que refletem a resistência e a busca contínua dos povos indígenas por reconhecimento e respeito. Embora a legislação atual forneça uma base sólida para a construção de uma educação que valorize as culturas indígenas, a efetivação desses direitos exige um compromisso contínuo de toda a sociedade, especialmente no que tange à superação das estruturas de poder e das práticas excludentes. Para que a educação se torne um espaço genuíno de diálogo e respeito, onde as culturas indígenas sejam não apenas reconhecidas, mas verdadeiramente celebradas, é necessário confrontar e dismantelar o imaginário social ainda profundamente marcado pelo etnocentrismo e pelo preconceito. A transformação desse cenário passa pela adoção de uma abordagem intercultural crítica, que desafie as narrativas hegemônicas e promova uma educação mais justa e inclusiva para os povos indígenas.

Neste sentido, Serpa (2017) destaca que:

“o imaginário social brasileiro, pautado no etnocentrismo e no preconceito consolidado em relação aos indígenas, as relações de alteridade demandam uma aprendizagem, isso significa que para realização da alteridade e de relações interculturais nas ‘fronteiras’, ou nos ‘entrelugares’, principalmente

se essa 'fronteira' é uma cidade ou mais especificamente uma escola urbana, é necessário, além de outras coisas, um sistema de ensino baseado em uma educação intercultural" (SERPA, 2017, p. 48).

Ao reconhecer a importância dos povos indígenas na formação da identidade brasileira, a educação se torna um meio para fortalecer os laços sociais e promover a convivência pacífica entre diferentes culturas. Uma escola que respeita e valoriza a interculturalidade é um espaço onde todos os alunos se sentem pertencentes e valorizados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, a educação intercultural desponta como uma via promissora para a promoção dos direitos dos povos indígenas e para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e comprometidos com a justiça social (CANDAU, 2009; FLEURI, 2002).

A esse respeito, Silva e Rebolo (2017) destacam que:

"A discussão referente à construção das identidades de sujeitos invisibilizados, ou não valorizados, na sociedade atual é necessária no sentido de melhor compreender e possibilitar a promoção da igualdade de oportunidades e a integração dos diferentes sujeitos socioculturais na sociedade em que vivemos. Mas, ainda que seja possível verificar um avanço na escola atual, no que diz respeito às práticas escolares e às diferenças culturais, também é necessário e relevante promover o estímulo para produção de mais trabalhos que abordem temáticas relacionadas às práticas escolares e ao trabalho dos professores em uma perspectiva que contemple a diversidade cultural" (SILVA E REBOLO, 2017, p.181).

Esse aspecto evidencia a importância de um ensino pautado na interculturalidade, que não apenas reconheça a pluralidade da sociedade, mas que também questione as relações de poder historicamente desiguais, combatendo injustiças e promovendo a valorização ativa das diferentes culturas no espaço escolar.

Nesse sentido, Gonçallo *et al.* (2019) afirmam que:

"Refletir o espaço escolar como um ambiente preenchido por sujeitos com identidades culturais diversas nos leva a pensar no trabalho do professor como um mediador das relações de ensino-aprendizagem, que tem por dever ensinar aos alunos que a nação brasileira é pluriétnica, e nenhum grupo ou povo é superior ao outro, reforçando a noção de heterogeneidade cultural, diferença e respeito" (GONÇALLO *et al.*, 2019, p. 20).

Assim, o reconhecimento da interculturalidade e a promoção de uma educação crítica e intercultural não são apenas metas educacionais, mas imperativos éticos que devem orientar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao

celebrarmos a pluralidade cultural do Brasil, estamos, na verdade, desafiando as estruturas de exclusão e promovendo um futuro no qual todos os cidadãos possam coexistir em respeito e harmonia, reconhecendo as contribuições únicas de cada cultura para a formação de nossa identidade coletiva. Esse processo exige não apenas o reconhecimento das diferenças, mas a construção de espaços de diálogo e transformação, onde as vozes e experiências históricas dos povos indígenas e de outras culturas marginalizadas possam ser ouvidas e valorizadas de maneira plena (SILVA E REBOLO, 2017).

Ao olharmos para o futuro da educação indígena no Brasil, é essencial que nos mantenhamos firmes na busca por uma educação que não apenas inclua, mas que ativamente celebre a interculturalidade. É uma jornada que, embora permeada por desafios estruturais e históricos, oferece a oportunidade de construir um país onde todas as vozes sejam ouvidas, todas as culturas respeitadas e todas as identidades valorizadas. Essa jornada exige a superação das barreiras do etnocentrismo e a promoção de uma educação que, ao reconhecer e respeitar a diversidade, proporcione a todos os cidadãos — especialmente aos povos indígenas — as condições para aprender, crescer e prosperar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (COST; FREGADOLLI, 2024).

No próximo tópico, descreveremos o percurso metodológico que foi empregado nesta pesquisa, visando a obtenção dos dados necessários para a análise dos objetivos propostos. Optamos por adotar uma abordagem de pesquisa com inspiração colaborativa, pois acreditamos que ao combinar pesquisa e formação, os partícipes conseguiram contribuir de forma mais significativa. Neste contexto, valorizamos a ponderação e a análise crítica, buscando estabelecer uma conexão sólida entre a teoria e a prática, ancorada na autorreflexão.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO

A pesquisa seguiu um percurso metodológico que permitiu a obtenção dos dados necessários para analisar os objetivos propostos. Inicialmente, foram delineadas as características dos locais onde ocorreram o estudo, juntamente com a identificação dos partícipes envolvidos na pesquisa. Em seguida, foi apresentada a abordagem e o método de pesquisa selecionados. Posteriormente, foram descritos os instrumentos e procedimentos empregados para a coleta dos dados. Por fim, foram detalhados os processos de análise dos dados do estudo.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Inicialmente, a proposta da pesquisa estava centrada na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira. De acordo com os dados do Projeto Político Pedagógico (SEDUC, 2023), essa escola foi estabelecida pelo Decreto nº 1.705 em 19 de janeiro de 1979, embora sua construção tenha sido concluída em 1976 e as atividades escolares tenham começado já em 1977. Em 10 de agosto de 1988, através do Decreto 919, a escola foi promovida do nível de 1º Grau para 2º Grau e, a partir de 2011, passou a atender exclusivamente o Ensino Médio.

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira.



Fonte: Acervo pessoal

Hoje, a Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira conta com cerca de 600 alunos matriculados, distribuídos pelos três turnos de ensino. A escola é um verdadeiro mosaico de diversidade, acolhendo alunos com variadas características socioeconômicas, culturais e religiosas, vindos de todos os bairros da cidade. Esse ambiente plural se torna um campo fértil para a pesquisa, especialmente para os professores de Educação Física que, inicialmente, seriam os principais partícipes do estudo.

Esses professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento físico, emocional e social dos estudantes. A proposta da pesquisa visava justamente fortalecer a formação desses profissionais, oferecendo-lhes novas ferramentas e metodologias para enriquecer suas práticas pedagógicas.

Contudo, ao tomar conhecimento da proposta de formação planejada para os professores de Educação Física, a Secretaria de Educação do Município de Nova Xavantina manifestou um grande interesse em expandir essa iniciativa. Reconhecendo o potencial transformador da formação continuada, a coordenadora de formação da Secretaria de Educação abordou o professor-pesquisador com a proposta de incorporar também os professores efetivos da rede municipal de ensino.

Essa abordagem trouxe um novo desafio: ampliar o escopo da formação para inserir todos os professores. Diante dessa nova demanda, o planejamento da formação continuada foi ajustado para atender um público mais amplo, incorporando não apenas os professores de Educação Física da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, mas também todos os docentes que estão atuando em salas de aulas no Município.

4.1.1 Sujeitos partícipes da pesquisa

Para a seleção dos partícipes deste estudo, adotamos uma abordagem que levou em consideração tanto a disponibilidade temporal quanto a afinidade dos indivíduos com os temas que foram abordados nos encontros. Inicialmente, todos os professores de Educação Física lotados na Escola Estadual Juscelino Kubitschek foram convidados a participar do grupo de estudo, recebendo uma comunicação oficial por meio do seu e-mail institucional. Nessa mensagem, os professores foram

convidados a fazer parte do grupo de estudo e receberam informações iniciais sobre os objetivos, o cronograma e os benefícios de participar do projeto de pesquisa.

Logo após esse primeiro contato, os professores de Educação Física efetivos, lotados nas escolas municipais foram convidados via coordenadoria de formação da Secretaria Municipal de Educação de Nova Xavantina, o professor-pesquisador resolveu então estender o pedido a todos os professores de Educação Física que estão atuando nas escolas públicas dentro do município.

O critério fundamental de elegibilidade para a inclusão dos partícipes é a posse de Licenciatura Plena em Educação Física, garantindo, assim, um nível adequado de formação na área. Indivíduos que não atenderam a esse requisito não foram considerados para participação da pesquisa, assegurando a adesão de partícipes que possuam a formação acadêmica necessária para contribuir de maneira significativa nas discussões e análises propostas neste estudo. Adicionalmente, a disponibilidade temporal dos professores foi avaliada individualmente, de modo a garantir que os partícipes puderam estar presentes nos encontros e contribuir consistentemente ao longo do período da pesquisa.

Estabelecemos um canal de comunicação constante, como um grupo de aplicativo de mensagens, facilitando a troca de informações e a comunicação entre os partícipes ao longo do estudo. Essa abordagem assegurou que todos os partícipes estavam sempre bem informados, motivados e engajados durante todo o processo de pesquisa.

Para preservar a identidade dos partícipes, optamos por atribuir nomes fictícios, os quais indicam o gênero dos envolvidos. Além da preservação da identidade, a escolha dos nomes fictícios buscou trazer uma abordagem mais humanizada ao estudo, permitindo que os partícipes fossem referenciados de maneira mais próxima e acessível ao longo da pesquisa. Os nomes atribuídos foram escolhidos com base em uma temática específica, criando uma identidade simbólica para o grupo.

Figura 2 - Identificação dos partícipes do grupo de estudo colaborativo e aspectos da formação.

<p>Professor: Carvalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: Licenciatura Plena em Educação Física. • Idade: 44 anos. • Tempo de atuação: 20 anos • Especialização em Educação Física escolar.
<p>Professora: Margarida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: Licenciatura Plena em Educação Física. • Idade: 37 anos. • Tempo de atuação: 7 anos • Especialização em Motricidade, Treinamento e Performance. Relações étnico-raciais, políticas públicas e educação
<p>Professora: Camélia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: Licenciatura Plena em Educação Física. • Idade: 53 anos. • Tempo de atuação: 18 anos. • Especialização em Educação Física escolar.
<p>Professora: Violeta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: Licenciatura Plena em Educação Física. • Idade: 30 anos. • Tempo de atuação: 3 anos • Especialização em Educação Física Escolar e Psicomotricidade.
<p>Professora: Rosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: Licenciatura Plena em Educação Física. • Idade: 45 anos. • Tempo de atuação: 23 anos • Especialização em Educação Física escolar.
<p>Professor: Cravo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: Licenciatura Plena em Educação Física. • Idade: 31 anos. • Tempo de atuação: 08 anos • Especialização em Educação Física escolar e atividades de recreação.
<p>Professor-pesquisador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: Licenciatura Plena em Educação Física. • Idade: 36 anos. • Tempo de atuação: 10 anos • Especialização em Educação Física escolar.

Fonte: O Autor (2024).

Na condição de pesquisador, desempenhei um papel ativo e colaborativo dentro dos Ciclos de Reflexões, cooperando de forma sinérgica com os demais membros. Através dessa dinâmica colaborativa, buscamos compartilhar conhecimentos e perspectivas relevantes, além de fornecer materiais pertinentes que enriqueceram nossa trajetória conjunta de reflexão e análise crítica. Essa abordagem visava criar um ambiente intelectualmente estimulante, onde nossas experiências individuais se converteram em um diálogo enriquecedor e aprofundado.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi conduzida como uma pesquisa-ação, porém com inspiração na pesquisa colaborativa. Almejou-se, através dessa abordagem, promover uma transformação prática e significativa no contexto educacional, especialmente na educação física para alunos indígenas. A colaboração entre professor-pesquisador e partícipes foi central, visando à construção conjunta de soluções e à promoção de um

ambiente participativo. Esse método valorizou a reflexão crítica e a cooperação, permitindo que todos os envolvidos se tornassem agentes de mudança em suas próprias práticas e contextos.

A pesquisa-ação é um método de investigação no qual o pesquisador se compromete a resolver um problema por meio de uma ação. Dessa forma, o problema a ser solucionado se torna o foco do estudo. De acordo com Thiollent (2005, p.16), uma possível definição desse tipo de pesquisa é a seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação é rotulada como “libertadora”, pois rompe com dinâmicas opressoras e dependências ao responsabilizar os grupos pela sua própria emancipação, incentivando-os a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas. Para o autor:

A pesquisa ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (BARBIER, 2007, p. 59).

A presente pesquisa teve como principal abordagem investigativa a perspectiva de inspiração colaborativa, que possibilitou a reconciliação de "duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores" (Ibiapina, 2008). Isso permitiu a ligação entre os saberes científicos e acadêmicos com a capacitação dos partícipes, implicando em uma colaboração mútua entre o pesquisador e o professor. O objetivo foi promover o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e questionamento sobre sua formação e prática.

A escolha metodológica adotada baseia-se na ideia de que o ambiente educacional é um local onde o conhecimento é construído e compartilhado. Dentro desse ponto de vista, a investigação colaborativa destacou-se pela importância dada à cooperação e à análise crítica entre os partícipes com objetivo de atender às necessidades reais dos professores em seu dia a dia profissional.

O enfoque central concentrou-se na prática reflexiva, visando a promoção de interações entre os professores, para que refletissem sobre suas práticas no contexto educacional e pedagógico. O intuito dessa reflexão foi transformar suas ações e práticas, a fim de garantir um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos indígenas nas aulas de Educação Física e em todos os espaços das Unidades Escolares do Município.

Alicerçado nesse contexto, a pesquisa adotou um desenho metodológico qualitativo, fundamentado em abordagens colaborativas e utilizando a pesquisa-ação como estratégia central. A escolha por uma abordagem qualitativa se deve à necessidade de compreender de forma profunda e contextualizada as experiências, perspectivas e práticas dos partícipes envolvidos no estudo. Dessa forma, buscou-se não apenas coletar dados, mas também compreender as dinâmicas sociais e culturais que permeiam a temática em estudo.

De acordo com Ibiapina (2008, p. 33) “colaborar corresponde à participação dos professores que têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa”. Os partícipes da pesquisa se colocam “[...] como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva do outro” (IBIAPINA, 2008, p. 34).

A abordagem colaborativa se fez pertinente, uma vez que a pesquisa buscou promover a cooperação e o diálogo entre os envolvidos, partícipes da pesquisa. Acreditava-se que a colaboração e a troca de conhecimentos eram essenciais para a construção conjunta de soluções e para a promoção de mudanças efetivas no contexto educacional.

Essa articulação entre pesquisa e formação, possibilitada pela pesquisa colaborativa, oferece aos professores condições de refletir sobre suas práticas para melhorar a qualidade das relações que se formam com finalidades educativas e aos pesquisadores, uma oportunidade rica de coproduzir conhecimentos sobre as práticas que não seria possível sem o envolvimento dos professores. (GOMES, 2019, p. 37)

Corroborando com o pensamento Bandeira (2016, p. 66), onde a autora diz que:

[...] a investigação colaborativa privilegia a unidade pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em

decorrência, possibilidades são geradas no movimento interdependente de pesquisa-formação.

As autoras enfatizam que a colaboração possui como alvo primordial a criação de mudanças e a compreensão das exigências do ambiente em que os partícipes atuam. Esse enfoque acarreta no desenvolvimento de um entendimento mais profundo da realidade que desejam modificar, bem como das necessidades que precisam ser atendidas. Dessa forma, a colaboração se mostrou como um elemento propulsor de: “[...] uma prática crítica e criativa e o empoderamento dos participantes” (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p. 77).

Cabral (2011, p. 53), tratando da pesquisa colaborativa, afirma que:

Na pesquisa colaborativa, investigadores e co-investigadores são essencialmente ativos, e as reflexões construídas coletivamente são orientadas para as ações que pretendem transformar a realidade. Nesse sentido, há, pois, um processo formativo que mobiliza saberes da teoria e da prática, científicos e experienciais de sujeitos historicamente situados, capazes de desenvolver competências e habilidades em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos que se mobilizam para transformar a prática educativa.

No contexto educacional, a colaboração desempenha um papel significativo e benéfico. Os professores são auxiliados a enfrentar com mais eficiência as rotinas e os desafios diários presentes na escola, possibilitando, assim, a consolidação de práticas pedagógicas reflexivas ao longo de suas trajetórias profissionais. A sinergia criada pela colaboração potencializa o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o aprimoramento do ambiente educacional como um todo (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016).

A pesquisa colaborativa envolve, na realidade, uma abordagem voltada para resolver os desafios sociais experimentados na escola, contribuindo para a transformação de atitudes e comportamentos. Seu objetivo é promover uma construção de conhecimento orientada para a modificação da cultura escolar e o avanço profissional dos educadores. Isso implica em implementar transformações e analisar questões, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das atividades de pesquisa (IBIAPINA, 2008).

De acordo com as diretrizes da autora, a palavra central na pesquisa colaborativa é colaboração. Contudo, colaborar não significa que todos devem trabalhar da mesma maneira ou ter as mesmas habilidades, mas sim que cada

participante contribua com seu conhecimento e experiência de maneira significativa para alcançar objetivos comuns.

Corroborando com pensamento de Silva (2014), onde o autor diz que colaborar não significa;

[...] que todos devem participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade. Cada professor pode contribuir de forma específica. Os docentes não precisam ser necessariamente copesquisadores ou coprodutores da investigação, uma vez que o pesquisador instigará uma atividade reflexiva neles, com o objetivo de satisfazer as demandas no desenvolvimento profissional e atender às necessidades de avanço do conhecimento da pesquisa (SILVA, 2014, p. 45).

Na pesquisa colaborativa, é essencial estabelecer uma atmosfera de respeito mútuo, confiança e diálogo aberto entre os partícipes, permitindo que “[...] os colaboradores confrontem perspectivas e interpretações, bem como entendam que existem interpretações múltiplas expressa em diversas vozes” (IBIAPINA, 2008, p. 35-36). Isso envolve reconhecer e valorizar as diversas perspectivas e experiências que cada membro da equipe traz para o processo. Cada indivíduo possui um papel fundamental a desempenhar, e suas contribuições são essenciais para o sucesso da pesquisa colaborativa. Essa abordagem não só enriquece o estudo, mas também fortalece a construção coletiva de conhecimento, permitindo que diferentes vozes e experiências sejam ouvidas e respeitadas.

Segundo Magalhães e Fidalgo (2007), a colaboração na pesquisa é um processo compartilhado que envolve a avaliação e a reorganização das práticas, incluindo os aspectos metodológicos, com a criação de contextos abertos nos quais todos os partícipes podem expressar suas opiniões, questionamentos e relatos. Nesse sentido, as divergências de opiniões, valores e ideias são encaradas como aspectos favoráveis, pois a crítica é vista como uma ferramenta para a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, a crítica não é considerada negativa, mas sim um dos principais desafios na implementação da pesquisa colaborativa.

Por seu caráter coparticipativo, a pesquisa colaborativa é bastante pertinente para programas de formação continuada de professores, como um meio de se distanciar do estereótipo de muitos programas estatais que apresentam novas teorias ou práticas para serem implementadas pelo docente em sala de aula, sem instruir sobre como isso deve ser feito ou considerar o contexto específico em que o docente está inserido (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 951).

Ao integrar a interculturalidade à pesquisa colaborativa, os professores envolvidos tiveram a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades e discriminações presentes no ambiente escolar, além de buscar estratégias pedagógicas mais participativas e sensíveis às necessidades dos estudantes indígenas. A pesquisa colaborativa proporcionou um espaço seguro e aberto para a reflexão, permitindo a transformação das práticas pedagógicas de modo a promover a equidade, o respeito e a valorização das diferentes culturas. Esse processo não apenas favoreceu a construção de saberes mais plurais, mas também incentivou os educadores a questionarem e desafiarem as estruturas de exclusão, buscando soluções mais justas e transformadoras para a comunidade escolar.

4.2.1 Caminhos da pesquisa

A pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios estabelecidos na Resolução 466/12, que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, e na Resolução 510/16, que estabelece normas aplicáveis às Ciências Humanas e Sociais quando os procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados obtidos diretamente dos partícipes. Ambos os documentos foram emitidos pelo Conselho Nacional de Saúde e tiveram como objetivo normatizar a ética em pesquisa e garantir a proteção adequada e integral dos partícipes da pesquisa (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016).

Primeiramente, enviamos as gestões das escolas o Termo de Autorização e Anuência Institucional (Apêndice B). Posteriormente, entregamos à Diretoria Regional de Ensino a Carta de Anuência Para Autorização e Realização da Pesquisa (Apêndice C). Além disso, todos os professores partícipes do estudo receberam o Consentimento Livre e Esclarecido – CLE (Apêndice D).

Foi garantida a liberdade de participação a todos os sujeitos partícipes da pesquisa, tanto antes como durante todo o processo. Aqueles que desejaram desistir da participação puderam solicitar sua retirada sem sofrer qualquer prejuízo. Também asseguramos o respeito à integridade e a preservação dos dados, garantindo sigilo, privacidade e confidencialidade. No caso de serem utilizadas imagens dos partícipes da pesquisa, seria aplicado um recurso de edição nos rostos dos envolvidos para

garantir a não identificação. Adicionalmente, os partícipes foram identificados por pseudônimos.

Faz-se necessário mencionar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso no dia 15 de agosto de 2023 gerando o CAAE 73082223.6.0000.5690 e teve aprovação homologada no dia 04 de outubro de 2023 por meio do parecer nº 5.389.622.

A principal fonte de coleta de dados consistiu em encontros presenciais com os partícipes, estruturados como Ciclos de Reflexões. Os procedimentos foram baseados em Ibiapina (2008), assim, visando facilitar a pesquisa colaborativa, optamos por estruturar o trabalho da seguinte forma: sensibilização, narrativas de vida oral, reflexões sobre a prática pedagógica, identificação dos anseios e desafios, e, por fim, avaliação e reflexão. Os relatos orais buscaram resgatar as experiências, percepções e trajetórias dos partícipes. Já as sessões reflexivas tiveram o propósito de sistematizar os conteúdos e as práticas, contribuindo para que os professores puderam repensar conceitos e práticas pedagógicas, bem como avaliar possibilidades de aprimoramento nas atividades docentes.

Os encontros ocorreram nas dependências das Unidade Escolares do Município de Nova Xavantina, com uma frequência de noventa minutos a cada duas semanas ao longo de um período de 12 semanas, totalizando 6 encontros. É importante salientar que essas sessões foram agendadas durante o horário de hora-atividade dos professores, a fim de garantir a participação e envolvimento dos educadores nesse processo de coleta de dados.

Os riscos para os partícipes foram mínimos, uma vez que não houve procedimentos invasivos. Foi criado um espaço seguro e acolhedor. Respeitamos os limites e a privacidade dos indivíduos e garantimos a confidencialidade dos relatos pessoais.

Durante os encontros, ocorreram discussões, reflexões e atividades que abordaram a participação de alunos indígenas nas aulas de Educação Física, os partícipes tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências, perspectivas e conhecimentos. Esses Ciclos de Reflexões proporcionaram um ambiente propício para discussões significativas, reflexões críticas e o compartilhamento de boas práticas.

4.2.1.1 Outras fontes de produção de dados

Buscando atender ao objetivo e à proposta da pesquisa, empregamos algumas técnicas para coletar dados. Além dos Ciclos de Reflexões, aplicamos uma entrevista inicial, para captar as expectativas dos partícipes em relação à experiência de formação (Apêndice K), também consideramos os materiais elaborados e transcrevemos os diálogos ocorridos durante os encontros reflexivos, além de registros das reuniões e aplicamos uma entrevista final sobre a experiência da formação continuada (Apêndice L).

4.2.2 Ciclos de Reflexões em Grupo

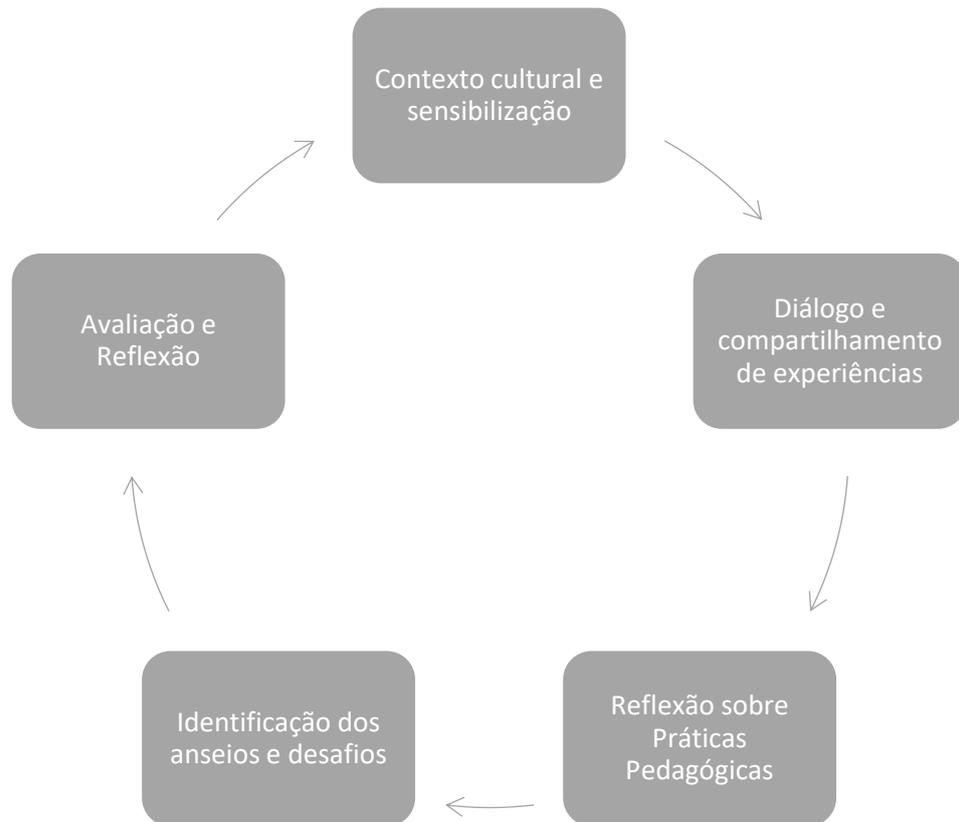
O trabalho em grupo valoriza as relações interpessoais e o compartilhamento de ideias, promove o desenvolvimento da criatividade, enfatiza o coletivo em vez do individual e estimula a cooperação ao invés da competição, permitindo que seus membros cresçam juntos, de acordo com as capacidades de cada um. Dessa forma, o trabalho em grupo pode ser incorporado como um dispositivo de aprendizagem docente, pois incentiva a reflexão dos professores sobre si mesmos e sobre sua prática socialmente construída e ressignificada, tendo como premissa a possibilidade de mudança, transformação e aprendizagem (PIVETTA, 2011).

Nesse contexto, os encontros formativos foram estruturados em ciclos de reflexões, seguindo uma organização que favorece o engajamento contínuo e a participação ativa de todos os envolvidos.

[...] na medida em que o professor narra sua experiência, os demais, que estão na escuta atenta do colega, refletem sobre o acontecimento, buscando compreender a situação, ponderando questões de natureza pessoal e profissional, “revivendo” ou aproximando-se da vivência do colega como explicitam as falas (PIVETTA, 2011, p. 85).

Os ciclos de reflexões, adotaram a estrutura abaixo:

Figura 3 - Estrutura dos ciclos de reflexões.



Fonte: O Autor (2023).

A reflexão em grupo sobre a prática docente, envolvendo a análise do cotidiano e da própria atuação, serve como ponto de partida para aprender a ser professor de maneira ativa, participativa e colaborativa, ao invés de passiva e transmitida. Assim, cria-se um ambiente único de desenvolvimento profissional, onde a interação interpessoal se torna o principal impulsionador da aprendizagem dos professores (PIVETTA, 2011).

Corroborando com os princípios da pesquisa colaborativa que segundo Ibiapina (2016),

“[...] orientam que os processos reflexivos são necessariamente colaborativos, isto é, para ocorrerem é essencial e necessário ter outros como parceiros (díade ou pequenos grupos), que colaboram no processo reflexivo com questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, tornando os parceiros conscientes das suas ações e das teorias que orientam o agir docente, bem como das possibilidades de transformá-lo. Nesse caso, com base no exposto, que a reflexão precisa ser organizada necessariamente para ocorrer entre mais de um partícipe” (IBIAPINA, 2016, p. 44).

Segundo Magalhães (2007), essas sessões reflexivas ou ciclos de reflexões podem criar ambientes propícios para que professores e pesquisadores questionem, esclareçam e, eventualmente, modifiquem a compreensão de suas práticas e de si mesmos. Em outras palavras, os ciclos de reflexões podem permitir que professores e pesquisadores analisem suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem, bem como os valores, motivos e razões por trás de suas atividades docentes. Para a autora, os ciclos de reflexões são:

[...] um locus em que cada professor tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua ação, ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas no decorrer da função docente. Esse exercício reflexivo é realizado em diádes ou em pequenos grupos, em que os parceiros analisam criticamente suas práticas. O foco da análise é direcionado para o contexto de uma aula e para os questionamentos levantados no sentido de motivar a descrição, informação, confrontação e reconstrução das ações selecionadas para essa aula (MAGALHÃES, 2007, p. 96).

Ibiapina e Ferreira (2003) afirmam que os ciclos de reflexões são implementados com o objetivo de facilitar os processos colaborativos de reflexão sobre a prática docente entre professores. Esses ciclos são projetados para promover um ambiente onde os partícipes possam compartilhar e examinar suas experiências pedagógicas, discutir estratégias de ensino, e analisar os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula. Ao incentivar a troca de ideias e o diálogo aberto, esses ciclos ajudam os professores a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica de suas metodologias de ensino e a identificar oportunidades para melhoria contínua em suas práticas pedagógicas.

Na elaboração dos roteiros destinados aos Ciclos de Reflexões (ver Apêndice E), priorizamos a promoção da colaboração entre os partícipes, visando resgatar elementos como fatos, eventos e experiências relevantes. Nesse processo, apenas o primeiro encontro contou com os temas indutores previamente estabelecidos, enquanto os temas dos encontros subsequentes emergiram ao longo das reflexões conjuntas, priorizando os objetivos propostos na pesquisa.

Em consonância com Gasparotto e Menegassi (2016), onde os autores, ao descreverem sobre a pesquisa colaborativa, relatam que:

[...] por se tratar de uma abordagem de pesquisa em que as etapas vão sendo construídas à medida que o projeto é desenvolvido, todos os registros podem ser recolhidos, pois se trata de uma construção coparticipativa, colaborando

não só para a fase final de análise, mas também para a compreensão do andamento do processo e para tomadas de decisão necessárias durante o processo (GASPAROTTO E MENEGASSI, 2016, p. 955).

Para incentivar as reflexões desde o início, foi amplamente utilizado o grupo de troca de mensagens, no qual o professor pesquisador compartilhava os textos indutores, possibilitando que os temas fossem antecipadamente discutidos e sensibilizados, criando um ambiente reflexivo antes dos encontros presenciais. Como resultado, algumas experiências pedagógicas foram compartilhadas no grupo, o que enriqueceu as discussões durante os encontros seguintes.

Esse processo formou uma espécie de espiral de aprendizagem, onde o ponto inicial foi a sensibilização dos partícipes, seguido pelos estágios de apreciação, ação e reapreciação, que se repetiram ao longo dos encontros. A espiral simboliza, assim, um ciclo contínuo, no qual a reflexão se desdobra em ação, e as ações realizadas são constantemente avaliadas e ajustadas nas etapas subsequentes. Ao final de cada encontro, os partícipes puderam avaliar o processo vivido, o que gerou um novo ciclo de reflexão e ação para o encontro seguinte, alimentando o desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas.

A disposição sequencial dos temas foi cuidadosamente ajustada para garantir flexibilidade e adaptabilidade durante a realização dos Ciclos de Reflexões. Sob essa abordagem colaborativa, surgiu uma dinâmica em que as contribuições de todos os envolvidos se entrelaçaram de forma harmoniosa, criando um ambiente propício para o desenvolvimento coletivo dos temas indutores de reflexão.

Essa dinâmica colaborativa permitiu que os partícipes, ao longo dos encontros, compartilhassem suas vivências, desafios e estratégias pedagógicas, criando um ambiente de aprendizado mútuo. As discussões se desdobraram de maneira orgânica, com cada encontro contribuindo para a construção contínua de novos saberes e práticas. À medida que novas questões surgiam, o grupo adaptava os temas abordados, garantindo que as reflexões estivessem sempre alinhadas aos interesses e necessidades dos professores envolvidos.

Dessa maneira, a formação não só promoveu o aprimoramento das práticas de ensino dos professores, mas também fomentou a criação de um espaço de Coaprendizagem, onde cada contribuição foi fundamental para o fortalecimento do grupo e para o avanço das reflexões sobre a interculturalidade e a EF.

Figura 4 - Cronograma dos encontros e temas indutores.

CRONOGRAMA DE ENCONTROS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE NOVA XAVANTINA.

DATAS	TEMAS INDUTORES DE REFLEXÃO	RECURSOS DIDÁTICOS
08/04/2024	Apresentação, Sensibilização, Metodologia da Pesquisa e Entrevista Inicial.	Datashow
22/04/2024	Lugar da Educação Física na escola. Aspectos Legais FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J. A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. São Paulo: AVA Moodle 170 Unesp [Edutec], 2020. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/course/view.php?id=2839&section=6 . Acesso em: 30 out. 2023. IMPOLCETTO, Fernanda Moreto, DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como Componente Curricular da Educação Básica: Aspectos Legais. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.	Datashow
06/05/2024	Entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. Cadernos de Formação RBCE , v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978 Acesso em: 15 mar. 2022. http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978	Datashow
20/05/2024	Interculturalidade CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37. FLEURI, R. M. Educação Intercultural e formação de professores . 1. ed. João Pessoa: CCTA, 2022. 303p. FORQUIN, J. C. (1993): Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar . Porto Alegre: Artes Médicas. OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO . Pensar a Prática , Goiânia, v. 14, n. 2, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v14i2.11348. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fe/article/view/11348 . Acesso em: 28 out. 2023.	Datashow
03/06/2024	O papel social da Educação Física na escola <u>Leitura da Entrevista de Marcos Garcia Neira à Revista Nova Escola sobre o papel da Educação Física nas escolas - por Rodrigo Ratier (Nova Escola)</u>	Datashow
17/06/2024	Avaliação na Educação Física escolar DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16. Santos, W. dos, Macedo, L. R., Matos, J. C., Mello, A. S., & Schneider, O. (2023). Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. <i>Educação Em Revista</i> , 30(4). Recuperado de https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21155 Conclusão da Formação com Avaliação da pesquisa e Entrevista Final.	Datashow

4.2.3 Entrevista Inicial

As entrevistas são uma ferramenta valiosa em pesquisas qualitativas, pois permitem obter uma compreensão aprofundada sobre fatos, acontecimentos ou até mesmo sobre as expectativas e anseios dos entrevistados. No entanto, é fundamental que esse método seja aplicado com cuidado para evitar qualquer tipo de conflito com o entrevistado. Esses conflitos podem ser de natureza política, emocional ou podem surgir de outras questões que a entrevista possa desencadear durante o processo. Conduzir entrevistas de maneira ética e sensível é essencial para garantir a integridade dos dados coletados e o bem-estar dos participantes.

Ibiapina (2008), destaca a importância das entrevistas no contexto da pesquisa colaborativa.

As entrevistas individuais ou coletivas ajudam na verbalização, trazem à tona condutas não refletidas e auxiliam na compreensão das ações materiais e mentais vivenciadas pelos grupos sociais, uma vez que o entrevistador auxilia a desencadear a reflexão por meio de um processo colaborativo feito com o auxílio de questionamentos propostos pelas ações formativas de descrever, informar, confrontar e reconstruir [...] (IBIAPINA, 2008, p. 78).

Assim, uma das técnicas que utilizamos para coletar informações foi a entrevista inicial (Apêndice K), que exigiu um cuidado especial para garantir a precisão ao refletir fielmente o pensamento do entrevistado. Mantivemos esse rigor durante a transcrição e a textualização das entrevistas, assegurando que o sentido e a significação das falas fossem preservados para o depoente.

Utilizamos a entrevista inicial para analisar os conhecimentos prévios dos participantes sobre os temas que seriam tratados durante o processo de formação nos espaços de reflexões e sobre as expectativas para a colaboração nessa experiência formativa.

Na esfera da pesquisa, ao refletir sobre entrevistas individuais com professores de Educação Física acerca de sua prática docente e seus anseios, nosso objetivo não foi categorizar nem criticar suas práticas. Pretendíamos, cultivar um ambiente onde os professores estivessem sempre abertos à reflexão contínua.

4.2.4 Entrevista Final

A entrevista final (Apêndice L) representou uma etapa importante na pesquisa, permitindo avaliar o processo de formação continuada dos professores de Educação Física entrevistados. Este momento foi planejado para capturar não apenas as percepções finais dos partícipes, mas também para avaliar o impacto das reflexões realizadas ao longo dos encontros dos Ciclos de Reflexões.

Durante a entrevista final, buscamos compreender como os professores perceberam sua própria evolução no entendimento e inserção de alunos indígenas nas aulas de Educação Física. Também, exploramos quais conhecimentos foram adquiridos ou aprimorados ao longo do processo formativo, e como esses novos aprendizados poderiam influenciar suas práticas pedagógicas futuras.

Um dos objetivos principais foi identificar quais aspectos do programa formativo foram mais relevantes para os partícipes, bem como quais desafios ou obstáculos foram enfrentados durante o período de formação. Essas informações foram essenciais para validar a eficácia do modelo de formação adotado e para sugerir melhorias futuras, visando o aprimoramento contínuo das práticas educacionais.

Assim como na entrevista inicial, durante a entrevista final, seguimos rigorosamente os princípios éticos da pesquisa qualitativa, garantindo o respeito à privacidade, a confidencialidade das informações pessoais dos partícipes e a fidelidade na transcrição e análise das falas. Essa abordagem assegurou que os resultados obtidos fossem representativos das experiências e percepções dos professores envolvidos, contribuindo significativamente para a compreensão dos impactos do programa de formação continuada na prática educacional dos partícipes.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ESTRUTURAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados seguindo uma abordagem qualitativa, conforme proposto por Gondim (2002, p. 301): “o foco de análise são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos.” Todos os encontros foram gravados na íntegra, com a anuência

dos partícipes, a fim de capturar as interações e opiniões que surgiam nos ciclos de reflexões e foram fielmente transcritos.

Ao longo dos encontros nos ciclos de reflexões, as discussões foram estruturadas para explorar as forças e fragilidades internas dos partícipes em relação à valorização da cultura indígena e à promoção da interculturalidade no ambiente escolar. Essa abordagem detalhada e criteriosa visou contribuir significativamente para o conhecimento e aprimoramento das práticas educacionais voltadas à inclusão de alunos indígenas nas aulas de Educação Física.

Os resultados da análise descritiva foram organizados em narrativas que refletem as experiências e percepções dos partícipes. Cada narrativa foi transcrita como citações diretas de suas falas, oferecendo uma visão autêntica das interações e opiniões emergentes. Também foram incluídas descrições das expressões não-verbais e das emoções observadas, proporcionando uma visão abrangente das dinâmicas interativas.

Como destaca Ibiapina (2016),

“[...] em contexto colaborativo não é oportuno produzir conhecimento superficialmente, pois para alcançar um entendimento mais profundo, é fundamental considerar sensações, percepções e representações como manifestações externas aparentes. Ao serem desveladas por meio da colaboração e reflexão crítica, criam-se possibilidades de compreensão das manifestações internas essenciais” (IBIAPINA, 2016, p. 72).

No próximo capítulo, será apresentada a análise dos resultados da pesquisa, desdobrando as interpretações e inferências obtidas a partir das falas e expressões dos partícipes. Serão destacados os principais achados, incluindo as convergências e divergências nas opiniões, bem como as implicações teóricas e práticas das discussões emergentes nos ciclos de reflexões.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Seguindo os princípios da pesquisa colaborativa, neste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas, dos ciclos de reflexões e de todos os procedimentos metodológicos adotados. A abordagem qualitativa utilizada permitiu capturar a complexidade e a riqueza das interações e opiniões dos partícipes, proporcionando uma visão abrangente e detalhada sobre as dinâmicas observadas.

5.1 EXPERIÊNCIAS DOS PARTÍCIPES EM SALA DE AULA

O panorama geral acerca das experiências dos partícipes, foi construído com base nas descrições da entrevista inicial (ver apêndice K) e da discussão e reflexão realizada a partir da tarefa proposta no 1º encontro – Memorial Descritivo “Quando eu falo SER PROFESSOR, o que vem à sua mente”.

A entrevista inicial foi essencial para explorar as visões e experiências dos partícipes, proporcionando um mergulho nas histórias pessoais dos professores e revelando os significados associados à profissão. A partir dessas narrativas emergiram relatos que não apenas destacaram as complexidades do papel de professor, mas também expuseram os desafios e aspirações que compõem a identidade de cada partícipe.

A primeira questão da entrevista inicial solicitava aos partícipes que compartilhassem suas perspectivas sobre o papel da Educação Física (EF) no projeto educacional da escola e na formação integral dos alunos, especialmente em contextos de diversidade. As respostas dos professores refletem visões diferentes sobre a importância e os desafios da EF no ambiente escolar.

A professora Violeta relatou que, em sua perspectiva:

“[...] a Educação Física tem um papel importantíssimo e muitas vezes é menosprezada. Além do desenvolvimento motor, o desenvolvimento humano é constante” (VIOLETA, 2024).

Ela destacou a importância da EF no desenvolvimento motor e humano, ressaltando que, apesar de sua relevância, muitas vezes é subestimada.

Já a professora Margarida, diz que:

“[...] A Educação Física é a principal disciplina que vai interagir e socializar os alunos, ensinando valores e respeito cultural [...]” (MARGARIDA, 2024).

A professora enfatiza a EF como uma ferramenta essencial para a interação e socialização dos alunos. Para ela, a Educação Física vai além de ser um espaço de desenvolvimento físico; é um ambiente onde os alunos têm a oportunidade de questionar e desafiar as normas culturais dominantes, aprendendo a conviver e a valorizar as diferenças de maneira profunda.

A disciplina se torna um meio para promover uma convivência respeitosa, ao mesmo tempo em que propicia um espaço para reflexão sobre as desigualdades e as discriminações presentes nas interações sociais, incentivando os alunos a se engajarem de forma crítica e transformadora com a diversidade cultural.

A professora Camélia, reflete que:

“A Educação Física é essencial para a formação do aluno, na sua cidadania, na sua formação pessoal e disciplinar é a disciplina onde à inclusão de todos e trabalha com o aluno a mente e o corpo” (CARMÉLIA, 2024).

A professora ressalta a EF como fundamental para a formação dos alunos. Ela observa que a EF promove a inclusão de todos, trabalhando corpo e mente, e reforça a importância dessa disciplina na formação integral dos alunos.

O professor Cravo, diz que:

“[...] a Educação Física tem o papel dentro do projeto educacional de promover a equidade de modo lúdico e divertido” (CRAVO, 2024).

O professor destaca o potencial da EF para criar um ambiente inclusivo e equitativo, onde todos os alunos podem participar e se desenvolver de forma prazerosa.

Nas próximas perguntas da entrevista inicial, os partícipes foram convidados a relatar quais são os conteúdos e abordagens priorizados em suas práticas pedagógicas, e como eles percebem a valorização da EF em relação as demais disciplinas escolares, e quais fatores podem influenciar essa posição.

A professora Violeta, inicia descrevendo que tenta incorporar em suas aulas,

“[...] um pouquinho de tudo. Todos baseados na abordagem crítica superadora pensada nas experiências e cultura de cada aluno” (VIOLETA, 2024).

A abordagem citada pela professora “*crítica superadora*”, (Soares et al., 1992), considera que:

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdo é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (SOARES et al., 1992, p.43).

Sobre a valorização da Educação Física em relação as outras disciplinas escolares, a professora refletiu que.

“Infelizmente a educação física ainda é uma disciplina que sofre vários preconceitos, [...] é vista somente como um momento de lazer ou bonificação, um simples descanso ou intervalo entre as outras disciplinas [...]” (VIOLETA, 2024).

O que ainda é vivenciado dentro da escola, porém, nos últimos anos essa imagem de uma disciplina só voltada para o esporte ou para recreação não é mais dominante.

A Educação Física se tornou reconhecida como um componente essencial para a formação dos alunos. Anteriormente, era comum que as aulas ocorressem fora do período regular, que os alunos fossem dispensados por motivos médicos ou que as aulas fossem substituídas por atividades pouco relacionadas à área, como reuniões de conselho de classe. Essas práticas contribuíram para formar, na mente de alunos e professores, a percepção de que a disciplina era marginal ao projeto escolar, servindo apenas como recreação ou passatempo, sem qualquer objetivo pedagógico (NEIRA, 2009).

O professor Carvalho oferece uma percepção diferente sobre a valorização da Educação Física em relação às outras disciplinas:

“[...] a educação física é valorizada sim, devido à grande aceitação dos alunos e os benefícios que ela traz [...]” (CARVALHO, 2024).

Sobre os conteúdos, o professor expõe que,

“[...] neste ano letivo estou focado nos esportes, devido à falta de estrutura física [...]” (CARVALHO, 2024).

Ao discutir os conteúdos, o professor reconhece as limitações que enfrenta. Ele menciona que o foco nas aulas de Educação Física durante o ano letivo será direcionado principalmente aos esportes, justificando essa escolha pela "falta de estrutura física". Essa declaração revela um desafio recorrente na prática docente da área: a inadequação de recursos e espaços, o que pode restringir o alcance pedagógico da Educação Física. Assim, mesmo com a valorização percebida, questões estruturais ainda interferem na diversidade de conteúdos e experiências que poderiam ser oferecidos aos alunos.

Durante a entrevista, os partícipes foram convidados a relembrar suas memórias em relação às aulas de EF que vivenciaram ao longo do período em que eram estudantes da educação básica. Fato que influenciava, a forma como se percebia a inclusão dos estudantes de múltiplas culturas dentro das aulas antes de iniciar o grupo de reflexão.

O professor Cravo, relata que:

“[...] foram parte boas e parte ruins, dependendo do professor, mas, basicamente eram feitos somente os esportes básicos, sem nenhum incentivo” (CRAVO, 2024).

A reflexão do professor Cravo, revela uma realidade comum em muitas escolas, onde os alunos que não participavam das atividades esportivas, especialmente os menos habilidosos, eram deixados de lado durante as aulas de educação física, sem receber o apoio necessário para desenvolver suas competências e habilidades.

A professora Camélia, diz que suas aulas,

“Foram ótimas, aprendi as modalidades principais, fiz várias atividades físicas e todos participavam, ninguém ficava de fora e aproveitávamos muito as aulas” (CAMÉLIA, 2024).

A professora Camélia, oferece uma perspectiva contrastante, destacando a importância de uma abordagem inclusiva nas aulas de EF, no entanto, ao mencionar "modalidades principais", sugere que o currículo estava centrado nas práticas

esportivas tradicionais, possivelmente limitando a diversidade de atividades oferecidas.

Já a professora Margarida, relata que:

“[...] basicamente o quarteto (vôlei, basquete, futsal e handebol), onde quem não tinha habilidade ficava de fora” (MARGARIDA, 2024).

A professora Violeta, expõe que suas aulas eram

“[...] péssimas! não tive muitas vivências, nem mesmo o quarteto fantástico” (VIOLETA, 2024).

Ambos relatos expressam uma exclusão significativa, exclui os menos habilidosos e também exclui a possibilidade de os estudantes terem uma vivência concreta de aprendizagem durante as aulas de EF.

Os relatos expõem atuações profissionais que González (2020, p. 136) define como “abandono do trabalho docente”, práticas frequentemente chamadas como "rola bola", "largobol" ou "aula matada".

Em linhas gerais, trata-se da atuação do professor que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Frequentemente, a ação se reduz a uma simples administração do material didático (bolas, redes, cordas). [...] De tal modo, nos referimos dessa forma a um tipo de atuação caracterizada pelo *abandono da tarefa de ensinar ou desvinculada do papel docente* (GONZÁLEZ, 2020, p.136).

A última pergunta da entrevista inicial foi com relação as expectativas dos partícipes em relação a proposta dos encontros formativos.

O professor Carvalho, relata que a expectativa é

“Muito boa, espero adquirir e absorver o máximo de experiência com essa formação” (CARVALHO, 2024).

A professora Camélia, diz que:

“Espero aprender com meus colegas e compartilhar minhas experiências com todos” (CARVALHO, 2024).

O professor Cravo, diz que espera com a experiência formativa,

“Ter mais ideias de como trabalhar de diferentes formas, atualizar” (CRAVO, 2024).

A professora Rosa, expõe que:

“[...] espero ter muito aprendizado, ter muita contribuição para te auxiliar a atuar junto aos meus alunos” (ROSA, 2024).

A professora continua dizendo que,

“[...] ainda tenho muita dificuldade de entendimento sobre as leis que regem a EF enquanto componente curricular obrigatório, poderíamos falar sobre isso” (ROSA, 2024).

A professora Margarida, relata que:

“Fiquei muito feliz, estou muito animada com os temas a serem estudados, pois acho que vai agregar muito no meu projeto de pesquisa” (MARGARIDA, 2024).

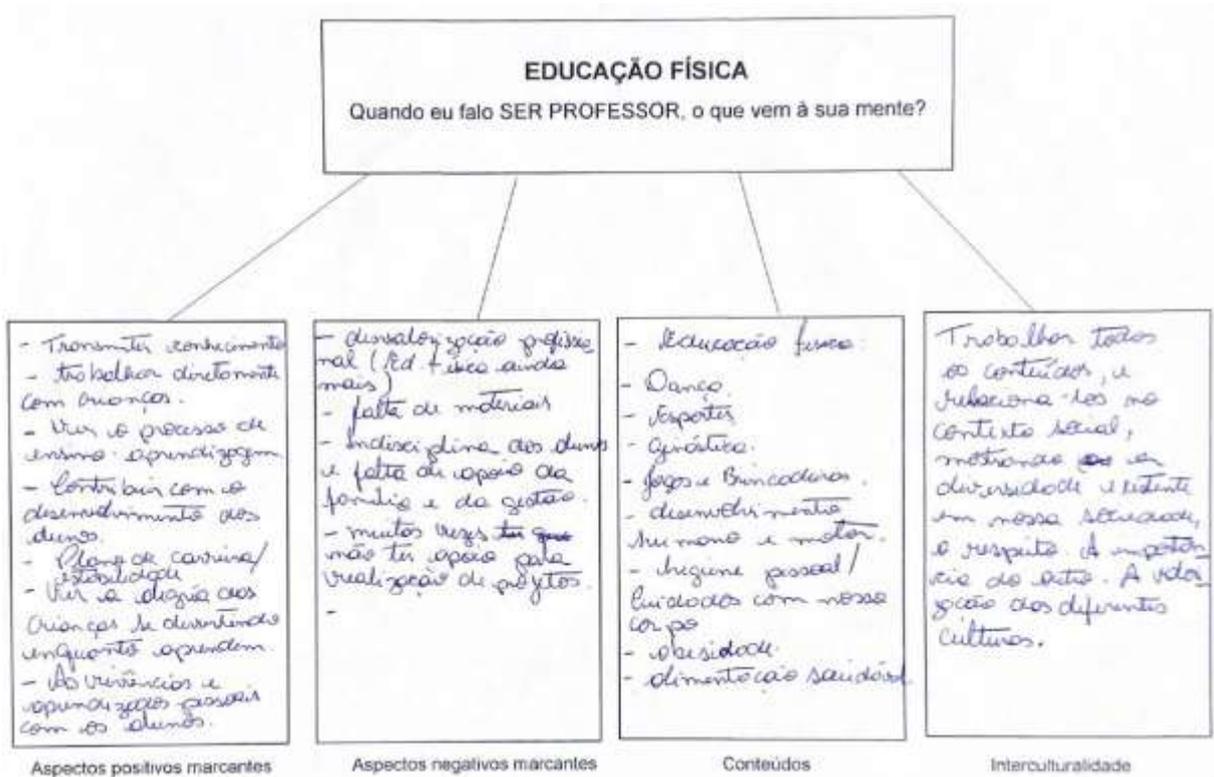
A professora Violeta, narra que:

“Falar sobre EF e nossa prática cotidiana com profissionais da área dá uma sensação de valorização e ser ouvido, já que trabalhamos muito sozinhos nas escolas” (VIOLETA, 2024).

Esses relatos evidenciam um entusiasmo geral e uma expectativa positiva em relação aos encontros formativos, destacando a busca por aprendizado, troca de experiências e atualização profissional. A valorização da prática docente e a sensação de apoio mútuo também são aspectos ressaltados pelos partícipes, enfatizando a importância desses encontros para o desenvolvimento e fortalecimento da nossa prática docente.

A seguir, apresenta-se o memorial descritivo da professora Violeta, onde ela compartilha sua perspectiva pessoal sobre a experiência de ser professora de Educação Física no contexto escolar.

Figura 5 - Memorial descritivo da professora Violeta.



Fonte: O autor (2024)

No memorial descritivo, a professora Violeta oferece uma reflexão equilibrada sobre sua prática docente, apontando tanto os aspectos positivos quanto os desafios encontrados no cotidiano escolar. Entre os aspectos positivos, ela destaca a oportunidade de transmitir conhecimentos e o prazer de trabalhar diretamente com crianças, acompanhando de perto o processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento integral de seus alunos. Violeta também valoriza a segurança proporcionada por seu plano de carreira, além da satisfação em observar a alegria dos alunos ao aprenderem de forma lúdica, vivenciando momentos de troca e crescimento mútuo com eles.

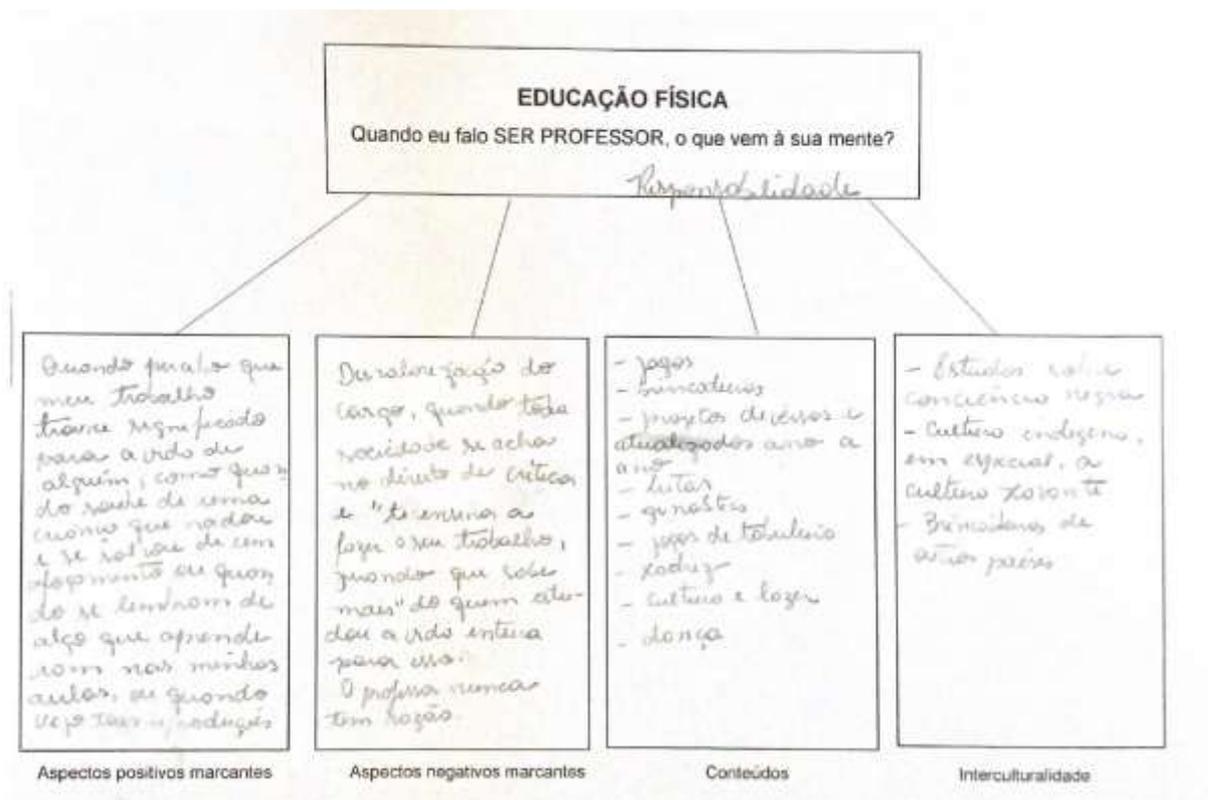
No entanto, a professora também identifica aspectos negativos que impactam sua prática profissional. Entre os principais desafios, ela menciona a desvalorização da profissão, a escassez de materiais adequados para o ensino, a indisciplina dos alunos e a ausência de apoio por parte das famílias e da gestão escolar. Também ressalta a dificuldade em obter recursos e suporte institucional para a realização de projetos pedagógicos, o que limita suas iniciativas e o potencial de suas atividades.

Em suas aulas, Violeta trabalha com uma ampla gama de conteúdos que abrangem desde a dança, esportes e ginástica até jogos, brincadeiras e temas

relacionados ao desenvolvimento humano e motor. Ela também aborda questões de higiene pessoal, cuidados com o corpo, obesidade e alimentação saudável. No que tange à interculturalidade, Violeta enfatiza a importância de relacionar todos os conteúdos ao contexto social dos alunos, buscando evidenciar a pluralidade cultural presente na sociedade. Para ela, esse enfoque é essencial para promover o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas culturas que compõem o ambiente escolar, contribuindo, assim, para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos.

A seguir, é apresentado o memorial descritivo da professora Margarida, no qual ela revela sua visão pessoal sobre a experiência de atuar como professora de Educação Física no ambiente escolar.

Figura 6 - Memorial descritivo da professora Margarida.



Fonte: O autor (2024).

A professora Margarida inicia sua reflexão afirmando que a palavra que lhe vem à mente ao pensar sobre o que significa ser professora é "responsabilidade".

Entre os aspectos positivos de sua prática docente, ela destaca momentos em que percebe que seu trabalho teve um impacto significativo na vida de seus alunos,

como o caso de uma criança que, graças ao aprendizado da natação, conseguiu se salvar de um afogamento. Também se sente gratificada quando os alunos lembram de conceitos aprendidos em suas aulas ou quando observa as produções realizadas por eles.

Em contrapartida, a professora menciona alguns aspectos negativos, como a desvalorização da profissão. Ela se sente desmotivada quando a sociedade deprecia e tenta ensinar os professores a desempenharem suas funções, mesmo sem a formação adequada que a profissão exige.

No que diz respeito aos conteúdos abordados em suas aulas, Margarida inclui jogos e brincadeiras, projetos que são atualizados anualmente, lutas, ginástica, jogos de tabuleiro, xadrez, cultura e lazer, além de dança. Quanto à interculturalidade, ela incorpora estudos sobre a consciência negra, a cultura indígena, com ênfase na tradição do povo Xavante, e explora brincadeiras de diferentes países, ampliando assim a compreensão cultural de seus alunos.

A análise das experiências dos participantes revela um panorama complexo e multifacetado sobre a prática docente no contexto escolar. As narrativas destacam a importância da Educação Física na formação integral dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também a socialização e a valorização da interculturalidade. Nesse contexto, a disciplina se configura como um espaço privilegiado para a reflexão sobre as relações culturais, o respeito mútuo e a construção de uma convivência respeitosa entre diferentes grupos. Ao integrar as práticas corporais com uma abordagem que reconhece e questiona as desigualdades e as normas sociais dominantes, a Educação Física se torna um veículo para a promoção da equidade e da valorização das identidades culturais diversas. Entretanto, as dificuldades enfrentadas, como a desvalorização da profissão, a falta de recursos e a exclusão de alunos menos habilidosos, evidenciam a necessidade de um enfoque mais inclusivo e estruturado na disciplina. Os encontros formativos surgiram como uma oportunidade valiosa para o compartilhamento de experiências e o fortalecimento das práticas pedagógicas, enfatizando a importância do apoio mútuo entre os profissionais da educação.

5.2 CICLOS DE REFLEXÕES

Com o grupo de estudos estabelecido e as primeiras impressões e colaborações realizadas, passamos para as reflexões ocorridas nos encontros da nossa formação continuada e colaborativa.

5.2.1 Aspectos legais da Educação Física na escola

Iniciamos o segundo encontro lembrando da sugestão da professora Rosa, sobre a complexidade de entender o lugar da EF na escola e quais leis aparam a disciplina como componente curricular obrigatório, com base nessa reflexão, os textos do encontro reflexivo foram "A Escola e a Educação Física em Sociedades Democráticas e Republicanas" e "Educação Física como Componente Curricular da Educação Básica: Aspectos Legais" respectivamente, (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2020.) e (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020).

Figura 7 - Partícipes do 2º encontro formativo.



Fonte – Acervo pessoal.

No segundo encontro, apenas seis partícipes estiveram presentes, já que o professor Carvalho não pôde comparecer devido ao treinamento das equipes da escola para os jogos municipais. O professor-pesquisador já havia disponibilizado os textos a todos os partícipes através de um aplicativo de mensagem, o que permitiu

que as reflexões fluíssem naturalmente, pois todos estavam a par dos textos indutores.

A princípio, o texto discutido abordou os aspectos legais da disciplina, e a questão indutora era se “Temos uma boa compreensão sobre como as leis mais importantes da Educação Física foram se modificando ao longo do tempo?”

A professora Margarida, iniciou a reflexão, mencionando que já conhecia o conteúdo do texto disponibilizado:

“Já havia lido, não sei onde, ele fala sobre a história da EF, passando pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, até a LDB de 1996, onde ela deixa de ser uma atividade e passa a ser componente curricular. Estudei bastante sobre isso para o concurso” (MARGARIDA, 2024).

A professora Violeta, por sua vez, destacou:

“A parte que fala sobre a questão da facultatividade da participação é uma coisa que me deixou instigada. Não conhecia o texto, porém vivencio bastantes situações onde os alunos não querem participar e levam atestado” (VIOLETA, 2024).

Ela continuou a reflexão, dizendo:

“Com atestado, tive pouquíssimas situações, porque quando estão de atestado nem para a escola eles vão. Agora, dizer que não vai participar, todo dia acontece” (VIOLETA, 2024).

A professora citou uma situação específica e sua intervenção para que os estudantes participem das atividades propostas:

“Hoje mesmo, tive uma abençoada desse jeito. Sabe aquelas crianças que vivem chorando? 6º ano. Eu perguntei, você vai chorar? A menina respondeu? Não. Mimada, daquele tanto. [...] Estava lá fazendo atividade com os alunos, e ela disse que não iria fazer. Aí eu falei para ela, você vai. Ela chorou mais. Eu disse que ela tinha obrigação de fazer. Virei as costas e deixei a bichinha. Aí, quando pensei que não, estava lá se divertindo horrores. A menina estava pulando e eu a chamei para um canto e disse: você viu como foi legal? E ela saiu rindo” (VIOLETA, 2024).

Embora a atitude tenha culminado em algo positivo no desfecho, acreditamos firmemente que a instituição escolar deve ser um espaço primordialmente dedicado à promoção de sociabilidade positiva e à educação em valores éticos e críticos. Nesse sentido, abandonar a aluna à própria sorte não representa a melhor abordagem para fomentar sua inclusão e participação efetiva nas atividades propostas.

A atitude pode ser questionável se considerarmos a pesquisa sobre violência na Educação Física escolar de Mello e Campos (2018), onde os autores relatam que a EF desempenha um papel crucial como agente socializador e educativo, capaz de promover significativos benefícios para a formação biopsicossocial dos jovens. Esta disciplina não apenas estimula um bom relacionamento interpessoal, mas também desempenha um papel importante no combate a práticas e comportamentos violentos.

Corroborando com as ideias de Correia *et al.* (2010), os autores descrevem que:

Cabe à Educação Física, enquanto componente curricular, assumir também um papel social e transformador, de uma prática educativa comprometida com a formação de atitudes e valores para que, desta forma, o educando possa perceber a importância das relações interpessoais para a transformação de sua condição enquanto sujeito de relações afetivas, cognitivas e, sobretudo, morais, para poder viver sem agredir ou prejudicar o outro. Assim, estará contribuindo para a formação de um sujeito crítico e emancipado, possibilitando um novo olhar no modo de ser, ver e intervir no mundo (CORREIA *et al.*, 2010, p.153).

Ainda de acordo com Mello e Campos (2018), embora a Educação Física tenha um bom potencial pedagógico para melhorar o relacionamento interpessoal entre os estudantes, ela por si só não pode resolver completamente o problema da violência que muitas vezes está presente nas relações escolares. Os autores destacam que tais benefícios requerem uma prática pedagógica comprometida por parte dos professores, que promova uma compreensão mais profunda das relações humanas. Isso inclui o desenvolvimento de uma educação fundamentada em valores, formando atitudes e comportamentos saudáveis para o convívio e relacionamento entre os estudantes.

Sobre os anseios e desafios, os professores (Violeta, Margarida e Cravo) relatam que o maior desafio é conseguir desenvolver uma prática eficaz com apenas uma aula por semana. A professora Margarida, comenta:

“No Estado⁴, está tranquilo. Com duas aulas semanais, conseguimos desenvolver atividades, aplicar novas metodologias e planejar as aulas a longo prazo. Porém, no município, com apenas uma aula semanal para os alunos do ensino fundamental, não conseguimos fazer nada. Perdemos dez minutos da aula apenas com a organização [...]” (MARGARIDA, 2024).

⁴ Estado, está se referindo as Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso, onde a Lei Estadual Nº 11700 de 2022, promulga que as escolas da rede pública deverão ofertar, pelo menos, duas aulas semanais de Educação Física para cada turma.

A professora continua dizendo que:

“[...] a Educação Física está em pé de igualdade com as demais disciplinas dentro da escola. Então, por que os alunos têm menos oportunidades de vivenciar essa disciplina?” (MARGARIDA, 2024).

Esta crítica vem permeando a EF há bastante tempo. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, 2019), a quantidade de aulas de Educação Física por semana varia entre os diferentes estados do país. Cerca de 62,6% dos estudantes analisados tiveram menos de duas aulas de Educação Física na semana anterior à pesquisa (IBGE, 2021, p. 63).

Apesar de ser obrigatória como componente curricular no Brasil (Lei n. 10.793, 2003) e de existirem recomendações em documentos como os da UNESCO (2015), que sugere um mínimo de 120 a 180 minutos de aulas de Educação Física por semana, além do Guia de Atividade Física para a População Brasileira (BRASIL, 2021), que propõe a distribuição em três aulas de 50 minutos cada, ainda não há uma lei nacional que assegure o cumprimento desse mínimo em todas as regiões e estados do país.

Os professores concordaram que, para superar os desafios enfrentados, é essencial uma maior valorização da Educação Física Escolar (EFE) nas políticas educacionais e uma conscientização da importância dessa disciplina para o desenvolvimento integral dos alunos. O professor Cravo, destacou que a integração de novas metodologias e abordagens pedagógicas poderia potencializar o impacto das aulas, mesmo com o tempo reduzido.

Ele afirmou:

“Precisamos inovar e encontrar maneiras criativas de engajar os alunos, mesmo que tenhamos pouco tempo. Trabalhar com projetos, promover atividades que eles realmente gostem pode fazer a diferença” (CRAVO, 2024).

O professor Cravo complementou, enfatizando a necessidade de maior apoio institucional:

“As escolas precisam entender a importância da EFE e oferecer as condições necessárias para que possamos desenvolver nosso trabalho de maneira eficaz. Isso inclui desde a infraestrutura até a carga horária” (CRAVO, 2024).

Para concluir a discussão, os professores refletiram sobre o papel transformador da EFE na vida dos alunos. Eles concordaram que, apesar das dificuldades, é possível promover mudanças significativas através de uma prática comprometida e inovadora. A professora Violeta, finalizou:

“Mesmo com todos os desafios, acredito que nosso papel vai além das quadras, o nosso trabalho pode impactar a vida dos alunos de maneiras que talvez nem imaginemos. É preciso persistir, buscar sempre o melhor e acreditar no potencial da EFE como ferramenta de educação e cidadania” (VIOLETA, 2024).

O encontro reflexivo encerrou-se com um sentimento de renovação e compromisso, destacando a importância de persistir, buscar sempre o melhor e acreditar no potencial transformador da Educação Física como ferramenta de educação e cidadania.

5.2.2 Renovação pedagógica

O terceiro encontro dos ciclos de reflexões iniciou-se com os partícipes sentados em círculo, onde começamos relembrando os textos previamente disponibilizados pelo professor-pesquisador. Os textos foram "Educação Física Escolar: entre a 'rola bola' e a renovação pedagógica" e "Entre o 'não mais' e o 'ainda não': pensando saídas do 'não-lugar' da EF escolar", respectivamente, (GONZÁLEZ, F. J. 2020) e (GONZÁLEZ, F. J. e FENSTERSEIFER, P. E. 2009).

Figura 8 - Partícipes durante o 3º encontro formativo.



Fonte: Acervo pessoal

Os dois textos foram estudados pelo professor-pesquisador durante as disciplinas de Problemáticas da Educação Física e Escola, Educação Física e Planejamento. O primeiro texto, explorado logo no início da trajetória como mestrando, despertou interesse e questionamentos sobre as práticas tradicionais na educação física escolar e as possibilidades de renovação pedagógica. Considerando a perspectiva da interculturalidade nas aulas de EFE, esses textos se encaixam

perfeitamente no processo reflexivo, oferecendo uma base sólida para repensar as abordagens educacionais com o propósito de promover uma educação física mais inclusiva, equitativa e inovadora.

Escrevendo sobre Educação Intercultural e Educação Física, Oliveira e Daolio (2011) relatam que, historicamente, a escola prioriza um ensino baseado em pressupostos monoculturais. Ou seja, o que é abordado no ambiente escolar está relacionado a uma única cultura (branca, cristã, europeia, masculina). Autores como Fleuri (2003), Capelo (2003), Sacristán e Pérez Gómez (2000), Sacristán (1998) e Santomé (1998) afirmam que os conhecimentos das culturas hegemônicas são enfatizados nas propostas curriculares, o que resulta em silenciar e/ou ocultar outras vozes e culturas presentes na sociedade.

Diante desse quadro de denúncias e críticas contundentes à escola, é que o debate educacional incorporou em seu discurso a valorização das diferenças. Tal fato implicou ressignificação de ações e concepções pedagógicas, a fim de flexibilizar e/ou solucionar os problemas do tradicional modelo escolar que, eminentemente excludente, apresentou-se incapaz, ao longo da história, de lidar com as diferenças. Os processos educativos, ao ocorrerem num sentido de mão única, implicam uma pedagogia da homogeneização que, pautada num discurso ingênuo de que “aos olhos do educador todos são iguais”, acaba por cindir e ignorar as diversas formas de estar no mundo, expressadas pelas diferentes culturas e contextos dos educandos (OLIVEIRA; DAOLIO, 2011, p. 3).

Tentando romper com o modelo tradicional de ensino, os textos que relatam o caminho percorrido pela Educação Física até chegar à atualidade são extremamente pertinentes para as reflexões sobre inclusão e interculturalidade. Considerando que:

"[...] a educação intercultural baseia-se em pressupostos que apontam, não somente para a existência das diferenças, mas também para seu enlace com a aprendizagem, fazendo com 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; DAOLIO, 2011, p. 3).

As reflexões do ciclo foram baseadas nas três grandes categorias de atuações docentes na EFE, definidas por González (2020, p.131) como: "(a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras".

A professora Margarida começa as reflexões relatando que:

“O que estamos fazendo nesse momento nas escolas são características das práticas tradicionais, porque infelizmente estamos voltados para treinamento, pensando no JENOX⁵” (MARGARIDA, 2024).

Ela continua a reflexão, dizendo:

“O que infelizmente acaba excluindo grande parte dos estudantes, pois somos pressionados para obter o melhor resultado durante as competições. Somos pressionados pela escola para ser vencedores, somos pressionados pelos pais. Inclusive, uma mãe perguntou para mim qual foi o critério de escolha. 'Por que meu filho não foi selecionado?' Respondi: 'Mãe, são muitos alunos e poucas vagas. Queria poder levar todo mundo que gosta de jogar. Posso? Não posso. Gosto? Não gosto. Eu gosto de separar meninos e meninas para montar time? Não gosto, mas infelizmente a gente não faz somente o que gosta” (MARGARIDA, 2024).

A professora Violeta complementa:

“Infelizmente, o esporte é isso, o esporte é excludente. Eu sempre falo para os pais que nas aulas de EF e nos interclasses pode ter certeza de que todos vão participar. Agora, nos jogos, infelizmente, não dá para levar todos” (VIOLETA, 2024).

Segundo Soares *et al.* (1992), essa situação resulta da influência do esporte no sistema educacional. Esse impacto se reflete na ideia de que não temos um esporte da escola, mas sim, o esporte na escola. Trata-se de uma perspectiva marcada pela subordinação da Educação Física aos códigos e significados da instituição esportiva. Esses códigos são guiados pelos princípios de desempenho atlético/desportivo, comparação de resultados, competição, regulamentação rigorosa, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, e racionalização de métodos e técnicas.

Margarida continua a reflexão sobre jogos escolares, dizendo:

“Eu prefiro perder com elegância do que pisar na cabeça do coleguinha. Eu sempre falo para os alunos: ele é seu adversário, não seu inimigo. Você está jogando contra ele hoje, mas semana que vem vocês podem estar na mesma escola, no mesmo time” (MARGARIDA, 2024).

Os relatos dos professores corroboram com Frizzo (2013). O autor, em pesquisa sobre os jogos escolares, discorre que:

⁵ JENOX - são os Jogos Escolares de Nova Xavantina, no decorrer dos ciclos de reflexões as escolas estavam se preparando para o torneio.

[...] percebeu-se que os Jogos Escolares expõem divergentes interesses em torno dos objetivos que a gestão, professorado e alunado imprimem a eles. Por um lado, a gestão reproduz discursos de que os jogos escolares contribuem para a cidadania, saúde, participação, respeito às regras etc, além do interesse de colocar as escolas em disputa numa competição para obter algum tipo de êxito sobre as outras; por outro lado, o alunado quer disputar os jogos com o intuito de ganhar, de ser campeões, de serem melhores que as outras escolas, de poder tripudiar sobre os colegas que não foram jogar e sobre as escolas que perderam seus jogos, sendo a derrota e a vitória, momentos de decepção ou exaltação, não guardando relações de aprendizagem (FRIZZO, 2013, p.169).

Como descrito no início da análise desse ciclo de reflexão, para a Educação Intercultural acontecer, as relações de aprendizagem passam por todos os presentes. Uma competição está na contramão da proposta de interculturalidade, pois silencia e oculta outras vozes e culturas presentes na escola.

Continuando as reflexões, os professores (Cravo, Margarida, Rosa e Violeta) concordaram sobre suas formas de atuação, relatando que todas diferem da atuação tradicional.

Contudo, a professora Rosa disse:

“Uma vez ou outra, sempre no final de bimestre, dou uma aula livre para os alunos. Pergunto o que eles querem fazer e libero” (ROSA, 2024).

A professora Margarida continuou a reflexão, dizendo:

“Eu também já fiz isso. Acredito que todos nós aqui já fizemos uma aula livre. Uma coisa é uma aula esporádica, outra é aquela constância” (MARGARIDA, 2024).

A professora Violeta também falou sobre essa aula livre no final de bimestre:

“Olha, eu faço assim: todo final de bimestre tem essa aula, que faço com todas as turmas. Separo em três grupos, e cada grupo tem o direito de escolher uma brincadeira ou um jogo que fizemos durante o bimestre para desenvolver naquela aula” (VIOLETA, 2024).

Todos os partícipes, durante a reflexão da professora Violeta reagiram discordando, A professora Margarida disse:

“Essa aula não é uma aula livre, mas sim uma aula direcionada” (MARGARIDA, 2024).

O professor Cravo, ao falar sobre suas práticas, disse:

“Tenho tentado incorporar atividades que valorizem a cultura local e as tradições dos alunos. Por exemplo, ao invés de focar apenas em esportes convencionais, introduzi jogos tradicionais e danças folclóricas nas aulas de EFE (CRAVO, 2024).

Sobre o relato do professor Cravo, a professora Camélia indagou sobre os resultados dessas atividades, perguntando se elas têm mostrado resultados. O professor Cravo continuou a reflexão, dizendo:

“Introduzir jogos de diferentes culturas tem sido uma boa experiência para os alunos. Eles estão aprendendo a valorizar e respeitar as tradições dos colegas, o que promove um ambiente de respeito. Além disso, temos discutido sobre as origens desses jogos e seus significados culturais, ampliando a visão dos alunos sobre o mundo” (CRAVO, 2024).

O professor-pesquisador então informou aos partícipes que o encontro estava se aproximando do final. Convidou cordialmente cada um a apresentar comentários ou observações, mas ninguém se manifestou. Por fim, ele agradeceu a todos pela participação e pelo engajamento nas discussões, destacando que as contribuições de cada um são essenciais para o sucesso do ciclo de reflexões. Com palavras de incentivo e motivação, o encontro foi encerrado, deixando uma sensação de progresso e cooperação entre os partícipes presentes.

A análise dos dados do ciclo de reflexões revelou que apenas uma professora havia realizado as leituras previamente, sugerindo que as discussões se basearam mais em seus conhecimentos intuitivos e práticos do que nas bases científicas apresentadas nos textos indutores de reflexão.

5.2.3 Interculturalidade

No quarto encontro, conseguimos avançar em direção ao objetivo da pesquisa, centrando as reflexões na temática da interculturalidade. O professor-pesquisador havia previamente disponibilizado os textos indutores para os partícipes, o que nos permitiu iniciar o encontro revisitando esses materiais. Os textos utilizados foram: “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica” (CANDAU, V. M., 2008), “Educação Intercultural e formação de professores” (FLEURI, R. M., 2022), “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver” (WALSH, C., 2009) e “Educação Intercultural e Educação Física Escolar: Possibilidades de Encontro” (OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J., 2011).

Figura 9 - Partícipes durante o 4º encontro formativo.



Fonte: Acervo pessoal

O professor-pesquisador inicia lembrando que o objetivo deste encontro é coletar as percepções, experiências, anseios e desafios enfrentados pelos participantes em relação à valorização da cultura indígena e à promoção da interculturalidade no ambiente escolar.

"O encontro de hoje é o principal foco da pesquisa, mas, para chegarmos a este ponto, foi necessário percorrer o caminho que trilhamos, refletindo sobre o papel do professor e a legitimação da nossa profissão. Não seria suficiente abordar a interculturalidade sem antes termos refletido sobre a nossa atuação enquanto professores" (PROFESSOR-PESQUISADOR, 2024).

Essa reflexão é corroborada por Walsh (2009), que argumenta que a educação intercultural deve ser um enfoque global, afetando todos os aspectos do processo educativo, desde o currículo até a relação com a comunidade.

Relembrando os textos indutores, a professora Margarida diz que as definições de multiculturalismo e monoculturalista fez ela refletir bastante.

“Geralmente, essa monocultura é de origem europeia. Se fôssemos considerar a nossa cultura, ela teria raízes indígenas e africanas. O próprio formato do ensino médio atual, em que os alunos escolhem as disciplinas que desejam estudar, é uma influência europeia” (MARGARIDA, 2024)

Dando continuidade à reflexão sobre os textos, a professora relata que, inicialmente, não tinha uma compreensão profunda das terminologias, mas que entendeu a interculturalidade na prática. Ela relembra um episódio dizendo:

"Comecei a perceber pequenas mudanças de um ano para o outro quando trabalhei o tema das lutas com os alunos. Chegou um momento em que eu disse: 'Agora vamos estudar as lutas indígenas. Vocês vão pesquisar sobre elas e me apresentar o que encontrarem'. Naquela turma, havia dois alunos indígenas. Então, eu falei: 'Pessoal, vocês têm uma fonte dentro da sala, perguntem aos seus colegas'. Conversei com esses alunos indígenas e eles fizeram uma apresentação sobre o Oi'ó⁶. A partir desse momento, comecei a dar protagonismo a eles, para que mostrassem como praticavam e como era a cultura deles. Eles organizaram uma roda com os meninos, mostrando como era a dança dos meninos e das meninas, e brincaram de lutar. Percebi que a interação deles mudou quando passaram a ocupar esse espaço de protagonismo" (MARGARIDA, 2024).

Essa abordagem prática é apoiada por López e Sichra (2006), que defendem que a educação intercultural deve transformar as relações entre sociedades e culturas, promovendo equidade e pertencimento

A professora compartilhou sua experiência ao trabalhar com alunos indígenas em suas aulas, o que gerou interesse entre os partícipes da discussão. Durante o diálogo, o professor Cravo perguntou:

“Durante esse processo, houve algum tipo de discriminação ou preconceito?” (CRAVO, 2024).

Em sua resposta, a professora relatou:

"Com os alunos mais jovens, sim, situações de preconceito ocorreram com maior frequência. Com os mais velhos, ao abordar o tema, percebo que o que falta é formação adequada para os professores. Posteriormente, descobri que, em algumas culturas indígenas, os meninos, até certa idade, não podem falar com mulheres, pois isso seria considerado um desrespeito. Essa norma

⁶ A luta Oi'ó ou Iwo (que significa luta de raízes) é uma luta praticada pelo povo indígena Xavante, também realizada num contexto ritual, sendo parte de uma série de ritos de passagens que os garotos Xavantes devem percorrer para chegar à fase adulta.

cultural dificulta nosso acesso a esses alunos, resultando, muitas vezes, na exclusão deles das atividades. Nas turmas mais jovens, observei uma resistência dos outros alunos em formar duplas com os estudantes indígenas. Sempre que solicitávamos a formação de duplas, havia relutância por parte dos demais alunos em interagir com eles. Nesses casos, eu, como professora, precisei intervir diretamente na organização dos grupos, mostrando que os alunos indígenas eram perfeitamente capazes de realizar as atividades, com o objetivo de incentivar um ambiente de maior participação e cooperação entre todos os estudantes" (MARGARIDA, 2024).

A fala da professora sublinha a relevância de uma formação docente voltada para o reconhecimento e o respeito às especificidades culturais, especialmente no contexto da participação de estudantes indígenas. Sua experiência demonstra que, na ausência de uma compreensão adequada das normas culturais desses alunos, pode ocorrer tanto incompreensão quanto resistência, não apenas entre os estudantes, mas também entre os próprios educadores. Isso reforça a urgência de políticas educacionais que promovam uma formação continuada intercultural dos professores, capacitando-os para enfrentar tais desafios e garantir um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

Continuando a reflexão sobre interculturalidade, o professor-pesquisador relembra um fato ocorrido em 2022, quando foi recebida uma aluna inglesa, filha de brasileira, mas nascida e criada na Inglaterra. Ela se integrou facilmente ao ambiente escolar, sendo bem recebida pelos colegas e rapidamente inserida nas atividades escolares. No entanto, a facilidade de integração dessa aluna pode ser atribuída, em grande parte, à sua origem branca e à percepção positiva associada a culturas mais próximas da hegemonia eurocêntrica, refletindo uma dinâmica de aceitação que, frequentemente, favorece indivíduos com características associadas à branquitude.

Esse contraste evidencia uma questão profunda sobre como as relações de poder e os preconceitos raciais estruturam o ambiente escolar. Enquanto a aluna inglesa, por sua origem branca, foi rapidamente aceita, outros grupos, como os alunos indígenas, enfrentam resistência e dificuldades para serem integrados, devido às suas especificidades culturais e às marcas de marginalização histórica. A experiência dessa aluna inglesa, vista através da perspectiva da interculturalidade crítica, revela como os processos de aceitação e exclusão no ambiente escolar não são apenas uma questão de acolhimento de diferentes culturas, mas estão profundamente marcados por desigualdades raciais e sociais.

Portanto, essa diferença no tratamento expõe as estruturas de poder que influenciam as dinâmicas escolares. A experiência da aluna inglesa serve como um

convite para refletir sobre como as escolas podem trabalhar de forma mais crítica e consciente para promover um ambiente que valorize e respeite igualmente todas as culturas, independentemente de sua origem, cor ou classe social. Isso implica não só em acolher novos alunos, mas também em educar a comunidade escolar para desconstruir estereótipos e combater as desigualdades raciais, promovendo uma convivência mais justa e intercultural.

Nesse contexto, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização e inferiorização, além de seus padrões de poder. Ela sugere que essa abordagem visibiliza modos diferentes de ser, viver e saber, buscando desenvolver compreensões e condições que articulem e dialoguem com as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito. A interculturalidade crítica se torna um projeto e um processo que se entrelaça com a decolonialidade, promovendo iniciativas éticas que desafiam e transformam as estruturas sociais.

A experiência da aluna inglesa exemplifica a necessidade de uma educação que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que também questione as desigualdades subjacentes que permeiam essas interações. Ao acolher diferentes culturas de maneira crítica e reflexiva, as escolas podem contribuir para a construção de um espaço educativo mais inclusivo e respeitoso.

Assim, a proposta de Walsh (2009), reforça que a interculturalidade crítica deve ser entendida como um projeto político de intervenção na realidade social que revisita aspectos históricos da colonização. Essa abordagem busca ressignificar as relações sociais e de poder, promovendo uma educação que não apenas aceita a diversidade, mas que também luta contra as injustiças históricas e contemporâneas relacionadas à opressão racial e cultural. Portanto, ao integrar essa perspectiva crítica nas práticas pedagógicas, é possível fomentar um ambiente escolar onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas identidades culturais.

Após esse início reflexivo, o professor-pesquisador insere dentro do ciclo de reflexões algumas questões com base nos textos indutores. A primeira foi: “Como você percebe a valorização da cultura indígena em sua prática pedagógica? Você, enquanto professor, consegue perceber que há culturas diferentes nas suas aulas? Pode compartilhar alguma experiência positiva ou negativa relacionada à inclusão de alunos indígenas nas aulas de Educação Física?”

A professora Rosa é a primeira a refletir, dizendo:

“Perceber a gente percebe, eu mesmo estou deixando muito a desejar nesta parte, justamente nessa questão que a gente precisa ser formado para isso. Precisa entender a língua, aprender a se comunicar com eles, fazer um planejamento adequado para trabalhar com eles. Porque mesmo sabendo que o entendimento é difícil, a gente precisa de um planejamento específico para trabalhar com eles. Um dia, quando trabalhei com um texto sobre luta e eles começaram a riscar aleatoriamente para dizer que estavam fazendo, me deu um desespero” (ROSA, 2024).

A fala da professora Rosa revela uma série de desafios enfrentados na prática pedagógica ao lidar com a inserção dos alunos indígenas. Sua autoavaliação demonstra uma consciência crítica sobre as limitações de sua formação e preparação para abordar a interculturalidade em sala de aula. Ao afirmar que "perceber a gente percebe", ela reconhece que há uma realidade cultural distinta presente entre os alunos, mas também expressa um sentimento de inadequação em sua capacidade de lidar com essa pluralidade.

A necessidade de formação específica mencionada por Rosa é apoiada por Candau (2009), que afirma que "a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais" (CANDAU, 2009, p. 170). Essa perspectiva destaca a necessidade urgente de uma formação docente que capacite os educadores a desenvolver práticas pedagógicas participativas e sensíveis às diversas realidades culturais dos alunos. A formação deve ir além da simples compreensão das culturas, oferecendo ferramentas para que os professores possam refletir criticamente sobre as dinâmicas de poder, os preconceitos e as desigualdades presentes nas interações cotidianas. É essencial que os educadores estejam preparados para criar um ambiente escolar que reconheça as múltiplas identidades culturais de seus alunos, promovendo um espaço de aprendizado que seja verdadeiramente respeitoso e transformador.

Candau (2009), argumenta que a construção de um ambiente educativo inclusivo requer um planejamento pedagógico adaptado às necessidades dos alunos, especialmente aqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Portanto, ao integrar essa perspectiva crítica nas práticas pedagógicas, é possível enfrentar os desafios da interculturalidade de maneira eficaz e respeitosa, promovendo um espaço onde todos os alunos se sintam valorizados e parte do processo educativo.

Após a fala de Rosa, a professora Violeta tomou a palavra para compartilhar sua experiência ao abordar atividades relacionadas à cultura indígena em suas aulas. Ela relatou que, ao incluir tais atividades, notou um certo constrangimento por parte dos alunos indígenas:

"De todas as atividades que passei, o que eu senti foi que, a princípio, os alunos indígenas se sentem constrangidos quando falamos sobre atividades indígenas. Eu fiquei com receio de estar ofendendo e cheguei a perguntar para eles se gostaram das atividades" (VIOLETA, 2024).

A fala da professora Violeta evidencia um aspecto crucial da inclusão de alunos indígenas nas aulas: o constrangimento que esses alunos podem sentir ao serem expostos a discussões sobre suas próprias culturas. Essa situação pode ser interpretada como um reflexo das tensões históricas e sociais que cercam a identidade indígena no Brasil. O receio de ofender os alunos sugere uma preocupação com a sensibilidade cultural e a necessidade de um ambiente seguro para a expressão de suas identidades.

O constrangimento mencionado por Violeta pode estar ligado à falta de representatividade e à forma como a cultura indígena é frequentemente abordada nas escolas. Muitas vezes, as narrativas sobre culturas indígenas são simplificadas ou estereotipadas, o que pode levar os alunos a se sentirem alienados ou desconectados de suas próprias identidades. A inclusão efetiva da cultura indígena no currículo escolar deve ir além da mera apresentação de informações; deve envolver práticas pedagógicas que permitam aos alunos indígenas se verem refletidos nas atividades e discussões.

Diante dos relatos dos partícipes, o professor-pesquisador relembrou os fundamentos da interculturalidade crítica, ressaltando que esse enfoque não se trata apenas de incluir diferentes culturas no currículo, mas de reconhecer e transformar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades. Ele destacou que uma educação intercultural crítica deve desafiar as normas que naturalizam a exclusão e a inferiorização de determinados grupos.

Essa observação dialoga com a proposta de Walsh (2009) sobre a interculturalidade crítica, que enfatiza a necessidade de uma transformação profunda nas relações de poder dentro da escola. Walsh argumenta que essa mudança deve ir além da simples inclusão de culturas diferentes no currículo, envolvendo também as atitudes, percepções e práticas de toda a comunidade escolar. A transformação,

portanto, exige não apenas a inserção de conteúdos que reflitam a diversidade cultural, mas também um trabalho pedagógico que questione e desconstrua preconceitos, criando um ambiente educacional verdadeiramente receptivo, acolhedor e respeitoso para todas as culturas. Isso implica em uma mudança na forma como as culturas são percebidas e valorizadas, promovendo uma escola que não só reconhece a diversidade, mas também combate às desigualdades estruturais que ainda existem nas relações educacionais.

Em suma, as discussões durante este quarto encontro formativo ressaltam não apenas os desafios enfrentados na promoção da interculturalidade, mas também as oportunidades valiosas para enriquecer o processo educativo através do respeito mútuo e do diálogo entre culturas diversas.

5.2.4 Papel social da Educação Física

No quinto encontro, continuamos a avançar em direção ao objetivo da pesquisa, centrando as reflexões na temática da interculturalidade, o professor-pesquisador iniciou a sessão lembrando as reflexões realizadas no encontro anterior, onde de acordo com o roteiro⁷ ficou pendente a finalização de uma atividade colaborativa proposta anteriormente.

A atividade era que em duplas eles deveriam elaborar uma ou duas propostas de práticas ou estratégias para promover a interculturalidade durante as aulas de Educação Física, os participantes argumentaram que seria interessante pensar todos juntos, ao invés de dividir por pequenos grupos, produzindo a mesma quantidade de propostas.

Após um curto período de reflexão e elaboração os participantes começaram a compartilhar suas propostas, cada um contribuindo com ideias que refletiam suas experiências e compreensões sobre a promoção da interculturalidade nas aulas de Educação Física.

Margarida foi a primeira a falar, destacando a importância de incluir jogos tradicionais de diferentes culturas nas aulas. Ela sugeriu que as aulas pudessem começar com uma breve apresentação histórica e cultural sobre o jogo, seguida da prática propriamente dita.

⁷ Roteiro do 4º ciclo de reflexões - Ver apêndice H.

“Podemos escolher um jogo ou uma luta indígena, como a Peteca, o Oi’ó, e pedir que os alunos pesquisem sobre a origem, regras e importância desses jogos em suas culturas de origem. Isso não apenas ensina o esporte, mas também fomenta uma maior conscientização sobre a diversidade cultural” (MARGARIDA, 2024).

Cravo, por sua vez, enfatizou o papel do aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Ele sugeriu que os próprios alunos fossem convidados a trazer elementos de suas culturas para as aulas, criando um espaço de partilha de saberes.

“Poderíamos organizar semanas temáticas, onde os alunos, em grupos, apresentassem atividades culturais relacionadas ao movimento e à prática corporal. Isso poderia incluir danças, esportes e até rituais que envolvem o corpo e o movimento, com a devida contextualização” (CRAVO, 2024).

A professora Violeta sugeriu um trabalho já desenvolvido pela professora Margarida com os seus alunos, levando-os para a aldeia com objetivo de vivenciarem na prática a cultura dos indígenas.

“A gente pode fazer essa questão do intercâmbio, juntando a escola da aldeia com a da cidade seria uma excelente sugestão” (VIOLETA, 2024).

A proposta de Violeta foi muito bem recebida pelos partícipes. A ideia de um intercâmbio entre escolas de diferentes contextos culturais não apenas promoveria o entendimento sobre a cultura indígena, mas também permitiria que os alunos experimentassem diretamente as tradições e práticas culturais. A professora Margarida, que já havia realizado essa atividade, compartilhou suas experiências.

“Quando levei meus alunos para a aldeia, eles puderam ver como os indígenas se organizam, suas práticas de vida e como o esporte está entrelaçado com a cultura. Foi muito legal, uma vivência rica e cheia de significados” (MARGARIDA, 2024)

Após esse período de reflexão, iniciamos o tema do quinto encontro, intitulado “Papel Social da Educação Física”. O professor-pesquisador destacou que a abordagem do currículo cultural proposta por Márcio Garcia Neira é particularmente pertinente para a promoção da interculturalidade nas aulas de Educação Física. Isso se deve ao fato de que um currículo cultural, desde sua concepção, incorpora métodos democráticos para a escolha dos temas a serem abordados e das atividades a serem desenvolvidas. Ele estimula uma reflexão crítica sobre as práticas sociais vinculadas

à cultura corporal, fundamentando-se nas experiências dos alunos. A partir dessa base, tais práticas são enriquecidas e ampliadas por meio do diálogo com diversas vozes e expressões corporais (NEIRA, 2009).

Dessa maneira, a experiência escolar se transforma em um espaço propício para o debate, a interação entre culturas e a confluência das diversas manifestações corporais de diferentes grupos sociais. Esse tipo de currículo se configura como um espaço para a disseminação de significados, onde a diversidade de interpretações e a construção de identidades ocorrem por meio de análises, questionamentos e diálogos interculturais.

O estudo de Canen e Oliveira, evidenciou que o currículo cultural:

[...] valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como "diferentes" no seio de sociedades desiguais e excludentes (CANEN E OLIVEIRA, 2002, p. 61).

A implementação de um currículo cultural na Educação Física não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também favorece a construção de um espaço onde a interculturalidade é conhecida e celebrada. Essa abordagem permite que os educandos se vejam como protagonistas nas transformações sociais, promovendo a conscientização sobre as questões que permeiam suas vivências e identidades. Ao estimular uma reflexão crítica sobre as práticas sociais relacionadas à cultura corporal, o currículo cultural incentiva os alunos a questionarem os estereótipos e preconceitos que cercam a noção de "diferente", como apontam Canen e Oliveira (2002). Nesse sentido, a Educação Física torna-se um veículo potente para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os educandos como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Conseqüentemente, sua prática pedagógica deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca desse patrimônio e ampliar os saberes dos alunos a respeito da manifestação corporal objeto de estudo (NEIRA, 2009, p. 72).

A Educação Física fundamentada nos Estudos Culturais foca principalmente na valorização e no reconhecimento das diversas identidades culturais que se

expressam por meio das práticas corporais (Neira, 2010). O cenário multicultural presente nas escolas hoje coloca em evidência o constante confronto entre os sujeitos da educação e as múltiplas representações sociais associadas às manifestações corporais e seus praticantes. Nesse sentido, compreender e valorizar o processo de construção da própria identidade cultural, assim como as representações que são formadas sobre o Outro, torna-se uma ação essencial para uma escola comprometida com a redução das desigualdades sociais (Alviano Júnior, Neira e Vargas, 2022).

Durante a discussão, o professor-pesquisador destacou que a implementação de um currículo cultural na Educação Física pode facilitar a inclusão de práticas e saberes variados, permitindo que os alunos se reconheçam nas atividades propostas.

“Acredito que essa abordagem seja fundamental para criar um ambiente em que todos os alunos se sintam pertencentes. Ao valorizar as culturas diversas dos alunos, o currículo cultural não apenas enriquece as aulas, mas também promove a empatia e o respeito mútuo. Quando os alunos veem suas experiências e tradições refletidas nas atividades, eles se sentem mais motivados e engajados, o que pode resultar em um aprendizado mais significativo” (PROFESSOR-PESQUISADOR, 2024).

O professor Cravo acrescentou que as atividades poderiam ser complementadas com discussões sobre as questões sociais enfrentadas pelos grupos indígenas hoje.

“É importante que nossos alunos entendam não apenas as tradições culturais, mas também os desafios enfrentados por essas comunidades” (CRAVO, 2024).

Nesse contexto, a Educação Física passa a ser um espaço de construção coletiva, onde todos os alunos têm a oportunidade de expressar suas vozes. As propostas de Margarida, Cravo e Violeta evidenciam como as aulas podem ser organizadas para acolher as narrativas e saberes de cada estudante, refletindo as diversas identidades presentes na sala de aula. Tal abordagem não só contribui para a formação de uma identidade coletiva, mas também confronta estereótipos e preconceitos.

Assim, a Educação Física fundamentada nos Estudos Culturais transcende a simples prática do movimento corporal, assumindo um papel social e político ao promover a participação e o reconhecimento da pluralidade que permeia o ambiente escolar. Ao incorporar as histórias, tradições e conhecimentos de diferentes grupos, o currículo cultural emerge como uma ferramenta indispensável para combater a

invisibilidade de determinadas culturas e histórias, favorecendo um ambiente de maior equidade e justiça social.

Portanto, a análise dos dados do quinto encontro reflexivo aponta que um currículo de Educação Física fundamentado nos Estudos Culturais não apenas enriquece o ensino, mas também desempenha um papel vital na criação de um ambiente escolar mais participativo, empático e crítico. A valorização das identidades culturais presentes no espaço educacional promove uma educação comprometida com a redução das desigualdades sociais e com a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para conviver em uma sociedade plural.

5.2.5 Avaliação na Educação Física escolar

No sexto e último encontro reflexivo, o professor-pesquisador iniciou a sessão com uma breve recapitulação do percurso realizado até aquele momento. Ele revisitou os objetivos dos ciclos de reflexões, destacando os marcos e aprendizados que foram vivenciados ao longo do processo. O foco deste encontro foi direcionado à análise dos métodos de avaliação adotados pelos partícipes em suas aulas, além da avaliação dos próprios ciclos de reflexões realizados. Para enriquecer a discussão, o professor-pesquisador havia disponibilizado previamente dois textos que serviram como ponto de partida para as reflexões: "A avaliação da educação física na escola" (DARIDO, S. C., 2012) e "Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional" (SANTOS, W. DOS *et al.*, 2014).

As reflexões iniciaram com o professor-pesquisador ressaltando que, infelizmente, ainda tendemos a avaliar nossos alunos utilizando métodos tradicionais, como provas teóricas e práticas. Ele destacou que essa abordagem muitas vezes está ligada à busca pela aceitação da educação física dentro do ambiente escolar, onde a disciplina se sente pressionada a ocupar um espaço similar ao das demais matérias. Essa pressão resulta na adoção de métodos avaliativos que não consideram as particularidades da Educação Física, que requer uma abordagem diferenciada.

"[...] a avaliação na educação física deve ser adaptada às especificidades da disciplina, ir além da simples aplicação de testes. (PROFESSOR-PESQUISADOR, 2024).

Nesse sentido, reforçou-se a ideia de que a avaliação vai muito além da simples atribuição de notas. Como argumenta Darido (2012):

[...]a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota. Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor. Em outras palavras, avaliar é mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado, mesmo porque cada aluno chega à escola e às práticas corporais com certo nível de conhecimento, carregando experiências anteriores e com características pessoais (DARIDO, 2012, p. 127).

Durante as reflexões, a professora Violeta compartilhou sua experiência ao tentar aplicar métodos avaliativos tradicionais. Em sua fala, destacou:

"Eu tentei aplicar provas e outros métodos de avaliação, mas hoje em dia não faço mais isso. Muitos alunos têm dificuldade em escrever, especialmente na educação infantil. Cheguei a realizar provas orais, mas isso tomava muito tempo. Agora, optei por não aplicar mais provas" (VIOLETA, 2024).

O relato de Violeta reflete uma realidade comum entre professores que se deparam com as limitações das avaliações tradicionais. Sua decisão de abandonar as provas evidencia uma conscientização sobre a inadequação desses métodos, sobretudo no contexto da educação infantil, onde a habilidade de escrita ainda está em desenvolvimento e pode ser um grande entrave para os alunos. A questão do tempo também foi levantada por Violeta, ao observar que as provas orais, embora mais interativas, exigiam um investimento de tempo que acabava comprometendo outras atividades pedagógicas. Isso sugere a necessidade de reavaliar as práticas de avaliação, buscando alternativas que promovam um processo mais formativo e condizente com a realidade dos alunos.

Nesse contexto, Smole (2010) apresenta quatro instrumentos de avaliação essenciais para a coleta de dados pelos professores: observação, análise de registros, provas e análise de erros. A autora também propõe o uso da autoavaliação e da avaliação entre pares, que colocam o aluno no centro do processo, incentivando-o a refletir sobre sua própria aprendizagem e participação. Para integrar essas abordagens, ela sugere o portfólio, que funciona como um articulador de todas essas práticas, promovendo uma avaliação compartilhada entre professor e aluno.

Essa perspectiva reafirma a ideia de que a avaliação não deve ser vista como uma ferramenta punitiva ou de controle, mas como um processo que envolve todas as partes.

Nas palavras de Darido (2012, p. 130).

Longe de ser instrumento de pressão e castigo, a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, alunos e escola – contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados. Para tanto, constitui-se em um processo contínuo de diagnóstico da situação, contando com a participação de professores, alunos e equipe pedagógica da escola.

Continuando as reflexões sobre as formas de avaliação que os partícipes realizam em suas aulas a professora Margarida, relata que:

“Infelizmente a gente tem que lançar alguma nota no sistema, então eu avalio assim, tudo que eu passar vale 10, aí se fizer as atividades, os trabalhos e participar das aulas tem 10, mas eu sempre deixo claro que eu não estou formando atleta, não estou avaliando o que você sabe fazer, se joga melhor, eu estou avaliando a sua entrega nas aulas...” (MARGARIDA, 2024).

A fala da professora Margarida ilustra uma realidade comum entre educadores: a pressão para atribuir notas no sistema educacional. Ela menciona que avalia a participação e o esforço dos alunos em vez de focar apenas em habilidades atléticas. Essa abordagem reflete uma mudança significativa na percepção da avaliação, que deve ser vista como um processo contínuo e colaborativo entre professores e alunos (DARIDO, 2012).

Essa prática de focar no envolvimento dos alunos, mais do que nas habilidades técnicas, reflete um movimento crescente de professores que buscam formas de avaliação mais inclusivas e condizentes com a natureza da Educação Física, cujo objetivo principal não é formar atletas, mas promover o desenvolvimento integral dos alunos por meio de práticas corporais. Como ressalta Santos *et al.* (2014), a avaliação na Educação Física deve contemplar múltiplas dimensões do ser humano, como aspectos motores, afetivos e cognitivos, promovendo uma visão holística da aprendizagem.

No decorrer da discussão, o professor Cravo compartilhou uma experiência semelhante à de Margarida, mas enfatizou a importância de dialogar com os alunos sobre o que está sendo avaliado. Ele mencionou que, ao deixar claro quais são os

critérios de avaliação e como os alunos podem progredir, eles passam a se sentir mais parte do processo:

"Eu sempre falo para eles: o que eu estou avaliando não é só o que você consegue fazer fisicamente, mas o seu esforço, a sua participação, como você se comporta durante as atividades. Isso ajuda os alunos a entenderem que a nota não é um julgamento sobre suas habilidades, mas um reconhecimento do empenho deles nas aulas" (CRAVO, 2024).

Essa fala destaca a importância da transparência e do diálogo no processo avaliativo. Quando os critérios de avaliação são discutidos com os alunos, eles tendem a se engajar mais nas atividades, sentindo-se valorizados pelo esforço e pela participação, independentemente de seu nível de habilidade. A avaliação, assim, deixa de ser vista como um fim em si mesma, tornando-se uma ferramenta formativa que promove o crescimento e o autoconhecimento dos alunos (DARIDO, 2012).

A avaliação, dentro de uma perspectiva mais ampla que considere o aluno em sua totalidade, deve ser entendida como um processo que visa "reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando" (BRATIFISCHE, 2003, p.21)

De acordo com Bratifische (2003), a EF moderna busca proporcionar aos estudantes experiências com diversas habilidades físicas, dando ênfase a áreas como o corpo, os esportes, as lutas, a dança e a ginástica, favorecendo o desenvolvimento da linguagem psicomotora. Ao longo do tempo, a avaliação escolar também se adapta, refletindo as mudanças no comportamento humano e os avanços tecnológicos, entre outros fatores. Assim, avaliar na EF significa reconhecer, diagnosticar e valorizar o desenvolvimento da expressão individual dos alunos, com o objetivo de verificar o que eles aprenderam e fomentar o desenvolvimento de cidadãos conscientes e capazes de refletir criticamente, preparados para interagir ativamente na sociedade.

Após as reflexões sobre as práticas avaliativas adotadas pelos partícipes, emergiu um claro desejo de transformação na forma de avaliar na Educação Física escolar. A troca de experiências entre os professores revelou uma busca por alternativas que superem os métodos tradicionais, como as provas, e deem maior ênfase ao engajamento, ao esforço e à participação dos alunos. A avaliação passou a ser vista sob uma perspectiva mais abrangente, que considera o aluno em sua

totalidade, levando em conta não apenas suas habilidades físicas, mas também sua expressão individual, suas emoções e seu desenvolvimento.

Concluídas as discussões sobre as práticas de avaliação, os partícipes foram então convidados a refletir sobre os ciclos de reflexões em si. Esse momento foi dedicado à análise do impacto que as conversas coletivas tiveram no desenvolvimento profissional de cada um e nas práticas metodológicas implementadas ao longo do processo. No próximo tópico iremos analisar os impactos da experiência formativa.

5.3 AVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A avaliação da experiência formativa foi realizada por meio de uma entrevista final (ver Apêndice J), na qual os partícipes tiveram a oportunidade de refletir e descrever os impactos e a relevância dos ciclos de reflexões vivenciados ao longo do processo. O objetivo desta etapa foi compreender como os encontros colaborativos contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física e para a implementação de práticas pedagógicas mais interculturais.

A primeira questão da entrevista buscou entender, a partir da perspectiva dos partícipes dos ciclos de reflexões, como eles definem o papel da EFE na valorização da cultura indígena e na promoção da interculturalidade no ambiente escolar. Essa questão foi fundamental para avaliar o quanto a experiência formativa influenciou as práticas docentes e como a EFE pode ser vista como um espaço potencial para a promoção de uma educação mais equitativa, que valorize as diferentes culturas e saberes presentes na escola.

Em relação as respostas, a professora Violeta destaca que a EFE pode desempenhar um papel fundamental na inclusão de alunos indígenas, que frequentemente passam despercebidos no ambiente escolar. Ela afirma:

“A Educação Física é uma disciplina altamente social e pode servir como uma importante ferramenta para integrar esses alunos, que fazem parte da nossa sociedade, mas muitas vezes permanecem invisíveis dentro da sala de aula.” (VIOLETA, 2024).

Sugerindo que, por meio de atividades físicas e esportivas, é possível criar um espaço onde todos os alunos se sintam representados e valorizados. Essa perspectiva é fundamental, pois a interculturalidade não se limita apenas à presença física dos alunos, mas envolve também sua participação ativa e reconhecimento dentro da comunidade escolar.

A professora Margarida complementa essa visão ao afirmar que as aulas de Educação Física são essenciais para a promoção da interculturalidade. Ela observa:

“As aulas de Educação Física são essenciais para essa promoção, pois são nelas que os alunos tem a oportunidade de conviverem de forma livre, espontânea, mostrando seus preconceitos existentes ou não, podendo então ser identificados e combatidos, se for o caso” (MARGARIDA, 2024).

A fala da professora Margarida destaca que as aulas de Educação Física, por promoverem interações espontâneas, revelam preconceitos e atitudes discriminatórias que podem passar despercebidos em outros contextos. Ao criar esse espaço de convivência livre, a EFE permite identificar e enfrentar essas questões, tornando-se um ambiente ideal para trabalhar a interculturalidade. A convivência nas aulas expõe desafios sociais, mas também oferece oportunidades para promover o respeito e o diálogo sobre a pluralidade cultural, contribuindo para a valorização e o combate ao preconceito na escola.

O professor Cravo reforça essa ideia ao mencionar que a EFE, ao adotar uma abordagem lúdica e atrativa, promove um ambiente propício para trabalhar as diferenças culturais. Ele afirma:

“Trabalhando as diferenças e a cooperação e o respeito, conseguimos resultados mais eficientes” (CRAVO, 2024).

Essa afirmação destaca a eficácia das atividades físicas em cultivar habilidades sociais essenciais, como o respeito mútuo e a colaboração. A ludicidade presente nas aulas não só torna o aprendizado mais prazeroso, mas também oferece uma maneira envolvente e significativa de abordar a interculturalidade. Ao integrar esses valores nas atividades físicas, os alunos desenvolvem não apenas competências motoras, mas também habilidades interpessoais cruciais para a convivência em um ambiente multicultural.

A professora Rosa propôs que a valorização da cultura indígena ocorra,

“[...] através de atividades que evidenciem a demanda cultural do cotidiano, trocando experiências e promovendo conhecimento de forma a valorizar seus conhecimentos prévios” (ROSA, 2024).

Ela enfatiza a importância de reconhecer e integrar os saberes e vivências dos alunos indígenas, promovendo uma educação que respeite e valorize suas culturas. Essa valorização é essencial para criar um ambiente educacional onde todos os alunos se sintam respeitados e reconhecidos em suas identidades culturais.

As respostas dos participantes revelam uma compreensão integrada do papel da EFE na promoção da interculturalidade e na valorização das culturas indígenas. A interconexão entre as ideias apresentadas sugere que, ao promover um ambiente inclusivo e respeitoso, as aulas de EFE não apenas atendem às necessidades sociais dos alunos, mas também fortalecem o tecido cultural da escola como um todo.

A segunda e a terceira questões da entrevista final buscaram compreender como os partícipes avaliavam os impactos das estratégias formativas e de que maneira a participação nos ciclos de reflexões influenciou suas percepções sobre a importância da interculturalidade no ambiente escolar.

As respostas dos partícipes foram positivas, com todos relatando que compartilhar conhecimentos e vivências nos encontros colaborativos foi enriquecedor. Eles destacaram que o processo de troca de experiências entre colegas contribuiu para ampliar suas visões sobre as questões culturais e a importância de uma abordagem mais sensível às multiculturas presentes na escola.

A professora Margarida avaliou sua participação de maneira bastante positiva. Ela relata:

"Avalio de forma positiva, pois foi possível contribuir com professores de outras unidades de forma que todos possam também procurar fontes de conhecimento e buscar coisas novas para seus alunos... Fiquei muito feliz com minha participação, pois acho que pude contribuir também, já que os temas vieram de encontro com a minha pesquisa, e a gente contribuiu com as experiências práticas" (MARGARIDA, 2024).

Esse relato reflete o impacto da colaboração no desenvolvimento de novas ideias e práticas, além de destacar como a integração entre pesquisa acadêmica e prática docente pode ser fortalecida por meio de espaços formativos como os ciclos de reflexões. A professora Margarida ainda aponta para a importância de buscar continuamente novos conhecimentos e fontes de inspiração, promovendo uma constante renovação nas práticas pedagógicas.

O professor Cravo também avaliou a experiência de forma positiva, afirmando:

"Trocamos muitas ideias e vivências que auxiliaram a desenvolver novas formas de trabalho e ensino, respeitando as particularidades de cada um... Através de vivências e experiências vi que é possível trabalhar de forma mais efetiva, respeitando as particularidades e incluindo de forma natural" (CRAVO, 2024).

Essa fala reflete a perspectiva da interculturalidade, ao reconhecer que a troca de experiências não deve ser vista apenas como uma oportunidade de enriquecer as práticas pedagógicas, mas também como uma ferramenta para desafiar e reconfigurar as estruturas de poder dentro da escola. Ao adaptar o ensino às necessidades e especificidades culturais de cada aluno, o professor Cravo sugere que é possível não

só respeitar as diferenças, mas também promover um espaço educacional que ativamente combate às desigualdades, criando um ambiente onde todas as culturas sejam genuinamente valorizadas e integradas de forma crítica e consciente.

A professora Camélia também compartilhou uma avaliação positiva sobre a experiência nos ciclos de reflexões. Ela destacou que os encontros foram fundamentais para ampliar seu entendimento sobre as práticas interculturais e a importância de adaptar suas aulas para melhor atender às necessidades dos alunos de diferentes origens culturais. Ela relata:

"Esses ciclos foram muito importantes para que eu pudesse repensar minhas abordagens em sala de aula. Percebi que é essencial considerar as diferentes realidades culturais dos alunos para criar um ambiente mais acolhedor e respeitoso. O que aprendi aqui certamente vai influenciar a forma como planejo minhas atividades daqui para frente" (CAMÉLIA, 2024).

A fala da professora Camélia reforça a relevância da formação continuada dos docentes, evidenciando como esses momentos de troca contribuem para uma maior conscientização sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis às diversidades culturais. Ela aponta que o aprendizado adquirido não apenas transformou sua percepção, mas também impactará diretamente suas futuras práticas pedagógicas, promovendo um ambiente escolar mais participativo e acolhedor.

A professora Violeta também fez uma avaliação positiva da experiência, afirmando:

"Compartilhar conhecimento abre nossa mente sobre como trabalhar a cultura na escola, especialmente no que diz respeito a dar mais visibilidade aos alunos indígenas e nos dar mais segurança para isso... Refletir sobre a Educação Física e a inclusão dos alunos em nossas aulas nos permite analisar criticamente nossas práticas" (VIOLETA, 2024).

Esse relato reforça a importância de espaços formativos para repensar as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à participação dos alunos indígenas e ao fortalecimento da interculturalidade nas aulas de EFE.

A próxima questão da entrevista final buscou compreender os anseios e expectativas dos participantes em relação à continuidade do trabalho de promoção da interculturalidade e valorização da cultura indígena nas aulas de EFE. As respostas revelam o desejo coletivo de que esse movimento se aprofunde e se consolide, promovendo um ambiente de respeito e valorização das diferenças culturais.

A professora Margarida expressou seu anseio de que o processo de interculturalidade nas aulas leve os alunos a superarem preconceitos e a se envolverem mais socialmente por meio da descoberta de outras culturas. Ela afirma:

“Desejo que os alunos quebrem preconceitos e se socializem mais com a descoberta das culturas e das relações positivas que essas misturas podem proporcionar” (MARGARIDA, 2024).

Essa fala evidencia a expectativa de que as práticas pedagógicas favoreçam o entendimento cultural e a convivência harmoniosa, criando oportunidades de diálogo que ultrapassem as barreiras dos estereótipos, conduzindo a um ambiente escolar mais participativo e transformador.

A professora Violeta, por sua vez, reflete sobre a importância de dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional no tema, afirmando a necessidade de aprofundar sua prática docente:

“Creio que todos que participaram da formação tenham repensado suas práticas. De forma pessoal, sinto a necessidade de estudar e falar mais sobre essa temática nas minhas aulas. Mesmo já incluindo e valorizando diferentes culturas, acredito que posso transmitir mais esses conhecimentos e analisar de forma mais crítica o comportamento dos alunos, observando como eles se veem, se sentem, se a inclusão de fato está existindo, e onde é necessário olhar com mais cuidado e trabalhar de forma mais precisa” (VIOLETA, 2024).

A fala de Violeta revela um compromisso pessoal com a autocrítica e a reflexão constante sobre sua prática. Ela aponta para a importância de monitorar o impacto real da inclusão no cotidiano escolar, evidenciando um desejo de melhorar continuamente suas estratégias para garantir que todos os alunos se sintam realmente vistos e valorizados.

O professor Cravo compartilha expectativas semelhantes, afirmando:

“As minhas expectativas são que os alunos reconheçam e respeitem a diversidade cultural, principalmente a indígena, e que a prática da interculturalidade se torne parte integral das aulas. Espero criar um ambiente participativo, onde todos se sintam valorizados, promovendo um bom diálogo e compreensão das diferenças” (CRAVO, 2024).

Cravo reflete a ambição de transformar a interculturalidade em uma prática pedagógica integrada e contínua, não apenas como um tema pontual. Seu desejo é

criar um espaço onde o diálogo e o respeito mútuo estejam no centro, contribuindo para a construção de um ambiente mais participativo e equitativo.

A professora Rosa, por sua vez, enfatiza a importância de adaptar os materiais e a comunicação para facilitar o aprendizado e a participação:

“Os meus anseios estão relacionados à comunicação e a materiais que facilitem o aprendizado. Já as expectativas estão voltadas para o desejo de fazer um trabalho diferente dos que foram feitos até o momento, dando oportunidade à voz dos alunos” (ROSA, 2024).

Rosa demonstra a preocupação em adaptar os recursos pedagógicos às necessidades dos alunos, mostrando um olhar cuidadoso para a acessibilidade e a expressão dos estudantes. Sua expectativa de oferecer um espaço em que as vozes dos alunos sejam ouvidas e respeitadas reflete um compromisso com uma educação mais democrática e participativa.

A professora Camélia compartilhou seu desejo de criar um ambiente de aprendizado mais conectado às realidades dos alunos. Ela acredita que a continuidade desse trabalho intercultural é essencial para que as aulas de EFE deixem de ser apenas um espaço de prática corporal e se tornem um local onde a interculturalidade cultural seja vivida e valorizada diariamente. Camélia destaca a importância de:

“Transformar as aulas em um espaço onde os alunos não só aprendam habilidades físicas, mas também onde suas identidades culturais sejam respeitadas e celebradas, criando um ambiente de confiança e acolhimento para todos” (CAMÉLIA, 2024).

Em conjunto, as falas dos partícipes indicam um forte desejo de aprofundar a prática da interculturalidade e da valorização da cultura indígena, com ênfase em uma abordagem pedagógica crítica, participativa e voltada ao respeito mútuo. Os partícipes demonstram que o trabalho iniciado durante os ciclos de reflexões deve continuar a evoluir, oferecendo aos alunos um espaço de aprendizado onde suas identidades culturais sejam reconhecidas e onde o diálogo sobre as diferenças culturais se torne parte integrante das aulas de EFE.

A próxima pergunta da entrevista final buscou entender quais foram os principais aprendizados dos partícipes durante os ciclos de reflexões e como esses aprendizados influenciarão suas práticas docentes e visões sobre a EFE. As

respostas mostraram que as trocas de experiências e o debate sobre interculturalidade tiveram um impacto profundo, ampliando a consciência dos partícipes sobre o papel transformador da Educação Física no contexto escolar.

A professora Margarida destacou a importância de criar momentos de diálogo e colaboração entre os docentes, afirmando:

"É necessário termos momentos de conversas e trocas, pois em cada reunião a gente absorve uma ideia, uma estratégia de um colega que vale para o outro. Isso é libertador, pois a gente se entende" (MARGARIDA, 2024).

Essa fala revela o quanto o compartilhamento de práticas pedagógicas é importante para a criação de um ambiente de apoio mútuo, em que os professores possam se inspirar e aprender uns com os outros, fortalecendo suas práticas em sala de aula.

A professora Rosa complementou essa perspectiva ao ressaltar o valor das trocas para o aprendizado contínuo:

"A troca de experiência foi extremamente válida, pois abre portas à troca de conhecimentos e vivências diárias" (ROSA, 2024).

Rosa reflete sobre o impacto positivo que esses encontros tiveram na ampliação do conhecimento e na valorização das diferentes abordagens pedagógicas que surgem da experiência prática. Para ela, a colaboração entre colegas foi fundamental para o enriquecimento das aulas e das estratégias de ensino.

O professor Cravo também sublinhou a importância de incorporar os aprendizados sobre interculturalidade nas aulas de EFE:

"Valorizar mais a cultura indígena e a riqueza de conhecimento que ela nos traz, mostrando a importância da interculturalidade na Educação Física. Esses aprendizados inspiram a criar aulas mais participativas e diversificadas, promovendo mais respeito e entendimento entre os alunos" (CRAVO, 2024).

Cravo demonstra que a formação sobre interculturalidade abriu novas perspectivas sobre como as aulas de EFE podem ser uma ferramenta para promover o respeito e a valorização das diferentes culturas presentes na escola.

A professora Violeta enfatizou como os ciclos de reflexões ajudaram a relembrar a importância de temas como a valorização cultural e o papel do professor na EFE:

"A necessidade da valorização cultural, as diferentes formas de avaliação, a importância da Educação Física na escola, o papel do professor — todos esses temas já são de nosso conhecimento, porém, na correria e na falta de tempo, acabamos esquecendo. Os ciclos de reflexões trouxeram ainda mais conhecimento sobre esses temas, e a reflexão sobre eles abre nossa mente para melhorias nas nossas aulas, como profissionais e como seres humanos capazes de influenciar positivamente" (VIOLETA, 2024).

Essa reflexão da professora Violeta ressalta a importância de revisar e atualizar constantemente as práticas pedagógicas, trazendo à tona questões que, no dia a dia, podem ser deixadas de lado. Ela também destaca como o processo de reflexão ajuda os professores a aprimorar suas abordagens, tanto no aspecto técnico quanto no humano.

A professora Camélia também compartilhou suas percepções sobre o impacto dos ciclos de reflexões na sua prática, ressaltando a importância de criar aulas que sejam adaptadas às realidades culturais dos alunos:

"Os ciclos de reflexões me fizeram enxergar que ainda há muito a ser feito em termos de inclusão cultural nas aulas de Educação Física. Precisamos garantir que as culturas dos nossos alunos, principalmente a indígena, sejam não apenas mencionadas, mas realmente vivenciadas nas atividades" (CAMÉLIA, 2024).

As falas dos partícipes revelam que os ciclos de reflexões proporcionaram um espaço de desenvolvimento contínuo, no qual a troca de experiências e o debate sobre interculturalidade desafiaram e transformaram suas práticas pedagógicas. Ao priorizar uma abordagem participativa e reflexiva, os professores começaram a perceber a Educação Física como um espaço de resistência às dinâmicas de exclusão e discriminação, reconhecendo que a promoção de um ensino verdadeiramente inclusivo exige a desconstrução das hierarquias culturais presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, o compromisso dos professores em promover o respeito e a valorização das diversidades culturais nas aulas não se limita à inclusão superficial, mas envolve um processo de questionamento das estruturas de poder e privilégio, com o objetivo de construir um ambiente escolar mais equitativo e transformador, onde todas as identidades culturais sejam verdadeiramente reconhecidas e respeitadas.

Na última questão da entrevista final, os partícipes foram convidados a avaliar a experiência de formação continuada e colaborativa proporcionada pelos ciclos de reflexões. As respostas revelam uma avaliação extremamente positiva, com destaque para a importância das trocas entre os professores, o impacto na prática pedagógica e o desejo de continuidade da experiência.

A professora Margarida expressou seu entusiasmo pela experiência, afirmando de maneira enfática:

"Eu adorei, quero que continue para sempre" (MARGARIDA, 2024).

Essa declaração, embora simples, revela o quanto Margarida valorizou o processo formativo colaborativo. O desejo de continuidade mostra o impacto significativo dessa experiência, indicando sua disposição para o aprendizado contínuo e para o desenvolvimento profissional constante.

A professora Rosa também avaliou a experiência de forma extremamente positiva, destacando o efeito abrangente que os ciclos de reflexões tiveram em diversos aspectos de sua prática:

"Foi muito positivo em todos os aspectos" (ROSA, 2024).

A fala de Rosa sintetiza a percepção de que os encontros proporcionaram uma formação completa e integral, beneficiando tanto a reflexão teórica quanto a prática docente.

O professor Cravo destacou o valor das vivências compartilhadas durante os encontros e sugeriu que há espaço para aprofundar ainda mais essas práticas:

"Foi muito enriquecedor, o compartilhamento de vivências, experiências e conhecimentos foram muito positivos. Acredito que podemos melhorar ainda mais, ampliando os encontros e aprofundando em mais práticas pedagógicas que podemos desenvolver e aplicar" (CRAVO, 2024).

A reflexão de Cravo evidencia que o processo foi enriquecedor, mas também aponta para a necessidade de expandir e aprofundar os ciclos de reflexões. Ele sugere que explorar mais práticas pedagógicas e aplicá-las de maneira sistemática pode trazer ainda mais benefícios para os partícipes.

A professora Violeta, por sua vez, destacou a importância da continuidade dessa experiência formativa, enfatizando a necessidade de um espaço onde os professores de Educação Física possam compartilhar suas experiências e desafios de maneira coletiva:

"De forma muito positiva, inclusive vejo necessidade de continuação. Algo que foi muito notório é a necessidade do professor de Educação Física de falar, compartilhar suas frustrações, seus problemas como profissional, seus anseios, sua prática, o que funcionou ou não. Analisar, refletir em grupo facilita a compreensão, discussão e a teoria colocada em prática" (VIOLETA, 2024).

A fala de Violeta sublinha a importância de se criar um espaço seguro e colaborativo para que os professores possam expor suas dificuldades e desafios, além de refletir sobre o que deu certo em suas práticas pedagógicas. Para ela, o processo de reflexão conjunta não apenas promove o aprendizado, mas também humaniza a prática docente, ao permitir que os professores expressem suas preocupações e busquem soluções coletivas.

Por fim, a professora Camélia compartilhou uma visão complementar, ressaltando a transformação pessoal e profissional proporcionada pelos ciclos de reflexões. Ela afirma que:

"Os ciclos foram fundamentais para que eu pudesse reavaliar minhas práticas e refletir sobre a importância de um ensino mais inclusivo e atento às diferenças culturais. A experiência me fez perceber que podemos ir além, buscando maneiras de incluir todos os alunos, independentemente de suas origens ou culturas, de forma mais significativa" (CAMÉLIA, 2024).

A fala de Camélia demonstra a conscientização gerada pelos ciclos de reflexões quanto à participação e à interculturalidade nas aulas de Educação Física. Ela reflete sobre como esses encontros ajudaram a identificar áreas em que pode melhorar e a inspiraram a continuar buscando maneiras de inserir todos os alunos de forma mais significativa e sensível às suas diferenças culturais.

Em síntese, a avaliação dos ciclos de reflexões pelos partícipes foi unânime em reconhecer seu impacto positivo, especialmente no que diz respeito à transformação pessoal e profissional. Os relatos revelam que a experiência foi reveladora ao promover o fortalecimento do diálogo, a troca de experiências e a busca por práticas pedagógicas mais sensíveis à interculturalidade crítica. O desejo de continuidade e aprofundamento dos encontros reflete a urgência de espaços de formação continuada

e colaborativa, onde os professores possam não apenas refletir e aprender, mas também questionar as estruturas de poder e privilégio que ainda permeiam o ambiente escolar. Ao promover essa abordagem crítica, os professores estarão mais preparados para contribuir de maneira significativa para a construção de uma educação verdadeiramente justa, equitativa e capaz de enfrentar as desigualdades históricas presentes na sociedade.

Vale ressaltar que o professor Carvalho não participou dos dois últimos encontros, devido a compromissos pessoais que o impediram de estar presente. Por esse motivo, ele não pôde responder à entrevista final, deixando de contribuir com suas percepções sobre a experiência dos ciclos de reflexões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no âmbito da formação continuada dos professores de Educação Física revelou-se um caminho significativo para a promoção de uma prática pedagógica que valorize a interculturalidade. O processo de reflexão coletiva, mediado por ciclos de reflexões e a troca de experiências entre os docentes, não apenas favoreceu o reconhecimento das dificuldades enfrentadas em suas práticas, mas também possibilitou a construção de saberes compartilhados que enriquecem o fazer pedagógico.

Os testemunhos dos partícipes ilustraram a complexidade do papel do professor em contextos multiculturais. Ao compartilhar suas experiências, ficou claro como uma formação que integra a interculturalidade pode transformar a vida dos alunos, proporcionando não só habilidades práticas, mas também formação de valores essenciais para a convivência em sociedade.

A análise dos dados coletados aponta para a necessidade de uma abordagem mais profunda e crítica nas formações docentes, que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e promova a reflexão sobre a identidade cultural dos alunos e suas realidades, desafiando as narrativas dominantes. O reconhecimento da cultura indígena como parte integral do currículo de Educação Física é uma questão que deve ser abordada com seriedade e compromisso, pois a prática docente precisa refletir a pluralidade e as dinâmicas de poder presentes na sociedade brasileira. A abordagem intercultural crítica exige que os educadores questionem as estruturas de exclusão e valorizem as culturas historicamente marginalizadas. Assim, a formação continuada deve ser pensada como um processo dinâmico e reflexivo, no qual o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador de experiências significativas que promovem a participação ativa dos alunos, o respeito à múltiplas culturas e a construção de um ambiente mais justo e igualitário na escola.

Adicionalmente, a pesquisa revela que o suporte institucional e a valorização da profissão docente são fundamentais para o sucesso de iniciativas voltadas à interculturalidade. A falta de recursos, a desvalorização da profissão e a ausência de um suporte adequado para a implementação de projetos pedagógicos configuram desafios que precisam ser enfrentados em conjunto. As instituições educacionais têm um papel importante nesse cenário, devendo não apenas reconhecer as dificuldades

enfrentadas pelos professores, mas também criar um ambiente que favoreça a implementação de práticas pedagógicas interculturais, oferecendo recursos, formação continuada e apoio necessário para que os docentes possam desempenhar seu papel de forma efetiva.

Os ciclos de reflexões, em particular, mostraram-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional dos partícipes. A oportunidade de dialogar sobre experiências e desafios comuns possibilitou a criação de um espaço de aprendizagem colaborativa, onde os professores puderam se apoiar mutuamente na busca por soluções criativas e eficazes. A continuidade desse modelo de formação é necessária, pois permite que a reflexão crítica sobre a prática docente se torne uma rotina, incentivando os educadores a se manterem atualizados e abertos a novas abordagens pedagógicas.

Um exemplo concreto dos impactos dessa formação foi a iniciativa da professora Margarida. Durante o processo formativo, ela elaborou um projeto de intercâmbio cultural, com o objetivo de levar alunos da cidade para conhecerem uma aldeia indígena e vivenciarem sua cultura de maneira imersiva. O projeto foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT e obteve aprovação, demonstrando a relevância da proposta e a seriedade com que a interculturalidade pode ser incorporada ao ensino. Além disso, a professora Margarida também prestou o processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) e foi aprovada, evidenciando como a formação continuada pode incentivar a busca por qualificação e o engajamento docente em iniciativas acadêmicas e pedagógicas inovadoras.

Finalmente, espera-se que esta pesquisa inspire outras iniciativas voltadas à formação de professores de Educação Física, reafirmando o compromisso com uma educação que respeite a diversidade e promova a participação de todos. A jornada de transformação no ambiente escolar deve ser contínua, permitindo que o diálogo sobre a interculturalidade seja um elemento central na formação de professores. É necessário que a educação, em sua essência, seja um espaço de construção de identidades, onde a valorização das diferenças se torne uma prática cotidiana.

Em síntese, a pesquisa evidencia que a formação continuada dos professores de Educação Física é um componente essencial para a promoção da interculturalidade nas escolas. Por meio da reflexão crítica e da prática pedagógica que valoriza a cultura indígena e questiona as estruturas de poder que marginalizam

outras culturas, é possível construir uma educação mais justa, equitativa e transformadora. A formação continuada deve, portanto, não apenas incorporar conhecimentos sobre a pluralidade cultural, mas também incentivar uma postura crítica que desafie as normas estabelecidas e busque uma mudança estrutural no ambiente escolar. Que essa investigação sirva como um convite à ação para todos os educadores e gestores, para que a busca por uma prática pedagógica intercultural se torne uma meta coletiva. Isso contribuirá para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e engajados com a construção de uma sociedade plural, justa e equitativa, onde todas as culturas possam coexistir e ser valorizadas de maneira igualitária.

REFERÊNCIAS

Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. **Lei Nº 11700, de 29 de março de 2022**. Garante duas aulas semanais de Educação Física nas escolas da rede pública e privada, e dá outras providencias. Mato Grosso, 2022. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=429615>>. Acesso em: 15 de jul. 2024.

ALVIANO JÚNIOR, Wilson e NEIRA, Marcos Garcia e VARGAS, Cláudio Pellini. **Práticas curriculares da educação física e ação didática docente: um olhar dos estudos culturais**. Humanidades e Inovação, v. 9, n. 14, p. 111-121, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2220>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BANDEIRA, Hilda Maria. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016.

BARBIER, R. A Pesquisa-ação. Série Pesquisa V. 3. Brasília: Liber Livro, 2007.

BASEI, Andréia Paula; LEÃES FILHO, Wenceslau. Educação Física escolar na busca de interlocuções: re-pensando a formação de professores para uma educação intercultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 7, p. 3, 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4671913>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1913>. Acesso em 03 de jul. de 2023.

BERNALDINO, E. de S.; XAVIER, G. C. da C.; MELO, I. G. de; SIMÃO, B. P.; BUENO, J. L. P.; BARBA, C. H. de. **INTERCULTURALITY AND EDUCATIONAL PRACTICE IN THE INHABITED CITY**. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5120. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5120>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL, **Lei 11.645/2008**. Inclusão 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>. Acesso 13 jun. de 2023.

BRASIL, **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º e do art. 92 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências, Brasília, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **GUIA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA A POPULAÇÃO BRASILEIRA**. In: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde, editors. Brasília; 2021. p. 54. Disponível em> https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf< Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto-Secretaria de Educação Fundamental, G. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1997. Disponível em> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>< Acesso em: 24 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRATIFISCHE, Sandra A. **Avaliação em educação física**: um desafio. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v.14, n.2, p21-31, 2003.

BURATTO, Lucia Gouvêa. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em> <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>< Acesso em: 30 ago. 2024.

CABRAL, Marlúcia Barros Lopes. **O professor e sua formação linguística**: uma interlocução teoria-prática. Tese ((Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, RN, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14338/1/MarlucaBLC_TESE.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. "Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença." In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302012000100015>.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61-74, 2002.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>>. Acesso em 24 jun. 2024.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. DE M.. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 641–661, set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007> Acesso em: 23/09/2024.

CAPELO, M. R. C. **Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão**. In: GUSMÃO, N. M. M. de. (org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003, p. 107-134.

COPPETE, M. C. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: > <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100793>< Acesso em: 25 mai. 2023.

CORREIA, Mesaque Silva *et al.* **O papel da educação física escolar diante do fenômeno da violência na escola**. *Revista Interação*, São Paulo, v. 16, p. 149-154, 2010.

COST, M. L. S.; FREGADOLLI, A. M. V. INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA. *Revista Sistemática*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2–19, 2024. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/RCS/article/view/4541>. Acesso em: 2 mar. 2025.

COUTO, Mia. **Os sete sapatos sujos**. Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM, Extraído do Vertical N° 781, 782 e 783 de Março 2005. Disponível em: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/mia-couto-a-porta-da-modernidade-ha-sete-sapatos-sujos-que-necessitamos-descalcar>, acesso em 27 de jun. de 2023.

DAMASCENO, I. C. A COLABORAÇÃO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS. In: IBIAPINA, I. M. L. M. *et al.* *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. 1. ed. Piauí: EDUFPI, 2016. v. 1, cap. 1, p. 91-110. ISBN 978-85-7463-966-6.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J. A. **Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: AVA Moodle 170 Unesp [Edutec], 2020. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em:

<https://edutec.unesp.br/moodle/course/view.php?id=2839§ion=6>. Acesso em: 30 out. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, 2002.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.23, p. 16-35, mai/ago, 2003.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural e formação de professores**. 1. ed. João Pessoa: CCTA, 2022. 303p.

FORQUIN, J. C. (1993): **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRIZZO, Giovanni. **Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola**. *Movimento*, v. 19, n. 4, p. 163–180, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.38628. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/38628>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GASPAROTTO. M.; MENEGASSI. J. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. *Perspectiva*, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 948–973, 2016. DOI: 10.5007/2175-795X.2016v34n3p948. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GONÇALLO, R. L. A.; KATO, D. S.; OVIGLI, D. B.; SANTOS, E. C. A. DOS. **Interculturalidade e Educação: abordando a Temática Indígena na Educação Básica**. *Vértices*, 2019. Disponível em: DOI: 10.19180/1809-2667.v21n12019p18-27. Acesso em 18 de jun. de 2024.

GONÇALVES, J. A. **Interculturalidade e formação de professores**. Disponível em: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/.../815>. Acesso em: 10 set. 2024.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Perfil profissional e mercado de trabalho**: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 7, n. 2, p. 299- 309, 2002.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime *et al.* O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educ. fís. cienc.** 2013. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612013000200002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 05 jul. 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, p. 9-24, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, I. L de M; FERREIRA, M^a S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. Linguagens. **Educação e Sociedade**. Teresina, n. 9, jan/dez, p. 73-80, 2003.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto, DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física como Componente Curricular da Educação Básica: Aspectos Legais**. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LÓPEZ, L. E.; SICHRA, I. **Educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas**. In: HERNAIZ, I. (org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Brasília: Unesco, Secad/MEC; Buenos Aires: IIPE, 2006. p. 126-152.

MAGALHÃES, M.C.C. Formação Contínua de Professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S.S. e SHIMOURA A. S. (orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração**. Um Percurso na Formação Docente. São Paulo: DUCTOR, PUC-SP, 2007

MELLO, Tiago Lepre; CAMPOS, Douglas Aparecido. **Situações de violência nas aulas de educação física e a prática pedagógica do professor**. Pensar a Prática, v. 21, n. 4, 2018.

MORITU, A. P., & Fernandes, J. R. (2020). Contribuição da pedagogia A’uwe Uptabi Xavante para a educação dos adolescentes: A palavra dos anciões – Mato Grosso/Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4777>. Este artigo faz parte do dossiê especial, Educação e Povos Indígenas - *Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Angnes e Kaizo Iwakami Beltrao.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 14, n. 35, p. 783–795, out. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000026>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YqRL45kX97wt98JcJyt5F6J/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

NEIRA, M. G. A didática da Educação Física na perspectiva cultural. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 15 jul. 2023.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

NEIRA; M. G. **O Papel da Educação Física na Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/918/entrevista-com-marcos-neira-sobre-o-papel-da-educacao-fisica-nas-escolas>. Acesso em: 30 jun. 2023.

NEIRA; M. G. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação Física escolar: desafios e propostas. 2. ed. Jundiaí:Fontoura, 2009.

NETA, A. A. A. C; SORTE, D. F. B; OLIVEIRA, G. N. B; CARDOSO, B. L. C; CRUZ, M. M. S. O currículo cultural da Educação Física e os significados das práticas corporais: análise de uma prática pedagógica. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: 10.5216/rpp.v23.55046. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/55046>. Acesso em: 15 jul 2023.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES SPOTTI, C. V.; BRANDIM, M. R. L. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INTERCULTURALIDADE: Reflexões sobre aspectos multiétnicos do ensino em língua portuguesa. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 3, p. 1178–1196, 2020.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v14i2.11348. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/11348>. Acesso em: 31 maio. 2023.

PIVETTA, H. M. F. **o grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMÉZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**.4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua nova**, São Paulo, n. 39, p. 105–124, 1997. Disponível em ><https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>< Acesso em 12 de dez. 2024.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista*, v. 30, n. 4, p. 153–179, out. 2014.

SERPA, A. O. **Educação e urbanidade Indígena: Nas fronteiras Xavantineses**. Dissertação Mestrado 105f. 2017. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programação de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

SILVA, João Henrique da. Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/668>. Acesso em: 02 de jul. de 2023.

SILVA, Marcell Rezende; SILVA, Andréa Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e9716, 2022. DOI: 10.7867/1809-03542022e9716. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9716>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. “**Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!**” Formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade. Orientador: Vera Maria Ferrão Candau. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2015. DOI <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.25914>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=25914@1>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SILVA, V. A. da; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações (Campo Grande)**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2017. DOI: 10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14). Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1483>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SEDUC, **Projeto Político Pedagógico** da Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Diretoria Regional de Barra do Garças – MT, 2023.

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

SOUSA, Simone De Jesus Sena Da Silva. **Formação continuada de professores da educação infantil numa perspectiva inter/multicultural**. Anais VI CONEDU...

Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em:
<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60536>>. Acesso em: 27/09/2024.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1985.

UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade** [Internet]. 2015. Disponível em ><https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231963><. Acesso em: 30 jun. 2024.

VIEIRA, Rosângela Ribeiro dos Santos; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. A implementação da Lei Federal nº 10.639/03: Um estudo sobre diversidade cultural em diversos espaços sociais e instituições escolares. Altus Ciência, [S.l.], v. 17, jan.-jul. 2023. ISSN 2318- 4817. Disponível em:. DOI: 10.5281/zenodo.8066119439. Acesso em: 30 de ago. 2023.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado

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

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em>
<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>< Acesso em: 30 de ago. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Davidson Ferreira Oliveira, comprometo-me a cumprir as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, para a realização da presente pesquisa. Somente iniciarei a coleta/produção dos dados após a aprovação final (com a emissão do parecer de “Aprovado”) do projeto “EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinese” pelo sistema CEP/CONEP.

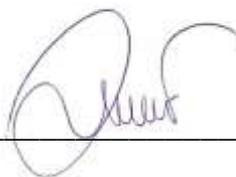
Comprometo-me a encaminhar os relatórios parciais (com periodicidade semestral, a cada 6 meses) e relatório final (em até 60 dias da finalização do projeto de pesquisa, com a apresentação dos resultados), conforme cronograma referido no Projeto de Pesquisa.

Informo que disponho da estrutura necessária (física e material) para a realização deste projeto e que garantirei que os benefícios resultantes do projeto retornem aos partícipes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, conforme preconiza a Norma Operacional CNS 001/2013.

Data: 08/08/2023

Nome do pesquisador: Davidson Ferreira Oliveira

Assinatura do pesquisador:



APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Solicito anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa “EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinese” do pesquisador Davidson Ferreira Oliveira, do Programa/Curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Universidade Federal de Mato Grosso.

Informo que a coleta/produção de dados será realizada no período de 12/02/2024 a 31/07/2024.

Solicito, ainda, autorização para uso de infraestrutura física para realização da pesquisa, a saber, sala de aula, biblioteca, chromebooks, pátio interno da escola, quadra descoberta e materiais esportivos da unidade escolar, necessária para realização da pesquisa.

Informo que o(a) pesquisador(a) se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os partícipes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNS.
- 4- Como benefício, esta pesquisa poderá fornecer estratégias de promoção da diversidade e inclusão, além de tornar as aulas de Educação Física ainda mais atrativas e dinâmicas. Os resultados da pesquisa serão divulgados, de uma maneira que não identifique você, em eventos ou publicações científicas, previstos para acontecer entre setembro e dezembro de 2024.

Data: 08/08/2023

Nome do pesquisador: **Davidson Ferreira Oliveira**

Assinatura do pesquisador:



.....

Eu, **Ana Cristina Fernandes de Oliveira**, diretora, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Data: 08/08/2023

Assinatura e carimbo institucional:



Diretora da unidade escolar
Ana Cristina Fernandes de Oliveira
Diretora
Portaria 014/2021-GS/SEDUC/MT
D.O. 13/01/2021

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Sra. Sílvia Figueiredo de Sousa

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de Mato Grosso, do mestrando Davidson Ferreira Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Luciane de Almeida Gomes, a ser realizada no estabelecimento de ensino Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, tendo como objetivo investigar a percepção e experiência dos professores de Educação Física em relação à valorização da cultura indígena e à promoção da interculturalidade no ambiente escolar, visando identificar os anseios e os desafios que permeiam a construção de espaços acolhedores e plenos de inclusão.

Nos procedimentos metodológicos a coleta de dados será realizada por meio de encontros presenciais com os partícipes. Esses encontros serão estruturados como Ciclos de Reflexões. Durante os encontros, os partícipes terão a oportunidade de compartilhar suas experiências, perspectivas e conhecimentos sobre a inclusão de alunos indígenas em suas aulas. Esse grupo proporcionará um ambiente propício para discussões significativas, reflexões críticas e o compartilhamento de boas práticas.

Os encontros ocorrerão nas dependências da escola, com uma frequência de noventa minutos a cada duas semanas ao longo de um período de 12 semanas, totalizando 6 encontros. É importante salientar que essas sessões serão agendadas durante o horário de hora-atividade dos professores, a fim de garantir a participação e envolvimento dos educadores nesse processo de coleta de dados.

Durante os encontros, os partícipes terão a oportunidade de compartilhar suas experiências, perspectivas e conhecimentos sobre a inclusão de alunos indígenas em suas aulas. Esse grupo proporcionará um ambiente propício para discussões significativas, reflexões críticas e o compartilhamento de boas práticas.

As transcrições das falas dos partícipes, juntamente com os registros de campo, as observações partícipes, e tudo que o professor-pesquisador julgar importante apontar, bem como, registros por meio de fotos, gravação de áudios e/ou vídeos, constituirão o corpus de dados a ser analisado e interpretado.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo cumprindo as determinações éticas das Resoluções nº466/2012 e nº510/2016

CNS/CONEP, tendo a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho dessa Secretaria Estadual de Educação, por meio da Diretoria Regional de Ensino de Barra do Garças, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Nova Xavantina – MT, 8 de agosto de 2023

Documento assinado digitalmente
 DAVIDSON FERREIRA OLIVEIRA
Data: 08/08/2023 13:32:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Davidson Ferreira Oliveira
Acadêmico do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
(PROEF) da UFMT

Documento assinado digitalmente
 LUCIANE DE ALMEIDA GOMES
Data: 08/08/2023 10:50:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luciane de Almeida Gomes
Orientadora da pesquisa

(X) Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Documento assinado digitalmente
 SILVIA FIGUEIREDO DE SOUSA
Data: 08/08/2023 17:12:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sílvia Figueiredo de Souza
Diretora Regional de Educação

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CLE (para preenchimento do Professor-participante)

Nova Xavantina – MT, ____ de ____ de ____.

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinense". O estudo será conduzido pelo pesquisador Davidson Ferreira Oliveira, professor de Educação Física na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso e acadêmico do Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, sob a orientação da Profa. Dra. Luciane de Almeida Gomes.

O objetivo da pesquisa é investigar a percepção e experiência dos professores de Educação Física em relação à valorização da cultura indígena e à promoção da interculturalidade no ambiente escolar, visando identificar os anseios e os desafios que permeiam a construção de espaços acolhedores e plenos de inclusão. A direção da escola já está ciente e permitiu a realização da pesquisa, que será realizada nas dependências da própria unidade de ensino, durante o seu horário de hora-atividade.

Os procedimentos adotados para este estudo envolvem algumas etapas essenciais, as quais requeremos sua participação ativa. Primeiramente, será necessário que o professor-participante entregue o Consentimento Livre e Esclarecido - CLE, devidamente assinado. Sua participação ocorrerá através dos encontros dos Ciclos de Reflexões, que estão planejados para acontecer a cada duas semanas, com duração de noventa minutos ao longo de 12 semanas. Ao final, teremos realizado um total de 6 encontros, que constituem um aspecto central deste estudo colaborativo.

Os Ciclos de Reflexões poderão nos proporcionar uma série de benefícios diretos e indiretos. Em relação aos benefícios diretos, os partícipes terão a oportunidade de se aprofundar no tema da interculturalidade, explorando teorias, pesquisas e experiências práticas. Esse aprofundamento no conhecimento permite uma compreensão mais detalhada dos desafios enfrentados no contexto escolar, bem como das práticas que podem ser implementadas para promover uma convivência mais harmoniosa e inclusiva entre os diferentes grupos culturais presentes na escola.

Outro benefício direto é a ampliação da perspectiva. Por meio das discussões e interações no grupo de estudos, os partícipes são expostos a diferentes pontos de

vista, experiências e realidades culturais. Isso contribui para a ampliação da visão de mundo de cada indivíduo, promovendo uma mentalidade mais aberta e inclusiva. A partir dessa ampliação de perspectiva, os partícipes podem desenvolver maior empatia, compreensão e respeito pela diversidade cultural.

Além dos benefícios diretos, o grupo de estudos colaborativo traz benefícios indiretos para a comunidade escolar. Um desses benefícios é a promoção da diversidade e inclusão. À medida que os partícipes do grupo desenvolvem uma consciência intercultural mais profunda e adotam práticas inclusivas, eles se tornam agentes de mudança que influenciam positivamente a comunidade escolar como um todo. Isso cria um ambiente mais acolhedor, onde todos se sentem valorizados e respeitados, independentemente de sua origem cultural.

É importante ressaltar que os riscos envolvidos são mínimos, uma vez que não serão realizados procedimentos invasivos. Além disso, serão adotadas medidas para garantir um ambiente acolhedor, onde a comunicação será aberta, respeitosa e construtiva.

É compreensível que alguns partícipes possam sentir constrangimento ou insegurança ao lidar com a interação no ciclo de reflexão, é importante que os sujeitos da pesquisa saibam que têm o direito de solicitar não participar da atividade caso se sintam desconfortáveis ou tímidos. Da mesma forma, é possível que haja desconforto ou timidez em relação às anotações feitas pelo professor/pesquisador durante os encontros, assim como os registros em forma de fotos, vídeos e gravações de áudio. Nestes momentos, os partícipes poderão solicitar não participar das atividades ou requisitar que sua imagem ou voz não sejam registradas.

Conforme o disposto nos artigos 9º e 19º da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, é importante ressaltar que todas as despesas diretamente relacionadas à participação nesta pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador. Além disso, nos termos da lei, você possui o direito de buscar indenização por danos decorrentes da pesquisa, caso ocorram.

É fundamental destacar que sua participação neste estudo é totalmente voluntária, e não haverá qualquer remuneração financeira ou custos associados a isso. Você tem o direito de recusar-se a participar da pesquisa ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para você.

Asseguramos que todas as informações fornecidas por você serão tratadas com absoluto sigilo e sua privacidade será rigorosamente preservada. Os resultados desta pesquisa serão divulgados sem a identificação do professor-participante em eventos ou publicações científicas programados para ocorrer entre agosto e novembro de 2024.

Também asseguraremos o respeito à integridade e a preservação dos dados, garantindo sigilo, privacidade e confidencialidade. Caso sejam utilizadas imagens dos partícipes da pesquisa, aplicaremos um recurso de edição os rostos dos envolvidos para que não seja possível identificá-los e a identificação dos partícipes será por pseudônimos.

É importante mencionar que os partícipes terão acesso aos resultados da pesquisa, assim como ao estudo completo, diretamente na escola. Em fevereiro de 2025, disponibilizaremos uma via encadernada da pesquisa para a instituição escolar. Adicionalmente, na mesma escola e mês, será organizada uma reunião pública para apresentar o estudo finalizado e seus resultados. A data da reunião será informada previamente pelas mídias sociais da escola, permitindo que todos os interessados possam participar e acompanhar os resultados.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada diretamente por meio dos contatos dos pesquisadores, professora orientadora Profa. Dra. Luciane de Almeida Gomes (pelo telefone 65 99918-8581 ou e-mail Luciane.gomes@ufmt.br) ou com o pesquisador Davidson Ferreira Oliveira, pelo telefone 66 99984-1725 ou pelo e-mail davidson_ferreira@live.com.

Esta pesquisa foi submetida ao sistema CEP/CONEP, gerando o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 73082223.6.0000.5690, o CEP tem o papel de salvaguardar a conduta ética da pesquisa, logo, poderá ser procurado pelo participante da pesquisa no caso de denúncia ou dúvidas a respeito da conduta ética da pesquisa, sendo assim, se no transcorrer da pesquisa você constatar que ela não está sendo realizada da forma como consta neste Consentimento ou se sentir prejudicado de alguma forma, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT. Seguem os dados para contato, se necessário. Coordenadora: Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro. Endereço: Andar Térreo – sala 102 – Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br. WhatsApp: (65)

98122 1192. Horário de funcionamento: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas.

Com base nisso, solicitamos gentilmente o seu consentimento para participar deste estudo. Se você concordar em participar, por favor, preencha este formulário que foi emitido em duas vias. Uma ficará com você, e a outra será arquivada pelo pesquisador por um período de cinco anos, garantindo o livre acesso ao registro do seu consentimento sempre que você solicitar. Além de preencher todos os campos obrigatórios, tanto você quanto o pesquisador deverão assinar na última página deste documento, e em todas as outras páginas, suas rubricas serão necessárias como forma de validação.

Agradecemos desde já sua atenção!



Pesquisador responsável: Davidson Ferreira Oliveira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
ciente das informações recebidas, concordo em participar do estudo "EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinese". Autorizo também o uso da minha imagem e voz, desde que sejam apenas para fins da pesquisa e não tenha finalidade comercial. Ciente de que fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e que todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento. Li e entendi este consentimento e concordo em participar da pesquisa.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do Professor-participante: _____

Observação: rubrique as páginas anteriores.

APÊNDICE E – ROTEIRO DO 1º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES

Roteiro Semiestruturado
INÍCIO
1- Recepção: lanche para acolher os partícipes
2- Apresentação do professor-pesquisador: com os partícipes sentados em círculo, o professor-pesquisador se apresenta e explica: (1) em linhas gerais, a proposta de pesquisa e dos ciclos de reflexões; (2) detalhes sobre o funcionamento da formação, com destaque para a preservação da identidade das partícipes; (3) necessidade de gravação. (4) detalhes da pesquisa como: Justificativa, tema, objetivo geral e objetivos específicos. (5) Discorrer sobre a perspectiva da pesquisa com inspiração colaborativa.
3- Apresentação dos partícipes: cada professor(a) é incentivada a dizer o nome, e como gostaria de ser chamado(a). Depois de cada um se apresentar, o mediador deve iniciar o primeiro momento de discussão e reflexão;
DESENVOLVIMENTO
Entrevista Inicial
O professor mediador entrega a todos os partícipes as perguntas da entrevista impressas e incentiva cada colaborador a refletir sobre elas individualmente. O professor mediador colabora primeiro.
Sobre ser professor
Quando eu falo SER PROFESSOR, o que vem à sua mente?
Tema indutor: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS
Questão: Quais são as suas experiências no ambiente escolar? Quais temas você tem abordado em sala de aula?
O professor-pesquisador colabora primeiro, e estimula os outros partícipes realizarem as suas colaborações.
CONSIDERAÇÕES FINAIS
1- Informar aos professores que o encontro está se aproximando do final. 2- Cada um dos partícipes é cordialmente convidado a apresentar comentários ou observações, desde que essas contribuições guardem estreita relevância com a temática central em discussão. Ainda que esses elementos não tenham sido originalmente integrados à estrutura predeterminada do roteiro, é possível reconhecer

neles um potencial intrínseco para servir como impulsores cruciais no delineamento do próximo encontro do ciclo de reflexão. Essa abordagem não apenas confere um embasamento mais sólido às reflexões posteriores, mas também enriquece a dinâmica colaborativa inerente ao processo investigativo em questão.

3 - Agradecimentos pela participação.

APÊNDICE F – ROTEIRO DO 2º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES

Roteiro Semiestruturado
INÍCIO
1- Recepção: lanche para acolher os partícipes
<p>2- Introdução: com os partícipes sentados em círculo, o professor-pesquisador relembra as reflexões que ocorreram no primeiro encontro e introduz os temas indutores de reflexões deste encontro que são: "A Escola e a Educação Física em Sociedades Democráticas e Republicanas" e "Educação Física como Componente Curricular da Educação Básica: Aspectos Legais".</p> <p>O professor-pesquisador contextualizará sobre a importância de discutir a função da Educação Física em sociedades democráticas e republicanas, bem como os aspectos legais que regem sua inclusão no currículo da Educação Básica.</p>
DESENVOLVIMENTO
Aspectos legais da Educação Física na Educação Básica.
Temos uma boa compreensão sobre as leis mais importantes da Educação física foram se modificando ao longo do tempo?
<p>Tema indutor: Aspectos Legais.</p> <p>Aborde os aspectos legais relacionados à inclusão da Educação Física como componente curricular na Educação Básica</p>
O professor-pesquisador colabora primeiro, e estimula os outros partícipes realizarem as suas colaborações.
O papel da Escola e da Educação Física.
O que significa viver em uma sociedade democrática e republicana ? Que lugar a Educação Escolar ocupa nesta sociedade? Que lugar tem a Educação Física nesta escola?
<p>Tema indutor: Lugar da Educação Física na escola.</p> <p>Explorar o lugar que a escola e a Educação Física ocupam em uma sociedade democrática e republicana.</p> <p>Incentivando os partícipes a refletirem sobre como a Educação Física pode contribuir para os objetivos mais amplos da educação e da formação cidadã.</p>
O professor-pesquisador colabora primeiro, e estimula os outros partícipes realizarem as suas colaborações.
CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 1- Informar aos professores que o encontro está se aproximando do final.
- 2- Cada um dos partícipes é cordialmente convidado a apresentar comentários ou observações, desde que essas contribuições guardem estreita relevância com a temática central em discussão.
- 3 - Agradecimentos pela participação.

APÊNDICE G – ROTEIRO DO 3º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES

Roteiro Semiestruturado
INÍCIO
<p>1- Recepção: Boas-Vindas e lanche para acolher os partícipes.</p>
<p>2- Contextualização: Com os partícipes sentados, o professor-pesquisador relembra as reflexões que ocorreram no encontro passado e introduz os temas indutores de reflexão deste encontro que são: "Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do "não-lugar" da EF escolar" e " entre a "rola bola" e a renovação pedagógica".</p> <p>O professor-pesquisador contextualizará brevemente o conteúdo dos textos que serão discutidos e sua relevância para a prática docente na Educação Física, destacando os temas de "ainda não" da Educação Física escolar, e das três grandes categorias de atuações docentes na Educação Física escolar; 1º práticas tradicionais, 2º o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e 3º práticas inovadoras.</p>
DESENVOLVIMENTO
<p>Entre o "não mais" e o "ainda não":</p>
<p>O que significa o conceito de "não-lugar" da Educação Física escolar? Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no contexto desse "não-lugar"?</p>
<p>Tema indutor: "Não lugar" da Educação Física escolar.</p> <p>As reflexões serão centradas na atual situação da Educação Física escolar nas escolas contemporâneas, bem como no papel desempenhado pelo Movimento Renovador na formação dessa realidade atual.</p> <p>O professor-pesquisador colabora primeiro, e estimula os outros partícipes realizarem as suas colaborações.</p>
<p>Entre a "rola bola" e a renovação pedagógica.</p>
<p>Podemos falar de três grandes categorias de atuações docentes na Educação Física escolar, aquelas caracterizadas por: (a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras.</p>
<p>Tema indutor: Abandono do trabalho docente.</p> <p>Explorar a definição do que seja um professor "Rola bola".</p>

O professor-pesquisador colabora primeiro, e incentiva os partícipes a compartilharem suas próprias ideias e experiências

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 1- Informar aos professores que o encontro está se aproximando do final.
- 2- Cada um dos partícipes é cordialmente convidado a apresentar comentários ou observações, desde que essas contribuições guardem estreita relevância com a temática central em discussão.
- 3- Sugira leituras adicionais ou recursos para aqueles que desejam explorar mais o tema por conta própria.
- 4 - Deixe claro que o diálogo e a reflexão são passos importantes no processo de aprimoramento profissional.
- 5 – Agradecimentos aos partícipes pela participação e pelo engajamento nas discussões.

APÊNDICE H – ROTEIRO DO 4º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES

Roteiro Semiestruturado
INÍCIO
1- Recepção: Boas-Vindas e lanche para acolher os partícipes.
2- Contextualização: Com os partícipes sentados, o professor-pesquisador fará uma breve introdução do tema indutor “Interculturalidade” e o objetivo do encontro. O professor-pesquisador contextualizará sobre a importância da valorização da cultura indígena e promoção da interculturalidade na Educação Física.
DESENVOLVIMENTO
Definições e conceitos
Explicação dos conceitos de monoculturalismo, multiculturalismo e interculturalidade.
Tema indutor: “monoculturalismo, multiculturalismo e interculturalidade. Leitura e discussão das citações de Fleuri (2022), Candau (2008), Walsh (2009). O professor-pesquisador colabora primeiro, e estimula os outros partícipes realizarem as suas colaborações.
Questões de Reflexão
Percepção e Experiência dos Professores Como você percebe a valorização da cultura indígena em sua prática pedagógica? Pode compartilhar alguma experiência positiva ou negativa relacionada à inclusão de alunos indígenas nas aulas de Educação Física?
Anseios e Desafios Quais são os principais anseios e expectativas que você tem em relação à promoção da interculturalidade em suas aulas? Quais desafios você enfrenta ao tentar implementar práticas interculturais na Educação Física?
Estratégias e Práticas Quais estratégias ou práticas você já utilizou para promover a interculturalidade em suas aulas? Como você acredita que a formação docente pode contribuir para melhorar a participação de alunos indígenas?
Impactos das Estratégias de Formação

Qual é o impacto percebido das formações docentes que você já participou na promoção da interculturalidade?

Que tipo de formação ou recursos você considera necessário para fortalecer a identidade cultural e a participação dos alunos indígenas?

4. Atividade Colaborativa

O Professor-mediador induz a atividade dividindo os partícipes em duplas e cada dupla deve elaborar uma ou duas propostas de práticas ou estratégias para promover a interculturalidade na Educação Física. Após um período todos devem compartilhar suas propostas, o professor- mediador colabora primeiro, discussão aberta sobre as propostas apresentadas, identificando pontos comuns e divergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1- Informar aos integrantes que o encontro está se aproximando do final.

2- Cada um dos partícipes é cordialmente convidado a apresentar comentários ou observações, se há algo que gostariam de adicionar ou algum aspecto não abordado que consideram relevante.

3 - Deixe claro que o diálogo e a reflexão são passos importantes no processo de aprimoramento profissional.

4 - Agradecimento pela participação e contribuição dos professores.

APÊNDICE I – ROTEIRO DO 5º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES

Roteiro Semiestruturado
INÍCIO
1- Recepção: Boas-Vindas e lanche para acolher os partícipes.
2- Contextualização: Com os partícipes sentados, o professor-pesquisador retornará ao tema indutor “Interculturalidade”, pois não foi possível finalizar todo o cronograma previsto no encontro anterior. O professor-pesquisador contextualizará sobre a importância da valorização da cultura indígena e promoção da interculturalidade na Educação Física. E apontará o papel principal da Educação Física na escola, de acordo com a abordagem do Currículo Cultural proposta por Marcos Garcia Neira.
DESENVOLVIMENTO
1. Continuação das reflexões em torno do tema indutor “Interculturalidade”
Questões de Reflexão
Impactos das Estratégias de Formação Qual é o impacto percebido das formações docentes que você já participou na promoção da interculturalidade? Que tipo de formação ou recursos você considera necessário para fortalecer a identidade cultural e a participação dos alunos indígenas?
Atividade Colaborativa O Professor-mediador induz a atividade dividindo os partícipes em duplas e cada dupla deve elaborar uma ou duas propostas de práticas ou estratégias para promover a interculturalidade na Educação Física. Após um período todos devem compartilhar suas propostas, o professor- mediador colabora primeiro, discussão aberta sobre as propostas apresentadas, identificando pontos comuns e divergentes.
2. Leitura e reflexão sobre o papel da Educação Física nas escolas
Leitura da Entrevista de Marcos Garcia Neira à Revista Nova Escola sobre o papel da Educação Física nas escolas - por Rodrigo Ratier (Nova Escola)
Após a leitura, o professor-pesquisador irá refletir um pouco sobre a Abordagem Currículo Cultural, proposta pelo professor Marcos Garcia Neira e como ela pode ser eficaz para tornar a escola um lugar de valorização das identidades culturais, com a promoção da igualdade e do respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 1- Informar aos integrantes que o encontro está se aproximando do final.
- 2- Cada um dos partícipes é cordialmente convidado a apresentar comentários ou observações, se há algo que gostariam de adicionar ou algum aspecto não abordado que consideram relevante.
- 3- O professor mediador indicará leituras adicionais ou recursos para aqueles que desejam explorar mais o tema por conta própria.
- 4 - Deixe claro que o diálogo e a reflexão são passos importantes no processo de aprimoramento profissional.
- 5 - Agradecimento pela participação e contribuição dos professores.

APÊNDICE J – ROTEIRO DO 6º ENCONTRO DOS CICLOS DE REFLEXÕES

Roteiro Semiestruturado
INÍCIO
1- Recepção: Boas-Vindas e lanche para acolher os partícipes.
2- Contextualização: O professor-pesquisador iniciará contextualizando sobre a importância da Avaliação na Educação Física escolar. Apontará alguns equívocos da avaliação na perspectiva tradicional.
DESENVOLVIMENTO
1. Avaliação na Educação Física
O professor-pesquisador colaborará primeiro, estimulando os partícipes a realizarem a sua colaboração.
Após o momento de reflexão, o professor pesquisador irá exibir alguns trechos do texto (Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional).
Referência Santos, W. dos, Macedo, L. R., Matos, J. C., Mello, A. S., & Schneider, O. (2023). Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. <i>Educação Em Revista</i> , 30(4). Recuperado de https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21155
2. Entrevista Final
O professor-pesquisador inicia a entrevista final entregando as questões impressas a todos os partícipes orientando-os a respondê-las individualmente. Após a conclusão das respostas, o mediador também responde às perguntas e pode compartilhar suas reflexões com o grupo, incentivando os partícipes a fazerem o mesmo. Esse momento inclui a oportunidade de discutir e avaliar coletivamente todo o percurso formativo, promovendo um espaço de troca e fechamento colaborativo.
CONSIDERAÇÕES FINAIS
1- O professor-pesquisador agradecerá aos partícipes, por todo esse período de formação juntos, pelas contribuições e colaborações e finaliza a formação com uma confraternização e uma dinâmica de encerramento (MURAL COLABORATIVO), onde os partícipes escrevem palavras-chave ou frases que resumem sua experiência no ciclo formativo.

APÊNDICE K – ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPE:	
NOME:	IDADE:
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
CURSO DE GRADUAÇÃO:	ANO/CONCLUSÃO:
INSTITUIÇÃO:	
PÓS-GRADUAÇÃO: SIM () NÃO () QUAL:	
ÁREA DE ATUAÇÃO	
CARGO:	TEMPO QUE OCUPA ESTE CARGO:
TEMPO DE DOCÊNCIA:	DISCIPLINA QUE LECIONA:
NÍVEIS/ANOS QUE LECIONA:	JORNADA DE TRABALHO SEMANAL:
EM QUAL ESCOLA VOCÊ ESTÁ ATUANDO E HÁ QUANTO TEMPO LECIONA NESTA INSTITUIÇÃO:	
1ª ENTREVISTA / /	DIAGNÓSTICO INICIAL
	<p>1. Na sua opinião, qual o papel da Educação Física dentro do projeto educacional da escola e na formação integral dos alunos, especialmente em contextos de diversidade cultural?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Quais são os conteúdos e abordagens priorizados em suas práticas pedagógicas, considerando a interculturalidade e a inserção cultural como elementos fundamentais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. O que considera que seja uma aula eficaz dentro do contexto intercultural da escola? Quais estratégias pedagógicas são consideradas mais adequadas para promover a participação e o aprendizado dos alunos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

