



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED

Pedro Paulo Souza Brandão

**A Formação de professores de Educação Física na Amazônia: um olhar sob a
perspectiva Intercultural**

Belém
2023



Universidade Federal do Pará Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED

Pedro Paulo Souza Brandão

**A Formação de professores de Educação Física na Amazônia: um olhar sob a
perspectiva Intercultural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais. Como requisito para a qualificação para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

Belém

2023

PEDRO PAULO SOUZA BRANDÃO

A Formação de professores de Educação Física na Amazônia: um olhar sob a perspectiva Intercultural.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais, como requisito para a qualificação para obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges - UFPA/PPGED Orientador

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage – UFPA/PPGED Examinador Interno

Wellington da Costa Pinheiro- UFPA/PPGED Examinador Interno

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto- UFPA/PPGED Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Rosianny Campos Berto - UFES/PPGE Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA/PPGED Examinador Interno-

SUPLENTE

Aprovado em: 19/12/2023

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me concedido a oportunidade de ter chegado até aqui. Embora eu não seja muito religioso e sejam raras manifestações públicas como essa de apreço à ele, eu sei que ele sabe e sente o que está em meu coração.

À meus pais que sempre me apoiaram e não deixaram que nenhuma adversidade atrapalhasse meus estudos. Sempre me deram todo o conforto e todas as condições para que eu pudesse estudar e, que sempre pensaram que se um dia tivesse que faltar algo, que fosse para eles e não para mim, e assim por toda vida, ainda me protegem.

Ao meu anjinho Clarice Brito “Brandão”, filha que a vida me deu e que meu coração escolheu pra proteger e manifestar todo amor que aprendi com meus pais. Um amor que não tem nada haver com laços de sangue, mas é movido pelo carinho e pela proteção.

Ao meu orientador Dr.Carlos Nazareno Ferreira Borges, o Naza, por ter tornado esse processo de construção da tese e de todo o percurso do doutorado muito mais leve, pautado no diálogo, nas reflexões e nos momentos de dificuldade e também de alegria e confraternização que tivemos.

Aos meus colegas de programa e de grupo de pesquisa do CAÊ e aos meus amigos, por todos os momentos de acolhida, diversão, estudo, conversas e trabalho na produção de artigos, organização dos eventos, reuniões de linhas de pesquisa e também nas festas.

Aos meus colegas de trabalho da Rede Municipal de Belém e do Instituto Federal do Pará, que dentro de suas possibilidades, ajudaram a dar condições para que eu pudesse concluir esse processo, em momentos cruciais quando precisei, bem como pelas oportunidades de socializar minhas produções e contribuir para formação dos demais.

Aos meus antigos mestres de toda à minha formação desde à tia Vânia lá nos meus primeiros rabiscos até a última disciplina do doutorado. Com todos vocês aprendi alguma coisa e, e esse legado levo comigo por toda a vida. Pois sem professor nenhum doutor existiria.

À todos os meus alunos que passaram em minha vida nesses 11 anos de docência na Educação Básica e Superior, com vocês eu fui docente e fui discente ao mesmo tempo e, a maior contribuição que pude dar à todos vocês foram as trocas na construção do conhecimento.

À todos a minha mais sincera e profunda gratidão!

RESUMO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais, no campo temático formação de professores e inclusão social. Investiga os processos de formação docente no contexto amazônico. Para isso, analisa os processos formativos no âmbito da formação inicial em Educação Física neste determinado contexto. Para este debate assumimos a perspectiva da Interculturalidade Crítica e apontamos os seguintes objetivos: Conhecer o lugar da Interculturalidade nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física na Amazônia Legal; desvelar as bases da Interculturalidade e as suas interfaces com o contexto amazônico; discutir as perspectivas de currículo que favorecem a perpetuação de uma lógica neoliberal e as que se aproximam de um projeto intercultural de Educação e as influências nos marcos legais da formação de professores; identificar como os projetos de formação superior em Educação Física na Amazônia se relacionam com uma perspectiva intercultural de Educação. Sendo assim, esta pesquisa toma como tipologia uma abordagem qualitativa e assume um caráter documental tendo como lócus de pesquisa, elegemos as universidades públicas situadas na Amazônia Legal, que possuem o curso de Educação Física em sua grade. Analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso-PPC das instituições investigadas e, utilizamos a Análise de Conteúdo como técnica de análise dos dados. Como resultados constatamos que: 1. as bases da Interculturalidade crítica tem como foco principal a problematização das relações de poder com o objetivo de construção de uma outra Educação e, suas interfaces com o contexto Amazônico perpassam pela problematização do histórico de opressões dos povos da Amazônia e de como as relações de poder influenciaram na subalternização desses povos, secundarizando seus saberes, conhecimentos e cultura; 2. As perspectivas racionalistas e tradicionais de currículo favorecem a perpetuação de uma lógica neoliberal e as perspectivas críticas, como as defendidas por Henry Giroux e Michael Apple dialogam com um projeto intercultural de Educação, sendo que, nos marcos legais da formação de professores há uma influência das concepções neoliberais, com o protagonismo dos organismos internacionais; 3. Os projetos de formação em Educação Física na Amazônia se relacionam com a Interculturalidade de forma tímida, sendo um número pequeno de PPC que trazem elementos que se relacionam com a Interculturalidade. Sendo assim, confirmamos a tese de que a Interculturalidade, principalmente a Interculturalidade crítica possui um lugar tímido no currículo das instituições pesquisadas, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Pode haver mais iniciativas no âmbito de outros cursos de formação das mesmas instituições. Mas os cursos de Educação Física ainda apresentam pouco espaço para a Interculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Formação de Professores. Educação Física

ABSTRACT

This study is part of the research line: Teacher Education, Teaching Work, Educational Theories and Practices, in the thematic field teacher training and social inclusion. It investigates the processes of teacher training in the Amazonian context. To this end, it analyzes the formative processes within the scope of initial training in Physical Education in this particular context. For this debate, we assume the perspective of Critical Interculturality and point out the following objectives: To know the place of Interculturality in the curricula of Physical Education teacher training courses in the Legal Amazon; unveil the foundations of Interculturality and its interfaces with the Amazonian context; discuss the perspectives of curriculum that favor the perpetuation of a neoliberal logic and those that approach an intercultural project of Education and the influences on the legal frameworks of teacher training; identify how higher education projects in Physical Education Physical Education in the Amazon is related to an intercultural perspective of Education. Thus, this research takes as typology a qualitative approach and assumes a documentary character having as locus of research, we chose the public universities located in the Legal Amazon, which have the Physical Education course in their curriculum. We analyzed the Pedagogical Projects of the Course-PPC of the investigated institutions and used Content Analysis as a data analysis technique. As a result, we found that: 1. the bases of critical interculturality have as their main focus the problematization of power relations with the objective of building another Education, and its interfaces with the Amazonian context permeate the problematization of the history of oppression of the peoples of the Amazon and how the power relations influenced the subordination of these peoples, seconding their knowledge, knowledge and culture; 2. The rationalist and traditional perspectives of curriculum favor the perpetuation of a neoliberal logic and critical perspectives, such as those defended by Henry Giroux and Michael Apple, dialogue with an intercultural project of Education, and in the legal frameworks of teacher training there is an influence of neoliberal conceptions, with the protagonism of international organizations; 3. Training projects in Physical Education in the Amazon are related to Interculturality in a timid way being a small number of PPCs that bring elements that relate to Interculturality. Thus, we confirm the thesis that Interculturality, especially critical Interculturality, has a timid place in the curriculum of the researched institutions, whether in teaching, research or extension. There may be further initiatives within the framework of other training courses of the same institutions. But Physical Education courses still have little room for interculturality.

KEYWORDS: Interculturality. Teacher Training. Physical education

RESUMÉ

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'axe de recherche : Formation des enseignants, Travail d'enseignement, Théories et pratiques de l'éducation, dans le domaine thématique de la formation des enseignants et de l'inclusion sociale. Il étudie les processus de formation des enseignants dans le contexte amazonien. À cette fin, il analyse les processus de formation dans le cadre de la formation initiale en éducation physique dans ce contexte particulier. Pour ce débat, nous adoptons la perspective de l'interculturalité critique et indiquons les objectifs suivants: Connaître la place de l'interculturalité dans les cursus des cours de formation des enseignants d'éducation physique en Amazonie légale ; dévoiler les fondements de l'interculturalité et ses interfaces avec le contexte amazonien ; discuter des perspectives curriculaires qui favorisent la perpétuation d'une logique néolibérale et de celles qui abordent un projet interculturel d'éducation et des influences sur les cadres juridiques de la formation des enseignants; d'identifier comment les projets d'enseignement supérieur en éducation physique en Amazonie s'inscrivent dans une perspective interculturelle de l'éducation. Ainsi, cette recherche prend comme typologie une approche qualitative et assume un caractère documentaire ayant comme lieu de recherche, nous avons choisi les universités publiques situées dans l'Amazonie légale, qui ont le cours d'éducation physique dans leur cursus. Nous avons analysé les projets pédagogiques du Cours-PPC des institutions étudiées et utilisé l'analyse de contenu comme technique d'analyse des données. En conséquence, nous avons constaté que : 1. les bases de l'interculturalité critique ont pour objectif principal la problématisation des relations de pouvoir dans le but de construire une autre éducation, et ses interfaces avec le contexte amazonien imprègnent la problématisation de l'histoire de l'oppression des peuples de l'Amazonie et comment les relations de pouvoir influencent la subordination de ces peuples, en reléguant au second plan leurs connaissances, leurs savoirs et leur culture ; 2. Les perspectives rationalistes et traditionnelles du curriculum favorisent la perpétuation d'une logique néolibérale et de perspectives critiques, telles que celles défendues par Henry Giroux et Michael Apple, le dialogue avec un projet interculturel d'éducation, et dans les cadres juridiques de la formation des enseignants, il y a une influence des conceptions néolibérales, avec le protagonisme des organisations internationales; 3. Les projets de formation en éducation physique en Amazonie sont liés à l'interculturalité de manière timide, avec un petit nombre de PPC qui apportent des éléments liés à l'interculturalité. Ainsi, nous confirmons la thèse selon laquelle l'interculturalité, en particulier l'interculturalité critique, a une place timide dans les cursus des institutions étudiées, que ce soit dans l'enseignement, la recherche ou la vulgarisation. D'autres initiatives peuvent être prises dans le cadre d'autres formations des mêmes institutions. Mais les cours d'éducation physique laissent encore peu de place à l'interculturalité.

MOTS-CLÉS: Interculturalité. Formation des enseignants. Éducation physique

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Instituições de ensino superior públicas da Amazônia legal que possuem o curso de Licenciatura em Educação Física.....	26
Quadro 2- Instituições que tiveram seus PPC investigados, divididas por região.....	96
Quadro 3- Cursos com PPC elaborado a partir da Resolução nº 06/2018.....	97
Quadro 4- Cursos com PPC elaborado anteriormente à resolução nº 06/2018 e após a resolução de 2015.....	98
Quadro 5- Cursos com PPC elaborado na legislação anterior à 2015.....	99
Quadro 6- Instituições pesquisadas e a Amazônia como contexto.....	101
Quadro 7- Concepções dos cursos nos PPC.....	113
Quadro 8- Os PPC e suas relações com os documentos normativos.....	115
Quadro 9- PPC quanto as competências.....	120
Quadro 10- Cursos com maior proporção de disciplinas que dialogam com a Interculturalidade.....	126
Quadro 11- Maioria dos cursos, que possuem cerca de 10% das disciplinas que dialogam com a Interculturalidade.....	127
Quadro 12- Cursos com cerca de 5% de disciplinas que dialogam com a Interculturalidade.....	132
Quadro 13- Instituições que possuem políticas de Pesquisa, Ensino e Extensão.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNCF- Base Nacional Comum da Formação
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB- Câmara de Educação Básica
CNE- Conselho Nacional de Educação
CONEDs- Congressos Nacionais de Educação
CP- Conselho Pleno
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC- Exame Nacional de Cursos
ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FUNDEF- Fundo de desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GESTAR- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT- Instituto Federal do Mato Grosso
IFRR- Instituto Federal de Roraima
IFTO- Instituto Federal do Tocantins
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
NEABI- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas
NEP- Núcleo de Educação Popular
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIMI- Programa Institucional de Monitoria Indígena
PPC- Projeto Pedagógico de Curso
SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED- Secretaria de Educação à Distância
TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB- Universidade Aberta do Brasil

UEA- Universidade Estadual do Amazonas
UEMA- Universidade Estadual do Maranhão
UEPA- Universidade do Estado do Pará
UERR- Universidade Estadual de Roraima
UFAC- Universidade Federal do Acre
UFAM- Universidade Federal do Amazonas
UFMA- Universidade Federal do Maranhão
UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso
UFNT- Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFPA- Universidade Federal do Pará
UFT- Universidade Federal do Tocantins
UNEMAT- Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO - União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP- Universidade Federal do Amapá
UNIR- Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM OLHAR SOBRE A REGIÃO AMAZÔNICA.....	30
2.1. A Interculturalidade crítica como perspectiva.....	30
2.2. Amazônia legal: desafios para a Interculturalidade crítica.....	41
2.3. Considerações para a Interculturalidade na Amazônia.....	58
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: O CURRÍCULO EM QUESTÃO.....	61
3.1. O Currículo como projeto de poder: bases conceituais e históricas.....	61
3.2. O Currículo como norma: o que dizem os marcos legais da Educação no Brasil?.....	71
3.3. O Currículo na Formação de professores de Educação Física.....	83
3.4. O currículo como resistência: o que queremos para a formação em Educação Física na Amazônia.....	91
4. INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: O QUE DIZEM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO.....	96
4.1. A Interculturalidade, a Amazônia e as instituições.....	100
4.2. A formação em Educação Física na Amazônia: concepções, princípios e objetivos.....	107
4.3. Professores de Educação Física para uma Amazônia diversa: Perfil, competências e habilidades.....	114
4.3.1. Perfil do egresso/profissional/de conclusão.....	114
4.3.2. Competências e habilidades.....	119
4.4. O Currículo como norma: onde está a Interculturalidade?.....	125
4.4.1. As matrizes curriculares.....	126
4.4.2. Estratégias pedagógicas de ensino e avaliação.....	136
4.4.3. Políticas institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão.....	137
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
6. REFERÊNCIAS.....	148

1. INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais, no campo temático formação de professores e inclusão social. Investiga os processos de formação docente no contexto amazônico face as recorrentes demandas de mudanças visando à qualificação da ação educativa na Educação Básica, para atender aos coletivos diversos que adentram este nível de ensino. Para isso, analisa os processos formativos no âmbito da formação inicial em Educação Física neste determinado contexto.

Segundo Neira (2017), A formação de professores de Educação Física no Brasil vem sendo alvo de diversos estudos nos últimos vinte anos e, vem crescendo na medida que os cursos de pós-graduação *strictu senso* se ampliam e linhas de pesquisa nesse âmbito vão sendo criadas. O mesmo autor apresenta tendências das pesquisas sobre a formação superior em Educação Física no Brasil e, aponta que disciplinas acadêmicas específicas e recortes temáticos ainda menores são o principal foco das investigações. Com isso, as discussões tornam-se reduzidas, esquecendo de ampliá-las para o currículo da formação como um todo.

Outros aspectos presentes na formação são: existência de diversas concepções de homem, de formação e identidade profissional, muitas vezes antagônicas; conteúdos que se articulam com a ideologia do modo de produção vigente; escolha do conjunto de disciplinas das grades curriculares realizada, muitas vezes, de forma burocrática e com o critério de interesse pessoal de quem os elabora (NEIRA, 2017).

Uma análise dos argumentos acima, nos permite inferir que, currículos de formação de forma confusa e organização aleatória, não permitem a definição de identidade dos professores que as instituições devem formar. No que tange a isso, os docentes que serão formados por estas instituições devem ser preparados para atuar na realidade escolar de seu contexto: a Escola Básica, com sua diversidade de sujeitos. Portanto se faz importante a busca de uma concepção que dialogue com este fim.

Candau (2020) aponta que entre os problemas que permeiam a formação de professores e impossibilitam o diálogo com a diversidade está o não questionamento de uma visão essencializada da constituição das identidades. Pois as práticas educativas acabam partindo de uma monocultura que é hegemônica. Sendo as diferenças um problema a ser resolvido, o que direciona as práticas a um caráter universal.

Outro aspecto enfatizado pela autora supramencionada é quanto aos saberes e conhecimentos que acabam sendo vinculados estritamente ao conhecimento científico e universal, provocando inclusive uma hierarquização entre estes saberes que acabam assumindo característica monocultural, não favorecendo desta forma, o diálogo com as diferenças. Os saberes e conhecimentos vinculados às diversas culturas devem ser valorizados.

O que também se torna padrozinador e homogeneizador são as práticas socioeducativas que acabam não se vinculando aos contextos diversos, fazendo com que sujeitos pertencentes a contextos particulares se afastem da participação em determinadas dinâmicas nos processo educativos. O currículo real, assim como o currículo formal não possibilitam identificação dos sujeitos com as realidades em que irão atuar (CANDAU, 2020).

O quarto aspecto que Candau (2020) destaca na formação de professores, como determinante do caráter universalizante, são as políticas públicas que deveriam ser articuladas para favorecer o trato da diversidade nos currículos da formação de professores. Para tal, as políticas curriculares precisariam apresentar concepções de ser humano, de formação e de Educação que dialoguem com estas práticas, orientadas por correntes teóricas que estabeleçam este debate.

Quanto à nós, assumimos no debate a perspectiva da Interculturalidade Crítica que, segundo Walsh (2009) se configura como um projeto político, social, epistêmico e ético, partindo do questionamento e da problematização do poder, construído pela sociedade capitalista. Visando desta forma, fazer emergir a estrutura desigual e opressora que sustenta essas relações. Antes de aprofundarmos o conceito de Interculturalidade crítica, precisamos entender os processos históricos envolvidos, bem como as contradições presentes no próprio uso da Interculturalidade, ora surgido das reivindicações dos movimentos sociais, ora apropriado pela política neoliberal.

Os primeiros movimentos reivindicatórios dos grupos subalternizados surgem na década de 1960, nos Estados Unidos, como um movimento que reuniu cidadãos negros, em busca de reivindicações sobre o direito de terem sua cultura valorizada, diante de uma política de universalização da Cultura que surgira no contexto local, o Multiculturalismo. Sobre este termo, Rangel et al. (2008) relatam que seu conceito dicionarizado significa: a coexistência de diversas culturas em um mesmo espaço.

Com o passar dos anos, o Multiculturalismo adquiriu várias perspectivas, e suas discussões tiveram uma crescente durante a década de 1990. Coincidentemente, foi neste

período que organismos internacionais como a União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passam a criar políticas internacionais de inclusão dos coletivos subalternizados. Essa “moda” atinge principalmente as políticas de países da América do Sul.

É na América do Sul que o movimento que reivindica o lugar dos grupos subalternizados recebe a denominação de Interculturalidade e de acordo com seu movimento histórico, é permeado por contradições que farão com que a Interculturalidade possua vertentes que vão se diferenciar pelos interesses aos quais cada uma pretende servir.

Na América do Sul e, principalmente no Brasil, essas vertentes marcam as tensões presentes no debate acima apresentado. Walsh (2009) define a Interculturalidade em três vertentes: a Interculturalidade funcional, a Interculturalidade relacional e, a Interculturalidade Crítica, esta última assumida pela autora e também como dissemos, é a perspectiva assumida nesta tese.

A perspectiva da Interculturalidade relacional diz respeito ao mero contato que as diferentes culturas realizam entre si, muitas vezes de forma individual, o que Walsh (2009) esclarece que já acontecia no território sulamericano há milhares de anos. No Brasil, por exemplo, antes mesmo da chegada dos colonizadores europeus os povos que aqui já viviam estabeleciam esse contato, visto que, ao contrário do olhar estereotipado do colonizador que chamou a todos de “índios”, esses povos possuíam culturas diferentes.

Essa perspectiva tem como limitações o fato de não problematizar a estrutura social que cria as desigualdades e a hierarquização de um grupo hegemônico sobre os outros. Além de não problematizar também: as relações de poder e os instrumentos de dominação não somente físicos como também simbólicos, políticos, epistemológicos.

Outra limitação é que a Interculturalidade funcional expressa as contradições entre as lutas dos movimentos sociais dos grupos subalternizados que por vezes tensionaram por conquistas de espaço, e a apropriação da Interculturalidade pela lógica neoliberal, com o objetivo de acomodar os movimentos reivindicatórios, a política neoliberal absorve a valorização da diversidade cultural em um caráter multicultural-neoliberal (WALSH, 2009).

A perspectiva funcional possibilita com que o capital mantenha o controle e o domínio do poder hegemônico, fazendo os grupos diversos se sentirem integrados na visão de mundo neoliberal que continua hierarquizando as culturas. Mas agora, essa visão de mundo encontra uma nova forma de dominação que além de esvaziar o significado efetivo das lutas dos movimentos sociais, se apropria dos conceitos da diversidade como o seu reconhecimento e sua valorização em políticas de cunho integracionista, arrefecendo os

movimentos que tensionam essas pautas.

O que vimos falando pode ser constatado em marcos legais de vários países da América do Sul, como Venezuela, Bolívia e Equador, conforme demonstra Walsh (2009). No Brasil, políticas públicas educacionais expressam a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial, como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC¹ (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum da Formação-BNCF, na Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, 02/2019).

A terceira perspectiva é a Interculturalidade crítica, que se apresenta como um projeto nas dimensões política, social, ética e epistêmica (WALSH, 2009). É um projeto político e social porque tem a intenção de explicitar as regras do jogo, as quais não permitem ou dificultam o diálogo pleno com as culturas subalternizadas, os condicionantes políticos, sociais e econômicos que fazem com que exista uma hierarquia entre as culturas com relações de dominação.

O ato de “cutucar a ferida” das desigualdades sociais por meio da crítica à estrutura construída historicamente pelas opressões e segregações marcadas pelo racismo, pelo patriarcado e pelas discriminações de gênero e sexualidade, é fundamental para que a Interculturalidade seja realmente crítica e não apenas celebre ou reconheça a existência de diversas culturas, ou o câmbio entre as mesmas. É não se conformar com políticas de assimilação que buscam silenciar as lutas dos movimentos sociais que buscam a emancipação dos sujeitos por meio da construção de uma nova forma de ser, não somente daqueles que reivindicam, mas uma nova forma de ser de toda a sociedade, escavando as razões de ser atuais da escola, marcadas pela discriminação

O projeto de Interculturalidade crítica também é ético e epistêmico porque uma das relações de dominação do neoliberalismo ocorre por meio do conhecimento e da ciência, elegendo saberes universais e secundarizando os demais. A negação e exclusão de conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados perpetuam práticas de subordinação e desumanização.

Geertz (1989, p.4) ao defender que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, corrobora que construções simbólicas formam a cultura. Assim, defendemos que não existem hierarquizações entre o conjunto de

¹ A BNCC é um documento que vai orientar os currículos dos sistemas de Educação do Brasil. Será melhor tratado posteriormente.

manifestações culturais dos diversos povos, que são portanto, produtores de culturas e saberes. Com isso, a subordinação desses saberes, submete os grupos subalternizados às opressões e destroem seus símbolos, suas teias e seus significados, esvaziando-os. Destarte é imperioso a construção de um projeto intercultural crítico.

Na Educação, a perspectiva intercultural crítica aborda os conflitos advindos da democratização do ensino que, permitiu com que sujeitos das classes menos favorecidas e de culturas diversas tivessem acesso à Educação escolar e, por conta disso, surgem reivindicações de transformações nos currículos a esses indivíduos, visando a construção do projeto intercultural crítico. Neira (2011) reitera que, a escola se torna um espaço desigual quando a cultura hegemônica é mais valorizada, negando assim, os saberes e a cultura das massas.

A perpetuação da cultura hegemônica tem como um dos fatores que a favorecem, as práticas educativas implementadas pelos professores, descontextualizadas e desarticuladas com os saberes dos diversos sujeitos que frequentam a escola, aos quais possuem suas diversas culturas que precisam ser atendidas.

Candau (2020) afirma que a Educação intercultural:

parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença(CANDAU, 2014 APUD CANDAU, 2020, p. 13)

Candau (2020) enfatiza que um dos pontos centrais da Educação intercultural é promover a mudança da ótica que permeia a Educação quanto a diferença, em enxergá-la como um problema e não como uma vantagem pedagógica. Pois a escola vem a ser um espaço de entrecruzamento entre culturas. Isso deve estar presente na formação dos docentes que irão atuar também com esta perspectiva na educação básica.

Portanto, há uma relação intrínseca, entre a formação docente nos cursos superiores e as práticas educativas dos docentes oriundos desses cursos, no que tange a identidade docente formada na graduação e a formação dos educandos na Educação Básica. Essa relação se estabelece nas concepções de currículo, pois se um currículo da formação superior se coloca de forma técnica e racionalista, o currículo da Educação Básica se torna reflexo desta concepção, haja vista que, são os egressos daquela formação

que possivelmente tomarão lugar nas escolas.

Sobre as práticas educativas, Candau (2020) destaca que estas devem partir do reconhecimento das diferenças na escola, evitando que estas sejam invisibilizadas e ocultadas pelo processo de homogeneização que provoca uma monocultura na escola. Além disso, é importante conhecer e valorizar as identidades culturais e promover o intercâmbio entre elas.

Apesar dos apontamentos supraindicados muitos professores ainda possuem dificuldades em implementar práticas que favoreçam o reconhecimento das diferenças e a interrelação entre as culturas na escola. Uma das dificuldades é refletir sobre sua própria identidade cultural (CANDAU, 2016). Se os docentes não conseguem refletir sobre suas próprias identidades, como estes irão conduzir este processo com os alunos?

Esta reflexão nos provoca a compreender a formação de professores em uma perspectiva intercultural, não no sentido de transformar toda a formação e fazer os docentes adotarem esta perspectiva em suas práticas. Mas no sentido de compreender o lugar da interculturalidade na formação de professores, especialmente na formação de professores de Educação Física e, em uma região tão diversa como a Amazônia. Pelo fato de a Interculturalidade crítica ser um projeto muito maior.

Na Amazônia Legal², dezoito instituições de ensino superior públicas garantem a formação inicial em Educação Física, nos cursos de licenciatura. Em levantamento realizado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, identificamos alguns trabalhos que se debruçaram nos estudos sobre a formação em Educação Física nas referidas instituições. Localizamos os trabalhos por meio de busca utilizando os termos: “Interculturalidade”; “Formação de Professores”; “Educação Física”, ora utilizando os termos isoladamente, ora utilizando em conjunto unindo-os pelo operador booleano³ “AND⁴”.

Ao colocar no mecanismo de busca o termo “Interculturalidade” tivemos como resultado 4064 trabalhos, uma quantidade grande que exigiria refinamento da busca

² Como Amazônia legal compreende-se a divisão instrumental criada para promoção do desenvolvimento da região, criada pela lei nº 1806, de 6 de janeiro de 1953, com 61% de ocupação do território nacional, envolvendo os estados de: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso (MARTHA JUNIOR, CONTINI, NAVARRO, 2011).

³ “Operadores booleanos são palavras que têm o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa” (SISTEMA DE BIBLIOTECAS PUC-RIO, 2017).

⁴ O operador booleano “AND” tem sua tradução da Língua Inglesa como o conectivo “e”. No sistema de busca ele combina duas ou mais palavras para pesquisarem trabalhos que possuem os dois ou mais termos juntos na mesma obra, refinando a busca.

combinando o termo “Interculturalidade” com os demais termos. Ao combinarmos o termo “Interculturalidade” com o termo “Formação de professores” obtivemos um número de 576 trabalhos, um número ainda grande para a seleção. Desta forma, combinamos os dois termos mencionados com o termo “Educação Física” obtendo 16 trabalhos, sendo 11 dissertações e 5 teses.

Entre as 16 pesquisas, utilizamos como primeiro critério de seleção o título dos trabalhos, excluindo aqueles que claramente, não tratam da formação de professores, resultando na exclusão de 7 trabalhos, ficando apenas 9, sendo 6 dissertações e 3 teses. O segundo critério de seleção foi a leitura dos resumos das pesquisas para conhecer o escopo do estudo, objetivos, problema de pesquisa e resultados, excluindo aqueles que não se relacionavam com a temática proposta, restando apenas 5 trabalhos (3 dissertações e 2 teses).

O terceiro critério foi o contexto da região amazônica na investigação, o que resultou em apenas 1 dissertação de mestrado do programa de Educação da Universidade do Estado do Pará. Sendo assim, realizamos outras combinações de busca com os termos “Formação de professores”, “Educação Física” e “Amazônia” obtendo 14 resultados, sendo 11 dissertações e 3 teses. Como critério de seleção seguimos a mesma ordem supramencionada: título e leitura do resumo, excluindo os que não tratavam do currículo dos cursos de formação de professores de Educação Física, obtendo assim 2 dissertações.

Entre as pesquisas encontradas está a dissertação de Aranha (2011), que investigou as propostas curriculares dos cursos, por meio de seus projetos político-pedagógicos, chegando à conclusão de que, os mesmos apresentam um projeto de formação voltado para o capital, com característica técnico-racionalizante, apontando avanços no currículo do curso da Universidade do Estado do Pará, porém, com limitações.

Em estudo mais recente, Bastos (2019), em sua dissertação, confirma que o currículo do curso da Universidade do Estado do Pará possui mais avanços no que tange à uma formação de caráter mais ampliado rompendo com a pedagogia das competências, apesar de algumas concordâncias existentes com o projeto neoliberal. O autor, que investigou também o curso de formação da Universidade Federal do Pará, afirma que este se encontra mais alinhado à perspectiva de formação do capital, mesmo apresentando alguns pontos de ruptura. Na época da investigação, o Projeto Político-Pedagógico do curso de formação da Universidade do Estado do Pará era diferente do atual.

A dissertação de Moreira (2017) investigou a formação de professores na região Xingú, sendo o único trabalho no âmbito da formação em Educação Física na perspectiva

do Multiculturalismo, encontrado no levantamento realizado, na região. A autora buscou ouvir os professores de Educação Física do Xingú, sobre suas experiências na formação inicial e suas práticas educativas para analisar a presença do multi/interculturalismo na formação inicial desses professores. A autora identificou como o multi/interculturalismo está presente nas vivências desses professores na formação inicial, contemplando assim, a Diversidade cultural existente no contexto local, refletindo nas práticas educativas dos docentes na Educação Básica. Todavia o estudo de Moreira (2017) não nos permite encontrar fortes evidências de traços de um currículo intercultural na totalidade da instituição investigada.

Sendo assim, podemos as pesquisas encontradas ajudam nossa investigação ao apontar que há lacunas, quanto à existência de uma formação na perspectiva intercultural, ou que pelo menos indique experiências nesta direção. Porém, ainda são necessárias mais evidências para comprovação do fato.

Vale ressaltar ainda que, a análise realizada por Moreira (2017) se deu por meio das práticas educativas dos egressos da Universidade no Xingú, portanto, não é uma análise baseada no currículo prescrito. Isso nos dá margem para questionarmos se o projeto político- pedagógico da instituições possui indicativos para uma formação intercultural e se as atuações dos demais professores nos diversos *campi* reflete este cenário, visto que, compreendemos que o currículo é muito mais do que uma prescrição (currículo formal). Ma trata-se de um processo construído por meio das ações dos sujeitos (currículo real), e dos interesses por trás das concepções vigentes.

A importância do trato intercultural possibilita transformar o atual cenário das práticas educativas dos professores nas escolas, as quais, segundo Neira (2017), apenas reproduzem a lógica racionalista aprendida na formação, conforme reforça Aranha (2011). Com esses argumentos, refletimos sobre a forma como as práticas educativas dos futuros professores é impactada pelas lacunas deixadas durante a formação, pois, como Neira (2017) afirma: o que se aprende na formação de professores, reverbera na Educação Básica.

Sobre as práticas educativas dos professores de Educação Física na Educação Básica, o cenário que se encontra é de práticas desarticuladas da realidade do público que frequenta a escola na atualidade, dada a democratização do acesso a esse ambiente, promovido nas últimas décadas. O público diverso da Educação Básica tem acesso a conhecimentos voltados para outros contextos como as escolinhas de esportes e as

academias de Ginástica (NEIRA,2017).

A desarticulação, colabora para a manutenção do currículo eurocêntrico e hegemônico da Educação Física na escola que, tradicionalmente, tem um caráter celetista e globalizante, tendo o Esporte como o principal conteúdo sendo absorvido de forma passiva e acrítica pelos alunos, como apontado por Neira (2009). Em contraponto a essa situação, Neira(2009) aponta os pressupostos para um currículo cultural da Educação Física, o qual busca atender as necessidades do contexto em que as escolas estão situadas, da realidade em que fazem parte.

O primeiro pressuposto tratado pelo autor acima mencionado é o reconhecimento da diversidade presente nesses contextos e o diálogo entre as culturas existentes. Quanto às culturas, as que os alunos já possuem devem ser valorizadas e consideradas nas práticas educativas, para que, a partir destas, haja um confronto com a cultura pré-estabelecida na escola como hegemônica, pois além do reconhecimento e valorização de suas culturas, o público diverso também deve ter acesso à cultura universal.

O confronto há pouco mencionado objetiva a resistência à padronização de um currículo hegemônico, por meio da contextualização das práticas corporais que, favorece os grupos minoritários com conhecimentos articulados à sua realidade, realizando um entrecruzamento de saberes. Esta relação acentua-se ainda mais com o advento da BNCC promulgada no final de 2018, pois este documento reforça a padronização de um currículo voltado para habilidades e competências (SANTOS; BRANDÃO, 2018).

Gomes e Souza (2021) concluíram que, para a Educação Física especificamente, a BNCC colaborou para acentuar ainda mais a fragmentação e a perda da identidade epistemológica. Em termos gerais, um currículo baseado em habilidades e competências deixou em segundo plano o acesso ao conhecimento científico, o que causa sérios impactos na formação docente.

Em 18 de setembro de 2019, o Ministério da Educação atualiza a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Este documento, de acordo com Gomes e Souza (2021) alinha a formação de professores à mesma lógica empresarial na qual a BNCC da educação básica está inserida, tendo como características: a formação orientada por competências docentes; habilitação à docência por meio dos grandes sistemas de avaliação (ENADE⁵);

⁵ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: avalia os estudantes dos cursos de graduação, compondo um grande sistema de avaliação nacional do Ministério da Educação.

promoção da hierarquização profissional em quatro níveis; esvaziamento dos conhecimentos científicos em prol de uma porcentagem mais “prática” da carga horária.

Em 18 de dezembro de 2018, a Resolução nº 6 do Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2018). Este documento consolida o caráter fragmentado da formação em Educação Física dividida em licenciatura e bacharelado, além de promover a diminuição da carga horária destinada aos conhecimentos científicos e teóricos da Cultura Corporal (GOMES; SOUZA, 2021).

Desta forma, tanto a BNC da formação quanto as Diretrizes da formação em Educação Física dialogam com uma lógica empresarial que transforma os docentes em executores, com um currículo que privilegia as atividades práticas e distancia os graduandos dos conhecimentos científicos e teóricos. Sendo assim, torna-se difícil realizar reflexões à cerca de uma educação com perspectiva intercultural. Pois a formação se distancia dos conhecimentos que possibilitariam estas reflexões.

No bojo de reformas e políticas que acentuam a padronização, tanto dos currículos da Educação Básica, quanto dos currículos da formação docente, é urgente pensar em uma formação que atenda aos coletivos diversos que adentram a formação básica e, tendo em vista que os docentes que atuarão nestas realidades precisam estar preparados para tais fins, a formação docente também precisa ser problematizada em direção aos caminhos para atender a estes contextos.

No contexto amazônico, os ribeirinhos, os quilombolas e os demais povos advindos dos processos históricos de formação do território e da cultura amazônica não estarão contemplados na escola com um currículo organizado nestes marcos. Para isso, os professores devem trabalhar na Educação Básica em uma perspectiva intercultural.

No caso da Educação Física, a perspectiva intercultural pode traduzir-se em temas relacionados à diversidade local, juntamente com as práticas corporais condizentes com a realidade em questão, por meio de suas práticas educativas, respeitando a diversidade do contexto amazônico. Em vista disso, destacamos a importância do trato do conhecimento na formação superior, para refletir positivamente nas práticas educativas dos futuros docentes que irão atuar na realidade do ensino básico.

Por conta disso, levando em consideração o contexto da Amazônia e dos cursos de formação em Educação Física de suas instituições públicas, levantamos o seguinte problema: **Qual o lugar da Interculturalidade na formação de professores de Educação Física na Amazônia Legal?**

A partir deste seção, outros questionamentos vão surgindo, como: 1. Quais as bases da Interculturalidade e as suas interfaces com o contexto amazônico? 2. Quais perspectivas de currículo se aproximam de um projeto intercultural de Educação para a Amazônia? 3. Como os projetos de formação superior em Educação Física na Amazônia se relacionam com uma perspectiva intercultural de Educação?

Os questionamentos partem não somente das reflexões realizadas a partir da literatura. Mas por meio das experiências acumuladas ao longo de treze anos de vivência na Educação Física, primeiramente como discente e docente de duas das instituições que foram pesquisadas e como docente de duas redes municipais de ensino e uma instituição federal situada em ambiente rural, todas com suas peculiaridades e situadas na Amazônia.

Como estudante do curso de Educação Física, as experiências vividas com o currículo da formação fizeram surgir o questionamento do distanciamento observado entre a formação e a realidade Amazônica.

Na atuação como docente, muitas dificuldades de estabelecer relações dos saberes vistos na graduação com a realidade concreta dos contextos específicos provocaram reflexões sobre a formação de docentes capazes de enxergar sua própria atuação na Amazônia. Portanto a preocupação com o problema apresentado parte tanto de uma necessidade social e científica de elucidarmos as questões anunciadas, como de reflexões profissionais e pessoais de um docente pesquisador nascido em ambiente ribeirinho, criado em meio urbano e atuante em diferentes contextos da Amazônia, tão diversos que precisam da atenção da academia para pesquisas que esclareçam a problemática.

Levando em consideração os estudos anteriores citados, e os anseios profissionais e pessoais do pesquisador, defendemos a tese de que a Interculturalidade, principalmente a Interculturalidade crítica não possui um lugar no currículo das instituições pesquisadas, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Muitos dos PPC analisados se apresentam como monoculturais, reproduzindo as perspectivas eurocêntricas e universalizantes. Pode haver mais iniciativas no âmbito de outros cursos de formação das mesmas instituições. Mas os cursos de Educação Física ainda apresentam pouco ou nenhum espaço para a Interculturalidade.

Desta forma, esta tese tem o objetivo de Conhecer e problematizar o lugar da Interculturalidade nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física na Amazônia Legal. Além disso, perspectivamos: apontar as bases da Interculturalidade e as suas interfaces com o contexto amazônico; identificar como os projetos de formação superior em Educação Física na Amazônia se relacionam com uma

perspectiva intercultural de Educação.

Para isso, norteamos a discussão a partir da Interculturalidade crítica de Walsh (2009) que o compreende como um projeto político, social, ético e epistêmico, na qual possibilita explicitar as regras de um jogo que não permite ou dificulta o diálogo pleno com as culturas subalternizadas, fazendo uso de sua dominação por meio do saber e do conhecimento.

Discutiremos a Interculturalidade apoiando-nos nos estudos de Reinaldo Matias Fleuri (2003) e Vera Candau (2008;2010). Os dois autores discutem as relações entre Educação, Cultura e Formação de professores em uma perspectiva intercultural, a qual articulamos com a formação em Educação Física.

Nas contribuições de Candau (2020) para a discussão de Interculturalidade, o foco está na perspectiva do questionamento das relações existentes construídas ao longo da história entre os diferentes grupos. As diferenças devem ser assumidas como componentes da democracia, com potencial para a construção de novas relações entre os grupos sociais, empoderando os que foram subalternizados historicamente.

Fleuri (2003) contribui em nossas análises com o debate da Educação intercultural a partir de dois aspectos: o das identidades pessoais que são formadas em um contexto intercultural e, as relações entre sujeitos de culturas diferentes a partir da compreensão de que as culturas não são puras, tão pouco são fixas, mas estão em constantes transformações.

Na discussão sobre currículo, trazemos para o diálogo Michael Apple (1979;1982) e Henry Giroux (1983;1987). Os dois autores, embora possuam diferenças em suas obras, contribuem para o fortalecimento da perspectiva crítica do currículo em oposição ao currículo técnico-racionalizante. Apple (1979) estabelece ligações do currículo com as relações de poder e Giroux (1983) ao se opor ao currículo tradicional criticava o pensamento da escola como apenas um espaço de reprodução. Para o autor as mediações humanas favoreciam para que a lógica de reprodução não fosse determinante no currículo escolar.

Como base teórica para as práticas educativas, utilizamos a obra de Paulo Freire (1987), na compreensão de que as práticas devem ser dialógicas, para possibilitar a emancipação dos sujeitos. Tais ideias, contestam a forma passiva na qual os educandos recebem o conhecimento em uma lógica neoliberal de Educação. Além disso, compreende-se que os saberes prévios trazidos pelos alunos devem ser considerados no

processo de ensino-aprendizagem, o que corrobora com uma perspectiva intercultural, pois valoriza e contempla as diversas culturas existentes nos saberes dos educandos e, promove um intercâmbio entre elas.

Freire (1987) trabalha na perspectiva de emancipação do povo por meio de sua conscientização e, com a compreensão de que não se pode conscientizar sem politizar e que esse processo se dá para além do aspecto pedagógico. Mas entender a formação dos sujeitos como algo mais amplo, para além dos muros da escola, o que corrobora com a ideia de que para que a formação não se converta em semiformação, a cultura deve ser desvelada em seu significado mais amplo e na não aceitação da como um mero bem de consumo para alienação das massas.

Na particularidade da realidade amazônica, a diversidade cultural se traduz por meio dos vários povos presentes nesta região. Povos diversos, forjados pelas relações opressoras da invasão europeia na região amazônica, apesar de que antes da chegada dos europeus, os próprios povos tradicionais da região já possuíam uma grande diversidade entre si, isso se acentuou com a mistura pós chegada dos brancos a este território (FUJIHARA, 2005).

As opressões históricas dos europeus aos povos tradicionais da Amazônia, destruindo e devastando sua cultura em nome de uma cultura hegemônica e padronizada revela a desvalorização dos artefatos culturais desses povos, que culmina com a desvalorização dos grupos existentes atualmente na Amazônia, por vezes subalternizados, o que reforça a necessidade da abordagem a esses aspectos culturais. Pois, com o processo de democratização da escola, conforme Neira (2009) descreve, os grupos subalternizados passaram a tensionar o currículo escolar, para que o mesmo contemple suas culturas.

No âmbito das práticas corporais, também é necessário estabelecer a discussão sobre o currículo e as práticas educativas na Educação Física. Para isso, Neira (2017; 2011; 2009) traz contribuições tanto nas teorias acerca da formação de professores de Educação Física em uma perspectiva intercultural, quanto em suas teorias sobre a construção de um currículo cultural da Educação Física na escola, sob orientação das teorias pós-críticas do currículo, realizando um diálogo com a Interculturalidade. Sobre isso, pode-se dizer que, mesmo as vertentes crítica e pós-crítica possuindo suas divergências, ambas contestam a concepção racionalista de currículo, que atende aos interesses neoliberais, complementando-se, de acordo com as alegações de Moreira (2017).

Neira (2018) estabelece os princípios para um currículo cultural da Educação Física em contraponto aos currículos que tradicionalmente permeiam a área que, segundo o autor, são impermeáveis ao diálogo com as diferenças, fundamental para o trato intercultural. Segundo o mencionado autor, os princípios são: O reconhecimento da Diversidade e a promoção do diálogo entre as culturas; Levar em consideração a cultura dos alunos e, a partir dela confrontar com a cultura escolar; As práticas corporais são artefatos de identidade dos sujeitos, possibilitando o aproveitamento de conhecimentos que estes sujeitos trazem para a escola, com o objetivo de transformações sociais; A contextualização das práticas corporais para que os alunos pertencentes aos grupos minoritários sejam contemplados com conhecimentos que estejam relacionados à sua realidade (BRANDÃO, 2018).

Na tese as discussões supramencionadas foram estabelecidas diante da análise dos documentos curriculares de formação de professores de Educação Física das instituições públicas da região amazônica. Logo, para análise desses documentos se fez importante o uso de instrumentos de análise que permitiram compreender nas entrelinhas, quais as concepções teóricas, humana e de formação estão presentes nos currículos, e em quais aspectos podem haver possibilidades de construção de condições objetivas para favorecer uma formação intercultural no contexto amazônico.

Por conta disso, esta pesquisa tem como tipologia uma abordagem qualitativa e assume um caráter documental, que segundo Gil (2002) é chamada documental por ter como natureza das fontes, que são materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Como recorte para pesquisa dos documentos, escolhemos 4 (quatro) conjuntos de documentos:

1. os marcos legais produzidos internacionalmente, e que influenciam as políticas de formação de professores em diversos países do mundo;
2. os marcos legais nacionais, desde a LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, Pareceres, as Bases etc;
3. Os documentos que orientam a formação de professores/as nas instituições de ensino superior;
4. Projetos Pedagógicos de Curso-PPC dos cursos de Educação Física das instituições públicas situadas na Amazônia Legal.

Na Educação, uma das principais políticas de desenvolvimento da região foi a

criação de Instituições de Ensino Superior públicas. Desta forma, ao pesquisar as Instituições de Ensino Superior que possuem o curso de formação de professores de Educação Física na Amazônia, encontramos 18 instituições nos 9 estados envolvidos, acessando os PPC.

Ressaltamos que ao investigar o lugar da Interculturalidade na formação de professores de Educação Física na Amazônia, intencionamos primeiro desvelar a atuação dos docentes envolvidos nesse processo, buscando entender a sua formação, sua trajetória, linhas de estudo e pesquisa, projetos, planejamento e concepções de formação humana e profissional. Pois conforme apontamos na seção 3: o currículo oculto (APPLE, 1979) vai para além dos documentos formais, aparecendo nas ações dos sujeitos e em suas intencionalidades. Portanto, teríamos mais elementos para a investigação.

Todavia, os recursos e logística para se chegar até os sujeitos foram obstáculos para que isso fosse concretizado. Foram feitos contatos por e-mail, por ligação telefônica e através das instituições. Porém, atingimos um número insuficiente de docentes o que tornou inviável a investigação devido a escassez de recursos e tempo para a pesquisa.

Sendo assim, a análise dos projetos pedagógicos de curso se tornou a alternativa mais viável para a pesquisa, mesmo porque ainda não há estudos analisando a Interculturalidade no currículo da formação de professores de Educação Física na Amazônia, sendo primordial a investigação dos principais documentos que regem essa formação, conforme levantamento supramencionado.

Isto posto, apresentamos no quadro abaixo as 18 instituições que possuem o curso de formação de professores de Educação Física na região amazônica, considerando a Amazônia legal, juntamente com o ano de elaboração do projeto pedagógico de curso em vigência em cada instituição, a partir de levantamento realizado no site da CAPES:

Quadro 1: Instituições de ensino superior públicas da Amazônia legal que possuem o curso de Licenciatura em Educação Física

Nº	INSTITUIÇÃO	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
01	Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR	2015
02	Universidade Federal do Acre-UFAC	2005
03	Universidade Estadual de Roraima-UERR	2017
04	Instituto Federal de Roraima-IFRR	2018

05	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	2010
06	Universidade do Estado do Pará-UEPA	2019
07	Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Belém.	2010
08	Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Castanhal	2023
09	Universidade Federal do Tocantins-UFT	2019
10	Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT	2018
11	Instituto Federal do Tocantins-IFTO	2017
12	Universidade Estadual do Maranhão-UEMA	2021
13	Universidade Federal do Maranhão-UFMA	2015
14	Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT	2011
15	Instituto Federal do Mato Grosso-IFMT	2017
16	Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT	2016
17	Universidade Federal do Amazonas-UFAM	2018
18	Universidade Estadual do Amazonas-UEA	2022

Fonte: criado pelo autor a partir de levantamento no site da CAPES, 2023.

Para tratamento dos documentos institucionais utilizamos a técnica consolidada por Laurence Bardin (1977), fazendo uso da técnica da Análise de conteúdo. As etapas deste método foram: **Pré-análise**, na qual, os Projetos Pedagógicos dos cursos de Educação Física foram conhecidos por meio de uma leitura flutuante e, a partir desta, formulamos hipóteses e apontamos indicadores para a análise realizada.

Exploração do material: elaboração e classificação de categorias de análise por meio de recortes de unidades de registros, reunidos de acordo com aproximações entre as temáticas encontradas nos textos dos Projetos Pedagógicos de Curso. Os recortes das unidades de registros foram realizados seguindo tópicos importantes dos documentos, que são nossas categorias de análise, sendo elas:

- 1- finalidades da instituição, os valores defendidos, missão e perfil institucional;
- 2- concepções de formação, princípios e objetivos dos cursos;
- 3- perfil, competências e habilidades;
- 4- matrizes curriculares, estratégias pedagógicas de ensino e avaliação e políticas de ensino, pesquisa e extensão.

As unidades foram analisadas por meio de eixos de discussão interculturais

encontrados nos documentos. Os eixos foram construídos de acordo com os princípios estabelecidos por Walsh (2009) quanto à um projeto Intercultural de Educação. Os eixos são:

- 1- construção de uma sociedade democrática/princípios relacionados à democracia;
- 2- reconhecimento/respeito/valorização da diversidade de forma crítica;
- 3- contextualização/problematização da realidade sociocultural;
- 4- emancipação/libertação/autonomia dos sujeitos relacionados à humanização e à criticidade;

Cada unidade é apresentada de acordo com as ocorrências das categorias supracitadas e as particularidades dos documentos analisados, visto que, do mais antigo (UFAC, 2005) ao mais atual (UFPA, 2023) há diferentes marcos legais que interferem em suas elaborações, entre Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum da Formação.

Por fim, **Inferências e interpretações (tratamento dos resultados)**: foram realizadas de acordo com a frequência e relevância das categorias, destacando as aproximações e distanciamentos das categorias e identificando as condições para uma formação intercultural nos documentos analisados, tendo como base das interpretações o referencial teórico já anunciado e os marcos legais.

Em termos estruturais, organizamos esta tese em 4 seções. Na primeira seção denominada “ Interculturalidade crítica: um olhar sobre a região amazônica” discutiremos sobre as bases da interculturalidade crítica e suas interfaces com o contexto amazônico.

Para isso, a dividimos em duas partes, na primeira apresentaremos as discussões em torno da Interculturalidade crítica desde o seu surgimento e os embates com as diferentes perspectivas de Interculturalidade que se apresentaram historicamente. Na segunda, apresentamos as características do contexto Amazônico em seus movimentos históricos e políticos atuais, que forjaram a formação de seu território e de seu povo, bem como moldaram as relações de preconceito e discriminação para com seus povos viventes e, estabelecemos de que forma a Interculturalidade crítica se relaciona com esta realidade e quais as possibilidades para este contexto, de acordo com suas bases.

Na segunda seção denominada “Formação de professores de Educação Física na Amazônia: o currículo em questão” discutimos as perspectivas de currículo, verificando

quais delas favorecem a perpetuação de uma lógica neoliberal e quais se aproximam de um projeto intercultural de Educação ou pelo menos dialogam com uma Educação crítica que permitam pensar uma Educação que atenda às necessidades da formação dos povos da Amazônia, em suas concepções de mundo, de sujeito e de formação, ajudando a pensar um outro currículo, por uma outra Educação.

Na terceira seção denominada “apresentamos a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Educação Física na Amazônia e discutimos o lugar da Interculturalidade na formação. Para tanto, analisamos os projetos pedagógicos de curso-PPC de 18 instituições de ensino superior da Amazônia legal.

Nas considerações finais apresentamos como os objetivos foram atingidos com a afirmação de nossa tese. Fazemos apontamentos e perspectivas para novas investigações buscando compreender a formação de professores de Educação Física na região amazônica. Muitos são os desafios ainda a serem superados.

2. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM OLHAR SOBRE A REGIÃO AMAZÔNICA

Esta seção tem o objetivo de discutir as bases da Interculturalidade crítica e suas interfaces com o contexto amazônico. Para isso, a dividimos em duas partes, na primeira apresentaremos as discussões em torno da Interculturalidade crítica desde o seu surgimento e os embates com as diferentes perspectivas de Interculturalidade que se apresentaram historicamente.

Na segunda parte, apresentamos as características do contexto Amazônico em seus movimentos históricos e políticos atuais, que forjaram a formação de seu território e de seu povo, bem como moldaram as relações de preconceito e discriminação para com seus povos viventes e, estabelecemos de que forma a Interculturalidade crítica se relaciona com esta realidade e quais as possibilidades para este contexto, de acordo com suas bases.

Iniciamos nossa discussão com o surgimento e as diferentes perspectivas da Interculturalidade e, anunciando a Interculturalidade crítica e seus avanços em relação às outras para que esta seja assumida como a perspectiva que norteará esta pesquisa, assim como seus principais referenciais teóricos. Além disso, apontamos como a Interculturalidade crítica pode contribuir para a realidade amazônica.

2.1. A Interculturalidade crítica como perspectiva

Assumimos a perspectiva da Interculturalidade Crítica que se configura como um projeto político, social, epistêmico e ético, partindo do questionamento e da problematização do poder, construído pela sociedade capitalista, fazendo emergir a estrutura de desigualdades e opressões na qual esta estrutura é sustentada (WALSH, 2009).

No movimento dos processos históricos constatamos que a luta de diversos coletivos pelo seu reconhecimento fez surgir o movimento multiculturalista, na década de 1960, nos Estados Unidos. Este teve várias perspectivas, de acordo com Moreira (1999): conservador, liberal, liberal de esquerda e crítico. Entretanto, acreditando haver limitações no Multiculturalismo, quanto às relações que culturas inferiorizadas possuíam entre si. Na América latina, a Interculturalidade surge como uma corrente que favorece ao intercâmbio entre as culturas. Muito mais do que isso, aborda os conflitos advindos

dessas interações.

Machado e Teixeira (2016) relatam que o Multiculturalismo e a Interculturalidade tem seus conceitos emergidos a partir da luta pelo respeito à diferença⁶, em um contexto em que, a sociedade tem tratado as culturas em uma relação de hierarquização e inferiorização, considerando culturas hegemônicas superiores às outras. Neste sentido, os autores esclarecem que a idéia de Interculturalidade, em um primeiro momento, prega a reciprocidade mútua de culturas que coexistem em um mesmo espaço.

Portanto, a perspectiva Intercultural tende a transcender o Multiculturalismo baseada, segundo Santos, Meneses e Nunes (2005), no rompimento com a dualidade entre cultura dominante e cultura dominada. Sendo assim, a visão se direciona às diversas culturas que, com o avanço da globalização, passaram a dividir espaços em comum. Estas culturas devem realizar trocas ao mesmo tempo que precisam preservar suas identidades.

Participando da discussão, Walsh (2009) define a Interculturalidade em três vertentes, e a crítica é uma delas. Optamos por esta perspectiva por entender que a mesma avança no que tange aos interesses dos grupos subalternizados, e evidenciamos isso na caracterização de cada uma das formas de Interculturalidade apresentadas pela autora:

1-Interculturalidade relacional: diz respeito ao mero contato que as diferentes culturas realizam entre si, muitas vezes de forma individual;

2-Interculturalidade funcional: apresenta contradições entre as lutas dos movimentos sociais dos grupos subalternizados que por vezes tensionaram por conquistas de espaço, e a apropriação da Interculturalidade pela lógica neoliberal;

3-Interculturalidade crítica: É um projeto político, social, ético e epistêmico, na qual possibilita explicitar as regras de um jogo que não permite ou dificulta o diálogo pleno com as culturas subalternizadas, fazendo uso de sua dominação por meio do saber e do conhecimento.

A primeira não contempla nossa perspectiva de atender aos grupos subalternizados porque o mero contato entre as culturas não possibilita aos grupos que sempre foram oprimidos a marcarem seu lugar de protagonismo. Um exemplo histórico deste fato é que o contato entre europeus e os povos autoctones no território brasileiro foi devastador para estes últimos, que sofreram com genocídio e escravidão. Além disso, Walsh (2009) explica que antes mesmo da chegada dos europeus no continente sulamericano já existia o contato entre diversos povos que aqui viviam. Portanto, não é o

⁶ Discutiremos esse conceito mais à frente.

mero contato que, por si só, fará a Interculturalidade, mas a forma como esse contato acontece e quais as relações que os grupos estabelecem.

A segunda também não nos contempla porque demonstra a intenção de uma cooptação dos movimentos reivindicatórios dos grupos subalternizados por parte da política neoliberal ao fornecer pequenas concessões e espaços a estes grupos, na tentativa de arrefecê-los (WALSH, 2009). Isso nada mais é do que uma das inúmeras políticas assimilatórias para conter as tensões que séculos de opressões impuseram a grupos como negros e indígenas, buscando manter um controle do poder hegemônico.

A abordagem intercultural na educação em contextos amazônicos não cabe nessas duas abordagens, porque em uma abordagem relacional isso já ocorre de forma individual e até espontânea. Pois a escola, principalmente a escola no contexto amazônico já possui a presença dos coletivos diversos inseridos, mesmo com todas as contradições e problemáticas relacionadas às dificuldades ao acesso à educação pelas populações amazônicas. Em uma abordagem funcional, podemos apontar que proporcionar espaços esporádicos e controlados pela lógica neoliberal no contexto amazônico são práticas que já ocorrem com o cenário atual.

Ao contrário disso é preciso problematizar a estrutura social que cria as hierarquias e as desigualdades de grupos hegemônicos sobre outros. Essas relações de poder são questionadas pela perspectiva crítica, que desvela os instrumentos de dominação física, simbólica, política e epistemológica. O projeto político, social, ético e epistêmico que a Interculturalidade crítica visa construir tende a romper com as amarras da dominação neoliberal por meio do conhecimento, da ciência, da política e discute a negação de conhecimentos e saberes de grupos subalternizados em prol de uma cultura homogeneizada de características eurocêntrica e urbanocêntrica.

No contexto amazônico, a estrutura social a ser problematizada é a de desigualdades criadas historicamente na região, por todos os processos de espoliação da Amazônia ao longo de cinco séculos após a colonização. A dominação física ocorrida com a submissão de povos indígenas e negros no regime escravocrata; a violência simbólica pela qual esses povos passaram a ter suas práticas culturais subalternizadas pelos europeus; as políticas de destruição da floresta amazônica e descaracterização do modo de vida de seus povos; por fim, a Educação com currículo eurocêntrico e urbanocêntrico imposta a sujeitos que possuem relações sociais diferentes das pessoas que vivem nas cidades, estabelecendo relações diferenciadas com as águas, as florestas e o campo são exemplos de instrumentos de dominação em prática na Amazônia.

O discurso de uma cultura homogeneizada tem a contribuição de muitos fatores relacionados com a dominação que historicamente forjou as relações de poder atuais, como a própria construção da identidade dos sujeitos. Sobre as identidades, Gomes (2003) relata que somos sujeitos de muitas identidades, tanto no sentido coletivo, quanto no individual. Pois o mesmo indivíduo pode possuir várias identidades e cada uma delas exige uma lealdade diferente, sendo contingentes e transitórias, a medida que interpeladas por diversos grupos, instituições ou situações (GOMES, 2003).

Podemos dizer que as identidades são contingentes à medida que podem ser constituídas por meio de situações ocasionais como acontecimentos históricos de grande impacto, como as invasões de território ocorridas na Amazônia ao longo de mais de cinco séculos e, por conta disso também, elas podem ser transitórias. Pois modificam-se a cada ocorrência de fatos e processos históricos. Portanto, a construção das identidades não necessariamente ocorre de modo pacífico e passivo.

De acordo com Gomes (2003) as identidades se constroem pelo diálogo e pela negociação. Mas também pelo conflito. Silva (2000) converge para esse argumento ao afirmar que as identidades não são autônomas, ou seja, pautadas pela simples autodeclaração do indivíduo. Desse modo os dois autores confluem para o argumento de que a identidade também é construída a partir da atribuição do outro em relação aos demais indivíduos. Por exemplo, durante muito tempo e, até hoje ainda acontece, dos indivíduos pertencentes aos povos indígenas serem chamados de índios. Quem atribuiu essa identidade a esses sujeitos não foram eles mesmos. Mas os europeus por meio de suas atribuições carregadas de preconceitos.

Além disso, as discussões sobre identidade, segundo Silva (2000) dão sentido também às afirmações sobre diferença, andando lado a lado. Pois afirmar identidades significa negar outras, o que produz a diferença e faz com que os debates sobre diferença e identidade sejam realizados de forma conjunta. Entre eles, o debate em torno da demarcação pela instabilidade e pela indeterminação, o contingente e o transitório chamado por Gomes (2003), além do que, as duas vão mais além do simples respeito e tolerância. Mas discutem as relações de poder.

Silva (2003, p.81) argumenta que:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes

"nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.

Relações de poder que demarcam hierarquizações entre as identidades e as diferenças, demarcam também discriminações e preconceitos baseados na inferioridade do outro como ocorrem com as religiões de origem afro-diaspóricas, costumes e hábitos de povos originários, os preconceitos de raça e origem étnica. Silva (2003) alerta que a classificação que mais reflete a hierarquização com atribuição de valores aos diferentes grupos é a que se estrutura em oposições binárias, em duas classes polarizadas: branco x negro; normal x exótico; civilizado x selvagem, entre outros.

O argumento supracitado reforça a ideia de que as identidades são forjadas também pelo que outros (sujeitos, grupos, instituições...) atribuem a determinados indivíduos e grupos. Porém, essa atribuição também está condicionada às relações de poder, principalmente nos binarismos. Pois os binarismos são hierárquicos e quem detém a dominação sobre o outro é quem tem o poder de atribuir valores a ele, quanto aos seus hábitos, costumes, forma de viver e forma de ser e, são esses que repercutem e marcam as desigualdades e preconceitos.

Quando os europeus resolvem chamar todos os povos aqui já existentes de índios, desprezam totalmente suas diferenças culturais e étnicas, inferiorizando-os e atribuindo-lhes um termo genérico, junto com ele vem toda uma carga de adjetivos negativos que explicitam o europeu como o “padrão” como “norma”. Nesta perspectiva, tudo que está fora da norma é inferior e negativo, precisando ser modificado e/ou reprimido. Foi o que aconteceu no processo de colonização e ocupação do território brasileiro, conforme expresso anteriormente.

Da mesma maneira, o homem branco atribui o substantivo negro de forma inferiorizada a indivíduos que eram trazidos para serem escravizados no Brasil, junto com uma carga negativa de muitos adjetivos que vão se interligar a esse nome, desprezando a cultura, religiosidade e humanidade desses sujeitos que foram por séculos, tratados como mercadoria, como objeto, e essas relações se traduzem nos preconceitos e discriminações raciais existentes até os dias de hoje, o que já vem sendo ressignificado pelo movimento negro⁷ que vem valorizando estes termos, tentando desconstruir o discurso negativo histórico em torno desses termos.

⁷ O movimento negro é o conjunto de movimentos sociais que lutam contra o racismo e pelos direitos das pessoas pretas, historicamente discriminadas, especialmente em sociedades que tiveram seus antepassados submetidos à sistemas escravocratas.

Tanto no exemplo dos povos indígenas quanto no exemplo dos povos afro-diaspóricos a relação inversa de atribuição inexistente ou é silenciada. Pois são os detentores do poder (no caso europeus, brancos) que possuem o privilégio de atribuir a partir do “padrão” e da “norma”, identidades a outros grupos. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

O processo também ocorre com o conhecimento. Nesse caso os conhecimentos e saberes de povos subalternizados são desprezados e inferiorizados a partir de padrões e normas como: o conhecimento tradicional de cultivo da terra e os tratamentos medicinais com ervas, ambos preservados e praticados por povos tradicionais da Amazônia como ribeirinhos, quilombolas e indígenas. A própria terminologia “conhecimento local” e “conhecimento universal” são retratos das relações de poder que secundarizam o que não faz parte da “norma”.

Segundo Silva (2000) é preciso problematizar os binarismos que se organizam em torno das relações de poder de identidade e diferença. Pois uma das formas privilegiadas de hierarquizar as identidades e as diferenças é a fixação de uma determinada identidade como norma e partir disso, eleger arbitrariamente uma identidade pela qual todas as outras serão julgadas. Por isso, as identidades apesar de possuírem um grau de fluidez, os processos de invasão e silenciamento cultural, bem como as opressões coloniais são parte do processo de normalização das identidades, que fixam de forma compulsória identidades subalternizadas por essas relações de poder.

Por isso é preciso uma perspectiva que problematize as relações, como propomos a realizar com a Interculturalidade crítica. Araújo, Costa e Tavares (2018) elencam as concepções gerais do projeto da interculturalidade: não há critérios universais supraculturais capazes de julgar e validar os diversos conhecimentos, pois os contextos onde as culturas são produzidas são holísticos. Portanto, não há superação de uma cultura sobre a outra, conforme prega o pensamento reducionista.

Neste pensamento, a Interculturalidade crítica pode ser levada em consideração na implementação de políticas nas mais diversas áreas e, a Educação é uma delas. Pois,

se há coletivos diversos com suas diversas culturas, estes mesmos indivíduos estão presentes na Educação formal. Quanto à práticas interculturais na Educação, a literatura apresenta autores que discorrem sobre a temática no Brasil, principalmente, como Vera Candau e Ivanilde Apoluceno, esta última sendo uma autora da própria região.

Os conceitos e concepções da Interculturalidade no Brasil, especialmente na Educação, colocam-se de forma antagônica aos interesses dos organismos internacionais, tendo estes interesses, relações estabelecidas com as políticas educacionais nacionais, principalmente as que versam sobre a formação de professores. Temos muitos exemplos como: Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum da Formação-BNCF, na Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, 02/2019).

No entanto, tanto a BNCC quanto a BNCF, apesar de trazerem termos relacionados à interculturalidade, apresentam diversas contradições. Entre as principais estão a manutenção de sua essência em uma lógica gerencial, enquanto a BNCC padroniza os currículos da Educação Básica por meio de habilidades e competências (BRASIL, 2017), a BNCF se alinha a BNCC ao se propor a implementar os mesmos princípios no currículo da formação superior.

Cintra e Costa (2020) destacam que é uma característica dos documentos oficiais trazerem termos que remetem uma perspectiva crítica, mas trazerem em seu fundo a lógica capitalista e que essa tendência vem aparecendo nos documentos curriculares oficiais desde 2002, colocando-se em contradição às propostas dos documentos com as reivindicações dos movimentos sociais.

No caso da Interculturalidade, a tentativa de conciliação dos termos com a lógica capitalista gerencial de Educação corrobora com o que Walsh (2009) classifica como uma perspectiva funcional de Interculturalidade que tenta cooptar ou silenciar os movimentos reivindicatórios oferecendo-lhes pequenos espaços nas políticas educacionais, mas que são incipientes para a luta, o que seria proporcionado por uma perspectiva crítica de Interculturalidade.

Sousa (2004) faz um delineamento do que pode ser o projeto de uma Educação intercultural na escola a partir de três pontos: o primeiro trata da importância de um projeto como este na era da globalização. Este processo provoca uma interrelação cada vez maior entre os sujeitos das diversas culturas, tanto pelo processo migratório das pessoas quanto pelas trocas de informação cada vez maiores. Desta forma a escola se

torna um espaço onde este cruzamento de culturas se torna ainda mais evidente, portanto, um projeto intercultural de escola neste contexto aborda estas interações.

Sobre o fenômeno da globalização, Appadurai (1996) menciona o aumento dos fluxos e interconexões pelo mundo e, tornam a economia global complexa repleta de disjunturas que, segundo o autor, podemos explorar por meio de cinco fluxos globais, ou paisagens globais: etnopaisagens; mediapaisagens; financiopaisagens; tecnopaisagens e ideopaisagens. O termo paisagem como sufixo sugere a forma fluida e irregular destes fluxos (APPADURAI, 1996).

As etnopaisagens são as paisagens de pessoas caracterizadas pelos deslocamentos realizados pelo mundo, cada vez mais acelerado por este fluxo. Turistas, imigrantes, refugiados, trabalhadores em movimento, entre tantas outras pessoas circulantes que afetam as políticas das nações e entre as nações por conta das realidades e fantasias que desejam se deslocar (APPADURAI, 1996).

As tecnopaisagens são os fluxos da configuração global da tecnologia que transpõem os diversos tipos de fronteiras que outrora não eram possíveis, ou tinham uma permeabilidade muito restrita e, com as tecnopaisagens isso ocorre em uma grande velocidade. Como exemplos, Appadurai (1996, p.52-53) cita os muitos países onde uma empresa multinacional consegue se instalar ao mesmo tempo: “um grande complexo siderúrgico na Líbia pode implicar interesses da Índia, China, Rússia e Japão, fornecedores de diferentes componentes de novas configurações tecnológicas”.

As financiopaisagens tratam da disposição do capital global e como essa circulação cada vez mais veloz de capital do planeta nas bolsas e especulações financeiras nacionais.

As mediapaisagens referem-se à distribuição da capacidade eletrônica para produzir e disseminar informações, como jornais, revistas, estações de televisão e estúdios de produção de filmes (APPADURAI, 1996) e por que não dizer: as redes sociais que nesta terceira década do século XXI também estão, como o autor coloca, ao dispor crescente de interesses públicos e privados. As ideopaisagens tem a mesma lógica das mediapaisagens. No entanto, são diretamente políticas, disseminam ideologias e contra-ideologias orientadas por quem detém o poder de controlá-las e disseminá-las (APPADURAI, 1996).

Estes fluxos globais apresentados por Appadurai (1996) são imprevisíveis conforme o próprio autor explicita. Mas para além disso, a circulação de capital, informações, pessoas e tecnologias mais aceleradas promovidas pelo fenômeno da

globalização não ocorrem de forma uniforme e principalmente igualitária. Quanto a isso, Santos (2001) traz para a reflexão que a globalização se apresenta de três formas: 1) como fábula; 2) como perversidade; 3) como uma outra globalização.

A globalização como fábula, de acordo com Santos (2001) é o mundo como nos fazem vê-lo. O discurso de que a globalização encurtou distâncias, que os avanços tecnológicos e a velocidade das informações aproximaram todos, o conceito de Aldeia global, na verdade é uma grande falácia, com intuito ilusório. Pois o encurtamento de distâncias, seja ele físico (viagens e deslocamentos) ou seja de informações e ideias (meios de comunicação e aparatos tecnológicos) só se tornou possível para aqueles que podem pagar por isso. Portanto, ao invés de aproximação, causou um distanciamento por conta das desigualdades sociais que ficaram mais aprofundadas nestas condições (SANTOS, 2001).

Esse aprofundamento das desigualdades se configura como globalização como perversidade. Pois todas as mazelas sociais possuem relação com a globalização que acelerou a produção das desigualdades e aumentou o fosso entre os mais ricos e os mais pobres. Santos (2001) afirma que a globalização beneficiou os que possuem mais dinheiro, mostrando que a globalização como perversidade é o mundo como ele realmente é.

Santos (2001) defende um mundo como ele pode ser, a partir de uma outra globalização a serviço das classes menos favorecidas, ao se apropriarem do acesso à tecnologia e dos benefícios que somente os mais ricos obtiveram com o avanço da globalização. O autor destaca que a globalização, na forma como se encontra, nada mais é do que o ápice do processo de internacionalização do capitalismo e que a aldeia global é uma fabulação, construindo muitas ilusões, como o próprio ideal de democracia, segundo o autor:

O ideal de democracia plena é substituído pela construção de uma democracia de mercado, na qual a distribuição do poder é tributária da realização dos fins últimos do próprio sistema globalitário. Estas são as razões pelas quais a vida normal de todos os dias está sujeita a uma violência estrutural que, aliás, é a mãe de todas as outras violências (SANTOS, 2001, p.61).

A violência estrutural marca o processo de globalização nos marcos aos quais se encontra, incluindo um projeto educacional cada vez mais voltado ao mercado, demonstrando que as relações de poder permeiam todas as formas de violência decorrentes da globalização como perversidade e atenuadas pelo convêncimento da

globalização como fábula, que tem nos processo educacionais as ideopaisagens ideais para a manutenção do *status quo*.

Sendo assim, o segundo ponto de um delineamento de um projeto de Educação intercultural é a descrição de algumas propostas educacionais para a construção de um projeto intercultural que rompa com a produção de desigualdades e violências estruturais resultantes da globalização como perversidade. Assim, podemos destacar: 1. A desconstrução de estereótipos e preconceitos referentes a diferentes grupos, aliada à promoção da diferença e da alteridade, mas possibilitando o reconhecimento de si mesmo antes do reconhecimento do outro; 2. Flexibilidade de acordo com os aspectos sociais do contexto, com base nos oito métodos didáticos de Nanni (2003)⁸; 3. Promoção de contato entre os grupos, utilização de assimilador cultural e grupo neutro.

O terceiro ponto refere-se às resistências que um projeto intercultural encontrará na escola devido o seu caráter desafiador ao *status quo*. Pois contesta e desconstrói paradigmas e preconceitos construídos em séculos de domínio e controle social exercido pelas relações de poder que envolvem: gênero, raça, etnia, classes sociais. Portanto, uma mudança em direção a este projeto teria muitos enfrentamentos desde a própria escola.

A importância do diálogo intercultural na escola contribui para a construção de uma sociedade igualitária, pois possibilita a formação de sujeitos livres de preconceitos e capazes de aceitar os outros (LONGARAI; CARVALHO; SARDAGNA, 2013). É que nessa perspectiva, a escola rompe com a lógica dominante da cultura branca e eurocêntrica, tratada como superior às outras pelas políticas de assimilação implementadas em alguns países, logo após a acentuação dos processos migratórios impostos pelos fluxos de globalização.

Para Longarai, Carvalho e Sardagna (2013) a escola cumpre o seu papel de valorizar a diversidade⁹ cultural quando leva suas ações à reflexão do aluno em aceitar e respeitar as manifestações dos coletivos diversos presentes na escola. Desta forma o educador precisa compreender o seu papel neste contexto que passa por: problematizar a diversidade cultural em vários momentos, principalmente, quando emergirem visões preconceituosas e discriminatórias. Direcionar seu trabalho a partir das diferenças.

⁸ Narração, comparação, desconstrução, ponto de vista, reconhecimento de empréstimos interculturais, pedagogia dos gestos, ludismo e emprego de práticas correntes respeitadas da diversidade cultural.

⁹ Para Gomes (2007, p.17) a Diversidade Cultural “pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”, o que será discutido em outra seção.

No entanto, trabalhar sob a perspectiva de uma Educação intercultural vai muito além dos conteúdos das aulas. De acordo com Oliveira, Oliveira e Manzello (2015) existem três pilares que sustentam a relação homem-mundo, baseados em suas práticas: produtiva, simbólica e política, entendendo que a tarefa de problematizar a diversidade e combater visões de preconceito e discriminação exigem que a Educação não seja isolada do restante do contexto social.

Refletimos que estando a escola relacionada com a totalidade, sendo seu espaço, uma reprodução (e também produção, como veremos na próxima seção) deste contexto em todos os aspectos, especialmente no que se refere a reprodução de preconceitos e reducionismos, é fundamental que as ações ultrapassem o campo pedagógico e adentrem até mesmo as relações profissionais e interpessoais entre todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar. Assim, conseguimos enxergar a escola muito mais como um espaço onde há criação, transformação e resistência, do que um espaço de reprodução.

Portanto, devemos pensar nos desafios para colocar em prática uma Educação intercultural, elencados por Oliveira, Oliveira e Manzello (2015), que são:

1 - Adentrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade: conforme abordamos anteriormente, a escola não é um universo paralelo à sociedade, mas faz parte dela e reproduz toda a carga de preconceitos e discriminações presentes. Conhecê-los e desvendá-los é crucial para seu enfrentamento e mudança de paradigmas;

2- Políticas educativas com articulação entre igualdade e diferença: há a necessidade de elaboração de políticas que atendam às necessidades dos coletivos diversos de forma a articular igualdade e diferença sem incorrer no risco de pensar em uma lógica binária e, isso passa também pelo currículo;

3- Promoção de experiências de interação sistemática com outros: a base intercultural compreende que as culturas não apenas devem coexistir, mas se respeitar e interagirem em sua convivência e, isso deve ser estimulado com constante interação sistemática de modo a abordar as diferenças na perspectiva intercultural;

4- Reconstruir os processos de construção das identidades culturais: passa pelas relações de poder que forjaram algumas identidades e oprimiram outras em uma relação de hierarquização das mesmas, com a valorização de umas sobre as outras. É preciso reconstruir esses processos.

Sobre o primeiro desafio elencado, Gasparin e Vicentini (2008) relatam que as políticas educativas brasileiras se fundamentam em uma identidade nacional com uma

ideia de Estado-nação, o que as faz ter características universalistas e monoculturais, repercutindo nos currículos escolares, ao não dialogar com as diferenças.

Para Oliveira, Oliveira e Manzello (2015) o ponto central de um projeto de Educação intercultural é a compreensão de que todos os aspectos das relações sociais devem ser levados em consideração para entender o universo de opressões gerado pela dominação de uma cultura hegemônica, de caráter eurocêntrico, principalmente.

Portanto, na visão dos autores, a escola deve contribuir para romper com a lógica de reprodução das desigualdades sociais, por meio de uma análise crítica da totalidade. Sendo a abordagem intercultural realizada com todos os sujeitos, tornando-se um “modo de ser” da escola (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MANZELLO, 2015) e não apenas algo feito em seus conteúdos curriculares.

2.2. Amazônia legal: desafios para a Interculturalidade crítica

Tendo em vista que em uma perspectiva intercultural a escola deve mudar o seu modo de ser em sua totalidade e não apenas por meio de conteúdos curriculares, uma Educação intercultural para a Amazônia apresenta desafios para que a Interculturalidade crítica intervenha diante de um contexto tão diverso e com um modo de ser tão peculiar quanto o dos povos Amazônidas, que tiveram esse modo de ser forjado por disputas históricas em seu território, gerando suas sociabilidades atuais.

Primeiramente, podemos compreender como Amazônia Legal a divisão instrumental criada para promoção do desenvolvimento da região, criada pela lei nº 1806, de 6 de janeiro de 1953, com 61% de ocupação do território nacional, envolvendo os estados de: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso (MARTHA JUNIOR, CONTINI, NAVARRO, 2011).

Sendo assim, conforme afirmaram Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021) os povos originários da região tiveram a violência física e simbólica como integrante do processo de uma construção social eurocêntrica de estrutura social racista hierarquizada pelos padrões eurocêntricos, submetendo aqueles que não aceitassem os ideais cristãos e europeus ao genocídio, etnocídio e epistemicídio.

O genocídio e o etnocídio atravessaram séculos com anuência do Estado, primeiro com as “guerras justas” autorizadas por decretos que legalizavam a desvalorização da vida dos povos indígenas, passando pela exploração do trabalho negro nas lavouras de algodão juntamente com a escravização dos indígenas. Já no século XIX, a escravidão

por dívida com o sistema de aviação marca o ciclo da borracha com a violência aos povos da Amazônia, agora também composto por trabalhadores vindos de outras partes do país em condições precárias de trabalho.

O início da ocupação da Amazônia se inicia no século XVI com os espanhóis ocupando a maior parte do território graças ao tratado de Tordesilhas. No entanto, logo os portugueses se interessaram pela região e começaram a explorá-la, culminando com as invasões e submissões de povos indígenas à violência física. Força de trabalho indígena foi utilizada na busca pelas drogas do sertão e, além da violência física, a catequese se configurou com uma das principais formas de violência simbólica à povos que já possuíam sua religiosidade e sua diversidade étnica.

Com a chegada do século XVII, as relações de poder e produção da riqueza na Amazônia tem como base, de acordo com Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021, p.86), um tripé básico:

1) na guerra, como instrumento básico de captura, submissão e extermínio do outro colonizado; 2) no pastorado, como uma arte de conduzir, controlar, manipular, em síntese, como estratégia de exercício do poder das ordens religiosas para catequizar as populações autóctones; e 3) na dominação do ouro vermelho, termo que usou o Padre Antônio Vieira para definir o significado das populações indígenas como a base da produção da riqueza regional

O primeiro aspecto do tripé diz respeito à captura, submissão e extermínio dos povos originários com as chamadas “guerras justas”, que eram criadas por decretos pelo estado, autorizando missões a capturar indígenas para que fossem escravizados, matando os que resistissem. Além disso, a prática de “descimentos”, que era a redução do território dos povos indígenas com o confinamento dos mesmos em aldeamentos para conviverem com o trabalho forçado e a catequese (MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021).

O que se interliga com o segundo aspecto que é o pastorado, que nada mais era do que o domínio dos povos autóctones por meio dos símbolos, que se traduzia na catequese e no ensinamento da língua, fazendo com que os indivíduos aprendessem a vida dos brancos e a se submeterem a ela. Esse segundo aspecto leva ao terceiro elemento do tripé: a dominação do ouro vermelho.

A dominação do ouro vermelho era, além do controle da força de trabalho indígena, era um processo de expropriação de saberes indígenas, pois os explorados extrairiam os conhecimentos desses povos para chegarem até as drogas do sertão

(MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021), o que perdurou até o século XVIII.

A partir de então temos a escravidão dos negros trazidos da África, junatamente com as violências aos povos indígenas que continuavam apesar do fim da tutela da coroa portuguesa sobre estes. Os negros escvrazizados trabalhavam nas lavouras de algodão e também tinham sua cultura, seus costumes e sua religiosidade reprimidos. Com o início do ciclo da borracha no século XIX, temos a escravidão por dívida com o sistema de aviamento.

As condições degradantes que as populações subalternizadas da Amazônia estavam subordinadas foram determinantes para a eclosão da revolta da Cabanagem (1835-1840). Foi quando negros, indígenas e caboclos protagonizaram a maior revolta popular do Brasil, que foi reprimida com violência física que dizimou cerca de 30% da população da província do Grão-Pará (MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021).

A partir de 1870, a produção da borracha se expande e logo a exoração da mão de obra indígena, ribeirinha, negra e cabocla já não é suficiente para atender às demandas. Trabalhadores vindos do Nordeste passam a servir de mão de obra de exploração, entrando no sistema de escravidão por dívida, chamado aviamento, o que agregou esses trabalhadores às opressões que já eram sofridas pelos povos da Amazônia. Além disso, a vinda dos sujeitos do Nordeste para a Amazônia criou novas territorialidades em meio à diversidade já existente (MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021).

O auge do ciclo da borracha dura até meados do século XX com uma estrutura de portos desenvolvida nas cidades de Manaus e Belém. No entanto, com a entrada dos asiáticos no mercado da borracha e a conseqüente decadência do ciclo da borracha na Amazônia, o aviamento permanece em outros produtos que passam a mover a economia da região, como a castanha, na década de 1920.

A dinâmica de extração dos recursos da Amazônia foi crescendo e gerando conflitos com as populações tradicionais viventes na região, nas décadas de 1930 e 1940 políticas públicas, principalmente do governo Getúlio Vargas, facilitaram o aumento da exploração e violência contra os povos autóctones. Algumas dessas políticas visavam ocupar um território que já estava ocupado pelas populações amazônicas, como a criação dos territórios (Amapá, Rio Branco e Guaporé), o que intensificou as intervenções na região, em favor do capital.

Essa lógica permanece com a chegada dos grandes projetos nas décadas de 1960,

1970 e 1980, que causaram a desterritorialização de milhões de amazônidas. Além disso, a invasão da pecuária com a apropriação privada e concentrada da terra por oligarquias regionais em acordo com o estado selaram um pacto de dominação social entre o grande capital nacional e internacional juntamente com as políticas de governo, contando inclusive com dinheiro público empregado em muitos conflitos agrários que expulsaram e exterminaram povos originários (MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021).

Tudo isso ainda permaneceu nas políticas do governo Jair Bolsonaro (2018-2022) que flexibilizou a legislação e a fiscalização sobre a Amazônia e permitiu o avanço do desmatamento e do garimpo, dando continuidade ao genocídio e etnocídio dos povos amazônidas, modificando seus territórios e interferindo em seu modo de vida com estreitas relações com as águas e com a floresta.

No contexto do governo Bolsonaro, começou a tramitar no senado o Projeto de lei nº 3729 de 2004, que dispõe sobre o licenciamento ambiental; regulamenta o inciso IV do § 1º do art. 225 da Constituição Federal; altera as Leis nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, e 9.985, de 18 de julho de 2000; revoga dispositivo da Lei nº 7.661, de 16 de maio de 1988; e dá outras providências. O projeto fragiliza o licenciamento ambiental permitindo que construções de rodovias e ferrovias possam ser realizadas em território amazônico, além de limitar o papel fiscalizador dos órgãos competentes.

No plenário da Câmara federal está o Projeto de lei nº 5518 de 2020, que altera a Lei n.º 11.284, de 2 de março de 2006, para conferir maior celeridade ao processo licitatório, flexibilidade aos contratos e atratividade ao modelo de negócio das concessões florestais. O projeto possibilitaria com que mais terras sejam concedidas para as ações da iniciativa privada, tendo como uma dessas concessões o direito de comercialização de créditos de carbono.

Em tramitação no senado, de autoria do governo anterior, o Projeto de lei nº 1293 de 2021, que dispõe sobre os programas de autocontrole dos agentes privados regulados pela defesa agropecuária e sobre a organização e os procedimentos aplicados pela defesa agropecuária aos agentes das cadeias produtivas do setor agropecuário, institui o Programa de Incentivo à Conformidade em Defesa Agropecuária e a Comissão Especial de Recursos da Defesa Agropecuária, e revoga os dispositivos das leis aplicadas à defesa agropecuária que estabelecem penalidades e sanções. Esse programa prevê a diminuição da fiscalização agropecuária.

Concomitantemente, o Projeto de lei nº 490 de 2007, que altera a Lei nº 6.001, de

19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, também chamada de Marco temporal¹⁰, o projeto alteraria a forma de demarcação das terras indígenas, o que poderia permitir com que estas fossem cada vez mais invadidas e exploradas por projetos como os garimpos e as madeireiras. No entanto, no contexto do governo atual, o Marco temporal foi rejeitado pelo Supremo Tribunal Federal, no ano de 2023 e assim, deve ocorrer com os demais projetos em um novo contexto político com o atual governo.

As modificações na legislação apresentadas nos parágrafos anteriores evidenciam que estava em curso, até então, um projeto de desmantelamento das estruturas de proteção da Amazônia, legalizando desmatamento desenfreado, invasão de terras de povos originários, agressões a biodiversidade nos rios e nas florestas, impactando a vida de indígenas, quilombolas e populações do campo, rompendo de vez a conciliação entre o agronegócio e a agricultura familiar, com uma sobreposição da primeira sobre esta última. O que demonstra que os povos viventes na região ainda sofrem com a opressão e desvalorização de suas vidas.

Quanto ao epistemicídio, este inicia com o impedimento de povos indígenas de exercerem sua religiosidade e sua cultura durante o período colonial. O mesmo ocorreu com negros trazidos da África para serem escravizados aqui. O eurocentrismo invadiu e violentou as culturas dos povos viventes na Amazônia e continua esse processo na atualidade. A dominação pelo conhecimento e pelo saber se dá pela hierarquização e superioridade de conhecimentos e saberes universais que a ciência consolidou.

A Educação é um dos mais significativos meios de dominação pelo conhecimento e o saber. Historicamente o currículo escolar vem permeado pela lógica eurocêntrica, na qual existe um conhecimento universal e hierarquicamente superior aos outros. No entanto, compreendemos que a escola é um espaço de criação e ressignificação e para que isso possa acontecer é preciso que as concepções de formação humana e de sociedade estejam alinhadas com um projeto nessa direção.

Souza e Oliveira (2022) chamam essa dominação de colonialidade do saber e afirmam que esta influencia práticas pedagógicas, concepções filosóficas e educacionais de docentes e discentes. Segundo os autores a Educação brasileira se funda nos moldes eurocêntricos, porque historicamente os currículos das instituições são marcados por aspectos elitistas e segregadores.

¹⁰ É uma tese jurídica que propõe uma alteração na demarcação de terras indígenas no Brasil. De acordo com a tese, os indígenas só poderiam reivindicar direito sobre as terras ocupadas por eles a partir do momento da promulgação da Constituição Federal de 1988, em 5 de outubro do referido ano.

Os mesmos autores afirmam que apesar disso, houve avanços na legislação da década de 1990, com uma série de políticas como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação e a obrigatoriedade de estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação básica, já na primeira década do século XXI.

Porém ainda é necessário muito mais que isso para romper com séculos de repressões e silenciamentos dos povos que formaram o território brasileiro. A violência simbólica que inicia feroz com a atuação das ordens religiosas no Brasil continua mesmo após a expulsão dos jesuítas. Pois haverá a criação do diretório dos índios no século XVIII, pelo Marquês de Pombal, então ministro da coroa portuguesa. O diretório tinha o objetivo de ensinar hábitos e costumes europeus aos indígenas, além da proibição de costumes próprios como o exercício da língua materna, preparando-os para viver como europeus, em um verdadeiro epistemicídio. Mesmo com a extinção do diretório em 1798, os indígenas continuaram tendo seus hábitos, costumes e todos os elementos de sua cultura oprimidos. Pois a exploração passou da coroa para os colonos e outros ocupantes do território indígena (MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021).

Uma roupagem nova ao que vem acontecendo desde a chegada dos europeus em nosso território e que permanece no século XXI são as mais de mil famílias desalojadas pela hidrelétrica de Belo Monte, no Pará, 10 mil famílias desalojadas pelo complexo hidrelétrico do Madeira, em Rondônia (MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021), legado dos grandes projetos que se instalaram na Amazônia desde meados da década de 1970, como os garimpos instalados na região que trouxeram como mazelas sociais a exploração sexual e a prostituição, trazendo ainda um legado histórico para a Educação: o domínio da cultura patriarcal, o que faz com que durante muito tempo apenas os homens tenham direito à Educação, cabendo a mulher amazônica o papel dos cuidados do lar, conforme demonstra a pesquisa de Neri e Oliveira (2019).

Diante dos povos amazônicos violentados de todas as formas e tendo seus currículos colonizados pelo eurocentrismo, acentuando a violência simbólica, é preciso legitimar outros saberes que não sejam os hegemônicos e eurocêntricos. Oliveira (2011) afirma que essa legitimação, especialmente do saber popular, o que vem das classes e das culturas subalternizadas, acontece por meio de sua racionalidade própria que expressa a realidade institucionalizada pelo grupo social. De acordo com a autora, esses saberes possuem uma estrutura própria que deve ser reconhecida tal qual a racionalidade científica utilizada de forma hegemônica.

Esses saberes, por séculos foram desenvolvidos por meio das atividades relacionadas ao trabalho, que por sua vez estão imbricadas à sobrevivência dos povos amazônicos como: roça, pesca, agricultura ribeirinha, bem como o aprendizado da organização social deste trabalho, tudo transmitido entre gerações por meio do fazer e da oralidade. Porém, tudo isso, de acordo com Neri e Oliveira (2019), ao mesmo tempo vem sendo invisibilizado no contexto escolar, o que demonstra mais uma vez a colonização do currículo escolar que não atende às necessidades destes povos.

Não há dúvidas de que é importante que os amazônidas se apropriem dos conhecimentos e saberes desenvolvidos pela humanidade, desde a matemática cartesiana até a física newtoniana. Todavia, os conhecimentos que fizeram e, ainda fazem parte de suas vidas no contexto amazônico precisam ser igualados em importância (não hierarquização dos saberes) não só para legitimação destes, como também para que os sujeitos se identifiquem com o currículo e este satisfaça suas reais necessidades. É contraditório saber que existem estudos sobre a Amazônia em universidades europeias e norte-americanas, enquanto o próprio amazônida tem negado o saber sobre o lugar onde vive no currículo escolar.

Em estreitamento com uma perspectiva intercultural crítica, um projeto de Educação para a Amazônia teria como base epistemológica o diálogo, para fazer os sujeitos aprenderem e crescerem na diferença (OLIVEIRA, 2011). Pois os conflitos são importantes para problematizar a estrutura social vigente, que hierarquiza as culturas e coloca uma cultura eurocêntrica como principal nos processos de aprendizagem.

Oliveira (2011) propõe colocar a cultura como eixo de discussão para contribuir com o debate sobre Educação intercultural que precisa estabelecer uma relação dialógica e ter como referencial das práticas educativas a diversidade de culturas e sujeitos na relação entre saberes. Portanto, um dos principais desafios para a Educação intercultural na Amazônia é a não hierarquização das culturas e a problematização da estrutura vigente. Para isso é importante recorrermos a história da formação do território e dos povos viventes para compreendermos as relações que os forjaram.

Como um aspecto histórico importante para compreendermos a Amazônia, é todo o processo de opressão e dominação dos povos da região de mais de meio milênio, este processo também foi marcado por resistências dos povos tradicionais, desde indígenas, quilombolas e ribeirinhos, à camponeses e posseiros que reivindicam sua liberdade, direito à terra e sobrevivência por meio de suas relações não destrutivas com a natureza, ao contrário do que fez o grande capital.

Um dos marcos de resistência dos povos amazônicos foi na revolta da Cabanagem no século XIX, quando indígenas, ribeirinhos e quilombolas protagonizaram o maior movimento popular ocorrido no Brasil e que chegou a tomar o poder, na província do Grão-Pará. Na década de 1980, temos o destaque da luta de camponeses e povos tradicionais por direitos à terra e a vida, sendo o assassinato de Chico Mendes¹¹, uma das marcas da luta das comunidades tradicionais. Tudo isso repercute nos anos de 1990 na demarcação e titulação de terras na relação entre identidade territorial e social dos povos da região, uma grande conquista diante de toda a tensão que marcou as disputas na Amazônia ao longo dos séculos.

Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021) ressaltam que estão em disputa três perspectivas distintas sobre as questões da terra e território na Amazônia:

- 1- Necessidade de democratização do acesso à terra;
- 2- Governança sobre as terras, com legalização da estrutura fundiária, regulação institucional do estado e forças de mercado sobre a terra e seus usos;
- 3- Desregulação total das terras e suas formas de uso, sendo seu controle realizado pelas forças de mercado e a violência privada.

A necessidade de democratização do acesso à terra é uma reivindicação dos povos tradicionais que, desde o século XVI viram suas terras serem invadidas e seus ancestrais exterminados em favor da produção de riqueza para o grande capital. Tensão que marca a região até os dias atuais.

A governança sobre as terras, com legalização fundiária e regulação estatal era uma perspectiva que vinha sendo implementada pelas políticas neoliberais desde a década de 1990 e de certa forma, velava as relações de dominação que por muitos séculos existem.

A desregulação total das terras e suas formas de uso estiveram escancaradas pelas políticas do governo Bolsonaro com o desmatamento desenfreado e o avanço do agronegócio que não os deixa esquecer que desde a colonização até os dias atuais, os documentos de cultura na Amazônia são também documentos de barbárie (MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021).

Atualmente a Amazônia possui cerca de 28, 11 milhões de habitantes, compreendendo 13,3% da população brasileira (SANTOS; SALOMÃO; VERÍSSIMO, 2021). Além disso, 70% dos povos tradicionais conhecidos no Brasil vivem na região (MALHEIRO; PORTO-GONÇALVES; MICHELOTTI, 2021). Portanto, a Amazônia precisa de uma perspectiva que atenda aos interesses de seus povos tradicionais que ao longo

¹¹ Francisco Alves Mendes Filho (1944-1988) foi um seringueiro e sindicalista que lutou a favor dos seringueiros da bacia amazônica. Foi assassinado a tiros a mando do grileiro de terras Darly Alves.

de 5 séculos foram explorados, dominados e tiveram suas vidas marcadas pelo genocídio, etnocídio e epistemicídio em uma violência física e simbólica imposta pelo grande capital.

Fica evidente que as políticas predatórias do Estado brasileiro sobre a Amazônia não atendem aos seus diversos coletivos que vivem das relações com a floresta e com as águas. Lira e Chaves (2016) apontam que as políticas públicas na região tem interesses e estratégias capitalistas. Desse modo, destacamos que tanto o projeto predatório do governo anterior quanto o projeto conciliador mas ainda assim em uma perspectiva liberal, encaixa-se neste perfil. Quando falamos de políticas públicas para a Educação, Santos (2012) reforça que da mesma forma não atendem as demandas das crianças do campo, que ficam à margem da escola ou dentro dela sem aprender.

Podemos mencionar como evidência de que crianças ficam dentro da escola sem aprender a colonização do currículo, pelos diversos argumentos já apresentados até aqui. Quanto à colocação das crianças à margem da escola, um dos fatores são os condicionantes básicos para que estas crianças possam acessar à escola de maneira parca. Vimos isso acentuado de forma muito mais grave durante a pandemia, na qual o ensino remoto foi implementado e tivemos a grande maioria das crianças sem condições de acessar as aulas online¹². Um dos exemplos foi noticiado pela imprensa, na qual um menino, filho de uma agricultora de uma comunidade rural da cidade de Alenquer, no interior do Pará precisava subir ao topo de uma árvore para conseguir acesso à internet para estudar.

O exemplo citado é somente uma das dificuldades enfrentadas pelos povos da Amazônia, decorrentes de seu processo histórico de formação marcado por séculos de opressões, que modificou formas de viver e a localização desses povos nos espaços da região. De acordo com Oliveira, Garcia e Costa (2011) a região amazônica vem tendo a formação de novos núcleos populacionais desde a década de 1970, impulsionada por alguns eventos históricos que fizeram com que muitas pessoas viessem para a região ocupando, principalmente, as capitais e, formando novas sedes de municípios. A divisão do espaço amazônico entre povos tradicionais, comunidades quilombolas, ribeirinhos, pessoas vindas de outros estados do Brasil em busca de emprego, tornaram o espaço da região diverso.

Dados apresentados por Sawyer (2015) mostram que a formação dos povos da

¹² A pandemia de Covid-19 assolou o mundo no final de 2019 e chegou ao Brasil em março de 2020, a qual mais de 700 mil brasileiros morreram vítimas da infecção pelos coronavírus. Como uma das medidas protetivas ocorreu fechamento de escolas, fazendo com que o Ensino remoto fosse adotado como paliativo enquanto os alunos não pudessem frequentar a escola.

Amazônia passa pela dizimação de populações tradicionais, o surgimento do “caboclo” amazônida, ribeirinhos e outros grupos tradicionais, por meio da destribalização. No século XIX vamos ter a migração de seringueiros e migrantes do Nordeste, Sudeste e Sul no período pós-guerra, alcançando um número grande na década de 1970 e freando nos anos de 1980 (SAWYER, 2015).

Atualmente, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE revelam que mais de 64% da população da região é composta por pardos (IDEM), resultante da convivência entre diferentes povos desde os anos de 1500. o que demonstra a relevância da preocupação com a Educação dos povos viventes nesta região.

No estado do Pará, o mais populoso da região amazônica com cerca de 8.116.132 habitantes (IBGE, 2023), a diversidade se traduz na existência de cerca de 31 etnias indígenas contrastando com a maior parte da população nas áreas urbanas (CAMPOS, 2021). A formação do território paraense teve as mesmas características do restante da região amazônica. Porém teve suas peculiaridades como o povoamento causado pela mineração no garimpo de Serra Pelada nos anos de 1980, com a chegada de pessoas de outras regiões do Brasil (CAMPOS, 2021).

Além disso, os grandes projetos implantados no território paraense, como a hidrelétrica de Tucuruí, também atraíram pessoas de outros locais e modificaram as vidas dos povos das comunidades tradicionais. Permeado por ilhas e, ainda com muitas áreas de mata, apesar do intenso movimento de desmatamento dos últimos anos, o Pará apresenta população quilombola e ribeirinha consideráveis, o que demonstra a diversidade do local. Podemos dizer que foi o estado mais impactado pelos grandes projetos na região.

Com tanta diversidade e ao mesmo tempo sendo uma região que apresenta tantas dificuldades no aspecto socioeconômico, a escolarização pela região amazônica é um desafio tanto no que tange às condições materiais (infraestrutura das escolas, dotação orçamentária de estados e municípios e investimento destes, condições sociais, econômicas e culturais da população local, entre outros), quanto na permeabilidade de um currículo que atenda às demandas educacionais dos povos da Amazônia.

No que diz respeito às condições materiais e às políticas públicas, Hage e Corrêa (2019) denunciam que um movimento de fechamento de escolas do campo que deveriam atender aos povos subalternizados da Amazônia veio em um crescente nas últimas duas décadas. Com o fechamento de mais de 6 mil escolas rurais no Pará, por exemplo, com o estado tentando se eximir da responsabilidade de garantir às populações do campo,

composta por ribeirinhos, quilombolas e indígenas, o acesso à educação de qualidade. O que vem sendo enfrentado com resistência pelos movimentos de Educação do campo.

Toda a lógica de fechamento de escolas do campo na Amazônia se alia às políticas neoliberais implementadas no que diz respeito à terra na região. Por isso, a luta dos movimentos sociais na Amazônia pelo direito à Educação se atrela às lutas pelo direito à terra e aos seus territórios. É necessário que o movimento de resistência, especialmente o da Educação tensione por uma Educação que atenda aos interesses dos povos da subalternizados da Amazônia criando novas sociabilidades.

O currículo escolar precisa ser descolonizado e apresentar perspectivas de acordo com os interesses sociais dos amazônidas, o que revela a necessidade de disputa do currículo, que é um território de disputas e, por conta disso, também se torna um instrumento de dominação que tem os símbolos como a cultura e o conhecimento, como elementos dessa dominação. Os povos tradicionais da Amazônia desde a colonização passaram por processo de tentativas de dominação por meio de seus processos de ensino e aprendizagem, principalmente por meio da escolarização cristianizada, conforme ocorreu durante séculos, com os povos indígenas.

Cancio e Araújo (2021) trazem o exemplo dos indígenas Waiwai da Aldeia Mapuera, estado do Pará, na qual explicitam as contradições do processo de escolarização cristianizada como forma de dominação. Mas enfrentando também a resistência desses povos, o que foi marca dos povos indígenas da Amazônia, que não aceitaram passivamente os processos de dominação, que nesse caso, ocorre por meio dos símbolos como a religião e a cultura.

Entre as contradições do processo de escolarização cristianizada está a imposição da religião cristã e da língua portuguesa aos indígenas, fazendo com que estes passem a questionar e a negar suas formas de compreensão do mundo e de constituição de suas vidas. Ao mesmo tempo, como resistência, parte dos indígenas convertidos preservaram sua língua materna e costumes ancestrais mesmo em meio à formação cristã. Cancio e Araújo (2021) citam o caso do indígena que se forma como pastor evangélico, mas prega a palavra da bíblia utilizando a língua materna e relacionando com aspectos ancestrais de sua cultura.

A cultura dos povos indígenas da Amazônia tida historicamente como inferior à cultura do homem branco europeu, tem seus elementos reprimidos não só no aspecto da violência física, com a destruição de seus artefatos, como fizeram os invasores espanhóis durante a ocupação do território. Mas ainda por meio do convencimento e da assimilação

da cultura europeia por parte dos povos nativos. Sendo a cultura uma teia de significados (GEERTZ, 1989), a destruição e a reelaboração desses significados, por meio da opressão de uma cultura posta como superior, utilizando o processo de escolarização é uma das mais bárbaras formas de violência.

Mais barbaridade ainda é impedir o acesso dos povos à uma educação escolar que de fato os favoreça, valorizando seus saberes e suas relações com as águas e com a floresta, diferentemente de um modelo mercantil de Educação que invisibiliza os povos subalternizados da região.

Apesar do exposto, atualmente muitas conquistas referentes à escolarização dos povos indígenas foram alcançadas, especialmente no que diz respeito a valorização de sua cultura e ao aprendizado de outras culturas como forma de empoderamento e não de dominação, com novos avanços dependendo de políticas públicas e da própria luta de resistência desses povos (OLIVEIRA, 2015). Tais problemáticas evidenciam o quanto estes coletivos encontram dificuldades para uma escolarização que atenda às suas reais demandas.

As comunidades quilombolas são outro exemplo de coletivos da Amazônia que tiveram sua cultura, sua territorialidade e seus anseios ameaçados por uma escolarização que por muito tempo negou e subalternizou suas práticas, com base em um currículo nacional, padronizador e eurocêntrico (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018). Estes grupos seguem resistentes e reivindicando por um currículo escolar que contemple suas particularidades.

Segundo Machado, Hage e Pereira (2018), o estado do Pará possui 523 comunidades quilombolas com 208 escolas quilombolas por todo o estado, o que demonstra que boa parte das comunidades não tem acesso à escolarização. De acordo com o último censo do IBGE, em toda a Amazônia legal existem 426.444 pessoas quilombolas (IBGE, 2023). A presença destas comunidades no território amazônico se deve à formação de territórios de resistência à escravidão, o que preservou costumes e tradições desses povos. Resistência que se mantém em disputa por espaço, pelas ações dos movimentos sociais formados pelos sujeitos das comunidades.

O campo de disputas e a correlação de forças dos movimentos sociais por políticas públicas que favorecessem a Educação quilombola teve como uma das consequências o advento da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº08/2012), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A

legislação em tela fundamentou-se nas práticas culturais e os elementos do patrimônio cultural das comunidades quilombolas.

Outro coletivo de sujeitos presentes na região amazônica e, que podemos dizer que são os viventes mais característicos na mesma, são os povos ribeirinhos, que apresentam como peculiaridades a forma diferenciada de organização em torno dos rios da região, tendo sua sobrevivência ligada intimamente com suas relações com as águas e as florestas. Indivíduos que tiveram sua formação de território e de sua cultura como decorrente das transformações históricas dos povos amazônicos (CARMO, 2019).

Quanto à sua escolarização, Carmo (2019) revela que além do caráter eurocêntrico do currículo, a escolarização ribeirinha tem no seu currículo um caráter urbanocêntrico, apresentando pouca relação dos conteúdos com os interesses dessa população, quando deveria favorecer a cultura das populações que ocupam as margens do rio, com elementos importantes da cultura ribeirinha. A desvalorização da cultura amazônica no currículo escolar oferecido a estes sujeitos se reflete ainda nas práticas pedagógicas, que costumam desprezar as particularidades do modo de vida ribeirinho, quando deveriam acolher os conhecimentos e saberes que fazem parte deste cotidiano (CARMO, 2019).

Mota Neto e Oliveira (2017) demonstram o exemplo do Núcleo de Educação Popular-NEP¹³ que atende pessoas das classes populares: periferias, ribeirinhos, assentados, quilombolas e membros de comunidades rurais seguindo os princípios educacionais de Paulo Freire, que tem como principal norteador do processo educacional a humanização de seus sujeitos. No caso dos povos da Amazônia, a prática pedagógica tem o objetivo de fortalecer a identidade dos educandos como seres enraizados na vida sociocultural da região. O que contribui para a construção de novas sociabilidades na escola, colocando a cultura amazônica como eixo de discussão em uma perspectiva intercultural.

Em contraponto, estudos como o de Carmo (2019) apontam que a Educação ribeirinha, por exemplo, se adequa ao povo local apenas no aspecto da organização do ensino e da implementação de turmas multisseriadas. Isso ainda consegue ser garantido, por conta do aparato legal que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB apresenta para a Educação do campo (modalidade na qual se enquadra a Educação

¹³ O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire é um núcleo universitário que promove a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na Educação popular. Foi fundado em 2002 na Universidade do Estado do Pará, tendo como um dos principais objetivos a formação continuada de educadores e educandos. O núcleo também coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia.

ribeirinha). Segundo se lê no documento da lei:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.16).

É preciso investigar se de acordo com o que estabelece a LDB, no item II que define a organização escolar e calendário próprios para as populações rurais vem sendo cumprida. Quanto ao estabelecido pelo item I, referente a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as necessidades e interesses, vem sendo negligenciados na escolarização de ribeirinhos na Amazônia.

Levando em consideração os outros coletivos apresentados aqui, observamos que essa negligência não ocorre somente no campo do currículo, como no caso peculiar dos ribeirinhos, mas na organização e no interesse do Estado na ampliação e manutenção de políticas públicas que atendam a esse público diverso da Amazônia. Apesar da existência de legislações que definam essa adequação, como no caso da LDB e da lei nº 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No que se refere aos currículos das instituições, precisamos averiguar se os públicos diversos da Amazônia não têm seus saberes, formas de ser, modos de produzir refletidos nos projetos político-pedagógicos, ou se possuem, não são colocados em ação no modo de ser das escolas e nem nas práticas pedagógicas dos docentes. O que nos leva a questionar a formação destes docentes para atuar nos diversos contextos Amazônicos.

Historicamente, a formação de professores foi pensada dentro de uma perspectiva hegemônica, desde os seus aspectos normativos por meio da legislação até as suas concepções pedagógicas que, seguiam uma orientação racionalista de currículo em sua estrutura, o que foi fruto de um modelo de Estado que pensou a formação de professores de forma homogênea (MATOS; SILVA, 2021).

A perspectiva em questão gerou diversos problemas, pois não atendia as necessidades da diversidade da população brasileira. Um currículo racionalista é acrítico e formulado para preparar mão de obra para o mercado. Com isso, reflexões sobre implicações históricas e sociais para emancipação dos indivíduos e para a formação de

professores que dialogassem com a diversidade do povo amazônico basicamente eram excluídas do currículo da formação.

Para um currículo voltado para a Amazônia, Matos e Silva (2021) relatam que a contextualização passa pelos conhecimentos do processo de ocupação da Amazônia e as relações de opressão aos povos originários do território, e todo o preconceito e discriminação com estereótipos que fizeram desses indivíduos seres não civilizados, na visão do colonizador, uma ótica que perdura até os dias atuais. O que nos ocorre é que tanto os saberes e conhecimentos desses povos quanto as contradições que forjaram a formação do território amazônico devem ser problematizadas no currículo e não mais ocultadas pelo discurso “vencedor” eurocêntrico.

Além do caráter eurocêntrico do currículo, no caso dos cursos de formação de professores específicos para a Educação do campo, na qual se enquadra boa parte da população tradicional amazônica, Matos e Silva (2021) alegam que até o final dos anos 1990, o currículo tinha características urbanocêntricas, tal qual o currículo da Educação Básica nessas mesmas áreas, como mencionamos anteriormente. Esse fato nos leva a acreditar que os docentes que atuam na Educação Básica levam para suas práticas pedagógicas a reprodução de sua formação.

Uma perspectiva crítica da formação de professores para atender as populações tradicionais da Amazônia surgiria no final dos anos 1990, com reivindicações dos movimentos sociais do campo. Matos e Silva (2021) destacam o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido no ano de 1997, como um dos principais marcos para mudanças desse paradigma, com uma formação que assume a perspectiva crítica e se relaciona com os processos de luta por direitos da democratização da terra. Nesse contexto cria-se o termo “Educação do campo”.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº02/2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo traz em seu artigo 7º que:

admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p.2).

Quando trata da formação pedagógica apropriada, a resolução refere-se ao preparo

para lidar com as especificidades da Educação no contexto do campo, ou seja, a legislação reconhece o tratamento específico que deve ser realizado para formar docentes para estes contextos, o que já foi outro avanço após constar no texto da LDB que calendários e formas de organização deveriam ser adaptados.

Para a Educação Física, a resolução contribui com a inclusão de áreas de lazer e desporto em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (BRASIL, 2008). Com isso, pode-se pensar os espaços, tanto para as aulas como para atividades de lazer dos povos do campo, para além de quadras poliesportivas, como acontece nas cidades, mas aproveitando espaços do campo como rios e bosques, o que contribui para pensar práticas corporais para além dos desportos hegemonicamente presentes na escola.

A literatura nos mostra muitos desafios a serem superados na formação de professores na Amazônia, que passa por questões das políticas públicas, formas de organização, e do currículo incluindo o trato que os docentes da formação superior no território amazônico dão em suas práticas pedagógicas.

Sobre as políticas públicas, Hage, Silva e Costa (2020) apontam que o alinhamento da formação de professores à uma política educacional reguladora por meio da BNCF, que não considera a diversidade dos povos tradicionais provoca uma formação instrumental que foca na formação de sujeitos voltados à exigência de mercado e atende as orientações dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE.

Neves, Siqueira e Freitas (2021) identificam que o investimento na formação de mestres e doutores na região, que é menor em relação à outras regiões do país. Pois o investimento em docentes que irão atuar na formação de professores que atuarão na Educação Básica é imprescindível. Neves, Siqueira e Freitas (2021) alertam que essa é uma das maiores barreiras para o desenvolvimento da região. Não há como pensar em qualificação da formação docente, sem investimento em seus recursos, principalmente os recursos humanos.

Outro fator que citamos anteriormente e que é ressaltado por Matos e Silva (2021) é a compreensão de que adequar o currículo às diversidades não se trata somente de colocar disciplinas que tratem dessas questões. Mas articulá-las de forma transversal e tornar o caráter diverso do currículo um “modo de ser” da formação. Implementar disciplinas que discutam o viés sociocultural da população amazônica é importante, mas não é o único procedimento a ser colocado para uma formação que deseja valorizar o

conhecimento científico relacionado com os saberes e práticas locais.

Historicamente, o conhecimento científico nas universidades é entendido como universal e há uma superioridade desse conhecimento em relação aos saberes culturais, vistos como subalternos na lógica eurocêntrica e, inseridos em um currículo racionalizante. Segundo Neves, Siqueira e Freitas (2021) esse processo se sustentou no ensino superior brasileiro com a imagem de um conhecimento “neuro” (caráter positivista) que nega uma parte do conhecimento considerada inferior e que esse cenário de dominação precisa ser questionado para relacionar as características singulares de ser e agir dos amazônidas, apresentados como “outro” pela lógica hegemônica.

Há alternativas para mudança do cenário no contexto amazônico, diante das problemáticas em questão, como por exemplo, a valorização do tempo, espaço, cultura, identidade e trabalho dos povos amazônicos como forma de resistência contra-hegemônica. Portanto, os processos de resistência a uma formação universalizante acontecem por meio dos cursos de formação inicial e continuada (HAGE; SILVA; COSTA, 2020). Mas como esse processo de resistência aconteceria, em termos práticos, já que as últimas políticas públicas para a formação de professores se alinham à lógica dos organismos internacionais?

Neves, Siqueira e Freitas (2021) destacam a importância de estabelecer outros olhares para valorizar os conhecimentos ancestrais em diálogo com a cultura dos amazônidas, o qual faria com que o currículo da formação docente fosse descolonizado e desse visibilidade a esses povos. Uma das primeiras estratégias pensadas pelos autores é superar a fragmentação do conhecimento e a simplificação excessiva, visando superar a concepção tecnicista e instrumental. A simplificação e fragmentação do conhecimento acontecem ao enxarcar a formação com informações, inchando os currículos e, assim fazendo com que os conteúdos sejam ministrados de forma superficial.

Além disso, há a necessidade da inclusão de conhecimentos sobre a região, nos aspectos sociais, econômicos e culturais e não somente os conhecimentos científicos tradicionais. Hage, Silva e Costa (2020) defendem que a interrelação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos amazônicos contribui para afirmação das identidades e das territorialidades dos sujeitos do campo em resistência a um currículo hegemônico.

Nesse sentido, as universidades tem papel importante para a criação de currículos contra-hegemônicos. Pois precisam realizar essa tarefa utilizando de sua autonomia, sem, no entanto, fugir completamente das amarras das normatizações de caráter hegemônicos,

como a BNCF e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, as universidades devem ofertar cursos de licenciaturas com referenciais teóricos e metodológicos que considerem a totalidade do contexto em que estão localizadas, o que só consegue ser garantido com uma formação adequada de seus educandos (MATOS; SILVA, 2021).

A universidade também deve formar pesquisadores que respeitem a diversidade e trabalhe com os saberes e conhecimentos dos povos tradicionais da região amazônica, contribuindo para o desenvolvimento da região, o que é fundamental para a legitimidade da universidade em garantir o seu papel social com o local na qual está inserida. As pesquisas devem estar voltadas para o desenvolvimento socioeconômico e cultural e para questões transversais da Educação (MATOS; SILVA, 2021).

Hage, Silva e Costa (2020) afirmam que a organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo é um dos exemplos de como a universidade pode organizar uma formação baseada em princípios contra-hegemônicos: o modelo se baseia em politizar o processo de ensino-aprendizagem, transcendendo a lógica hegemônica de formação, com uma formação em alternância¹⁴, fundada na interação entre concepção e ação.

O que se espera é que os cursos de licenciatura como um todo, e não apenas os específicos para Educação do campo, possam oferecer formação adequada para seus egressos atuarem com qualidade e atenderem a realidade dos povos amazônicos. O contexto da realidade amazônica apresentado aqui nos mostra que historicamente há pequenas tentativas recentes para uma formação de professores adequada ao contexto amazônico.

2.3. Considerações para a Interculturalidade na Amazônia

Como fechamento para esta seção, resgatamos os aspectos discutidos e que irão nos ajudar nas discussões da seção seguinte, ao dialogarmos sobre o currículo. Primeiramente, compreender as concepções da Interculturalidade crítica é essencial para construção de um currículo nesta perspectiva. Pois um currículo é muito mais do que uma prescrição, apresenta uma visão de mundo, de Educação, de formação dos sujeitos (como iremos discutir na próxima seção).

Como visão de mundo e de Educação e formação dos sujeitos anunciamos a

¹⁴ A alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Interculturalidade Crítica defendida por Walsh (2009) como um projeto político, social, ético e epistêmico como a perspectiva que norteia esta pesquisa. Portanto, as discussões sobre currículo e formação de professores que seguirão na pesquisa terão a perspectiva intercultural crítica como alicerce.

Nesta seção também apresentamos a Interculturalidade crítica como um projeto de Educação intercultural que perpassa pela problematização dos conflitos gerados pela convivência dos diversos coletivos sociais na escola que, conseqüentemente, torna-se um espaço tão diverso quanto a sociedade globalizada em que vivemos. Logo um projeto de Educação intercultural deve encarar os desafios propostos por Oliveira, Oliveira e Manzello (2015): adentrar no universo de preconceitos e discriminações sociais; políticas educativas com articulação entre igualdade e diferença; promoção de experiências de interação sistemática; reconstrução de processos de identidades culturais.

O projeto de Educação intercultural deve levar em consideração o contexto em que será implementado, devido as particularidades. Portanto, esta seção se dedicou a apresentar as peculiaridades da Amazônia, no que tange à formação de seu território e de seus povos ao longo da história. Sobre a Amazônia, vimos que a região vem sendo espoliada durante os mais de 500 anos de invasão europeia, nas mais diferentes formas, com seus povos sofrendo com genocídio, etnocídio e epitemicídio.

A resistência dos povos amazônicos aos processos de destruição das florestas, dos campos e das águas, dos quais estes povos historicamente construíram suas relações e sua cultura, também foi algo marcante na região. Devido a essa resistência, que perdura principalmente com o projeto de destruição da Amazônia no governo Bolsonaro que respondemos à pergunta: por que a Interculturalidade crítica pode atender às demandas dos povos amazônicos? Para além disso, por que e como um projeto de Educação intercultural atende às necessidades desta região?

Respondemos aos questionamentos realizados defendendo que as desigualdades criadas pelo processo de espoliação da Amazônia ao longo da história construindo a estrutura social existente atualmente podem ser problematizadas em uma perspectiva intercultural, criticando seus instrumentos de dominação física, política e, especialmente, simbólica e epistemológica.

Sendo a Interculturalidade crítica um projeto político, social, ético e epistêmico, é por meio de uma perspectiva intercultural de Educação que rompemos com a dominação por meio do conhecimento e da ciência, não mais negando os conhecimentos e saberes de grupos subalternizados da Amazônia. Os questionamentos que surgem a partir de agora

em nossas discussões tem como ponto de partida o currículo, um território de disputas que também apresenta diversas perspectivas.

Na seção seguinte adentramos a discussão sobre as perspectivas de currículo e verificando quais delas favorecem a perpetuação de uma lógica neoliberal e quais se aproximam de um projeto intercultural de Educação ou pelo menos dialogam com uma Educação crítica que permitam pensar uma Educação que atenda às necessidades da formação dos povos da Amazônia, em suas concepções de mundo, de sujeito e de formação, ajudando a pensar um outro currículo, por uma outra Educação.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: O CURRÍCULO EM QUESTÃO

Nesta seção discutiremos as perspectivas de currículo que favorecem a perpetuação de uma lógica neoliberal e as que se aproximam de um projeto intercultural de Educação ou pelo menos dialogam com uma Educação crítica que permitam pensar uma Educação que atenda às necessidades da formação dos povos da Amazônia, em suas concepções de mundo, de sujeito e de formação, ajudando a pensar um outro currículo, por uma outra Educação.

Na primeira parte refletiremos sobre as teorias de currículo e como este se configura como um projeto de poder, desvelando suas bases conceituais e históricas, abordando os racionalistas e as concepções críticas, quais os diálogos que essas concepções estabelecem com o neoliberalismo e com a perspectiva intercultural de currículo.

Na segunda parte analisamos os marcos legais da Educação no Brasil, no que se refere as influências na construção dos currículos de formação dos sujeitos, desde a implementação da legislação na década de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, até as normatizações mais recentes que impactam o currículo da Educação Básica e da formação de professores, como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e a Base Nacional Comum da Formação-BNCF.

Na terceira parte, pegamos o gancho da discussão da BNCF realizada na segunda parte e, discutimos o currículo na formação de professores, especialmente na formação de professores de Educação Física, com as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN da área, implementadas recentemente.

Na quarta parte, ao discutir o currículo como resistência, apresentamos as contribuições da perspectiva intercultural para a formação de professores de Educação Física na região amazônica. O currículo que queremos com a Interculturalidade demarcando seu lugar na formação de professores.

3.1. O Currículo como projeto de poder: bases conceituais e históricas

Tendo como base um projeto de Educação intercultural, vimos que Walsh (2009) revela que o currículo está permeado de relações de poder. De fato, as concepções de currículo ao longo da história revelam seus vários projetos de poder para construir a

sociedade nos moldes que essas concepções defendem como o ideal a ser buscado.

Neste tópico trataremos Silva (2005) para nos ajudar a compreender o currículo como um projeto de poder presente nas escolas, mesmo antes do surgimento do próprio nome currículo. Silva (2005) revela que, antes da massificação da escola, ou seja, antes mesmo desta ficar à disposição das massas para formá-las, sendo ainda um espaço para poucos pertencentes às classes privilegiadas, existia o currículo clássico humanista, que visava formar os indivíduos dando-os o acesso às mais diversas áreas do conhecimento.

No final do século XIX e início do século XX quando se iniciam os processos de massificação da escola, com a demanda social de formar pessoas para determinados fins, começa-se a pensar: o que deve ser ensinado a elas? Ou melhor, o que deve ser ensinado? Silva (2005) afirma que a palavra “currículo” como conhecemos hoje aparece pela primeira vez na literatura na obra de Bobbit: “The curriculum” (1918) e, nesta mesma obra temos as primeiras formas de pensar o currículo para as massas.

De acordo com Silva (2005), Bobbit adotava as ideias do teórico racionalista Ralph Tyler, na qual não somente o currículo, mas a escola como um todo, passariam a funcionar como uma empresa, em uma lógica gerencial. Essa relação traz alguns conceitos que se originam da administração científica como “eficiência”, “eficácia” e “habilidades”. Tais termos nos ajudarão a compreender o movimento de idas e vindas da história ao discutirmos mais à frente o currículo atualmente.

No modelo da administração científica, os alunos são vistos como um produto da fábrica que é a escola. Portanto, o currículo nesta perspectiva é a especificação de objetivos, procedimentos, métodos e resultados mensurados. Silva (2005) enfatiza que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo maior de conhecimentos. É exatamente nesta seleção descrita pelo autor que podemos apontar que residam os projetos de poder, no caso do currículo racionalista, o poder de educar as massas a aprender o suficiente para serem mãos de obra no mercado.

Desta forma, os objetivos, métodos e procedimentos de um currículo nesta lógica tendem a obter como resultados, um produto (aluno) que detém os conhecimentos básicos suficientes para desenvolver seu papel social como integrante de uma classe menos favorecida: o de força de trabalho para o mercado capitalista. Pois é este currículo que segue os interesses hegemônicos, o que justifica o abandono do currículo clássico humanista.

Outra reação ao currículo clássico, mas em certa medida divergente ao modelo proposto por Bobbit, estão os escritos de John Dewey, considerados mais progressistas à

época, entretanto ainda nos marcos das teorias tradicionais (SILVA, 2005). Dewey divergia com Bobbit ao defender mais a construção da democracia do que as preocupações com a economia e, defendia a educação como um local de prática e vivência da democracia em que as experiências e interesses dos jovens devessem ser levados em consideração (IDEM).

Com as divergências, as ideias de Bobbit encontraram terreno mais fértil para fecundar e perduraram até os anos de 1960-1970, quando as ideias tradicionais do currículo racionalista começam a ser contestadas pelos vários movimentos em diversas partes do mundo, como o “movimento de reconceptualização do currículo” nos Estados Unidos; a “Nova Sociologia da Educação” na Inglaterra liderado por Michael Young; as teorizações de Althusser, Bourdieu e Passeron, Boudet e Stablet na França; e os escritos de Paulo Freire no Brasil (SILVA, 2005). Esses vão ser os dois principais movimentos históricos que iniciam as discussões sobre currículo: o primeiro de surgimento e consolidação das teorias tradicionais com o currículo racionalista e, o segundo de contestação.

Silva (2005) relata que o movimento de reconceptualização do currículo, de perspectiva fenomenológica, foi o mais radical entre os que contestavam o currículo tradicional. Pois rechaçava veementemente a organização racionalista proposta pelas teorias tradicionais, como a organização em disciplinas e matérias.

Na perspectiva fenomenológica é no currículo que docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais, e não constituído de fatos e conceitos teóricos e abstratos (SILVA, 2005).

De acordo com Silva (2005), por divergências com a perspectiva fenomenológica, teóricos da perspectiva marxista não quiseram encampar o movimento de reconceptualização, embora também contestassem o currículo tradicional, como Michael Apple e Henry Giroux. É com ênfase nesses dois autores que discutimos as bases de um currículo crítico que se alinha com o currículo intercultural crítico proposto por Walsh (2009).

Michael Apple tem como ponto de partida a dinâmica da sociedade capitalista baseada na dominação de classe, essas influências também afetam outras áreas sociais como a Educação, em uma relação estrutural entre esta e a economia, mediada pela ação humana (APPLE, 1982)

Apesar disso, Apple (1982) afirma que esta relação entre e economia e educação

não é tão direta, por isso ele destaca a mediação da ação humana que influencia o currículo escolar. Para realizar suas análises, Apple discute o conceito de hegemonia, dizendo que a dominação humana se transforma em hegemonia cultural, a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo, por meio dos símbolos (SILVA, 2005).

Apple substitui o “como” pelo “por quê” esses conhecimentos e não outros são selecionados para o currículo escolar e, procura analisar com igual importância o currículo oculto¹⁵ (relações sociais da escola) e o currículo formal (conteúdo oficial) tendo a centralidade da sua análise política nas relações de poder (SILVA, 2005). Tais aspectos iremos destacar a seguir, nas obra de Apple “Ideologia e Currículo” (1979) e “Educação e Poder” (1982).

Sobre as relações de poder, Apple (1979) afirma que a seleção e organização dos conhecimentos do currículo, além dos critérios e formas de avaliação do ensino tem amplo impacto dessas relações, o que demonstra que o currículo escolar se direciona para atender interesses hegemônicos ao invés de interesses das classes dominadas.

O autor afirma que os princípios de seleção e organização dos conhecimentos do currículo nas instituições educacionais passa pelos princípios de controle social e cultural nos marcos de uma sociedade capitalista (APPLE, 1979). Isso está amplamente ligado ao currículo tradicional que visa moldar os seres humanos, educandos e futuros trabalhadores por meio dos símbolos, do convencimento e da naturalização dos princípios hegemônicos.

É por conta desses argumentos de Apple (1979) que não se pode considerar o currículo escolar como neutro, conforme as teorias tradicionais tentam estabelecer. O próprio Apple explicita duas grandes razões pelas quais não existe a neutralidade no currículo: a escola produz resultados econômicos e o conhecimento que é colocado no currículo escolar já é fruto de um universo muito maior de conhecimentos.

Quando se fala que a escola produz resultados econômicos, Apple (1979) relata que existe uma série de provas de que a instituição de ensino não é uma empresa neutra, no que se refere a esses resultados, pois em uma sociedade capitalista e de classes as escolas funcionam por muitas vezes como agentes de reprodução econômica e cultural das relações de classe.

Quanto à outra razão: o conhecimento do currículo escolar como fruto de um

¹⁵ A adequação ao sistema econômico por meio das interações que ocorrem no cotidiano da escola, com valores morais, normativos e de tendências visando padronizar os ambientes educacionais pelo ensino, para atender a determinados interesses de uma classe (APPLE, 1979).

universo muito maior de conhecimentos, Apple (1979) afirma que o capital cultural presente nessa seleção reflete princípios e valores de uma sociedade que provém de algum lugar, propagando como mercadoria em: livros, filmes, materiais didáticos. Ou seja, há um filtro ideológico e econômico que seleciona valores sociais e econômicos embutidos no currículo formal (APPLE, 1979), o que se reflete não apenas nos conteúdos, mas na própria forma de ser da escola e modo como acontecem as relações interpessoais entre alunos, professores e comunidade.

Isso demonstra que o currículo da forma tradicional como é colocado assume um lado ideológico da classe dominante, o que contribui para a manutenção de privilégios por meio do convencimento com a naturalização dos valores sociais e econômicos neoliberais, principalmente quando a escola assume o papel de “fábrica” preparando os alunos para serem “funcionários” dela.

Apple (1979) alega que as instituições educacionais são os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante que é também uma atividade econômica e cultural simultaneamente. O autor traz o conceito de tradição seletiva, que nada mais é do que a cultura dominante dissimulada como passado significativo, para naturalizar essa cultura e, vamos mais além, para hierarquizar as culturas, colocando-a em superioridade em relação às outras.

Trazendo para o contexto amazônico, a tradição seletiva coloca nos currículos escolares conhecimentos eurocêntricos e urbanocêntricos como o centro do processo: a história contada é a dos europeus como heróis e não como invasores que cometeram genocídio, etnocídio e epistemicídio; a ciência clássica é supervalorizada em detrimento dos saberes amazônicos dos conhecimentos do mundo como a própria mitologia amazônica e os conhecimentos sobre as ervas medicinais; a Língua Portuguesa ensinada como primeira língua para povos indígenas e; no caso da Educação Física, as práticas corporais hegemônicas como o Esporte na perspectiva europeia e urbana. Esses são alguns dos exemplos de como a tradição seletiva pode violentar os sujeitos.

Diante do cenário supracitado há necessidade de transformação das instituições educacionais como agentes de resistência à transmissão de uma cultura hegemônica (APPLE, 1979). As escolas se tornaram ao longo dos séculos espaços de reprodução e violência, no entanto é preciso deixar claro que estas também são espaços de transformação e criação. Com isso, construir a resistência ao currículo hegemônico nas escolas é pensar uma outra perspectiva para além da tradição seletiva.

Apple (1979) alega que a tradição seletiva deve ser questionada com as seguintes

demandas: a quem determinado conhecimento pertence? Quem o selecionou? Por que é organizado e colocado em prática dessa forma e para determinado grupo? Além disso, o autor enfatiza a necessidade de vincular essas questões a diversas ideologias e concepções sociais e econômicas, como forma de estabelecer ligações entre poder econômico, político e o conhecimento acessível e inacessível aos sujeitos (APPLE, 1979).

De acordo com Apple (1979) o conhecimento acessível no currículo escolar, tanto o formal quanto o oculto sociabilizam as pessoas para que naturalizem os conhecimentos dados e aceitem os seus papéis limitados na sociedade como legítimos, afinal de contas, não é apenas os conteúdos que são selecionados de modo hegemônico, mas as relações, as sociabilidades do ambiente escolar servem para moldar o padrão de ser humano ideal para a sociedade capitalista.

Assim, Apple (1979) crítica o currículo tradicional que se preocupa muito mais com qual o conhecimento deve ser repassado e as formas como isso deveria acontecer. Mas o autor tenta demonstrar que o conhecimento educacional faz parte de uma distribuição mais ampla de bens e serviços da sociedade. Sociedade essa que possui valores e princípios e, no caso da sociedade capitalista, valores e princípios de manutenção do *status quo* na naturalização de conhecimentos que fazem parte de uma seleção mais ampla. Apple (1979) afirma que o valor é quem dirige a seleção de conhecimentos no currículo escolar e que um currículo crítico não deve aceitar esses conhecimentos como dados, mas devem ser problematizados.

Em relação a problematização dos conhecimentos, uma perspectiva intercultural crítica que desejamos construir na formação dos sujeitos deve possibilitar essa problematização e, mais ainda, realizá-la por meio do conflito. O currículo tradicional rechaça o conflito e se encaminha para o consenso e a naturalização dos conhecimentos com princípios e valores de uma determinada classe. A resistência por meio do currículo, tanto o formal como o oculto ocorre primeiramente com a não aceitação dessa naturalização. Questionar os conhecimentos de bases eurocêntricas e urbanocêntricas é essencial para um projeto de educação intercultural.

Apple (1979) relata que historicamente, há uma preocupação hegemônica com a homogeneidade cultural, preocupação que se inicia com o temor dos movimentos de imigração do final do século XIX e início do século XX, tendo como uma das reações dos intelectuais da época o pensar na imposição de significados, valores, crenças e padrões morais para o processo de assimilação dos imigrantes no contexto norte-americano.

Sendo assim, as primeiras estruturações do currículo tinham como objetivos: o consenso cultural e definir o lugar dos sujeitos em uma sociedade industrial que deveria produzir o trabalhador “especializado” que era moldado para exercer uma função específica, necessitando de um conhecimento limitado (APPLE, 1979). Adorno (2010) explicita que isso exemplifica um caráter de semiformação dos indivíduos, que devem receber conhecimentos restritos em relação ao universo mais amplo de conhecimentos, para que os sujeitos apenas possam exercer o seu papel pré-determinado na sociedade.

Podemos fazer uma analogia com a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e a Base Nacional Comum da Formação-BNCF que faremos mais á frente. Pois Apple (1979) afirma que essas tentativas de padronização do currículo, visando uma homogeneização cultural e consenso de valores é um dos legados que permanecem na área do currículo. Esse legado precisa ser desconstruído em favor da diversidade de sujeitos que demandam à escola uma formação que atenda às suas necessidades, para que possam reconhecerem-se como sujeitos em sua própria cultura.

Ao contrário de uma formação que atenda às necessidades, o currículo tradicional dá a escola o papel de tornar a perspectiva técnica do conhecimento como legítima na consciência das pessoas, fazendo com que tudo isso seja natural, em uma sociedade baseada em um capital cultural técnico e na acumulação individual de capital econômico (APPLE, 1979).

Anos mais tarde, Apple (1982) na obra “Educação e Poder” faz a ressalva de que apesar das escolas de fato, serem espaços de reprodução, é reducionista pensar que elas são apenas isso, que não há resistências, ponderando que pensar dessa maneira concebe os estudantes como indivíduos passivos que simplesmente interioriza as mensagens do currículo oculto escolar, e demonstra que não é bem assim que acontece, explicitando que o que pode ocorrer é uma reinterpretação dessas mensagens.

Um dos fatores que contribuem para que isso aconteça são as contradições que a escola como instituição apresentam em formar indivíduos para a sociedade. Apple (1982) explica que se por um lado o currículo na lógica hegemônica transmite mensagens de submissão e obediência, por outro lado a escola deve proporcionar o desenvolvimento da capacidade crítica em seus educandos, pois esta é importante também para o capital. Essa mesma criticidade serve para contestação dos princípios e valores hegemônicos transmitidos.

Apple (1982) reafirma que o currículo explícito e o oculto das escolas trabalham em prol da reprodução. No entanto, o autor admite que não se pode negligenciar que a

escola, mais do que um espaço de reprodução, é um espaço de produção do conhecimento e não apenas de distribuição, embora não negue este papel de instituição distributiva. Portanto, Apple (1982) amplia as ideias formuladas em “Ideologia e Currículo” analisando a escola como um aparelho produtivo e reprodutivo.

Quando Apple (1982) afirma que as escolas são muito mais do que espaços de reprodução, colocando-as como aparelhos produtivos devemos compreender essa produção nos dois aspectos que são contraditórios: o primeiro diz respeito à produção de uma cultura própria que também atua em prol da manutenção de privilégios de grupos dominantes, contribuindo para a construção de uma tradição seletiva. Por outro lado, muitos estudantes tendem a rejeitar as mensagens da vida escolar pela sua classe social. É nesse aspecto que os estudantes são classificados dentro da escola, como um filtro da tradição seletiva.

Sendo assim, Michael Apple destaca que não há uma correspondência entre a escola e o contexto econômico macro, embora admita que há reprodução, o autor admite a escola como um aparelho reprodutivo, mas também produtivo de capital cultural que ora trabalha para favorecer a classificação dos indivíduos em seus papéis no mercado de trabalho, ora possibilita produzir elementos para desafiar o capital. O próprio autor questiona: se há uma correspondência direta entre a escola e a economia em favor de uma lógica hegemônica de forma determinante, então não haveria o que fazer na escola.

Outro autor que critica as teorias tradicionais e, assim como Apple, divergia com a perspectiva fenomenológica é Henry Giroux. De acordo com Silva (2005), Giroux afirmava que o currículo tradicional contribuía para o aumento das injustiças e desigualdades sociais ao desprezar a história, a política e a cultura. Assim como Apple, Giroux era adepto do Marxismo, entretanto possuía mais afinidade com a Escola de Frankfurt, de autores como Adorno e Horkheimer e, também era um crítico da rigidez economicista do pessimismo e rigidez estrutural que alguns teóricos marxistas, como Bourdieu e Passeron (SILVA, 2005).

A principal crítica de Giroux à rigidez economicista, assim como Apple (1982), era a de que as relações entre a escola e a economia não eram tão deterministas assim, de modo a tornar a escola apenas um espaço de reprodução (SILVA, 2005). Para além disso, o autor acreditava que a ação humana também poderia influenciar neste cenário. Sendo assim, a cultura dominante, embora fosse predominante, não ocupava sozinha o espaço escolar, tendo as outras culturas presentes nesse espaço, o que poderia favorecer possibilidades de resistência no currículo, em não aceitar passivamente um currículo

tradicional.

Giroux em suas primeiras obras afirmava que existem mediações e ações que ocorrem no nível da escola que podem trabalhar contra os desígnios do controle. Ou seja, as relações macro, como a economia, não eram determinantes para condenar a escola como um espaço de reprodução atrelado à lógica dominante, é possível resistir com as culturas dominadas, por isso a crítica à alguns teóricos marxistas.

Três conceitos de Giroux são fundamentais para a construção de um currículo libertador e emancipador: esfera pública, intelectual transformador e voz. O conceito de esfera pública compreende que a escola deve ser um ambiente no qual os alunos possam exercer habilidades democráticas, participando e questionando os preceitos que tentam ser naturalizados por uma perspectiva da racionalidade técnica do currículo tradicional (GIROUX, 1983)

O conceito de intelectual transformador coloca os professores como protagonistas no processo de crítica e questionamento dos pressupostos técnicos e racionalizantes de um currículo construído na perspectiva dominante (SILVA, 2005). Já o conceito de voz está pautado nas relações de poder que tem silenciado culturas subalternizadas, e que, portanto, é preciso dar voz a estes sujeitos, contestando as relações de poder.

Giroux (1983) afirma que o currículo envolve a construção de significados e valores sociais que estão interligados com as relações de poder, o que chamou de noção de “política cultural”, na qual esses valores e significados são impostos por uma perspectiva dominante, mas também são contestados.

Para Giroux (1983) a cultura está relacionada com os processos políticos e econômicos da sociedade. Ou seja, ela não é autônoma, citando o exemplo da cultura de massas, que não é propriamente uma criação das massas. Mas sim é imposta pelas classes dominantes por meio do que Adorno (2002) chama de indústria cultural, quando a cultura é objetificada para fins de consumo.

Giroux (1983) alega que a escola é um local de contradição, pelo fato de reproduzir os preceitos de uma sociedade capitalista, e ao mesmo tempo possuir espaço para resistência dos sujeitos, o que faz o autor criticar outros autores que o mesmo chama de pessimistas, pois Giroux interpreta que estes autores são exageradamente deterministas ao tratar as relações entre a economia e a escola, na qual a última reproduz a primeira. Giroux (1983) concorda que as relações de poder assimétricas presentes na escola fazem com que as classes dominantes empunham sua vontade. Entretanto, o autor afirma que a escola está longe de ser um local de revolução, mas não é um local perdido onde somente

a lógica dominante prevalece.

De acordo com Giroux (1983) o capital não tem poder absoluto sobre todas as ações humanas, como em sua leitura, o autor diz que o Marxismo ortodoxo, de forma pessimista, atribui ao capital este poder. Desta forma a esperança em ter a escola como um ambiente de resistência à dominação está nas mediações das ações humanas, ocorrendo por meio do currículo vivido.

Considerando o pensamento supracitado do autor, ao tentar construir uma Educação com perspectiva intercultural podemos inferir que esta pode ser uma das formas pela qual o currículo formal influenciado pelo capital (conforme analisaremos na próxima subseção) pode ser subvertido. Pois as ações dos sujeitos podem convergir para um currículo real que se coloque a resistir à dominação.

A dominação que se traduz, principalmente, na superioridade de uma cultura dominante sobre as outras encontra subsídios para resistência nas teorizações de Giroux, explicitando que:

“A cultura é constituída por relações entre diferentes classes e grupos, unidos por forças estruturais e condições materiais inspirados por uma variedade de experiências mediadas, em parte, pelo poder exercido por uma sociedade dominante” (GIROUX, 1983, p.214)

Ao colocar que mesmo tendo uma sociedade dominante exercendo o poder, há uma variedade de experiências mediadas, Giroux demonstra que há espaço para a resistência no currículo por meio das mediações das ações humanas. A cultura dominante predomina? Sim. No entanto os diferentes grupos estão presentes e por meio do conflito estabelecem as relações e, como Walsh (2009) afirma, o conflito é um instrumento essencial para a problematização de um currículo eurocêntrico e dominante.

Os conflitos nas relações entre os diferentes grupos e classes geram tensões. Para compreender essas tensões e a definição de Giroux (1983) sobre a constituição da cultura, o próprio autor identifica que duas condições são importantes: 1. Noção de condições materiais: relações assimétricas de poder e princípios das diferentes classes e grupos; 2. Relações entre capital e classes dominantes versus culturas e experiências das classes dominadas: capital sempre operando para reproduzir as condições ideológicas e culturais necessárias à sua manutenção.

O intelectual transformador, visando um currículo libertador e transformador, tem papel essencial em práticas que podem ser desenvolvidas com estes objetivos, em contraponto ao currículo de caráter técnico e racionalizante. Giroux (1983) aponta as seguintes práticas:

1. Analisar o conhecimento escolar como parte de um universo maior e identificar até que ponto eles refletem interesses de classe;
2. Determinar em que medida a forma e conteúdo desse conhecimento representam desigualdade de capital de minorias;
3. Desvelar os princípios ideológicos por trás da estrutura do conhecimento de sala de aula;

Essas práticas se tornam importantes principalmente na subversão do currículo como norma. Pois o currículo formal inicia pelas normas traduzidas em documentos que legislam sobre a construção dos currículos e, estão impregnadas de intenções das classes hegemônicas transformadas em valores e princípios que são colocados para serem naturalizados no currículo, conforme demonstrou Apple (1979).

Para o capital permanecer operando para a sua manutenção, o currículo tecnocrático é o que melhor se alinha a seus princípios. Geralmente esse currículo de perspectiva tradicional, em uma lógica gerencial e empresarial tem como *modus operandi* a padronização do conhecimento. Esta padronização facilita o gerenciamento e o controle, além de desvalorizar o trabalho intelectual crítico (GIROUX, 1987), o que coloca a racionalidade técnica presente, contrária ao conceito de intelectual transformador.

Sem o intelectual transformador, é dificultada a tarefa de se construir um currículo libertador e emancipador. Além disso, construir a escola como uma nova esfera pública (GIROUX, 1987) na qual os alunos possam exercer habilidades democráticas, questionando a naturalização de princípios e valores dominantes é um projeto antagônico à racionalidade técnica de um currículo tradicional demonstrado, principalmente, nos marcos legais. O projeto alicerçado na racionalidade técnica é mais antagônico ainda, a um currículo com perspectiva intercultural.

Na subseção a seguir, explicitaremos como essas relações se traduzem nas influências neoliberais nos marcos legais da Educação brasileira nos movimentos históricos de implementação de diretrizes e normas para o currículo escolar e como, as intenções das classes hegemônicas estão expressas nestes marcos. Além disso, refletiremos sobre as formas de subversão destes currículos formais.

3.2. O Currículo como norma: o que dizem os marcos legais da Educação no Brasil?

Esta subseção tem como objetivo problematizar os marcos legais e os entraves

para o trato intercultural na formação de professores, impactados pela legislação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos dos cursos de formação analisados. Para isso analisamos as influências dos organismos internacionais nos marcos legais da formação de professores no Brasil. Haja vista que, é por meio do currículo formal, que o capital tende a operar para a naturalização de seus princípios e manutenção de sua hegemonia.

Sendo assim, entre os principais organismos internacionais influentes nas políticas de formação de professores das diversas nações, estão o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. Estes três organismos, ao longo da história vem interferindo cada vez mais nos rumos que as políticas educacionais, principalmente nos países considerados subdesenvolvidos, vem tomando.

Estas influências são expressadas por meio de encontros, congressos e conferências¹⁶ realizadas com líderes políticos do mundo todo e têm resultado em documentos que estabelecem metas para a Educação. Mas por que essa preocupação toda desses organismos com a Educação? Destacamos documentos mais recentes publicados por estes organismos para entendermos como as políticas de formação de professores vão se relacionar com os interesses dessas organizações.

Destacamos os documentos: “Educação 2030: Declaração de Incheon: rumo a uma Educação de qualidade inclusiva e equitativa e à Educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015); “Educação 2030: Declaração de Buenos Aires, reunião dos ministérios da Educação da América Latina e Caribe” (UNESCO, 2017); “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem do estudantes na América Latina e no Caribe” (BANCO MUNDIAL, 2014) e “Marco de Referência Preliminar. Estudio Internacional de la Enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, 2018).

Ha um consenso de que a Educação é uma área de suma importância para o crescimento econômico e que, os professores são peças fundamentais no desenvolvimento da Educação, conforme expressa Maués (2011), ao ressaltar o posicionamento da OCDE sobre o assunto, e também do próprio Banco Mundial (2014).

Uma das justificativas mais presentes nos documentos elaborados pelos organismos é de que a Educação deve fazer com que os indivíduos se adequem a uma

¹⁶ Fórum Mundial de Educação 2015, de 19 a 22 de maio, em Incheon, Coréia do Sul e Reunião dos Ministérios da Educação da América Latina e Caribe, em junho de 2017.

sociedade globalizada e que o mundo globalizado exige esta padronização, juntamente com o domínio das novas tecnologias. Para UNESCO (2015), a Educação deve levar os indivíduos à cidadania global, levando-os a solucionar problemas também globais como o próprio desenvolvimento sustentável, um projeto do capital para continuar a exploração agredindo menos a natureza.

UNESCO (2017) reitera este posicionamento, ao firmar compromisso com ministros da Educação da América Latina, em formular reformas curriculares que levem ao desenvolvimento do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o debate de temas relevantes para o mundo global, em uma sociedade cada vez mais digital e interconectada.

Considerando a globalização calcada em uma Educação por resultados, os organismos internacionais terão como princípio norteador, uma concepção de Educação calcada em uma lógica empresarial de mercado, trazendo para o âmbito educacional conceitos como eficiência e eficácia¹⁷, com a preocupação de preparar mão-de-obra para o capital nesta lógica.

Isto fica explícito em UNESCO (2015, p.2) quando os chefes de estado estabelecem que “Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam **eficientes** e dirigidos de maneira **eficaz**”(grifos nossos). Portanto, uma das metas é qualificar e treinar os professores para serem eficientes e eficazes na missão de garantir uma Educação que faça os alunos obterem habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática principalmente, dando menos ênfase nos conhecimentos de ciências humanas.

UNESCO (2017, p.6) vai mais além, propõe que, mais do que as habilidades supracitadas, jovens e adultos adquiram um espírito empreendedor, ressaltando ainda mais a lógica capitalista por trás destes princípios. Pois, incentiva o individualismo e a responsabilização dos sujeitos por seus próprios sucessos e fracassos em uma sociedade competitivista quando é explicitado que a meta é “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”.

Estes documentos deixam evidentes as tentativas de controle e gerenciamento de

¹⁷ Entende-se por eficiência a melhor forma de atingir determinado objetivo, enquanto a eficácia se refere ao fato de atingir ou não esse objetivo, ou se o mesmo objetivo era o que realmente deveria ser atingido (ROBALO, 1995). São conceitos da administração empresarial que são inseridos na Educação.

uma perspectiva tecnocrática de currículo. O “espírito empreendedor”, a eficiência e eficácia, o foco muito mais no treinamento de desenvolvimento de métodos são exemplos de como os interesses neoliberais tentam naturalizar os conhecimentos baseados na lógica de mercado para a formação de professores, assim como Apple (1979) afirma ser feito no currículo escolar.

Seguindo a mesma linha, o Banco Mundial (2014, p.2) destaca os passos fundamentais para qualificar um corpo docente para seguir estes preceitos, ao afirmar que “há três passos fundamentais para um corpo docente de alta qualidade — recrutamento, capacitação, e motivação de melhores professores — e a substancial experiência em reformas dentro e fora da América Latina e do Caribe em todas as três áreas pode orientar a formulação de melhores políticas”, da mesma forma como ocorre dentro das empresas.

Decker (2017) afirma que a formação docente dentro desta lógica tende a sofrer uma padronização, na qual os professores passam a ser inseridos em uma perspectiva competitivista em seus desempenhos, com a remuneração sendo atrelada ao desempenho, ou seja, o professor terá melhores salários somente se for mais “produtivo” e, da mesma forma terá progressão de carreira.

A padronização na formação docente atende aos interesses hegemônicos não somente ao dar ênfase nos aspectos gerenciais, mas facilita o controle no que será ensinado por estes futuros professores nas escolas, o que impossibilita a construção de um intelectual transformador (GIROUX, 1987) e, por consequência, dificulta a emancipação do currículo em uma perspectiva crítica.

Maués (2011) havia salientado que a Educação cada vez mais teria a informática como uma de suas molas propulsoras dentro da lógica dos organismos internacionais, eliminando as burocracias e trazendo inovações com os princípios de mercado invadindo os espaços educacionais. É a Educação tratada como produto/mercadoria.

Com isso, uma série de reformas educacionais tanto no âmbito da Educação básica, quanto na formação de professores vem sendo proposta para atingir as metas estabelecidas de enquadrar a Educação na lógica de desenvolvimento socioeconômico do capital. Sobre isso, um dos acordos firmados por UNESCO (2017, p.10-11) foi o de fortalecer os programas de formação inicial e continuada de professores revisando conteúdos, em uma perspectiva que os organismos consideram inovadoras para atender seus interesses, assim se lê o compromisso do organismo, quando dizem que:

Comprometemo-nos a fortalecer os programas de formação docente inicial e

contínua, com atenção especial no planejamento contextualizado das ofertas, a revisão dos conteúdos e planos de estudo e o preparo permanente dos formadores, a fim de garantir propostas formativas inovadoras que preparem, motivem e empoderem os docentes e diretores para os desafios e oportunidades que apresenta o ensino no século 21. Avançaremos em políticas que visem assentar as condições adequadas para que a docência se transforme em uma profissão de exigência, garantindo a participação dos docentes e outros profissionais da educação em seu desenho, implementação, monitoramento e avaliação.

Essas reformas vêm acompanhadas do aprimoramento e atenção maior para grandes sistemas de avaliação, que servirão de parâmetro para verificação do alcance das metas estabelecidas, como fiscalizar se o trabalho dos professores dentro das unidades educacionais vem sendo realizado a contento. O documento vem apontando para o monitoramento e avaliação tanto dos alunos quanto dos docentes, com o fortalecimento dos grandes sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Decker (2017) aponta que a existência dos sistemas nacionais de avaliação favorecem a lógica padronizadora da Educação nas escolas. Pois os alunos passam a ser preparados para a realização das avaliações dos grandes sistemas, ou seja, a Educação agora vive em função de mostrar resultados nestes testes padronizados e não mais a formação integral do indivíduo, seu preparo para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Dessa forma, o conceito de voz elaborado por Giroux (1987) também fica comprometido, pois com essa mudança na formação dos alunos, os mesmos não são preparados para contestar os valores e conhecimentos dominantes no currículo.

Com isso, o “saber fazer” torna-se o foco não apenas do ensino na Educação Básica, como também da formação de professores. É o que UNESCO (2015) traz em meio às suas metas: Pois, a partir disso, os professores passarão a ser responsabilizados pelos fracassos da Educação.

A responsabilização dos docentes é explicitada pelo Banco Mundial (2014, p.2), quando este destaca o impacto econômico da baixa qualidade dos professores ao alegar que “a baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada”.

O Banco Mundial coloca esta baixa qualidade como fator limitante para o progresso da Educação na América Latina e no Caribe, evidenciando que os professores

possuem fraco domínio do conteúdo acadêmico e das TIC e que suas práticas pedagógicas são ineficazes. Isso pode ser conferido quando se lê no documento que:

A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados (BANCO MUNDIAL, 2014, p.2).

Sobre isso, Decker (2017) analisa que além dos professores, a própria escola também passa a ser responsabilizada pelos possíveis fracassos dos alunos nos resultados das grandes avaliações. Maués (2011) corrobora com esse pensamento ao perceber também na OCDE o mesmo discurso em relação aos professores como grandes atores da melhoria da qualidade da Educação, esta tida como a grande redentora do sucesso econômico de uma nação e eliminadora das mazelas sociais.

Sendo assim, como estes organismos internacionais pensam a formação de professores? Tanto a UNESCO, como a OCDE e o Banco Mundial ditam as regras de como a formação dos professores deverá ser conduzida nas políticas públicas dos países comprometidos.

Decker (2017) aponta que o Banco Mundial direciona os rumos da formação de professores para um caráter continuado e em serviço. Isso significa que os professores não devem sair de sala de aula, tão pouco devem se afastar do trabalho para terem formação, pois as práticas em sala de aula serão o único meio e fim desta formação. Portanto, é um tipo de formação focada no “saber fazer” sobrecarregando cada vez mais o trabalho docente.

Maués (2011) indica algumas políticas para a formação de professores presentes na concepção da OCDE, como:

- 1- Elaboração de um perfil docente com os conhecimentos que estes devem ter e o que os mesmos devem saber fazer, ou seja, um conjunto de competências para uma maior eficácia dos professores;
- 2- Estabelecer conhecimentos científicos e as competências especificadas para se ter um bom docente: conhecimentos específicos das disciplinas; conteúdos; competências pedagógicas; capacidade de lidar com a diversidade entre os alunos; capacidade de trabalho em equipe;

- 3- Existência de programas de formação inicial especiais para quem já possui formação em nível superior e deseja iniciar carreira docente;
- 4- Propostas de formação que podem ser organizadas à distância ou em módulos para pessoas que realizarão formação paralela ao seu trabalho;
- 5- O notório saber sendo aproveitado como carga horária para formação no magistério visando aligeirar a formação;
- 6- Licença sabática com apoio financeiro, frequência a cursos vinculados aos resultados dos grandes sistemas de avaliação e formações indicadas pela própria escola como estratégias de organização da formação continuada.

Portanto, percebemos que as propostas de formação dos organismos internacionais visam formar um perfil pautado em habilidades e competências, afim de moldar o indivíduo, assim como se deseja fazer com os alunos na Educação Básica. Além disso, essas políticas propõem uma formação aligeirada e sem afastamento do serviço, com caráter essencialmente técnico e específico para o trabalho que o professor realiza.

Maués (2011) explica que há a intenção de submeter os professores à avaliação e certificação para poder exercerem a profissão. Analisamos isso como uma forma de controle sobre o perfil dos docentes que irão adentrar às escolas, de forma padronizada de acordo com os interesses desses organismos.

Dada a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores dos países membros, vamos conhecer de que forma essas influências ocorreram no Brasil, apresentando os marcos legais da formação de professores no país, principalmente nos marcos mais recentes desta formação, como o estabelecimento de uma base comum para a formação de professores.

As reformas educacionais no Brasil acontecem no bojo de uma série de reformas que ocorrem por outros países do mundo, para se adequarem às recomendações dos organismos internacionais. Os marcos legais da formação de professores no Brasil aparecem como parte das políticas que integram o compromisso firmado para melhora da qualidade da Educação.

Podemos dizer que um dos principais marcos legais é a LDB que teve como um dos seus implementos a criação do Fundo de desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). É esse fundo que vai financiar a formação inicial de uma quantidade considerável de professores que lecionavam no ensino público, mas ainda não possuíam a formação para tal (BRASIL, 1996). No ano seguinte, a Secretaria de Educação à Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) criou o Pró-

formação. De acordo com Freitas e Freitas (2007), este programa visava a formação em nível médio, de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Maués e Camargo (2012) destacam o Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999 e a Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que criam os Institutos Superiores de Educação como local onde a formação de professores ocorreria, dando impulso nos moldes da nova política. Entretanto, as autoras lembram que as diversas associações acadêmicas teceram muitas críticas, pois temiam que tais institutos retirassem das universidades o papel da formação em nível superior e, conseqüentemente promovessem uma baixa qualidade da formação.

A iniciativa de criação dos institutos estava claramente articulada à política neoliberal de favorecer instituições privadas. No entanto, em pouco tempo a idéia foi abandonada, conforme Maués e Camargo (2012) ressaltam.

Mais tarde, o próprio Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 versa sobre a formação de professores e valorização do magistério na seção IV. Assim como grande parte das políticas públicas no Brasil, esta também não teve continuidade no que tange ao cumprimento das metas estabelecidas. Além disso, Maués e Camargo (2012) frisam que este plano se contrapôs ao plano construído nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs).

O acima mencionado exemplifica como as políticas públicas em uma lógica neoliberal possuem um caráter centro-periferia, ou seja, a sociedade pouco é ouvida na construção de possíveis soluções para os problemas, neste caso o da formação de professores para a Educação Básica.

No ano de 2002 há um importante passo para a formação em nível superior, uma vez que, a partir desse ano as licenciaturas vão ganhando Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Maués e Camargo (2002) dão destaque para as resoluções nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 do CNE e a 01, de 18 de fevereiro de 2002 do CNE/CP que estabeleceram princípios fundamentais da organização dos currículos dos cursos de formação de professores e das instituições que os abrigavam.

A formação continuada também vai sendo incorporada já no ano seguinte, por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação à Distância do MEC. A rede funcionaria com a participação de estados e municípios em parceria com as instituições de ensino superior. Trata-se de uma iniciativa que buscou aproximar as pesquisas realizadas nas universidades dos conhecimentos dos professores atuantes na Educação

Infantil e no Ensino Fundamental tendo algumas ações estratégicas (GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011).

Como uma das estratégias da Rede, em 2004 é criado o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) que vem a ser uma sucessão do GESTAR I, programa criado no ano de 2001. Este programa ofereceria formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Vale salientar que, a primeira versão do programa, criada em 2001, tinha como um dos parceiros o Banco Mundial (GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011).

Desta forma, observando as disciplinas que recebiam atenção do programa e a influência do Banco Mundial como parceiro, não é difícil apontar o caráter do programa para os interesses dos organismos internacionais em formar indivíduos para mão de obra que ocupará pequenos postos no mercado de trabalho, onde só é necessário aprender as operações, e a ler e escrever. Apple (1979) ressaltava ainda na década de 1970, nos Estados Unidos e que depois ocorreria em outras partes do mundo, um currículo seria estruturado para os filhos da classe trabalhadora e outro currículo diferenciado para os filhos de classe mais abastada.

Ainda como estratégia da Rede Nacional, o Programa Pró-infantil é criado em 2005, para formar professores de nível médio para atuar na Educação infantil, tendo também a parceria dos estados e municípios. Também é aberta a professores leigos que já trabalhavam na Educação infantil nas diversas instituições. Esta formação tinha caráter semipresencial (GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011).

Com esse programa vemos que o anseio de ter o quadro de professores da Educação Básica preenchido por docentes com formação superior vai sendo postergado, e em atendimento às recomendações dos organismos internacionais, utiliza-se das tecnologias da informação em modelos à distância, mesmo que de forma parcial. Aos que já possuíam a formação em nível superior, é disponibilizado o curso de Especialização em Educação Infantil para atuantes em creches e pré-escolas.

Já o Pró-letramento era um programa direcionado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental voltado para a Matemática e à escrita e leitura, buscando melhorar a qualidade de aprendizagem por meio de abordagens metodológicas que contemplem crianças desta faixa etária. Também possuía o caráter semipresencial.

Esse programa é mais um exemplo de como a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais de Educação foi criada para concentrar esforços na formação

de professores voltada praticamente com exclusividade para Língua Portuguesa e Matemática, sem levar em conta que existem outras disciplinas no currículo que contribuem para a formação humana dos indivíduos.

Em 2005, a Secretaria de Educação Básica do MEC criou o Pró-licenciatura que, foi um dos marcos da utilização das novas tecnologias por meio da Educação à distância no âmbito da formação continuada de professores. De acordo com Freitas e Freitas (2007), foi na época, o centro da política da formação em serviço, que passa a ganhar força a partir destas políticas.

A partir do pró-licenciatura surge também, por meio do Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso introduziu ainda mais a Educação à distância na formação inicial e continuada de professores, reforçando o caráter de formação em serviço.

Segundo Freitas e Freitas (2007) a formação em serviço, especialmente a proposta pela UAB, que visa atender os docentes atuantes na Educação Básica, dando protagonismo ao ensino à distância reduz o espaço da formação ao pragmatismo e ao conteúdo. Assim, os fundamentos epistemológicos e científicos da Educação vão sendo reduzidos do currículo de formação em favor de uma lógica de competências.

O caráter de formação que tende a fazer os docentes cada vez mais se afastarem de suas atividades laborais precariza a formação por sobrecarregar os indivíduos e responsabilizá-los pelos possíveis fracassos que possam ter. Além do mais, este tipo de formação apesar de ser barata, é aligeirada, não proporcionando uma base científica e epistemológica sólida, conforme alegam Freitas e Freitas (2007).

Em 2007, temos a criação do Pró-docência e do 'Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação' (Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007). O Pró-docência foi destinado às universidades públicas, com o intuito de financiar projetos na formação inicial, nos cursos de licenciaturas das instituições. Entretanto, de acordo com Freitas e Freitas (2007) os recursos destinados à esse programa eram poucos em relação a outros já existentes.

O 'Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação' estabeleceu, no âmbito da formação de professores, a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. A preocupação com a formação dos professores se dá pelo baixo desempenho dos alunos

nas grandes avaliações, o que para o Estado demonstra reflexo do baixo nível de formação dos professores, e traz como prioridade a política de formação para tentar sanar estas lacunas (MAUÉS;CAMARGO, 2012).

No ano de 2009 damos destaque para dois programas: a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica foi instituída pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, o qual estabelece que os entes federados e a CAPES deveriam atuar em regime de colaboração para fomentar programas de formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino, visando ampliar a oferta de cursos pelas instituições tendo 12 princípios norteadores (GATTI, SIQUEIRA ANDRÉ, 2011).

Já o PARFOR, ainda em andamento, tem como propósito fornecer cursos superiores para professores que atuam nas escolas públicas, mas que não possuíam formação adequada, como: professores sem graduação, professores formados que atuam em outra área diferente da formação (professores de Física que davam aula de Matemática, por exemplo), bacharéis sem formação pedagógica. A esses indivíduos seria fornecida a formação necessária para preencher especificamente cada lacuna supracitada (GATTI, SIQUEIRA, ANDRÉ, 2011).

Portanto, o PARFOR é um clássico exemplo da formação em serviço, pois os professores não eram liberados de suas funções para cursar. Mais do que isso, o programa fazia com que os professores tivessem aulas presenciais durante os períodos de férias do calendário escolar, ou seja, além da não liberação, para ter uma formação mais adequada, os docentes precisavam ainda, abdicar do gozo de seu descanso garantido por lei.

Maués e Camargo (2012) encaram como retrocesso a proposta do PARFOR enquanto valorização do magistério, pois torna o processo de formação além de precário, aligeirado. Isso porque os professores tinham acesso às disciplinas da formação de um semestre compactadas em um único mês, tendo cada uma geralmente uma semana de duração.

O Parecer CNE/CP nº 08, de 9 de novembro de 2011 ampliou para as instituições privadas a oferta de cursos de segunda licenciatura e cursos à distância. Isso vai ao encontro da lógica de mercado que permeia as políticas públicas para formação de professores, demonstrando forte influencia do setor privado no Conselho Nacional de Educação. Isso também favorece o atendimento dos interesses dos organismos

internacionais.

No Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, a meta nº 9 é dedicada à valorização dos profissionais da Educação, o que irá culminar nos anos seguintes em novas políticas para esses profissionais. Já no ano seguinte temos o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 que resulta na Resolução nº 01, de 7 de janeiro de 2015.

Os dois documentos definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Neste documento (BRASIL, 2015), destacamos os seguintes pontos:

- Articulação entre as diretrizes para a formação e as diretrizes da Educação Básica;
- sinalização de princípios que irão nortear uma base nacional comum para a formação de professores: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teórico-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da Educação; gestão democrática; e avaliação e regulação dos cursos de formação;
- articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial;
- reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial de profissionais do magistério;
- garantia de sólida base teórica e interdisciplinar;
- equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- a formação continuada considerando os diferentes saberes, a experiência docente e o projeto político pedagógico das instituições de Educação Básica;
- compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos da Cultura com necessidade de acesso permanente a informações, vivências e atualização culturais;
- o estabelecimento de uma base nacional comum e organicidade da formação;
- o asseguramento de que os cursos de formação para Educação especial, indígena e quilombola reconheçam normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue valorizando e mantendo a cultura e a diversidade étnicocultural desses povos;
- garantia da base nacional comum sem prejuízo da parte diversificada.

Essas diretrizes deixam claro a intenção de alinhar a formação de professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica apontando para uma base comum também para a formação, garantindo que a formação de professores capacite profissionais para preparar os estudantes para realizar os testes dos grandes sistemas de avaliação e conseguir os resultados satisfatórios.

A principal preocupação quanto à Base Nacional Comum (BNC) para a formação é a de esta seguir a mesma lógica instrumental e padronizante da BNCC da Educação Básica, pois os professores também serão formados em um modelo de habilidades e competências, com uma expectativa de formação seguindo a cartilha dos organismos internacionais.

As preocupações com o documento da BNC se dão pelo fato destes orientarem as diretrizes específicas dos cursos de formação em Educação Física das universidades públicas, o que pode nos trazer obstáculos quanto à uma formação de perspectiva crítica, principalmente intercultural. Pois já observamos que o projeto técnico racionalizante do currículo tradicional é antagônico à todas as perspectivas críticas de currículo. Na subseção seguinte analisaremos como esses documentos impactam as diretrizes curriculares da formação em Educação Física, a partir das indicações já demonstradas até aqui.

3.3. O Currículo na Formação de professores de Educação Física

Para discutir o currículo da formação de professores de Educação Física é fundamental analisar os impactos dos documentos mais abrangentes nas formulações de diretrizes curriculares da formação em Educação Física. O movimento mais recente e impactante não somente na Educação Física. Mas em toda a formação de professores é o da Base Nacional Comum-BNC para a formação de professores.

Dois dos principais autores do campo crítico do currículo: Apple (1979) e Giroux (1987) em suas primeiras obras, elucidam que o currículo formal é permeado pelas intenções do capital de naturalizar os conhecimentos que farão a manutenção de seus *status quo*. Giroux (1987) destaca que um currículo tecnocrático tem como características o favorecimento do controle e gerenciamento dos sujeitos, como se fosse uma empresa. A lógica empresarial tem como um de seus pilares a padronização por meio do caráter instrumental.

O caráter instrumental da BNC é explicitado quando traz como competência

específica do conhecimento profissional “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensinà-los” (BRASIL, 2019, p. 13). Traz como competência específica da prática profissional o “conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades” (BRASIL, 2019, p.14). Estas duas competências demonstram como os principais objetivos da formação tornam-se o “saber fazer” e fazer com que o aluno adquira as competências da BNCC na Educação Básica, como uma instrução para os futuros professores.

Ou seja, a formação de intelectuais transformadores com caráter crítico é substituída por uma formação instrumental e padronizadora que dita aos professores, inclusive o que deve ser ensinado, quais os saberes e conhecimentos que são relevantes para o aprendizado dos alunos, deixando de lado a problematização do conhecimento e sua seleção crítica em meio a um universo ainda maior de conhecimentos.

Essas competências serão reguladas por um sistema de avaliação dos cursos de formação, assim como acontece na Educação Básica. Isso tudo para se ter o controle do seguimento da cartilha dos organismos internacionais, pois para os mesmos, a qualidade da Educação Básica tem como um dos principais parâmetros, a qualidade na formação dos professores em uma perspectival neoliberal.

Adorno (1995) afirma que a formação que se desenvolve sem o caráter reflexivo, não levando em consideração o significado mais amplo de seus elementos, converte-se em semiformação. Pois a cultura, os bens culturais são fornecidos para que os interesses do capital sejam satisfeitos.

Quando Adorno (1995, p. 19) afirma que “a semiformação reifica os objetos culturais produzidos pelo homem, usurando e obscurecendo o seu conteúdo de verdade e sua historicidade, tornando-os meras mercadorias”, também se refere ao próprio conhecimento científico. Isso na formação se traduz em superficialidade e aligeiramento de uma formação voltada para o “saber fazer”. O que é sugerido pelo documento da BNCF. Dessa forma, a semiformação se refere a uma formação que atende à lógica de mercado, oferecendo conhecimentos e saberes de forma incompleta, o suficiente para que os sujeitos possam exercer seus papéis de mão de obra de mercado e, acreditando estarem dotados de cultura e conhecimento.

O primeiro fator é a legislação que impacta diretamente a formação de professores, primeiramente, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Esse movimento resultou na resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de

2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na mesma lógica da BNCC da Educação Básica.

Embora ambas atendam a lógica de mercado orientada pelos organismos internacionais, percebemos que a resolução de 2019 passa por mudanças que acentuam ainda mais este caráter e retiram termos que remetem a uma Educação mais emancipadora para deixar escancarada a lógica empresarial que tomará conta dos currículos da formação docente a partir deste momento. A resolução de 2015 possuía muitos pontos favoráveis a uma outra perspectiva de formação, comparada com a de 2019.

A Resolução CNE/CP 02/2019 logo no seu segundo artigo já deixa claro que a BNCF tem como premissa o alinhamento com a BNCC da Educação Básica e, que o objetivo principal da formação é preparar os professores para executar as competências e habilidades definidas no documento. Senão vejamos o que diz o documento:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p.2).

Podemos observar que embora favoreça uma perspectiva gerencial de Educação, o texto utiliza termos que remetem a uma Educação crítica com visão de totalidade. Sobre isso, Cintra e Costa (2020) esclarecem que desde a resolução das diretrizes de 2002, o texto possui esse caráter, o de trazer termos críticos mas ter em sua essência a perspectiva da lógica capitalista.

Isso fica claro também no artigo 3º e vai mais além. Deixa claro que para executar as competências e habilidades previstas na BNCC da Educação Básica, a BNCF também possui suas competências e habilidades, sendo as competências divididas em: gerais e específicas, cada uma delas contendo suas habilidades, conforme pode-se ler:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 2)

Apesar dos trechos da resolução que amarram de forma veemente o caráter gerencialista que o documento visa dar à formação, há a possibilidades de subverter esta lógica utilizando partes do texto que possuem termos que podem apontar para uma formação mais crítica. Podemos dizer que estas possibilidades eram maiores no texto da Resolução nº 02/2015, que possuía maiores brechas para esta tentativa. Pois a 02/2019 teve algumas mudanças que acabaram deixando o texto mais fechado para estas investidas. Alguns exemplos de mudanças estão nos princípios da formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, descritas no inciso 5º do artigo 3º da 02/2015:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p.4)

Conforme podemos ver, o item 2 dos princípios remetem ao compromisso social, político e ético, além de falar da promoção da emancipação dos indivíduos e grupos sociais, mais o reconhecimento e a valorização da diversidade, o que tornaria promissor para a implementação de uma Educação em uma perspectiva intercultural. No entanto, a 02/2019 causa uma mudança drástica neste segundo item, trazendo o seguinte texto: “II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (BRASIL, 2019, p.3).

Sendo assim, são suprimidos os termos que remetem a uma perspectiva progressista, reduzindo o princípio ao caráter do “saber fazer”, com o esvaziamento dos conhecimentos teóricos importantes para a formação. Essa intencionalidade é expressa na retirada do item VII que aparece na resolução 02/2015, ficando ausente dos princípios da formação na resolução 02/2019: “um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação” (BRASIL, 2015, p.4).

Portelina e Sbardelotto (2017) alertam para o risco de se esvaziar a formação, retirando ou reduzindo conhecimentos essenciais ao trabalho docente. Corroboramos ao acreditar ser perigosa uma diretriz que, no mínimo, deixa em aberto a possibilidade de

sólida formação teórica, ao retirar um parágrafo importante de seus princípios, demonstrando a intenção de uma formação meramente instrumental.

Quanto a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, tem como um dos princípios a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” (BRASIL, 2019, p.4). Isso confirma como a característica principal desta formação será uma perspectiva instrumental.

Além do mais, assim como ocorre na Educação Básica, a formação se adequará à lógica dos grandes sistemas de avaliação, passando por constantes processos de avaliação baseados nas habilidades e competências, seguindo uma orientação reguladora dos organismos internacionais. Segundo se lê nas diretrizes mais atuais, deve haver “avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação” (BRASIL, 2019, p.4).

Isso reforça os argumentos de Cintra e Costa (2020), que ao analisarem a Resolução 02/2019, enxergam um projeto de governo e poder pautado em novas formas de regular e controlar os processos formativos, desde a Educação Básica com a BNCC, tendo na formação de professores, a cereja do bolo com a BNCF.

Enquanto o texto de 2015 apresenta como fundamento “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 8), o texto de 2019 traz “compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2019, p.5).

Quando adentramos a estrutura e o currículo da formação pretendida pelo documento, deparamos com a distribuição de carga-horária maior destinada aos conteúdos da BNCC, comprovando mais uma vez, o alinhamento entre os documentos e a visão de que os professores devem ser meros executores dos objetos de conhecimento e das unidades temáticas previstas para a Educação Básica, perdendo seu caráter reflexivo. A destinação de 50% da carga horária total somente para este fim e, a ampliação

da carga horária destinada à “prática” para 800 horas, incluindo o estágio supervisionado evidenciam isso.

Os aspectos supramencionados vão interferir na legislação específica da formação em Educação Física: a Resolução nº 6 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2018). De acordo com Gomes e Souza (2021) essa resolução também converge para a uma formação de caráter fragmentado, no caso da Educação Física, que é dividida em licenciatura e bacharelado, além de promover a diminuição da carga horária destinada aos conhecimentos científicos e teóricos da Cultural Corporal.

Santos Junior e Bastos (2019) concluem que as novas diretrizes repaginaram a fragmentação da formação em Educação Física ao obrigar as instituições de ensino superior a oferecer as duas formações (licenciatura e bacharelado), mesmo com a entrada única. Segundo os autores, isso procura atender às necessidades de mercado e diminuir, assim como na BNCF, o arcabouço teórico para a sólida formação do graduando.

Assim a BNCF e as diretrizes da Educação Física dialogam com uma lógica gerencial. Mas será que esta última, assim como a primeira, pode apresentar algum potencial para uma formação em uma perspectiva intercultural nos meandros do currículo? Propomos-nos a analisar estas possibilidades na sequência.

Ao tratar da etapa comum, a Resolução nº 06/2018 coloca os conhecimentos socioculturais do ser humano e os conhecimentos das dimensões socioculturais como integrantes desta etapa:

- I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
- II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros) (BRASIL, 2018, p.2).

A resolução coloca que esses conhecimentos devem ser aplicados à Educação Física, o que aponta para uma interrelação com as manifestações da Cultura Corporal. Portanto, a discussão do Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Lutas em uma perspectiva dos conhecimentos socioculturais. Cabe ressaltar que isso não implica necessariamente apenas a existência de disciplinas que tratem das dimensões socioculturais dos conteúdos, mas deve permear todo o currículo, inclusive de maneira transversal.

O ítem IV também apresenta possibilidades de realizar um trato intercultural por meio dos “Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, **diversidade cultural**, diferenças individuais e outros” (BRASIL, 2018, p.2) (grifo nosso).

No que tange à formação específica do licenciado, que é o graduado que poderá atuar na Educação Básica, observa-se que se recomenda o “Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares” (BRASIL, 2018, p.3). Da mesma forma, também se recomenda a:

Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros (IDEM).

Os trechos destacados abrem a possibilidade para a contextualização e a problematização da diversidade e dos contextos socioculturais nos currículos, primordial para uma formação em uma perspectiva intercultural, de acordo com Candau (2020). Vale ressaltar que não estamos afirmando que somos a favor da lógica apresentada nos documentos, temos ciência de que estão à serviço de uma lógica neoliberal, mas que é importante criar formas de subversão desse currículo, visto que, conforme descrito por Apple (1982) e Giroux (1987) a escola também pode ser um espaço de resistência, apesar de suas contradições.

As possibilidades de contestação e problematização podem ser articuladas com os conhecimentos da Cultura Corporal, aproveitando a deixa do ítem VIII:

A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico (BRASIL, 2018, p.3-4).

Além disso, a resolução prevê que os futuros docentes tenham acesso a conteúdos que permitam a intervenção na “Educação Física escolar em ambientes não urbanos e em

comunidades e agrupamentos étnicos distintos” (BRASIL, 2019, p.5). Isso vem a calhar quando falamos no contexto amazônico, no qual há uma pluralidade de culturas espalhadas por diversas comunidades indígenas e quilombolas pela região amazônica.

Entre outras atividades que os cursos de Educação Física deverão desenvolver estão “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p.5). Portanto, nas pesquisas e estudos das relações entre educação e diversidade podem ser implementadas atividades que contemplem a perspectiva intercultural.

No entanto, existem outras condições necessárias para que este favorecimento aconteça. Pois apesar da existência do currículo prescrito traduzido nos documentos normativos em âmbito macro, como as leis e resoluções, o currículo é discutido e elaborado pelos sujeitos, que precisam corroborar com uma Educação nesta perspectiva. Pois o currículo além de prescrito é também vivido e pode ser tensionado pelos coletivos historicamente desfavorecidos. Anteriormente, mencionamos que uma formação em direção a uma Educação intercultural precisa ir além da existência de disciplinas que tratassem dos conhecimentos das dimensões socioculturais. Mas precisaria adentrar o currículo de forma transversal, como uma concepção que iria permear as entranhas do currículo.

Quando analisamos aqui as possibilidades do trato intercultural, não estamos propondo ingenuamente que os documentos oficiais como as DCN da Educação Física e a BNCF abrem espaço para isso. Pois como bem vimos, os termos que remetem a uma perspectiva crítica são apropriados pelo capital a fim de esconder os verdadeiros interesses que estão por trás disso. Mas afirmamos que o currículo vivido pode subverter o currículo formal por meio das mediações humanas. O que de longe não irá revolucionar o currículo, mas servirá de importante instrumento para tensioná-lo.

Na subseção seguinte, apontamos como fechamento desta seção as contribuições de um currículo de formação de professores de Educação Física com características interculturais no contexto amazônico, rico na diversidade de seu povo: indígena, quilombola, ribeirinho e urbano, levando em consideração outros condicionantes para tal, como: formação dos professores das instituições do ensino superior, concepções de currículo, cultura e interculturalidade dos professores, tradição local e a própria dotação orçamentária das universidades.

3.4. O currículo como resistência: o que queremos para a formação em Educação Física na Amazônia

Para apresentarmos o currículo como resistência, cabe resgatar o que foi desenvolvido nesta seção. Na primeira parte refletimos sobre as teorias de currículo e como este se configura como um projeto de poder, desvelando suas bases conceituais e históricas, iniciando pelos marcos do currículo tradicional racionalista, com as ideias da administração científica de Tyler e Bobbit e como estes defendiam o currículo como algo neutro, o que se alinha com uma perspectiva liberal de atender aos interesses do capital.

Em contraponto, autores do currículo crítico como Apple e Giroux contestam a neutralidade do currículo escolar retratando as relações de poder presentes e como o capital tenta naturalizar seus valores e seus princípios nas intenções mascaradas no currículo por meio do currículo oculto. Ambos os autores irão tratar das mediações que ocorrem entre as relações econômicas e o currículo escolar, demonstrando que não há um determinismo direto entre estas.

Na segunda subseção, tratamos de analisar os marcos legais, que são parte do currículo formal, e identificamos como estas legislações se alinham a uma política neoliberal de gerenciamento e controle do currículo.

Na terceira parte, pegamos o gancho da discussão da BNCF na segunda parte e, discutimos o currículo na formação de professores, especialmente na formação de professores de Educação Física, com as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN da área, implementadas recentemente, apresentando como uma das problemáticas a manutenção da fragmentação do currículo visando favorecer os grandes sistemas de avaliação e esvaziando teoricamente os conhecimentos.

Nesta quarta parte, ao discutir o currículo como resistência, apresentamos as contribuições da perspectiva intercultural para a formação de professores de Educação Física na região amazônica. O currículo que queremos com a Interculturalidade demarcando seu lugar na formação de professores. Levando em consideração as tensões com a lógica do capital.

Dessa forma, pensando na ação humana como mediação das relações entre o currículo e a economia, em meio a um currículo padronizado, podem surgir possibilidades de subverter esta lógica e conseguir trabalhar em uma perspectiva mais ampla. O documento traz alguns pontos que podem favorecer a construção de uma formação que atenda às necessidades da formação humana nos diversos contextos.

A BNCF traz como um dos princípios da formação “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, p.5). Como um dos fundamentos pedagógicos, a possibilidade de trabalhar metodologias que favoreçam a contextualização, embora amarradas à BNCC, bem como a compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos (BRASIL, 2019).

As diretrizes trazem também a indicação do tratamento pedagógico adequado para as licenciaturas voltadas à Educação do Campo, Indígena e Quilombola, respeitando suas peculiaridades e reconhecendo saberes específicos destes povos e valorização da diversidade de saberes, identidades e culturas.

Contraditoriamente, aparece no item 14 a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, p.5). Se assim o for, pode orientar as instituições a elaborarem seus projetos voltados para esta perspectiva, apesar da lógica gerencialista que permeia a BNCF, é um caminho para tensionar o currículo para atender aos coletivos diversos.

Outro ponto que pode favorecer a formação para uma Educação intercultural é referente aos fundamentos pedagógicos que, embora tenham sofrido uma mudança da resolução 02/2015 para a resolução 02/2019, ainda apresentam possibilidades para este fim.

Quando trata da distribuição da carga horária da formação há a redação seguinte:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional**, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2019, p.12) (grifos nossos).

Isso pode garantir que os cursos de formação docente possam garantir em seus currículos o trato com a diversidade, apresentando potencial para espaços de conhecimentos relacionados à Educação intercultural. Pois debates em torno das temáticas grifadas podem girar em torno da interculturalidade crítica. Estas brechas também podem ser encontradas por dentro das próprias competências e habilidades da BNFC, em busca de subverter o currículo gerencial.

Temos, por exemplo, como a primeira das competências gerais docentes:

Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2019, p.13).

A partir dessa redação, o trato em uma perspectiva intercultural crítica pode acontecer com a utilização dos conhecimentos historicamente construídos, que não apenas aqueles hegemonicamente postos.

Nas competências específicas temos o “reconhecer contextos” (BRASIL 2019, p.14), entre as competências de conhecimento profissional. De acordo com Candau (2020) as práticas sociopedagógicas referidas à interculturalidade não devem ser desvinculadas dos contextos socioculturais dos educandos, tendo como um dos benefícios a estimulação da construção coletiva. Portanto, reconhecer contextos é algo importante para o trato intercultural que vá além da celebração.

Nas habilidades específicas encontramos mais elementos que possibilitam subverter o currículo gerencialista em favor de uma perspectiva intercultural. Na competência específica “Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem” temos a habilidade “Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p.15). O reconhecer as identidades dos estudantes aponta para a contextualização, assim como a problematização das diferenças, que como vimos anteriormente, são um conceito-chave para o debate da interculturalidade.

Na competência de “Reconhecer os contextos” temos as habilidades: “Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua” (BRASIL, 2019, p.16) e “Compreender os objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais” (IDEM). Candau (2016) ao abordar as práticas interculturais no cotidiano escolar, relata a importância de promover atividades para conhecer melhor o mundo cultural dos alunos e identificar elementos da cultura escolar da instituição em que o docente trabalha.

Na competência específica “Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades” temos a habilidade “Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de

modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC (BRASIL, 2019, p.18).

Observamos que mesmo a habilidade trazendo a intencionalidade de atender as competências da BNCC, possui o elemento da adequação ao contexto dos estudantes, que podem se traduzir em práticas inovadoras em uma perspectiva intercultural, utilizando metodologias ativas¹⁸, conforme Candau (2016) experimenta em sua produção¹⁹.

Na competência específica “Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” temos as habilidades:

“Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes”(BRASIL, 2019, p.19) e “Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (BRASIL, 2019, p.19).

Atentar para as diferentes formas de violência, especialmente a simbólica, direciona à problematização em torno das diferenças e das discriminações decorrentes. Pode-se considerar como foco principal da interculturalidade, visando empoderar grupos e sujeitos historicamente inferiorizados e deixados de lado no território do currículo escolar (CANDAU, 2020).

Portanto, essas são algumas possibilidades de subverter o currículo, no que tange à legislação vigente que, apesar de contraditória, apresenta brechas que podem ser aproveitadas para este processo. Portelinha e Sbardelotto (2017) afirmam que é preciso que na implementação dos projetos político-pedagógicos das instituições formadoras, a abrangência dos conteúdos seja avaliada para que não haja o esvaziamento do currículo, com as características gerencialistas falando mais alto em seus princípios e execução.

¹⁸ As metodologias ativas são um processo amplo que possui como principal característica a participação do aluno como agente principal de sua própria aprendizagem.

¹⁹ Candau (2016) fez várias experiências de práticas interculturais com professores em um curso de formação. Um dos exercícios consistiu realizar um texto livre sobre “minha identidade cultural”. Que mostrou a dificuldade recorrente dos professores e professoras em realizarem essa reflexão, ao terem que escrever um texto sobre suas próprias identidades.

Segundo os mesmos autores, o desafio é conseguir conciliar uma formação teórica sólida e ao mesmo tempo contemplar os componentes curriculares impostos pelas diretrizes e pela BNCF.

Costa e Cintra (2020) retratam esta contradição ao alegar que apesar do documento convergir para uma formação de sujeitos produtivos e disciplinados, de acordo com o mercado, as DCN de 2019 trazem elementos no texto que permitem vislumbrar outro caminho como uma sólida formação baseada em conhecimentos científicos e sociais, mesmo que atreladas às suas competências.

Um dos fatores cruciais que precisamos compreender é que estes aspectos estão sujeitos às ações humanas nas mediações que irão se estabelecer entre o currículo formal, que atende aos interesses do mercado e, o currículo vivido, real, que acontece no chão da formação, em como os sujeitos atuam para conflitar o currículo imposto nas normatizações, tendo como uma de suas últimas instâncias os projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação em Educação Física nas instituições públicas da Amazônia paraense, que tem em seus processos de elaboração a ação dos sujeitos.

Na seção seguinte, analisaremos os projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino superior da Amazônia, para discutir como os sujeitos que pensam a formação em Educação Física de forma mais direta na Amazônia se situam em meio aos interesses do capital versus os as experiências das classes subalternizadas na Amazônia.

4. INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA: O QUE DIZEM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Esta seção tem como propósito apresentar na análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores de Educação Física na Amazônia e discutir o lugar da Interculturalidade na formação. Para tanto, analisamos os projetos pedagógicos de curso-PPC's de 18 instituições de ensino superior da Amazônia legal.

Na Educação, uma das principais políticas de desenvolvimento da região foi a criação de instituições de ensino superior públicas. Desta forma, ao pesquisar as instituições de ensino superior que possuem o curso de formação de professores de Educação Física na Amazônia, encontramos 18 instituições nos 9 estados envolvidos, acessando os projetos pedagógicos de curso, por meio da página eletrônica dos cursos e das instituições e, fazendo contatos via e-mail e telefônico com os coordenadores dos cursos.

Isto posto, apresentamos as 18 instituições que possuem o curso de formação de professores de Educação Física na região amazônica, considerando a Amazônia legal, juntamente com o ano de elaboração do projeto pedagógico de curso, a partir de levantamento realizado no site da CAPES, conforme demonstrado no quadro 2:

Quadro 2: Instituições que tiveram seus PPC investigados, divididas por região geográfica

NORTE
Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR (2015)
Universidade Federal do Acre-UFAC (2005)
Universidade Estadual de Roraima-UERR (2017)
Instituto Federal de Roraima-IFRR (2017)
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP (2010)
Universidade do Estado do Pará-UEPA (2019)
Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Belém (2010)
Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Castanhal (2023)
Universidade Federal do Tocantins-UFT (2019)
Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT (2018)

Instituto Federal do Tocantins-IFTO (2017)
Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2018)
Universidade Estadual do Amazonas-UEA (2022)
NORDESTE
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2021)
Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2015).
CENTRO-OESTE
Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT (2011)
Instituto Federal do Mato Grosso-IFMT (2017)
Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT (2017)

Fonte: criado pelo autor, a partir do levantamento no site da CAPES, 2023.

Os 18 Cursos estão divididos entre os 9 estados da Amazônia legal e em três regiões geográficas do país: Rondônia 1, Acre 1, Amazonas 2, Roraima 2, Amapá 1, Pará 3, Tocantins 3 (Norte), Maranhão 2 (Nordeste), Mato Grosso 3 (Centro-Oeste). Os PPC foram conseguidos por meio, primeiramente, do acesso ao portal eletrônico das instituições e, quando estas não tinham o documento em anexo no website, realizávamos a solicitação via e-mail das coordenações de curso, de acordo com as informações presentes na página eletrônica. Em alguns casos, tivemos que fazer contato telefônico ou via aplicativo de mensagens instantâneas.

Em contato com coordenadores de curso, os mesmos relataram que algumas instituições estavam passando por processo de reformulação dos PPC para atendimento à resolução mais recente, a nº 06/2018, o que nos levou à análise das versões anteriores que estavam em vigência. Além disso, a importância de apresentar o ano de elaboração dos PPC se deve ao fato de haver uma diferença de 15 anos entre o mais recente (2023) e o mais antigo (2005), perpassando por 3 legislações diferentes, o que influencia em nossas análises.

No quadro 3 apresentamos os cursos que foram elaborados com base na resolução nº 06/2018

Quadro 3: Cursos com PPC elaborado a partir da Resolução nº 06/2018

Nº	INSTITUIÇÃO	PROJETO PEDAGÓGICO
----	-------------	-----------------------

		DE CURSO
01	Instituto Federal de Roraima-IFRR	2018
02	Universidade do Estado do Pará-UEPA	2019
03	Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Castanhal	2023
04	Universidade Federal do Tocantins-UFT	2019
05	Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT	2018
06	Universidade Estadual do Maranhão-UEMA	2021
07	Universidade Federal do Amazonas-UFAM	2018
08	Universidade Estadual do Amazonas-UEA	2022

Fonte: criado pelo autor a partir de levantamento no site da CAPES, 2023.

Os 8 cursos divididos em 5 estados: Roraima 1, Pará 2, Tocantins 2, Maranhão 1, Amazonas 2, representam quase metade de todos os cursos analisados. Vale ressaltar novamente, que outros cursos com PPC mais antigos estavam em processo de reformulação para atendimento à resolução nº 06/2018. Cabe ainda lembrar que esta resolução se alinha à BNCF e, conforme analisamos na seção anterior, apresenta retrocessos em relação à resolução de 2015, no que tange à subversão do currículo em uma perspectiva crítica que favoreça à uma formação intercultural.

Os cursos com os PPC elaborados anteriormente à resolução nº 06/2018 estão demonstrados no quadro 4:

Quadro 4: Cursos com PPC elaborado anteriormente à resolução nº 06/2018 e após a resolução de 2015.

Nº	INSTITUIÇÃO	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
01	Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR	2015
02	Universidade Estadual de Roraima-UERR	2017
03	Instituto Federal do Tocantins-IFTO	2017
04	Universidade Federal do Maranhão-UFMA	2015
05	Instituto Federal do Mato Grosso-IFMT	2017
06	Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT	2016

Fonte: criado pelo autor a partir de levantamento no site da CAPES, 2023.

Os 6 cursos divididos em 6 estados: Rondônia 1, Roraima 1, Tocantins 1, Maranhão 1, Mato Grosso, tiveram seus PPC elaborados entre a resolução nº 01/2015 e a resolução nº 06/2018 e também anterior à BNCF. Conforme analisamos na seção anterior, a resolução de 2015 vem servindo de suporte por parte de movimentos que pretendem a revogação da BNCF por entender que houve retrocessos.

Além disso, outros 4 cursos têm seus PPC elaborados anteriormente à todas essas resoluções. No entanto, estão em processo de reformulação de seus PPC para adequação às resoluções mais atuais, os cursos são apresentados no quadro 5.

Quadro 5: Cursos com PPC elaborado na legislação anterior à 2015

Nº	INSTITUIÇÃO	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
01	Universidade Federal do Acre-UFAC	2005
02	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	2010
03	Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Belém.	2010
04	Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT	2011

Com base na leitura dos PPC organizamos a apresentação dos dados em quatro subseções e, em toda a estrutura de análise confrontaremos os dados com a perspectiva intercultural. Na subseção “4.1. A Interculturalidade, A Amazônia e as instituições” apresentamos como os documentos apresentam (nem todos realizam isso) as relações das instituições com o contexto amazônico no qual estão inseridos, juntamente com as finalidades da instituição, os valores defendidos, missão e perfil institucional.

Na subseção “4.2. A formação em Educação Física na Amazônia: concepções, princípios e objetivos” desvelamos as concepções que os cursos possuem de formação e os princípios que os cursos defendem levando em conta a legislação e as influências das políticas, bem como os objetivos dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Na subseção “4.3. Professores de Educação Física para uma Amazônia diversa: Perfil, competências e habilidades” analisamos o perfil do egresso e o perfil profissional que as instituições pretendem formar, além das competências e habilidades como contradição à formação intercultural.

Na subseção “4.4. O Currículo como norma: onde está a Interculturalidade?”

discutimos o lugar da Interculturalidade no currículo da formação a partir das matrizes curriculares, das estratégias pedagógicas de ensino e avaliação, assim como as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão pensados pelas instituições de ensino superior da Amazônia.

4.1. A Interculturalidade, a Amazônia e as instituições

Nesta subseção mostraremos como os documentos apresentam (nem todos realizam isso) as relações das instituições com o contexto amazônico no qual estão inseridos, juntamente com as finalidades da instituição, os valores defendidos, missão e perfil institucional e como esses fatores se relacionam com a Amazônia.

De acordo com Seixas et al. (2013) um Projeto Pedagógico de Curso caracteriza-se como um documento normativo que apresenta concepção e estrutura do curso, reguladores internos, aspectos técnico-normativos, concepções de homem e de sociedade. Além disso, expressa dois grupos de dimensões políticas: dimensões cotidianas e dimensões macroeconômicas e, tem a função prioritária de orientar e conduzir intencionalmente o processo pedagógico.

Desta forma, a importância dos PPC dos cursos de graduação em Educação Física trazerem suas relações com o contexto no qual estão inseridos, suas finalidades, valores, missão e perfil institucionais estão interligados com estas dimensões. Além do mais, os elementos constituintes de um Projeto Pedagógico de Curso foram definidos no Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras-Forgrad, em 1999.

O Forgrad (1999) definiu que a construção de um Projeto Pedagógico de Cursos deve ter como base as seguintes dimensões:

1. Global: determinantes extrainstitucionais, que são a legislação educacional, demandas dos movimentos sociais e do mercado de trabalho;
2. Específica: características de cada graduação, especificidades de cada área nas DCN;
3. Particular: desenvolvimento histórico de cada instituição e curso, seus acúmulos de experiências pedagógicas, localização na dinâmica local/regional e o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI.

Portanto, é na dimensão particular que o PPC demonstra o compromisso da instituição com seu contexto local/regional, levando-o em consideração na elaboração e implementação do seu PDI com o qual devem articular-se os PPCs dos cursos de graduação das universidades. No caso da nossa pesquisa, considerar a Amazônia como texto e como contexto é fundamental para que possamos articular as ações das instituições em prol dos coletivos viventes na região.

Das instituições analisadas nesta pesquisa 8 (oito) delas trazem em sua caracterização institucional a preocupação com o contexto no qual estão inseridas, sendo que 4 (quatro) delas explicitamente demarcam a Amazônia como cenário que deve ser transformado nas ações das instituições, demonstrado no quadro 6:

Quadro 6: Instituições pesquisadas e a Amazônia como contexto

Instituições que demarcam a Amazônia como contexto de transformação	(4) UEPA UFPA/Castanhal UFNT UEA
Instituições que declaram relações com o contexto em que estão inseridas	(4) UFAM UFT UNIFAP UNIR
Instituições em que não foram encontradas relações com o contexto local	(10) UFAC UERR IFRR UFPA/Belém IFTO UFMA UEMA UFMT IFMT UNEMAT

Fonte: criado pelo autor, a partir das análises dos PPC, 2023.

Entre as quatro que demonstram explicitamente relações com o contexto amazônico podemos destacar duas instituições do Pará: a Universidade do Estado do Pará-UEPA e a Universidade Federal do Pará, campus Castanhal- UFPA/Castanhal. Os dois cursos tiveram seus PPC reformulados recentemente, após o advento da BNCF e das DCN dos cursos de Educação Física.

O PPC do curso de Educação Física da UEPA problematiza a Amazônia em uma seção inteira denominada “A Amazônia paraense e os seus desafios” com as seguintes questões:

A complexa conjuntura evidenciada em escala global atinge também a realidade Amazônica. O propagandeado cenário da gigantesca Amazônia, que é vendida ao mercado internacional, por sua extensa riqueza natural e sua ampla diversidade cultural, esconde as peculiaridades e os reais problemas do cotidiano. Contudo, temos que registrar a forte tendência de supressão de nossa cultura local, evidenciar também o cenário de xenofobia com os diferentes grupos da região, entre eles, os índios, ribeirinhos, quilombolas, camponeses, sem-terra, populações de baixa renda, os quais se encontram marginalizados dos direitos de acesso e apropriação dos bens materiais e imateriais, entre eles, as Práticas Corporais, Esportivas e do Lazer (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2019, p.18)

Ao problematizar a supressão de nossa cultura local e os preconceitos com os grupos da região como ribeirinhos, indígenas, quilombolas e camponeses, relatando sua marginalização, o documento aborda a preocupação com as consequências históricas da espoliação da região, apresentada na seção 2, tanto para os aspectos socioeconômicos quanto para as práticas corporais. Podemos apontar que isto pode ser uma deixa para o questionamento da hierarquização das culturas dentro das discussões do campo da Educação Física, como a contestação de práticas corporais hegemônicas no contexto escolar e da formação de professores.

O documento segue problematizando as relações desiguais no cenário de opressões e exploração da Amazônia:

É notável que a situação consequente da dinâmica de expansão econômica sobre a Amazônia, corresponde a uma situação maléfica para os grupos sociais que a habitam. Sendo que, estes passam a ser envolvidos por padrões de organização social, econômica, cultural e de relações de trabalho, os quais modificam os papéis sociais desempenhados tradicionalmente, ocorrendo um "encontro cultural" altamente desfavorável para tais grupos. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2019, p.19)

Nestes termos a Universidade deve pensar no conhecimento dos grupos da Amazônia, que também é subalternizado em relação aos padrões que são eurocêntricos. Ao

tratar do assunto, a Universidade se coloca a disposição de discutir essa relação, o que demonstra um interesse da instituição em valorizar os saberes tradicionais dos povos da Amazônia: ribeirinhos, quilimboas, indígenas, camponeses. Portanto, o Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará demonstra avanços nesse aspecto, principalmente quando admite ter “clareza que precisamos debater a realidade Amazônica e a formação humana, incluindo aí a formação profissional em outras bases, superando o paradigma da produtividade e lucratividade rumo a uma “educação para além do capital” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2019, p.19).

Também com avanços em relação à essa perspectiva, o PPC do curso da Universidade Federal do Pará (2023), campus Castanhal traz o reconhecimento do território amazônico como locus e ressalta a importância da função social da instituição em intervir no ambiente de contradições da região amazônica, trazendo dados demográficos da região que apesar de rica em biodiversidade, padece com altos índices de miséria em algumas localidades.

O PPC da instituição coloca-se em favor da transformação da realidade social de desigualdades da região com a ampliação do acesso à Educação e destaca que a Faculdade de Educação Física-FEF recebe a demanda de estudantes de diversos municípios do Estado do Pará. Outro fator importante a considerar do documento é deixar claro que o curso “estrutura-se uma proposta pedagógica que repudia a racionalidade técnico-científica pela qual historicamente se estabeleceram os cursos de licenciatura nas IES do país” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2023, p.10-11).

Para uma perspectiva intercultural repudiar um currículo técnico-racionalizante é importante para romper com os paradigmas da ciência tradicional como “norma” e seguir em direção à romper com a dualidade entre cultura dominante e cultura dominada, com a superioridade de um padrão sobre os outros. Valorizar os saberes e conhecimentos tradicionais da Amazônia requer uma transformação na forma de ser da escola, nesse caso, das universidades que formam docentes para intervir na realidade amazônica.

O PPC do curso da Universidade Federal do Norte do Tocantins (2018) apresenta o desenvolvimento da região a partir das questões da territorialidade como princípio, reconhecendo os grupos viventes na região e colocando-os como objetos de pesquisa da instituição, com suas múltiplas identidades e culturas. Coloca-se ainda com o papel de preservar os ecossistemas e contribuir com a melhora dos níveis educacionais do Estado e da região amazônica de forma contextualizada e inclusiva.

O PPC traz ainda a caracterização educacional da região ressaltando a diversidade

étnica dos grupos que vivem na região e a necessidade de um tratamento diferenciado e específico a essas populações. Portanto, admite a peculiaridade desses povos e que há a demanda de atendimento de suas necessidades, o que pode expressar um caminho para a interculturalidade. Ademais, o documento faz conexões com o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI da universidade, o que revela articulação das políticas do cursos com a política global da instituição.

O PPC do curso da Universidade Estadual do Amazonas-UEA (2022) também demonstrou explícita preocupação com o contexto amazônico no qual está inserida, o PPC do curso coloca como missão da instituição “promover a educação, construir o conhecimento científico e fomentar a inovação tecnológica para atender às demandas e se integrar com a sociedade de forma a superar o desafio de desenvolver a Amazônia com sustentabilidade” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS, 2022, p.9).

Como perfil institucional a UEA (2022, p.10) tem como princípio “promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região”. Além disso, traz dados socioeconômicos do estado do Amazonas e o histórico da UEA que foi criada com a finalidade de assegurar o fortalecimento de políticas de desenvolvimento sustentável da região amazônica, em especial no estado do Amazonas. O documento relata ainda a valorização do homem amazônico e do seu meio, e destaca o histórico da universidade ligado ao meio sociocultural e econômico da Amazônia e o compromisso com a preservação da cultura.

Resta saber se o desenvolvimento do conhecimento científico sobre a Amazônia, destacado acima de fato se direciona para a Amazônia e com os amazônidas. Pois já há um desenvolvimento maciço de conhecimentos sobre a região conhecidos pelo mundo. Mas muitos deles em favor do capital com a exploração da Amazônia. Se não houver contradição entre o documento e as ações, valorizar o “homem amazônico e o seu meio” podem perpassar por esta perspectiva.

Além das instituições mencionadas, outras quatro instituições falam do contexto amazônico em menor proporção imbricados em suas finalidades, em seus valores, missão e perfil institucional. Com esse perfil temos os PPC da Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2018), da Universidade Federal do Tocantins-UFT (2019), Universidade Federal do Amapá-UNIFAP (2010) e, da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR (2015).

Duas instituições do Mato Grosso: o Instituto Federal do Mato Grosso-IFMT (2017) e a Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT (2011) não fazem qualquer menção à Amazônia, apesar de citar elementos de relação com a região. No entanto, cabe lembrar que, apesar de fazer parte da Amazônia Legal, o Mato Grosso tem maior parte de seu território situado na região do pantanal, o que pode justificar a ausência de relações com o contexto amazônico

Quanto às instituições que fazem essa relação, ao explicitar suas finalidades temos o PPC de curso da UFAM (2018) com a finalidade promover o acesso à Educação ao maior número da população possível, por conta das peculiaridades da Amazônia no Estado do Amazonas, com muitos grupos populacionais vivendo nas calhas dos rios. Outra finalidade é formar professores para atuar nos municípios do interior, onde há carências de docentes com a formação específica. Portanto, a instituição se coloca à disposição de superar algumas desigualdades educacionais do contexto em que está inserida.

A UFT traz como sua finalidade “formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2019, p.15-16). Apesar de tratar a sociedade tocantinense como multicultural, o PPC do curso da UFT se restringe em sua finalidade à falar do desenvolvimento socioambiental da região, o que poderia ser melhor explorado pelo documento, apresentando poucas possibilidades para um projeto intercultural. Pois apesar da perspectiva intercultural ter também as questões ambientais com pauta, há a problematização das relações de poder que vão para além do desenvolvimento socioambiental.

O PPC da UNIFAP (2010, p.5) descreve entre as finalidades da instituição: “colaborar com entidades públicas e privadas através de estudos, projetos, pesquisas e serviços com vistas à solução de problemas regionais e nacionais sem perder de vista os valores étnicos, ecológicos, em consonância com os anseios e tradições dos povos da região”. O que se torna contraditório e perigoso. Pois quais os interesses das entidades privadas em estudos sobre a região?

O PPC do curso da Universidade Federal de Rondônia-UNIR (2015, p. 9) traz entre as finalidades da instituição:

- II - formar profissionais que atendam aos interesses da região amazônica;
- III - estimular e proporcionar os meios para criação e a divulgação científica, técnica, cultural e artística, respeitando a identidade regional e nacional;

IV - estimular os estudos sobre a realidade brasileira e amazônica, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região;

Formar profissionais que atendam aos interesses da região pressupõe que, no caso dos cursos de licenciatura, deve-se formar docentes que consigam intervir na realidade da região, com toda a sua diversidade e em favor de seus grupos. Respeitar a identidade regional e nacional na criação e divulgação científica, técnica e cultural corrobora em reconhecer as culturas e identidades desses grupos. Estimular estudos sobre essa realidade em busca do desenvolvimento econômico e social pode ser uma faca de dois gumes: por um lado esse texto pode ter implícito a ideia de favorecer o capital para continuar explorando os recursos da região e, por outro buscar alternativas para os cenários de desigualdades sociais resultantes de mais de 500 anos dessa exploração.

Quanto à Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT (2011) e o Instituto Federal do Mato Grosso-IFMT (2017), apesar das duas instituições não explicitarem a Amazônia, suas finalidades e seus valores expõem um interesse pelo contexto local. O PCC da UFMT afirma que a instituição “desenvolve ações norteadas por políticas acadêmicas delineadas a partir das especificidades regionais, destacando-se dentre elas: Educação pública; meio-ambiente; preservação da memória regional; ciência e tecnologia, e; saúde pública” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2011, p.4).

O PPC do IFMT traz o respeito à diversidade e a inclusão como valores da instituição, mencionando que diversidade e diferenças sejam tratadas com equidade (INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO, 2017). Esses valores possibilitariam a busca pela solução de alguns desafios para uma educação intercultural elencados por Oliveira, Oliveira e Manzello (2015), como o desenvolvimento de políticas educativas com articulação entre igualdade e diferença e a promoção de experiências de interação sistemática entre os diversos grupos.

No próximo tópico, abordaremos as concepções, objetivos e princípios dos cursos de formação de professores de Educação Física na Amazônia. Se as instituições apresentam em suas finalidades, missão, valores e perfis institucionais, possibilidades de movimentos para uma educação intercultural, como os cursos de formação se alinham aos valores da instituição e quais as possibilidades?

4.2. A formação em Educação Física na Amazônia: concepções, princípios e objetivos

Nesta subseção desvelamos as concepções que os cursos possuem de formação e os princípios que os cursos defendem levando em conta a legislação e as influências das políticas, bem como os objetivos dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Como concepção de curso compreendemos os princípios e valores que a formação em Educação Física naquela instituição defende como: formação humana, formação docente e projeto de sociedade. Desta forma, temos em disputa um projeto de formação alinhado ao projeto neoliberal, que mantém o currículo eurocêntrico, urbanocêntrico e padronizado e, um projeto de formação de emancipação humana, voltado para a criticidade.

Onde então se encaixa a perspectiva intercultural? De acordo com Walsh (2019) uma educação com base intercultural pensa em uma “outra” formação, que está do lado oposto à formação alinhada à lógica neoliberal na qual as culturas subalternizadas possam ser valorizadas e, para que isso ocorra, os saberes e conhecimentos dessas culturas precisam ter vez e voz nos currículos.

Em se tratando de formação de professores, os currículos da formação devem favorecer ação e reflexão que caminhem em direção a essa valorização dos saberes e conhecimentos das culturas subalternizadas. Freire (2002) ao escrever “Pedagogia da Autonomia” esclarece que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Portanto, ao trabalhar em contextos diversos como a Amazônia, os saberes dos Amazônidas, sejam eles ribeirinhos, indígenas, quilombolas, camponeses ou mesmo pessoas da cidade que moram em periferias, precisam ser respeitados no fazer docente.

Diante disso, identificamos cursos de formação que, do ponto de vista prescritivo, amplamente defendem uma formação crítica em suas concepções e, mais além, esboçam esse caráter crítico em seus objetivos de formação. Sendo assim, as concepções de curso que rumam em direção à uma formação crítica em busca de transformação da sociedade, autonomia dos sujeitos, e favorecimento das diversas culturas, tendo a democracia como princípio se aproximam de uma perspectiva intercultural.

Vale ressaltar que os cursos destacados à seguir, vão além do que estabelece o artigo 4º da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação (no caso dos PPC que ainda seguem essa resolução) que diz: “o curso de graduação em

Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004, p.2). Sendo assim destacamos 6 (seis) cursos: UNIR (2015), UEPA (2019), UFPA-BELÉM (2011), UFMT (2011), UNEMAT (2016), UFPA- CASTANHAL (2023).

O curso da UNIR (2015, p.16) possui “uma concepção de ser humano, de emancipação humana, na perspectiva de um ser histórico-social inacabado, capaz de construir seu próprio conhecimento, contribuindo com a edificação de uma comunidade mais justa, equânime e democrática”. Compreender o ser humano como um ser histórico-social inacabado que constrói seu próprio conhecimento é reconhecer o ser humano como produtor de cultura e em uma formação de professores com perspectiva intercultural é fundamental ter a cultura como eixo de discussão (OLIVEIRA, 2011).

A discussão da cultura como eixo deve ser pautada na diversidade de culturas e sujeitos (OLIVEIRA, 2011) em uma prática dialógica. O PPC da UNIR (2015) propõe a diversidade, a pluralidade e a identidade como dimensões para a flexibilização do currículo, o que pode favorecer um maior espaço para práticas interculturais que possibilitem reflexão dos futuros docentes quanto ao trato da diversidade em contexto amazônico.

O PPC do curso de Educação Física da UEPA (2019) é o que mais relaciona suas concepções de formação com as particularidades do contexto amazônico, especialmente a Amazônia paraense compreendendo esse contexto como plural e diverso, conforme explicito a seguir:

A GEDF-L está fundamentada em uma proposta pedagógica que vislumbre uma formação de professores com inserção qualitativa na escola e nas demais práticas educativas, pedagógicas e sociais que envolvem as práticas corporais no contexto das singularidades e pluralidades humanas, comprometendo-se assim com a sociedade do Pará e da Amazônia para formar professores que irão se deparar com as diversidades humanas e com as discrepâncias sociais, o desmatamento da floresta amazônica e a degradação ambiental (fauna e flora), reverberando uma formação para as práticas corporais e sociais, bem como para as diversidades humanas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2019, p.22)

Podemos observar que há um comprometimento do curso da UEPA (2019) com as pautas específicas da Amazônia relacionadas aos grupos subalternizados da região, como indígenas, ribeirinhos e demais povos que mantêm relações diferenciadas de preservação dos campos, das águas e das florestas, em contraponto às práticas de

espoliação da Amazônia. Ao defender a formação a serviço das diversidades humanas da Amazônia, o curso também reconhece que seus egressos devem considerar os diversos povos, suas culturas e suas práticas, principalmente as práticas corporais que, segundo Neira (2011) são artefatos da cultura de seu povo.

O PPC traz ainda a concepção de formar um professor crítico e reflexivo capaz de intervir na sociedade ressaltando que “o verdadeiro objetivo da Universidade que é o de integrar o conhecimento produzido com a realidade de sua região a partir dos referenciais teóricos estudados no decorrer do processo formativo” (UEPA, 2019, p.25). Além disso, o documento admite que seu rol de disciplinas da formação específica é voltado à compreensão das singularidades e pluralidades humanas, apontando “identidade, diversidade e Educação Física; Educação Física, saúde, meio ambiente e qualidade de vida; sociedade, cultura, ética e cidadania; filosofia e ética; sociologia e política pública” (UEPA, 2019, p.25).

Portanto o PPC da Universidade do Estado do Pará é um dos que mais se aproxima de uma perspectiva intercultural, no que tange às suas concepções, ou pelo menos é o que pode indicar melhores apontamentos em direção às práticas interculturais críticas nesse aspecto.

Seguindo uma linha semelhante, o PPC do curso da Universidade Federal do Pará-UFPA, campus Belém (2011) se posiciona contrário à formação de caráter militarista, higienista e do rendimento e compreende a “Educação Física como disciplina curricular e também como área de conhecimento como loci onde o movimento humano, a sua cultura lúdica e corporal é dotada de significância e intencionalidade capaz de subsidiar a formação global do ser humano nas suas nuances e diversidades” (UFPA, 2011, p.6).

Além do mais destaca que a cultura corporal na região é resultante da rica diversidade da cultura amazônica em meio às contradições sociais e econômicas que, historicamente, se forjaram na região. Entre os objetivos do curso está:

Efetuar uma leitura crítica das práticas corporais próprias da realidade brasileira e amazônica, na busca da identificação de valores, crenças, normas de comportamento e ideologias que se traduzem em técnicas corporais, num processo de superação do senso comum, com vista à constituição do conhecimento que oriente uma práxis pedagógica da Educação Física engajada histórica e socialmente (UFPA, 2011, p.21).

Uma práxis pedagógica engajada historicamente compreende o ser humano condicionado por fatores sociais, culturais, históricos e de classe. De acordo com Freire

(2002) essa é uma posição oposta à visão mecanicista da história, que mantém a hegemonia dominante.

Com o PPC mais atual entre todas as instituições pesquisadas, a Universidade Federal do Pará-UFPA, campus Castanhal (2023) traz a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural como um dos pilares para a formação dos sujeitos, o que também corrobora com uma formação mais humana e, portanto alinhada em direção à uma perspectiva crítica. Esse alinhamento pode ser visto no seguinte trecho:

O currículo e a formação devem privilegiar a cultura científica de base em Ciências Humanas, Sociais, Biológicas/Saúde e da Terra, bem como em Artes e Filosofia, de modo a contribuir para a formação humana emancipatória e omnilateral, tendo como pressupostos a produção teórica e científica das diferentes abordagens, correntes e conhecimentos produzidos na Área (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2023, p.16).

Uma formação omnilateral leva em consideração as várias dimensões dos sujeitos, buscando formá-los para além da instrumentalização, o que fica evidente na associação entre as diversas ciências no currículo da formação, em especial as ciências humanas e sociais que mais adiante vão ter um destaque nos documentos analisados.

Quanto aos objetivos traçados para o curso, o PPC destaca a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, cultural e biológica, dando ênfase no respeito às diferenças, palavras-chave na discussão de uma Educação com perspectiva intercultural.

Sendo assim, podemos dizer que as universidades paraenses possuem um protagonismo, considerando o aspecto que está em análise neste tópico. Vale destacar que as três instituições paraenses possuem seus PPC elaborados em diferentes épocas e com três legislações diferentes: a UFPA-Belém sob as influências das diretrizes de 2004, a UEPA submetida às resoluções de 2015 e 2018 e, a UFPA-Castanhal no contexto da BNCF. O que demonstra que em meio ao movimento de idas e vindas dos avanços e retrocessos na legislação discutidos anteriormente, as universidades do Pará utilizam de sua autonomia para elaborar seus currículos voltados para o contexto amazônico e com viés crítico e emancipatório.

Embora não tratem especificamente da Amazônia em seus PPC, duas instituições mato-grossenses: a Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT (2011) e a Universidade do Estado do Mato Grosso- UNEMAT (2016) também estão no grupo de instituições que apresenta maior permeabilidade com uma perspectiva intercultural

crítica, no que se refere ao aspecto em discussão.

O PPC da UFMT (2011, p.7) anuncia que a formação “possibilita ao sujeito transformar-se e transformar o seu meio sociocultural. Ela deve ser orientada pelo princípio metodológico, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas”. Ademais o curso tem a “compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural, principalmente no campo da Educação Física” (UFMT, 2011, p.8). A tríade ação-reflexão-ação admite a educação de forma dialógica, para a emancipação dos sujeitos, Freire (2002) afirma que os seres humanos se formam em comunhão, em um constante processo dialógico.

Corroborando com isso, o curso traz como concepção um projeto de formação humana que:

tenha como horizonte a autonomia, a liberdade e a criatividade e que se fundamenta na prática social, histórica e concreta. Nessa esfera, as ações de intervenção sobre a realidade devem ser amparadas por uma relação dinâmica, plural e crítica estabelecida entre o eixo fundamental do modelo universitário nacional (ensino, pesquisa e extensão) e o campo de atuação profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2011, p.9)

Aliado à autonomia e liberdade o curso coloca como princípios de sua concepção de formação o respeito, a tolerância, a solidariedade e cooperação na e da diversidade (UFMT, 2011). Tendo como esteio os aspectos apresentados, a concepção de formação humana defendida pela instituição mato-grossense corrobora com princípios e palavras-chave de uma formação intercultural.

Outra instituição mato-grossense, a Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT (2016) também defende uma formação humana de perspectiva omnilateral e as relações com as particularidades culturais, étnicas e regionais. Outrossim, se articula com a Interculturalidade por se opor às atuais estruturas sócio-históricas. Pois de acordo com Walsh (2019) a Interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional ao projeto histórico vigente. Portanto, as duas instituições mato-grossenses apesar de não mencionarem a região amazônica como lócus de transformação, assumem uma perspectiva crítica de formação humana com o intuito de transformação da sociedade, respeitando a diversidade e considerando o contexto regional.

Há outras instituições que fazem menção ao contexto regional ao qual estão inseridas e que isso deve ser levado em consideração no desenvolvimento do Projeto

Pedagógico de Curso. No entanto, são incipientes para que possamos afirmar que haja potencialidade para favorecer práticas interculturais. Pois relacionar-se com o contexto no qual está inserido é papel primordial das instituições de ensino superior públicas, diferentemente dos PPC analisados anteriormente, que trazem mais elementos que se articulam com uma perspectiva intercultural.

Entre as instituições que apenas citam o contexto estão as roraimenses Universidade Estadual de Roraima-UERR (2017) e o Instituto Federal de Roraima-IFRR (2018) explicitando que os profissionais formados pelas IES devem intervir na transformação dessas realidades, bem como a Universidade Federal do Amapá-UNIFAP (2010). O PPC do curso da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2021) um dos mais atualizados da pesquisa, cita a diversidade da população brasileira e a intenção de intervir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Um terceiro grupo de PPC traz em suas concepções e objetivos a preocupação de atender à legislação vigente no momento de sua elaboração. O documento torna-se então um mero instrumento burocrático para atender a esses marcos legais, alguns deles copiam *ipsis literis* o texto das legislações. Um dos mais recorrentes é o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física proposto pela Resolução nº7 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Superior, de 31 de março de 2004, no seu artigo 4º, que diz: “O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (BRASIL, 2004).

O inciso 1º do mesmo artigo, estabelece:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004).

Os PPC da Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2015), da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT (2018) e, da Universidade Federal do Amazonas (2018) trazem praticamente à risca o mesmo texto da legislação na formulação de suas concepções e objetivos da formação. Há ainda o caso da Universidade Federal do Acre-UFAC (2005) que possui o PPC mais antigo entre as instituições pesquisadas. Pois parece

que essa última nem mesmo segue estas DCN, com o documento não apresentando muitos detalhes.

Os PPC do curso da Universidade Estadual do Amazonas-UEA (2022) e da Universidade Federal do Tocantins-UFT (2018) buscam atender formalmente às DCN da resolução nº 02/2015, principalmente no que tange aos objetivos e princípios formação em licenciatura. Ademais os PPC dos cursos do Instituto Federal do Tocantins-IFTO (2017) e do Instituto Federal do Mato Grosso-IFMT (2017) alinham abertamente seus textos em uma lógica mais gerencial de formação.

O PPC do IFTO em nenhum momento em seus objetivos, cita uma formação de caráter crítico, autônomo ou emancipatório, mesmo que apenas de forma apropriada para atender à legislação vigente. O PPC do IFMT vai mais além: estabelece que o objetivo do curso é formar professores para “atuar no processo de construção das competências dos alunos dos diversos níveis e modalidades da educação básica” (IFMT, 2017, p.32), apesar de fazer menção à uma formação crítica e autônoma. Sendo assim, o quadro 7:

Quadro 7: concepções dos cursos das instituições

Concepção crítica que favorece a interculturalidade	Apenas citam o contexto em suas concepções	Cursos nos quais os documentos curriculares se preocupam mais em cumprir a legislação
UNIR	UERR	UFMA
UEPA	IFRR	UFNT
UFPA-BELÉM	UNIFAP	UFAM
UFMT	UEMA	UFAC
UNEMAT		UEA
UFPA-CASTANHAL		UFT
		IFTO
		IFMT

Fonte: criado pelo autor, a partir da análise dos dados, 2023.

Conforme discutidos em seção anterior, uma formação pautada em habilidades e competências é direcionada à uma padronização e, quando esta padronização é voltada para atender o processo de construção de competências dos alunos da Educação Básica, compreendemos que o curso firma o compromisso com a BNCC e com a BNCF que são

documentos alinhados à lógica neoliberal, eurocêntrica e urbanocêntrica. O que podemos perceber é que os documentos que apresentam elementos de maior alinhamento com essa lógica são dos Institutos Federais, o que nos leva a refletir que há a possibilidade desta relação se estabelecer com a natureza de formação técnica destas instituições.

Em se tratando de competências e habilidades, vimos que as principais diretrizes da formação tendenciam para esta lógica, cabendo às instituições na construção de seus currículos subverterem ou manterem esta lógica. Sendo assim, para compreender de que forma as instituições se posicionam quanto a esse aspecto analisamos na próxima subseção o perfil do egresso e o perfil profissional que as instituições pretendem formar, além das competências e habilidades como contradição à formação intercultural.

4.3. Professores de Educação Física para uma Amazônia diversa: Perfil, competências e habilidades

Nesta subseção analisamos o perfil do egresso e o perfil profissional que as instituições pretendem formar, além das competências e habilidades como contradição à formação intercultural. Com os marcos legais da formação alinhados à uma lógica neoliberal, buscamos investigar como as instituições se posicionam na elaboração de seus PPC, se resistem e tentam subverter, dentro do que é possível, o currículo da formação, ou se cumprem o papel de reprodutoras de uma formação gerencial alinhada ao mercado.

Começamos pela análise do perfil do egresso/perfil profissional/perfil de conclusão e, para isso, cabe ressaltar que os PPC analisados estão sob 6 (seis) documentos diferentes: 3 (três) Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores e 3 (três) Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de formação de professores de Educação Física.

4.3.1. Perfil do egresso/profissional/de conclusão

O PPC do curso de Educação Física da UFMT (2011) é o único que não explicita em quais diretrizes específicas da formação em Educação Física está alicerçado. Diz apenas que se baseia nas resoluções CNE/CP nº 01/2002 e 02/2002 que estabelecem diretrizes gerais para os cursos de formação de professores da Educação Básica. Desta

forma, esse PPC se limita a traçar o perfil do egresso de forma genérica tratando dos “valores inspiradores da sociedade democrática”; “domínio dos conteúdos a serem socializados” (UFMT, 2011, p.17).

Há ainda outros cinco cursos que se alicerçam na resolução nº 02/2002, mas esses cursos colocam as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Física na qual estão embasados. No caso, a UNIR (2015), a UFAC (2005), UFAM (2018), UNIFAP (2010) e UNEMAT (2016) tiveram seus PPC construídos a partir das DCN da Resolução CNE/CP nº07/2004. Esta resolução, no que tange ao perfil do graduado estabelece no inciso 1º do artigo 4º que:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004, p.3).

O texto do artigo estabelece que “o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004, p.3). Nesse sentido, os PPC elaborados a partir dessa resolução são identificados com as seguintes características: uns reproduzem totalmente (ou quase) o texto da legislação, outros reproduzem parcialmente a legislação e tentam avançar, e outros se colocam de forma progressista a avançar para além da perspectiva normativa, conforme descrito no quadro 8:

Quadro 8: Os PPC e suas relações com os documentos normativos

Reproduzem totalmente o texto da legislação	Reproduzem parcialmente a legislação e tentam avançar	Avançam para além das normativas
1- UFAC 2- UERR 3- UFMA 4- IFMT 5- UEMA 6- UEA 7- UFPA- CASTANHAL	1- UNIFAP 2- UFAM 3- UNIR 4- IFRR 5- IFTO	1- UNEMAT 2- UFPA- BELÉM 3- UFT 4- UFNT 5- UEPA

8- UFMT		
---------	--	--

Fonte: criado pelo autor, a partir da análise dos dados, 2023.

Entre os que reproduzem o texto da legislação está o PPC da UFAC (2005) que traz praticamente todo o artigo 4º da resolução nº07/2004 como perfil do egresso, alterando apenas alguns termos. Outros PPC que parcialmente reproduzem a legislação são o da UNIR (2015), da UFAM (2018) e da UNIFAP (2010). Além de demonstrar uma preocupação muito maior em cumprir as normas do que em estabelecer um perfil profissional que possa intervir em prol de uma formação crítica, há uma perspectiva que caminha muito mais em direção à tradição da Educação Física em proporcionar “saúde e qualidade de vida”.

Os PPC que avançam no sentido de um perfil de egresso de caráter mais progressista são o da UNEMAT (2016) e da UFPA-Belém (2011) que buscam algo para além do que a legislação estabelece. O curso da UNEMAT (2016, p.9) pretende formar professores preparados para o “reconhecimento das dimensões políticas, sociais e éticas do seu fazer pedagógico” o que corrobora com competências críticas (discutiremos na próxima subseção). Além disso, o PPC alega que o egresso deve estimular análises políticas pela superação da sociedade de classes, o que nenhum documento normativo defende (ou pode) defender, levando em conta que estão à serviço da hegemonia.

Em se tratando de competência, o PPC da UFPA-Belém (2011) defende que o egresso do curso de Educação Física deve ser competente do ponto de vista epistemológico, técnico e político, o que já rompe com uma lógica de competência no sentido de padronização e moldagem dos sujeitos para uma perspectiva hegemônica, e isso faz o perfil de egresso da instituição paraense ter características progressistas.

Outros 7 (sete) cursos são orientados pela resolução nº 07/2004. Porém tiveram seus PPC elaborados a partir da resolução nº 02/2015, que até então definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, a qual analisamos anteriormente. Essas diretrizes, conforme analisamos na seção anterior, embora apresentassem características que colaboram com o alinhamento à lógica neoliberal, possuía possibilidades de subversão muito maiores que a legislação posterior.

Sendo assim, destacamos os PPC dos cursos da UERR (2017), do IFRR (2018), da UFMA (2015), do IFTO (2017) e IFMT (2017) que entram na lógica de reproduzir os textos da resolução nº 07/2004 e 02/2015. Alguns tentam avançar e problematizar, mas com limitações aparentemente por conta da preocupação em obedecer às normativas.

Os cursos da UERR (2017), da UFMA (2015) e do IFMT (2017) reproduzem quase que integralmente o texto da legislação como ao dizer que visa garantir:

formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, devendo estar qualificado para intervir na docência na educação básica e em outros campos de intervenção profissional demarcados por essa ação pedagógica (UFMA, 2015, p.33).

Vale destacar que apesar da utilização de termos críticos, conforme analisamos na seção anterior, os termos são muitas vezes apropriados pela legislação para seguir mascarando sua lógica hegemônica. Ao se preocupar muito mais em reproduzir *ipsis literis* o texto da legislação, os documentos dão a ideia de que a preocupação principal é atender à essa lógica. O temor das instituições em cumprir à risca os documentos normativos demonstra que tais documentos são vistos como uma “cartilha”, quando na verdade são apenas um documento orientador e, as instituições devem ter autonomia para elaborar seus PPC.

O PPC do IFRR (2018) além de reproduzir a legislação traz um agravante para atender a uma perspectiva hegemônica, ao afirmar:

O Professor de Educação Básica, com Licenciatura em Educação Física a ser formado por este curso será um profissional com predominância da formação humanística sobre a técnica, com' capacidade reflexiva na articulação dos saberes (saber conhecer, **saber fazer**, saber ser, saber conviver) e domínio das competências profissionais que lhe favoreçam. (IFRR, 2018, p.27, grifo nosso)

A contradição entre a formação humanística e seguir o princípio do “saber fazer” aponta a apropriação do texto “formação humanística” esvaziando o seu sentido ao relacionar com uma perspectiva instrumental da formação. Além disso, a classificação de competências profissionais nos desafia a pensar em qual perspectiva de competências os documentos (legislação e o PPC) consideram, como discutiremos mais à frente.

O PPC do IFTO (2017) reproduz parcialmente o texto da legislação. No entanto, não apresenta grandes avanços em relação à uma perspectiva crítica de perfil do egresso, em alguns momentos cita a visão ampla e crítica com desenvolvimento histórico e científico, a própria autonomia do indivíduo, mas não desenvolve esse perfil de forma mais contundente. Enquanto isso, os PPC dos cursos do UFT (2018) e UFNT (2018) apresentam com um pouco mais de veemência um perfil mais crítico, ao apresentar relações com o desenvolvimento histórico, a construção do pensamento crítico e da

autonomia intelectual e considerar a diversidade cultural da região. Além disso, firmam compromisso com uma formação de caráter ampliado (UFT, 2018).

Outros quatro cursos tiveram seus PPC elaborados a partir da resolução nº 06/2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Física: UEMA (2021); UEA (2022); UFPA-Castanhal (2023); UEPA (2019). Apenas o curso da UEMA (2021) ainda está atrelado à resolução nº 02/2015, sendo todos os outros alinhados à BNCF (2019).

Conforme analisamos na seção anterior, BNCF e a 06/2018 se alinham em direção à uma perspectiva gerencial de formação, sendo de caráter fragmentado atendendo aos interesses de mercado com o esvaziamento teórico, o que impossibilita a solidez da formação para um viés crítico que vá para além da apropriação dos conceitos (SANTOS JUNIOR; BASTOS, 2019; GOMES; SOUZA, 2021).

O PPC que mais reproduz ao texto da legislação é o da UEMA (2021), seguindo o perfil traçado na resolução 02/2015 e 06/2018. Além disso, os PPC da UEA (2022) e UFPA-Castanhal (2023) pouco diferenciam o seu perfil de egresso, relacionando-o às competências contidas na legislação, o documento da UEA é bem sucinto na descrição do perfil do seu egresso.

O PPC da UEPA (2019) possui mais avanços para uma perspectiva crítica ao explicitar que pretende formar um profissional “que é antes de tudo uma pessoa humana e como tal, um ser reflexivo, crítico e com responsabilidade social” (UEPA, 2019, p.33) e que:

deverá dominar, de forma crítica, os conhecimentos relativos ao trabalho do professor de educação física na escola, aos fundamentos da moralidade humana, colocando esses elementos em favor do bem social e empenhar-se em garantir seus direitos, através do engajamento nos movimentos reivindicatórios pela profissionalização e valorização do magistério (UEPA, 2019, p.33)

O engajamento nos movimentos reivindicatórios corrobora com uma prática progressista e crítica. Freire (1996) ao afirmar que ensinar exige luta em defesa dos direitos dos trabalhadores educadores, deixa claro que a luta pelos direitos é um compromisso ético e moral dos educadores e um elemento importante de sua própria prática docente. Portanto, o perfil de educador que participa desses movimentos e trabalha em favor do bem social e da moralidade humana é de um educador que pensa para além da sala de aula e dos conteúdos. Esse perfil é essencial para uma formação com

perspectiva intercultural. Pois essa perspectiva requer uma transformação não apenas do que se pratica em sala de aula, mas uma mudança na forma de ser da escola e dos sujeitos, nesse caso os educadores (WALSH, 2009).

As perspectivas progressistas aparecem ainda quando o perfil do egresso a ser formado deve se comprometer com uma “sociedade mais justa e humana, capaz de educar crianças e jovens na modalidade da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio Normal, promovendo o seu desenvolvimento em todas as dimensões e respeitando as suas peculiaridades” (UEPA, 2019, p.33). Dentro de uma abordagem intercultural, comprometer-se com uma sociedade mais justa respeitando as peculiaridades é contemplar as diversas culturas, saberes e conhecimentos rompendo com o privilégio eurocêntrico e urbanocêntrico.

Tais características aparecem no PPC da UEPA (2019, p.33) levando em consideração “problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, levando em conta a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”. Superar essas exclusões requer problematizar o universo de discriminações e preconceitos que uma Educação intercultural crítica pode proporcionar ao questionar os privilégios hegemônicos relacionados às categorias mencionadas no PPC.

Dessa forma, em termos de perfil de egresso, o curso da UEPA (2019) é um dos cinco, entre dezoito cursos, que avança para uma perspectiva mais crítica favorecendo uma educação intercultural. Outro aspecto que pode contribuir para compreendermos o tipo de formação almejada pelos cursos são as competências e habilidades, discutidas a seguir, propondo o entendimento das competências por dois caminhos distintos.

4.3.2. Competências e habilidades

Ao analisar as competências, nos propomos a esclarecer dois caminhos distintos na compreensão de competências. O primeiro, citado na seção anterior e aparente em documentos normativos é o conceito de competência em uma perspectiva neoliberal. Essa perspectiva traduzida na proposta de formação dos organismos internacionais busca um padrão, um modelo de formação dos sujeitos. No caso da formação de professores, uma formação em serviço (sem o afastamento), aligeirada e com teor essencialmente técnico e instrumental para o trabalho, sem que haja reflexão crítica.

Com isso, a formação se reduz ao pragmatismo e ao conteúdismo, em uma lógica

de competências e habilidades (FREITAS;FREITAS, 2007). É importante ter o conhecimento técnico e instrumental? Não há dúvidas que sim. Todavia, a formação não pode se fundar apenas nisso. Pois as instituições de ensino formarão indivíduos para formar outros seres humanos na Educação Básica e é com essa perspectiva de humanização que explicitamos outro viés de competência.

Nesse viés crítico de competência, Freire (1996) afirma que o ato de ensinar, enquanto especificidade humana, exige competência profissional, aliada à generosidade e à segurança. Essa competência é, além de tudo, política e que a consciência política na formação é algo fundamental em que é preciso pensar e refletir. O que não se adquire apenas com aprendizado instrumental.

Kunz (1994) considera esse tipo de competência como social e é essencial para que os sujeitos possam entender as relações socioculturais dos contextos em que vivem, no caso, dos professores, também o contexto sociocultural em que ensinam. O que para uma Educação de perspectiva intercultural é fundamental, pois para poder problematizar as relações de discriminação e preconceito históricas que hierarquizam as culturas, os saberes e os conhecimentos é necessário desvelar esses contextos.

Cabe destacar que, tanto Freire (1996) quanto Kunz (1994) não negam a necessidade do saber técnico e instrumental. Kunz (1994) chama-o de competência objetiva e Freire (1996) afirma que o professor deve ter domínio da competência técnica e científica para exercer seu trabalho, mas que isso não está desatrelado de uma formação que leve à consciência política do ato de ensinar que, é antes de tudo, uma forma de intervir no mundo.

Sendo assim, ao analisarmos as competências trazidas nos PPC observamos os seguintes aspectos: a forma como os documentos apresentam as competências (se elaboram ou se apenas transferem os textos dos documentos normativos); as competências que mostram favorecer apenas aspectos técnicos e instrumentais e, as competências que podem favorecer uma educação intercultural, quer seja pela sua essência ou pela sua subversão, conforme vimos na discussão da seção anterior. Esses aspectos estão descritos no quadro 9:

Quadro 9: PPC quanto às competências

Apenas transferem os textos dos documentos normativos	Elaboram suas competências de forma autônoma
---	--

1- UFMT 2- UFPA-BELÉM 3- UFAC	1- UNEMAT
Favorecem aspectos técnicos e instrumentais	Favorecem uma educação intercultural
1- UFPA-CASTANHAL 2- UEMA 3- UFAM 4- UEA 5- UERR 6- IFRR 7- UNIFAP 8- IFTO 9- UFT 10- UFNT	1- UFMT (subversão) 2- UNIR (subversão) 3- UFMA (subversão) 4- IFMT (subversão) 5- UNEMAT 6- UEPA (subversão) 7- UFPA-CASTANHAL (subversão) 8- UEMA (subversão)

Fonte: criado pelo autor, a partir da análise dos dados

Por conta da peculiaridade dos documentos, apresentamos primeiramente os PPC elaborados sob a resolução nº 07/2004 e, em seguida os documentos elaborados sob a resolução nº 06/2018, em alguns documentos já influenciados também pela BNCF. Os PPC organizados a partir da resolução nº 07/2004 apresentaram 35 competências gerais e 67 competências específicas distintas. Pois em alguns casos, os documentos repetiam *ipsis litteris* as competências presentes na legislação.

Vale ressaltar que assim como analisamos nas DCN estabelecidas pela resolução nº 06/2018 na seção anterior, as DCN da resolução nº 07/2004, que norteiam a maioria dos PPC analisados, também tiveram contradições em seu processo de construção. O que podemos inferir a partir da análise de Lemos et al. (2012) é que as DCN de 2004, assim como toda a legislação do contexto, foi permeada pela lógica mercadológica e hegemônica neoliberal.

Um dos principais aspectos foi a indicação do movimento humano como objeto da Educação Física, desprezando as manifestações da Cultura Corporal historicamente acumuladas pela humanidade legitimando uma concepção hegemônica de Educação Física (LEMONS ET AL.,2012). Isso se reflete na utilização do objeto nas competências dos PPC, como da UFMT (2011), da UFPA (2011) e da UFAC (2005) que replicam o

texto das competências específicas da formação em Educação Física pontuados no Parecer nº 0138, da Câmara de Educação Superior-CES, do CNE, de 26 de abril de 2002-CNE/CES nº0138/2002 que mais tarde originaria a resolução nº 07/2004.

Outro fator presente nos PPC e também apontado por Lemos et al. (2012) quanto às DCN de 2004 é a ênfase na pedagogia do “saber-fazer” que aparece nos documentos da UFMT (2011) e UFPA-Belém (2011) que se refere à:

dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana (BRASIL, 2002).

Esse domínio de competências de natureza técnico-instrumental baseado no “saber-fazer” estabelecido pela lógica dos organismos internacionais aparece nas competências de todos os PPC analisados, levam em consideração as DCN de 2004, o que demonstra que a Resolução nº 07/2004 é condescendente com o caráter hegemônico estabelecido pelos marcos legais dos organismos internacionais (LEMONS ET AL., 2012) e que a influência nos PPC dos cursos de formação de professores de Educação Física na Amazônia é predominante. Embora existam resistências.

Embora haja as limitações quanto ao caráter hegemônico da resolução que influencia os PPC, há mesmo que de forma mais discreta, competências que podem ser subvertidas para uma perspectiva intercultural. 12 competências se relacionam com a contextualização e a problematização como: compreender o processo de sociabilidades e de ensino nas relações com o contexto; utilização dos conhecimentos da realidade econômica, cultural, política e social; promoção da prática educativa levando em consideração as características dos alunos (UFMT, 2011; UNIR, 2015; UFMA,2015; IFMT, 2017).

Reiteramos novamente que, a intenção não é afirmar que as DCN de caráter neoliberal possuem algo de bom para se aproveitar. Mas apontamos as possibilidades de subversão desse currículo por meio das mediações que, conforme Giroux (1987) explica, influenciam diretamente a realidade.

Outros pontos que aparecem com mais frequência nas competências são as relações com a emancipação/autonomia dos indivíduos e a questão da criticidade e humanização, conceitos que são centrais para a interculturalidade. Nesses aspectos a

UNEMAT (2016) é a que apresenta em suas competências mais do que uma simples transcrição da resolução. Mas propõe competências como: a cultura científica para contribuir para a formação humana emancipatória e omnilateral dos sujeitos; a capacidade de argumentação em favor de um projeto histórico para além do capital e:

O domínio tanto dos meios de produção como de conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objeto das atividades humana e profissional, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade(UNEMAT, 2016)

Portanto, a instituição mato-grossense foi uma das poucas que já no seu currículo formal tentou subverter a ordem hegemônica utilizando-se de sua autonomia. Pois a própria resolução abre brechas para que as instituições possam criar competências específicas para além das que constam no documento. Esse é um dos exemplos de que as instituições precisam enxergar os documentos normativos como orientadores. Mas não como determinantes exclusivos de seus projetos de cursos.

O terceiro elemento que aparece com uma ocorrência menor e, até como um clichê nos documentos é a construção de uma sociedade democrática, que como vimos é um dos princípios da Educação intercultural. Walsh (2009) afirma que sem democracia não há como reconhecer e valorizar a diversidade que são conceitos-chave para a discussão intercultural. Quanto a esses elementos, nas competências aparece como: pautar-se por princípios da ética democrática; ter os valores democráticos como orientadores de suas escolhas e decisões (UFMT, 2011; UNIR, 2015; UFMA,2015; IFMT, 2017).

Por fim, o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade que deveria ser um dos principais princípios de uma perspectiva intercultural possuem um espaço menor nas competências, corroborando com a narrativa de que foram apenas termos apropriados pela legislação sem a intenção de aprofundá-los ou tratá-los de forma crítica. Apenas duas competências as citam: “reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação” (UFMT, 2011; UNIR, 2015; UFMA, 2015; IFMT, 2017) e “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, lutando contra os preconceitos e às discriminações sexuais, étnicas e sociais, dentro e fora do ambiente escolar, desenvolvendo senso de responsabilidade, solidariedade e de justiça” (UFAC, 2005).

Quanto aos PPC orientados a partir das DCN de 2018 e da BNCF, dois

documentos analisados na seção anterior, não fogem à submissão à lógica dos organismos internacionais, o primeiro deles é quanto ao caráter instrumental. Isso fica claro nas competências relacionadas com o domínio de objetos de conhecimento para saber ensiná-los (BRASIL, 2019), como dominar a leitura e a escrita (UFPA, 2023). O “saber-fazer” é presente em grande parte das competências específicas dos PPC da UFPA (2023) e da UEPA (2019) como em produzir recursos e utilizar materiais didático-pedagógicos.

A pedagogia do “aprender a aprender” é claramente explicitada no PPC da UEMA (2021) ao inclusive classificar os egressos do curso como profissionais na saúde e que estes devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento nas competências gerais. Outra característica de documentos normativos do currículo da Educação brasileira presente é o alcance de um projeto de educação nacional, uma tentativa de padronização do currículo desprezando a diversidade do país, característica de um projeto neoliberal.

Ocupando um lugar menor entre as competências gerais e específicas da formação em Educação Física nas instituições pesquisadas temos as competências que, na seção anterior, caracterizamos como subversivas, ou seja, com possibilidades de romper, por meio da mediação dos sujeitos, com a lógica hegemônica.

A maior ocorrência de competências com possibilidades de subversão está relacionada aos princípios da democracia. Nesse sentido, a UFPA (2023), campus Castanhal e a UEPA (2019) apresentam o maior número de competências com essa relação. Os aspectos vão desde exercer a gestão democrática nas instituições (UEPA, 2019) até o desenvolvimento de processos socioeducativos e culturais integrados à projetos de extensão e ensino visando a democratização dos processos (UFPA, 2023).

O segundo ponto presente nas competências é o reconhecimento e valorização da diversidade que, na BNCF e nas DCN são conceitos apropriados de forma danificada pela lógica neoliberal, mas que em uma perspectiva subversiva possibilitam um caminho para a interculturalidade como resistência na formação em Educação Física na Amazônia. A UEPA (2019), a UFPA (2023) e a UEMA (2021) apresentam a mesma proporção de competências relacionadas à essa categoria, em especial a UFPA (2023) que destaca:

Demonstrar consciência da diversidade amazônica, respeitando as diferenças de natureza política, ambiental-ecológica, cultural, econômica, étnico-racial, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosa, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (UFPA, 2023, p.18)

O respeito às diferenças é um dos conceitos que discutimos na primeira seção, como um dos principais não somente para a compreensão, mas para a implementação de um projeto de Educação intercultural. O modo de ser de escolas para ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outros povos viventes na Amazônia precisa ser pautado com base nessa consciência e no respeito às diferenças materializado em suas práticas.

A terceira categoria reúne as competências que tratam da contextualização e problematização dos contextos socioculturais dos sujeitos. As competências vão desde a problematização e contextualização de conhecimentos nas manifestações da Cultura Corporal (UEMA, 2021) até a busca pelo atendimento da realidade amazônica por meio da promoção da articulação da instituição com família e comunidade (UFPA, 2023).

A quarta categoria reúne competências relacionadas à emancipação e autonomia dos sujeitos ou dizem respeito à criticidade e humanização dos sujeitos. Nesse aspecto temos apenas duas competências no PPC da UEPA (2019) de forma discreta: “conhecer e acompanhar os movimentos em prol da profissionalização e valorização do magistério na educação física” (UEPA, 2019, p. 35) e “conhecer a História da formação do educador físico docente no Brasil, com ênfase na dimensão político – social” (UEPA, 2019, p.35). o engajamento de educadores nos movimentos de reivindicação de direitos é uma das exigências que Freire (1996) afirma como compromisso com uma Educação libertadora. No entanto, a forma como aparecem nas competências elucida novamente as influências normativas que acabam esvaziando alguns conceitos nos PPC das instituições.

A análise das competências demonstra que apesar de existir resistências a um currículo eurocêntrico e neoliberal a serviço dos organismos internacionais tensionado por meio da autonomia que as instituições possuem de elaborar seus próprios currículos, as amarras normativas relacionadas à princípios hegemônicos são mais presentes e pesam na elaboração dos documentos, tanto os PPC construídos a partir das DCN anteriores quanto os elaborados com base nas atuais DCN e influenciados pela BNCF.

Um outro elemento que pode nos ajudar a compreender os currículos da formação em Educação Física na Amazônia são as matrizes curriculares e as políticas de ensino, pesquisa e extensão expressas nos documentos e analisadas a seguir.

4.4. O Currículo como norma: onde está a Interculturalidade?

Nesta subseção discutimos o lugar da Interculturalidade no currículo da formação

a partir das matrizes curriculares, das estratégias pedagógicas de ensino e avaliação, assim como as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão pensados pelas instituições de ensino superior da Amazônia.

4.4.1. As matrizes curriculares

Todas os 18 (dezoito) cursos que tiveram seus PPC analisados nesta pesquisa possuem ao menos 1 (uma) disciplina que dialoga com os princípios da Interculturalidade. As constatações apresentadas a seguir partiram não apenas dos nomes das disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos, como também das ementas. Alguns PPC apresentaram além das ementas, objetivos gerais e específicos das disciplinas, descrevendo mais detalhadamente cada tópico apresentado na ementa. No quadro 10 demonstramos os cursos que possuem a maior proporção de disciplinas que dialogam com a Interculturalidade:

Quadro 10: cursos com maior proporção de disciplinas que dialogam com a Interculturalidade

Cursos	Disciplinas que dialogam com a Interculturalidade
UFMA	Disciplinas: 49 no total, 10 abordam (quase 20%), 4 optativas Eixos: NATUREZA: FORMAÇÃO GERAL DAS ÁREAS ESPECÍFICAS 1. História da Educação Física 2. Jogos Brinquedos e Brincadeiras 3. Fundamentos e Metodologia no Ensino da Dança 4. Fundamentos e Metodologia no Ensino das Lutas 5. Educação Física e Cultura Popular (OPTATIVA) 6. Fundamentos e Metodologia no Ensino do Badminton (OPTATIVA) 7. Capoeira na Escola (OPTATIVA) 8. Cultura Corporal e Diversidade Étnico-Racial (OPTATIVA) NATUREZA: APROFUNDAMENTOS E DIVERSIFICAÇÃO DOS ESTUDOS DA ÁREA 1. Fundamentos Antropológicos da Educação Física 2. Fundamentos Sociológicos da Educação Física
UEPA	Disciplinas: 64 no total, 13 abordam (mais de 20%), 3 Optativas, 1 contextualiza a AMAZÔNIA

	<p>Biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos Socioantropológicos e Educação Física <p>Procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas Corporais de Aventura, Meio Ambiente e Educação Física <p>Das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos e Métodos do Jogo 2. Fundamentos e Métodos do Esporte 3. Fundamentos e Métodos da Dança 4. Fundamentos e Métodos das Lutas e Artes Marciais 5. Educação Física e Relações Étnico – Raciais <p>CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA LICENCIATURA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dança e Escola 2. Lutas, Artes Marciais e Escola 3. Corpo, Cultura e Práticas Corporais <p>OPTATIVAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas Corporais e Povos Indígenas (AMAZÔNIA) 2. Práticas Corporais e Comunidades Afrodescendentes e Quilombolas <p>Práticas Corporais e Diversidade Cultural</p>
--	---

Fonte: criado pelo autor, a partir da análise dos dados, 2023.

Como exceções, 2 (duas) instituições, a Universidade Federal do Maranhão e Universidade do Estado do Pará possuem quase 20% das disciplinas do curso que abordam conhecimentos que dialogam com práticas interculturais. No entanto, ainda há quase metade desses componentes curriculares sendo ofertados de maneira optativa.

Entre os aspectos gerais constatados, a maioria dos cursos (13) tem as disciplinas em diálogo com a Interculturalidade em cerca de 10% do total, sendo a metade destas disciplinas de cada curso, de caráter optativo. Ou seja, elas só serão ofertadas se for de interesse das turmas/alunos, sendo que há cursos que exigem um número mínimo de alunos para que a disciplina possa ser ofertada, conforme demonstrado no quadro 11:

Quadro 11: Maioria dos cursos, que possuem cerca de 10% das disciplinas que dialogam com a Interculturalidade.

Cursos	Disciplinas que dialogam com a Interculturalidade
UFMT	<p>Disciplinas: 50 no total, 3 dialogam (menos de 10%), todas no eixo “relação ser humano e sociedade” e todas obrigatórias</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA:</p> <p>A) Relação ser humano e sociedade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ABORDAGENS HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA 2. ABORDAGENS SÓCIO-ANTROPOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA 3. CULTURA AFRO-BRASILEIRA
UNIR	<p>Disciplinas: 46 obrigatórias, 5 dialogam (10%), 2 optativas.</p> <p>NATUREZA: Conteúdos técnico-científicos aplicados a cultura do movimento humano</p> <p>Eixos:</p> <p>A) Didático-pedagógico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ATLETISMO 2. Folclore e Danças Populares 3. Fundamentos das artes marciais, lutas corporais e dos esportes de combate (optativa) <p>NATUREZA: Formação geral e enriquecimento cultural</p> <p>Eixos:</p> <p>A) Comportamental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sociologia 2. Direitos Humanos e Diversidades Sócio-Étnico-Culturais (optativa)
UFAM	<p>Disciplinas: 43 no total, 5 dialogam (pouco mais de 10%).</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA:</p> <p>A) Relação ser humano e sociedade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. DIMENSÕES SÓCIO-ANTROPOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p> <p>A) Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ATIVIDADES RÍTMICO-CULTURAIIS <p>B) Didático-pedagógico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES MARCIAIS <p>C) Complementar:</p>

	<p>1. INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE</p>
UNEMAT	<p>Disciplinas: 48 no total, 4 dialogam (menos de 10%), 1 optativa.</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS</p> <p>A) Formação específica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. JOGO 2. ETNOCORPOREIDADE <p>NATUREZA: FUNDAMENTOS</p> <p>A) Formação complementar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO (optativa) <p>B) Formação geral e humanística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA
UFPA-BELÉM	<p>Disciplinas: 60 no total, 6 dialogam (10%), 3 optativas.</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p> <p>A) Formação técnico-instrumental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bases teóricas e metodológicas do Ensino do Jogo 2. CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: BTM (OPTATIVA) (AMAZÔNIA) <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA</p> <p>A) Relação ser humano e sociedade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudos ANTROPOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA (AMAZÔNIA) 2. Estudos Sociológicos em Educação Física (AMAZÔNIA) <p>NATUREZA: APROFUNDAMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ludicidade e educação (OPTATIVA) 2. Esportes de aventura, Lazer e Meio Ambiente na Amazônia (OPTATIVA) (aborda a AMAZÔNIA)
UERR	<p>Disciplinas: 55 no total, 3 dialogam (menos de 10%).</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p> <p>A) cultural do movimento humano:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. FUNDAMENTOS DA DANÇA E EXPRESSÃO II <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA</p> <p>A) Relação ser humano e sociedade:</p>

	<p>1. DIMENSÕES FILOSÓFICAS E ANTROPOLÓGICAS DA CORPOREIDADE</p> <p>2. DIMENSÕES SOCIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA</p>
IFMT	<p>Disciplinas: 50 no total, 4 dialogam (menos de 10%), 1 optativa.</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA</p> <p>A) Relação ser humano e sociedade</p> <p>1. ABORDAGEM SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>2. CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p> <p>A) Manifestações culturais do movimento humano</p> <p>1. LUTAS</p> <p>NATUREZA: COMPLEMENTARES</p> <p>1. PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA (OPTATIVA)</p>
IFTO	<p>Disciplinas: 56 no total, 3 dialogam (menos de 10%)</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA</p> <p>1. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p> <p>1. METODOLOGIA DO ENSINO DA DANÇA</p> <p>2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR IV</p>
UFT	<p>Disciplinas: 51 no total, 3 dialogam (menos de 10%), 2 Optativas.</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA</p> <p>A) Relação ser humano e sociedade</p> <p>1. HISTÓRIA E CULTURA CORPORAL AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA</p> <p>2. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA (OPTATIVA)</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p> <p>A) Culturais do movimento humano</p> <p>1. EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA E SOCIEDADE (OPTATIVA)</p>
UFNT	<p>Disciplinas: 62 no total, 4 dialogam (menos de 10%), 1 Optativa.</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA</p> <p>A) Relação ser humano e sociedade</p> <p>1. Educação Física e Meio Ambiente</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p>

	<p>A) Culturais do movimento humano</p> <p>1. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena</p> <p>B) Didático-pedagógico</p> <p>1. Bases Pedagógicas das Lutas</p> <p>C) Complementar</p> <p>1. Bases pedagógicas da dança II(OPTATIVA)</p>
UEMA	<p>Disciplinas: 54 no total, 4 dialogam (menos de 10%), 1 Optativa.</p> <p>EIXO: CULTURA E LAZER</p> <p>A) Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física:</p> <p>1. História da Educação Física e dos Esportes</p> <p>EIXO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>A) Conhecimento instrumental e tecnológico</p> <p>1. Prática Curricular na Dimensão Educacional</p> <p>2. Política educacional brasileira*</p> <p>EIXO: NÚCLEO LIVRE</p> <p>1. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual</p>
UEA	<p>Disciplinas: 51 no total, 6 dialogam (mais de 10%).</p> <p>GRUPO 2: conteúdos específicos da área da graduação em Educação Física</p> <p>1. Pedagogia da Ginástica e da Dança: aspectos técnicos e Didáticos</p> <p>2. Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamento étnicos distintos I</p> <p>3. Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamento étnicos distintos II</p> <p>GRUPO 3:</p> <p>A) Prática como componente curricular de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência</p> <p>1. CONFECÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS DA FLORESTA</p> <p>2. Educação Física no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)</p> <p>3. Confecções de material alternativo</p>
UFPA- CASTANHAL	<p>Disciplinas: 44 no total, 4 dialogam (menos de 10%).</p> <p>CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS DO MOVIMENTO CORPORAL</p> <p>1. EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA E SOCIEDADE</p> <p>2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>3. DANÇA E ATIVIDADES RÍTMICAS</p>

	4. PROJETO DE EXTENSÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS
--	---

Fonte: criado pelo autor, a partir da análise dos dados, 2023.

Outros 3 (três) cursos não chegam a ter 5% das disciplinas em diálogo com a Interculturalidade, também apresentando metade destas disciplinas em caráter optativo, o que faz com que o contato com conhecimentos e saberes importantes para a atuação profissional na perspectiva intercultural fique comprometida, os três cursos são apresentados no quadro 12:

Quadro 12: cursos com cerca de 5% de disciplinas que dialogam com a Interculturalidade

Cursos	Disciplinas que dialogam com a Interculturalidade
UFAC	<p>Disciplinas: 69 no total, 3 dialogam (menos de 5%), 2 optativas.</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO AMPLIADA:</p> <p>A) Relação ser humano e sociedade:</p> <p>1. Corporeidade e Movimento</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p> <p>A) Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano:</p> <p>1. Teoria e Prática de Jogos e Brincadeiras Populares (optativa)</p> <p>B) Didático-pedagógico:</p> <p>1. Teoria e Prática de Jogos e Brincadeiras Populares (optativa)</p>
UNIFAP	<p>Disciplinas: 48 no total, 2 dialogam (menos de 5%).</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA</p> <p>A) Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano:</p> <p>1. Antropologia Biocultural e Sociologia</p> <p>2. Jogos e Esportes de Identidade Cultural</p>
IFRR	<p>Disciplinas: 62 no total, 2 dialogam (menos de 5%).</p> <p>Eixos:</p> <p>NATUREZA: FORMAÇÃO GERAL</p> <p>A) Educação e Sociedade</p> <p>1. FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA</p> <p>2. EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS E AFRO</p>

Fonte: criado pelo autor, a partir da análise dos dados, 2023.

Em relação às grandes áreas do conhecimento das quais a Educação Física se relaciona, praticamente todas as disciplinas dialogam com as Ciências Sociais, pelo próprio caráter crítico e de humanização que tais ciências atribuem à Educação Física que, tradicionalmente esteve por quase um século ligada aos aspectos anátomo-fisiológicos. Portanto, não foi encontrada nenhuma disciplina com escopo na área das ciências biológicas e da saúde que fizesse diálogo com a Interculturalidade, reafirmando o caráter positivista que marca a tradição desta área.

Entre as áreas das Ciências Humanas, as que mais possuem disciplinas que estabelecem diálogo com a Interculturalidade são a Sociologia e a Antropologia. Praticamente todos os cursos analisados possuem uma disciplina “fundamentos socio-antropológicos”/“bases/fundamentos sociológicos/antropológicos”. A sociologia e Antropologia na formação em Educação contribuem para uma educação intercultural ao abordar as dimensões étnico-raciais e culturais da Educação Física na sociedade (UNIR, 2015).

Isso pode levar à problematização de conflitos como a hegemonia dos conhecimentos eurocêtricos das práticas corporais na escola, invisibilizando práticas culturais de povos subalternizados. Neira (2011) afirma que as práticas corporais são artefatos culturais de um povo, sendo a problematização da negação de práticas de determinadas culturas um “dedo na ferida” de um currículo da Educação Física tradicionalmente eurocêntrico. Walsh (2009) aponta que essa problematização é necessária para romper com práticas hegemônicas na escola. Desta forma, a formação de professores precisa abordar esses aspectos por meio destas problematizações.

Outra área do conhecimento das Ciências Humanas que aborda elementos que dialogam com a Interculturalidade é a História. Em disciplinas como “História da Educação Física e Esporte” se pode realizar “reflexão crítica das concepções, características e influências sofridas ao longo da sua história, relacionando-as ao desenvolvimento sócioeconômico, político e educacional do nosso contexto” (UFAM, 2018, p.24). Isso é importante para compreender o contexto histórico da Educação Física na escola e qual seu papel diante das opressões e discriminações favorecidas no passado e, qual o seu papel no contexto escolar atual, no qual os currículos precisam atender às demandas dos diversos coletivos que a frequentam e não mais segregar e excluir indivíduos, como fez a Educação Física em outrora.

A Filosofia é outra área que aparece com menor frequência nas matrizes curriculares dos cursos analisados. Há diferentes abordagens encontradas como: atuação

em conjunto com a história na mesma disciplina (UFMT, 2011) e o conhecimento das dimensões filosóficas da Educação Física como fundamento da Educação (UNEMAT, 2016). A contribuição da Filosofia para a formação de professores de Educação Física está em estimular o pensamento e a reflexão crítica, tão necessários para uma prática intercultural crítica.

Quanto aos elementos das manifestações da Cultura Corporal, como Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Esporte, temos 41(quarenta e uma) disciplinas, sendo 11 optativas, que se relacionam com práticas interculturais, como:

- “O jogo nos diferentes modos de produção, períodos e etapas do desenvolvimento humano, e também em diferentes territórios e culturas (jogos indígenas, jogos afrodescendentes, jogos de tabuleiro, jogos populares, entre outros” (UNEMAT, 2016, p.32);
- “Relações entre esporte, indústria cultural e mídia. O esporte como possibilidade de desenvolvimento global. Transformação do esporte como ética, estética, arte, política cultural e suas possibilidades para a formação e emancipação humana” (UEPA, 2019, p.87);
- “Construir possibilidades de trabalhar elementos da cultura afro-brasileira e indígena por meio dos conteúdos estruturantes para a educação básica, como a dança, esporte, jogos e brincadeiras, ginástica e lutas nas aulas de educação física” (IFTO, 2017, p.132);
- “Reconhecer as manifestações da dança em seus aspectos históricos-culturais e sociais” (UFMA, 2015, p.73-74);
- “As Lutas como elemento de afirmação da diversidade cultural” (UFMT, 2017, p.81).

Os diferentes aspectos relacionados à uma Educação intercultural podem ser tratados nas disciplinas, como demonstrado no exemplo, especialmente no que tange ao reconhecimento e valorização da diversidade e o trato com as identidades culturais que, conforme Gomes (2011) deve ser discutida em conjunto com o conceito de diferença. Em se tratando de diferença, é a partir dela que a diversidade deve ser tratada para além da simples celebração (WALSH, 2009).

Há ainda um conjunto de disciplinas que versa sobre a diversidade cultural e étnico-racial que é primordial para discussões interculturais visando o contexto histórico e social da formação do território Amazônico como a cultura afro-brasileira e indígena e

a Educação desses povos, bem como a Cultura Corporal e a história desses povos subalternizados em nosso contexto. Esse trato aparece em 11 (onze) disciplinas sendo metade delas de caráter optativo.

Apesar disso, destaca-se uma disciplina no PPC do curso da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal (2023), que propõe um projeto de extensão denominando “Educação Física, inclusão e as relações étnico- raciais” articulado como disciplina na matriz curricular, sendo a única instituição identificada com o trato da inclusão para além das pessoas com deficiência, mas com um conceito de inclusão mais amplo.

Quanto à Amazônia, 6 (seis) disciplinas de 3 (três) instituições dão ênfase ao contexto amazônico em suas ementas:

- 1- Jogos e Esportes de Identidade Cultural (UNIFAP, 2010);
- 2- Cultura popular e Educação Física: BTM²⁰ (UFPA, 2011);
- 3- Estudos Antropológicos em Educação Física (UFPA, 2011);
- 4- Estudos Sociológicos em Educação Física (UFPA, 2011);
- 5- Esportes de aventura, Lazer e Meio Ambiente na Amazônia (UFPA, 2011);
- 6- Práticas Corporais e Povos Indígenas (UEPA, 2019).

A Universidade Federal do Pará, campus Belém (2011) é a que mais apresenta disciplinas que contextualizam a Amazônia. Entre os aspectos abordados nas disciplinas estão: “Educação Física e identidades culturais: Amazônia” (UFPA, 2011, p.62) na disciplina “Estudos antropológicos em Educação Física”; “Estudos sociológicos, corpo e Amazônia” (UFPA, 2011, p.65) na disciplina “Estudos sociológicos em Educação Física”; “O Universo corporal, lúdico e artístico das festas, folguedos, dança e teatro popular presentes na cultura amazônica” (UFPA, 2011, p.77) na disciplina “Cultura popular e Educação Física: BTM” e, “Análise de vivências sobre as questões socioculturais da educação física e do lazer em ambientes naturais / lazer de aventura, como possibilidade de aprimoramento das relações sociais e ambientais da Amazônia” (UFPA, 2011, p.86) na disciplina “Esportes de aventura, Lazer e Meio Ambiente na Amazônia”.

Na possibilidade de aprimoramento das relações sociais e ambientais da Amazônia a estrutura social pode ser problematizada pelas questões relacionadas ao modo de vida povos da Amazônia e suas relações diferenciadas com as águas, campos e florestas e como essas relações estão comprometidas com as práticas corporais nos

²⁰ Bases teóricas e Metodológicas.

ambientes de lazer e aventura, apontando as contradições entre e as desigualdades criadas pelas relações históricas de espoliação da Amazônia.

Sobre a Educação Física e as identidades culturais da Amazônia, é possível estabelecer o debate do próprio conceito de identidade apresentado por Gomes (2003), e como as invasões ocorridas na Amazônia interferiram e ainda interferem na construção da identidade de seus viventes: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, pessoas impactadas pelos grandes projetos e pela urbanização desenfreada das cidades, o que acarreta no agravamento da transitoriedade das identidades e demonstra as relações de poder presentes nesse processo. Pois o “nós” e “eles” citado por Silva (2003) é demarcado na Amazônia pelo antagonismo entre um projeto de preservação e outro de destruição.

Esses são dois exemplos de como essas disciplinas podem contribuir para uma formação em uma perspectiva intercultural crítica para a Amazônia. Como Matos e Silva (2021) destacam, esse projeto deve ir além da inclusão de disciplinas. Mas com a transversalidade de conhecimentos relacionados à valorização da diversidade e com a transformação do “modo de ser” das instituições. Outras formas de construir esse “modo de ser” é por meio de estratégias pedagógicas que favoreçam uma educação intercultural. A seguir apresentamos as que foram encontradas nos documentos analisados.

4.4.2. Estratégias pedagógicas de ensino e avaliação

A respeito das estratégias pedagógicas dos cursos de formação em Educação Física da Amazônia, foram apenas nos PPC de duas instituições que encontramos estratégias relacionadas às categorias interculturais traçadas em nossa investigação: a UFMT (2011) e a UFT (2018), cada uma delas apresenta uma estratégia.

A UFMT (2011, p.12-13) traz como sua terceira estratégia o atendimento à Diversidade Humana e as Desigualdades, conforme citação abaixo:

Os conhecimentos veiculados e as relações interpessoais que deverão ocorrer durante o curso levarão em conta as diferenças de desenvolvimento individual e desigualdades coletivas de origem histórica e social. Para tanto, os docentes necessitam tratar em todas as disciplinas com conhecimentos relativos à diversidade cultural e étnica e a inclusão social, tendo como horizonte o respeito, o senso de coletividade e a justiça social.

Essa estratégia pode ser classificada como de reconhecimento e valorização da diversidade e tem a possibilidade de contribuir para a promoção da diferença e da

alteridade, que é um dos objetivos de um projeto intercultural crítico. Além de reconhecer e valorizar as diversidades é preciso desvelar o universo de contradições de um currículo eurocêntrico (WALSH, 2009).

As estratégias identificadas no PPC da UFT (2018) são duas em um conjunto de dez estratégias de avaliação estabelecidas pelo curso. As estratégias são: “A contextualização histórica e crítica dos conhecimentos” (UFT, 2018, p.91) e “A articulação entre as perspectivas teóricas e o contexto sociocultural regional” (UFT, 2018, p.91). Estas estratégias enquadram-se na categoria da contextualização e problematização, especialmente no que diz respeito à contextualização histórica. Pois de acordo com Oliveira (2011) a história da formação do território e dos povos da Amazônia é importante para a problematização da estrutura vigente e para colocar a cultura como eixo de discussão, principalmente na articulação teórica com o contexto sociocultural regional.

Quando se tem esses aspectos como estratégias de avaliação, ao levar em consideração o par dialético objetivos-avaliação, podemos afirmar que os objetivos da formação devem estabelecer conexões com essas duas estratégias de avaliação. Portanto, a contextualização e problematização da subalternização das culturas dos povos da Amazônia devem estar presentes nos objetivos da formação.

Isto posto, observamos que no que se refere às estratégias pedagógicas de ensino e avaliação há um número ainda pequeno de estratégias que dialogam com uma perspectiva intercultural crítica: duas instituições em um universo de dezoito demonstram a necessidade de uma maior discussão quanto à presença da Amazônia no currículo da formação de instituições da própria região. A seguir apresentamos as políticas de ensino, pesquisa e extensão que se articulam com uma educação intercultural.

4.4.3. Políticas institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão

Primeiramente, apresentamos um panorama das políticas de ensino, pesquisa e extensão que dialogam com as categorias interculturais elencadas nesta pesquisa e em quais instituições esse diálogo se estabelece: a) com todo o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão); b) com apenas dois desses elementos e; c) com apenas um deles. As políticas de ensino, pesquisa e extensão compõe grande parte do que seria o “modo de ser” das instituições (WALSH,2009), dessa forma, nos encaminham para identificar a

presença ou a necessidade de diálogos interculturais, apresentados no quadro 13:

Quadro 13: Instituições que possuem Políticas de pesquisa, Ensino e Extensão que dialogam com a Interculturalidade

Instituições	Ensino	Pesquisa	Extensão
UFT	X	X	X
IFRR	X	X	X
UEPA	X	X	
IFMT	X		
IFTO	X		
UEMA	X		
UFPA-BELÉM		X	
UFAM			X
UEA			X
UERR			X
TOTAL	6	4	5
Ensino- Pesquisa- Extensão	2		
2 elementos do tripé	1		
1 elemento do tripé	7		
UNIR, UFAC, UNIFAP, UFPA-CASTANHAL, UFNT, UFMA, UFMT, UNEMAT (8 instituições): não apresentam políticas de ensino, pesquisa e extensão em seus PPC ou não possuem políticas que dialoguem com a Interculturalidade.			

Fonte: criado pelo autor, a partir da análise dos dados

O componente do tripé das instituições que mais dialoga com as categorias interculturais é o ensino, tendo seis instituições que dialogam com ele: IFMT (2017);

IFTO (2017); UEMA (2021); UEPA (2019); UFT (2018) e IFRR (2018). No entanto, o teor das políticas de ensino identificadas em sua maior parte é para atendimento das políticas afirmativas previstas na legislação como a lei nº 10439/03 e a lei 11645/2008. As leis obrigam as instituições a promover o ensino de história e cultura de matriz indígena, africana e afro-brasileira. Isso pode estar sendo refletido nas políticas de ensino do IFMT (2017) e da UEMA (2021), as duas instituições deixam claro que a política é para atendimento da obrigatoriedade da legislação.

A política de ensino do IFTO (2017, p.51) tem como objetivo:

proporcionar aos povos indígenas e quilombolas, demais categorias e suas comunidades, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; garantir aos povos indígenas e quilombolas, e demais categorias, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades pertencentes ou não à categoria.

Essa política está articulada com a política de acesso e permanência da instituição que visa dar acesso à universidade aos estudantes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e comunidades tradicionais. O que pode significar em um contexto de formação de professores, que a instituição formando indivíduos dessas comunidades formará sujeitos familiarizados com elas, embora esta também seja uma política voltada para atender à legislação.

A UEPA (2019, p.27) cita rapidamente como política de ensino “Implantar ações educacionais comprometidas com a realidade local, estimulando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico da região” que acaba sendo de forma genérica, mas que pode indicar a realização de políticas de ensino voltadas para os povos da região.

A segunda ocorrência entre as políticas institucionais trata das políticas de extensão: cinco instituições, sendo elas UFAM (2018); IFRR (2018); UEA (2022); UFT (2018) e UERR (2018) trazem políticas de extensão que se relacionam com as categorias interculturais. As políticas de extensão são um dos principais elos de estreitamento de relações da universidade com a sociedade, por meio de projetos e ações que visam atender às necessidades de sua comunidade. Estando a formação intercultural como uma necessidade para a região amazônica, é fundamental que haja políticas de extensão que abordem elementos relacionados à Interculturalidade.

A política de extensão que se diferencia das demais é apresentada pela UEA (2022) que, prevê articulação com os movimentos sociais para planejamento de ações

voltadas para o desenvolvimento regional e nacional superando as condições de desigualdades e exclusão. A articulação com os movimentos sociais é um elemento importante, visto que o protagonismo dos movimentos na resistência dos povos da Amazônia à violências históricas sofridas por seus sujeitos.

Ninguém conhece melhor a Amazônia do que esses sujeitos para articular e planejar ações e programas voltados para atender às necessidades dos amazônidas. Os sujeitos que compõem esses movimentos: trabalhadores agrícolas, quebradeiras de côco babaçu, pessoas atingidas por barragens, indígenas, quilombolas.

Além do mais, a aproximação com esses sujeitos favorece ao estreitamento da universidade com os conhecimentos ancestrais e a cultura amazônica, essencial para romper com a fragmentação e hierarquização do saber “universal” tratado na academia em relação aos saberes tradicionais. Isso possibilita a valorização desses saberes, contribuindo para a descolonização do currículo da formação docente (NEVES; SIQUEIRA; FREITAS, 2021).

A UFAM (2018, p.64) aponta de forma bem discreta as relações da política de extensão com o contexto regional ao relatar que “seja compromissada e direcionada às expectativas da população regional, mediante a oferta de programas e atividades que levantem e analisem os problemas, buscando sua solução e aprimorando as relações entre a Universidade e a sociedade”, o que estabelece de forma genérica essa relação. Pois toda a política de extensão universitária deve prever análise e solução de problemas buscando aproximação com a sociedade.

No que concerne às políticas de pesquisa, quatro instituições apontam em suas perspectivas de desenvolvimento de pesquisas, relações com as categorias interculturais: a UFPA (2011), Campus Belém; a UEPA (2019); a UFT (2018) e o IFRR (2018). Os aspectos da pesquisa relacionados com a realidade amazônica aparecem de forma sucinta nas políticas. A UFPA (2011, p.44) descreve que “A pesquisa objetiva gerar, ampliar e difundir conhecimento científico, tecnológico e cultural, sendo voltada, em especial, para a realidade amazônica” e a UEPA (2019, p.28) alega que “a pesquisa tem por fim a produção do conhecimento, o avanço da cultura e a compreensão da realidade amazônica”. Para que pudéssemos entender como essas políticas se efetivariam precisaríamos de fato conhecer quais os programas e projetos desenvolvidos pelas duas instituições e de que forma isso ocorre.

Matos e Silva (2021) apontam que o respeito à diversidade e ao protagonismo dos saberes e conhecimentos tradicionais da Amazônia deve também ser pauta da formação

de pesquisadores da universidade. Para que se possa compreender a realidade amazônica e intervir sobre ela, os pesquisadores devem se debruçar sobre essa realidade na busca do atendimento às necessidades dos povos amazônicos, o que passa pelo trato com os saberes e conhecimentos tradicionais. Não há espaço, em uma perspectiva intercultural na Amazônia, para a pesquisa que não se apropria desses elementos.

Deixamos a UFT (2018) e o IFRR (2018) por último pelo fato de as duas instituições serem as únicas, em nossa análise dos PPC, que apresentam a política do tripé ensino, pesquisa e extensão relacionadas com as categorias interculturais, ainda que com as limitações vistas em políticas de outras instituições. O IFRR (2018), por exemplo, tem a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas-NEABI como uma política da rede federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo uma política para atender as leis de ações afirmativas na instituição. Porém, diferentemente das outras instituições que buscam esse atendimento, o IFRR (2018) propõe que o núcleo desenvolva ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão.

A UFT (2018, p.84) compreende que “o tripé ensino, pesquisa e extensão deve priorizar a construção e disseminação do conhecimento a partir de uma prática reflexiva do desenvolvimento da realidade educacional, visando prioritariamente o desenvolvimento da Amazônia”. Além disso, a instituição oferece o Programa Institucional de Monitoria Indígena-PIMI que segundo o PPC é “Um programa que objetiva facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico (UFT, 2018, p.85-86).

Essas políticas embora sejam implementadas pela obrigatoriedade da legislação contribuem para a valorização da diversidade e o estabelecimento do debate em torno das desigualdades produzidas na região pelo processo histórico de espoliação e ajudam a pensar em desafios para a Educação intercultural destacados por Oliveira, Oliveira e Manazello (2015): adentrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade; a implementação de políticas com articulação entre igualdade e diferença e a promoção de experiências de interação sistemática com os demais sujeitos.

Sendo assim, apontamos a seguir as constatações realizadas na análise dos dados buscando responder o lugar da Interculturalidade na formação de professores de Educação Física na região amazônica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos em nossas análises, os espaços e diálogos da formação em Educação Física com a Interculturalidade para sustentar a tese de que a Interculturalidade, principalmente a Interculturalidade crítica não possui lugar no currículo das instituições pesquisadas, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Constatamos que muitos dos PPC se apresentam de forma monocultural, sem espaço para as questões de gênero e sexualidade, não apresentando perspectivas antipatriarcal ou antirracista, fundamentais para a Interculturalidade. Sobre esta última, observamos que as poucas possibilidades que aparecem são por conta de políticas afirmativas que obrigam os PPC a tratarem sobre as questões do racismo. Portanto, pode haver mais iniciativas no âmbito de outros cursos de formação das mesmas instituições. Mas os cursos de Educação Física ainda apresentam pouco espaço para a Interculturalidade.

O primeiro ponto de sustentação da tese é constatado na análise das finalidades da instituição, valores defendidos, missão e perfil institucional. Observamos que são poucos os cursos que demarcam a Amazônia como cenário que deve ser transformado pelas instituições: dos 18 cursos pesquisados, apenas 4 (quatro), a Universidade do Estado do Pará, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Estadual do Amazonas e, a Universidade Federal do Norte do Tocantins correspondem a essa demanda.

A importância da Amazônia ser destacada como contexto das instituições em seus Projetos Pedagógicos de Curso está em demarcar a construção e valorização dos saberes e conhecimentos dos Amazônidas como forma de contestar as relações de poder históricas estabelecidas pelo conhecimento e pelo saber, com o que é universal sendo superior às práticas dos saberes dos povos subalternizados. Souza e Oliveira (2021) afirmam que hierarquias cognitivas induzem currículos e práticas e, com isso, se naturalizam nos discursos dos sujeitos e, em documentos como os PPC analisados.

Contradições relacionadas ao supramencionado aparecem nos PPC analisados. Enquanto UEPA e UFPA, Campus Castanhal resistem ao apresentar relações íntimas com a Amazônia como o histórico e modo de vida de suas populações como protagonistas da compreensão do contexto em que as instituições se situam, há uma instituição que ressalta os interesses privados nos estudos da universidade (UNIFAP, 2010). Além da presença conceitual do desenvolvimento sustentável que nos faz indagar se é em favor da Amazônia e de seus povos ou em favor dos que querem continuar espoliando-a, conforme demonstrado na seção 2.

Quanto às concepções de formação, temos em disputa dois projetos antagônicos, conforme Walsh (2009) nos demonstra ao apresentar as bases da Interculturalidade: um projeto neoliberal que mantém os currículos eurocêntricos, urbanocêntricos e à serviço do capital e; um projeto de emancipação humana que favorece a Interculturalidade crítica, voltado para a criticidade. A partir do currículo prescrito das IES pesquisadas, encontramos 6 (seis) PPC que assumem uma concepção de formação comprometida com a Diversidade e a pluralidade, compreendendo o ser humano como histórico e cultural.

Apesar dos avanços supracitados, o número de PPC que corrobora com a formação de caráter crítico em suas concepções apresentadas (6) corresponde à apenas um terço do total de instituições que formam professores de Educação Física na Amazônia, tendo o restante uma maior preocupação em cumprir os determinantes extrainstitucionais (legislação) de caráter neoliberal e universal.

Outro aspecto que sustenta nossa tese é constatado no perfil do egresso/de conclusão/profissional que os cursos pretendem formar, segundo seus PPC. Nesse sentido apenas o PPC do curso da UEPA se coloca em direção à um perfil que vá para além da perspectiva normativa, destacando que almeja um professor crítico e reflexivo e que se seja comprometido com os movimentos reivindicatórios, o que Freire (1996) destaca ser um dos elementos do perfil do professor crítico.

Os PPC da UNEMAT, UFPA Campus Belém, UFT e UFNT defendem uma formação de caráter ampliado e o perfil do egresso tendo a competência política (FREIRE, 1996) como um de seus pilares, chegando a defender um outro projeto de sociedade (UFPA, 2011). No entanto, reproduzem parcialmente a legislação de perspectiva gerencialista, o que mostra que as amarras normativas tensionam os currículos em favor do mercado.

O tensionamento das normativas gerencialistas do currículo da formação se mostram ainda mais evidentes em um outro grupo de PPC analisados, que reproduzem totalmente o texto da legislação e rumam a Educação Física à tradição da Saúde e da qualidade de vida. Os documentos acabam se apropriando de termos críticos. Mas tem no perfil de seu egresso a expertise do “saber fazer”.

O terceiro aspecto de sustentação de nossa tese é quanto as competências da formação. Demonstramos que existe o conceito de competência na perspectiva instrumental seguindo uma lógica neoliberal e, existe o conceito de competência em uma perspectiva humanizadora e política para a conscientização dos sujeitos, esta última que é importante para vislumbrar a Educação intercultural.

Sobre a formação na perspectiva intercultural, as competências que mais se alinham à Interculturalidade dizem respeito à problematização, o que Walsh (2009) afirma ser o “toque na ferida” das relações de poder, a contestação da subalternização e hierarquização de culturas passa pela problematização das contradições. A emancipação humana e a autonomia dos sujeitos aparecem em um número menor de competências, assim como a democracia, conceitos caros para a Interculturalidade. No entanto, os termos novamente aparecem apropriados pela lógica neoliberal.

Sobre a apropriação mencionada acima, se acentua ainda nos PPC elaborados mais recentemente e que sofrem influências da BNCF, tendo também a apropriação da diversidade cultural. Sugerimos que as competências que possuem a apropriação dos termos sejam subvertidas no currículo real para favorecer a Educação intercultural. Todavia, mesmo contando com esta subversão, as competências com essas características ainda estão em muito menor número.

Quanto às competências na perspectiva neoliberal, essas são transferidas diretamente para os PPC restantes, copiando o mesmo texto das normativas. Um dos grandes agravantes da normativa que é replicado nos PPC é o movimento humano como objeto da Educação Física, o que de acordo com Lemos et al. (2012) legitima uma concepção hegemônica, antagônica à formação intercultural.

Sendo assim, embora existam resistências, as competências de caráter neoliberal são predominantes nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física na Amazônia, o que configura falta de espaço para uma perspectiva intercultural.

Como quarto aspecto de sustentação da tese discutido nesta seção temos as matrizes curriculares, as estratégias pedagógicas e as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão que, embora apresentem possibilidades de trato intercultural, ainda há a predominância das influências normativas neoliberais nas amarras dos documentos.

Nas Matrizes curriculares, apesar da maioria dos cursos (12 cursos) possui ao menos uma disciplina que se relacione com a Interculturalidade, metade dessas disciplinas é de caráter optativo, o que compromete o acesso pleno dos estudantes na formação em Educação Física, à discussão dos elementos que dão base uma perspectiva intercultural.

Ainda sobre as disciplinas, em todos os cursos, no que tange ao currículo prescrito, somente as disciplinas com base na grande área das Ciências Humanas e, parte das disciplinas específicas das manifestações da Cultura Corporal dialogam com temáticas interculturais. As disciplinas ligadas à área das Ciências Biológicas não possuem

nenhuma indicação nas ementas ou em suas referências. Sendo as disciplinas das Ciências Biológicas compondo cerca de 50% das disciplinas da formação. Nas poucas estratégias pedagógicas de ensino e avaliação que são apresentadas nos PPC, identificamos em apenas 1 (um) curso a diversidade e a inclusão como temas a serem tratados de forma transversal.

Em termos de políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, cerca de um terço dos cursos dialogam com somente um deles, no caso o ensino, presente nos cursos do IFMT; IFTO; UEMA; UEPA; UFT e IFRR. Mesmo assim, as políticas identificadas fazem parte do cumprimento das leis que estabelecem as políticas afirmativas previstas nas leis 10439/03 e 11645/2008. Portanto, por existir uma legislação que obriga as instituições a realizarem essas políticas.

Sendo assim, os elementos constituintes dos currículos prescritos dos cursos de formação em Educação Física das 18 (dezoito) Instituições de Ensino Superior públicas situadas na Amazônia: Concepções de formação; perfil profissional; competências; matrizes curriculares; estratégias pedagógicas e; políticas de pesquisa, ensino e extensão apresentam elementos que dialogam com a Interculturalidade. No entanto, ainda é um espaço tímido em relação a amplitude de saberes e conhecimentos que a formação possui e em relação aos saberes e conhecimentos que podem ser abordados em favorecimento de uma perspectiva intercultural. Pois o “ modo de ser” (CANDAUI, 2020) da universidade precisa ser transformado.

Traçamos como objetivos nesta tese: conhecer o lugar da Interculturalidade na formação de professores de Educação Física na Amazônia; desvelar as bases da Interculturalidade e suas interfaces com o contexto amazônico; discutir as perspectivas de currículo que favorecem a perpetuação de uma lógica neoliberal e as que se aproximam de um projeto intercultural de Educação e as influências nos marcos legais da formação de professores; identificar como os projetos de formação superior em Educação Física na Amazônia se relacionam com uma perspectiva intercultural de Educação.

Quanto a desvelar as bases da Interculturalidade e interfaces com a Amazônia, apresentamos as bases da Interculturalidade ao conhecer as vertentes da Interculturalidade, de acordo com Walsh (2009): a funcional, a relacional e a crítica. A partir do conhecimento das vertentes, assumimos a Interculturalidade crítica como a vertente que dialoga com uma formação que possibilita atender as necessidades dos povos da Amazônia, por ser um projeto político, social, ético e epistêmico.

As relações da Interculturalidade crítica com a Amazônia se estabelecem ao

explicitar a dominação por meio do saber e do conhecimento por uma lógica neoliberal, sendo a Amazônia historicamente um território que passou por diversas formas de dominação ao longo de 5 (cinco) séculos de colonização. As marcas deixadas pela escravidão, pelo genocídio, pelo etnocídio e pelo epistemicídio podem ser explicitadas por uma perspectiva intercultural, compreendendo os projetos antagônicos que são disputados na região. Assim, a Interculturalidade crítica dialoga com um projeto de formação de professores de Educação Física na Amazônia.

Quanto a discussão das perspectivas de currículo que favorecem a perpetuação de uma lógica neoliberal e as que se aproximam de um projeto intercultural de Educação e as influências nos marcos legais da formação de professores, apontamos que as perspectivas de currículo clássicas e tradicionais como a racionalidade técnica de Ralph Tyler favorecem a lógica neoliberal pelo seu caráter gerencialista, universalizante, e pelo desprezo pelas culturas subalternizadas. Já as teorias críticas que se iniciam nos movimentos em diversas partes do mundo dialogam com a perspectiva intercultural, especificamente as teorias de Michael Apple e Henry Giroux que, embora divergissem em alguns pontos, apontam para um currículo que conteste o conhecimento padronizador que é escolhido para a escola.

Por serem as políticas neoliberais voltadas para os objetivos de mercado, as políticas educacionais, traduzidas pelos marcos legais recebem influências dos organismos internacionais e, portanto influenciada pelas perspectivas racionalistas de currículo, o que gera tensionamento entre os interesses de mercado e os interesses dos diversos coletivos que adentram o currículo escolar, o que também impacta na formação de professores, que tem políticas voltadas para essa lógica gerencial.

Diante das discussões acima mencionadas, identificamos que os projetos de formação superior em Educação Física na Amazônia se relacionam com uma perspectiva intercultural de Educação de forma ainda tímida nos elementos estruturais dos currículos prescritivos: concepção de formação, perfil profissional, políticas, matrizes curriculares e estratégias pedagógicas, apesar de se constituírem resistências importantes.

Com isso, ratificamos a tese de que a Interculturalidade, principalmente a Interculturalidade crítica não possui lugar no currículo prescrito das instituições pesquisadas, sendo algumas dessas prescrições de características monoculturais, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Pode haver mais iniciativas no âmbito de outros cursos de formação das mesmas instituições. Mas os cursos de Educação Física ainda apresentam falta de espaço para a Interculturalidade, no que diz respeito ao currículo

prescrito. Portanto, podemos vislumbrar novas investigações pelos meandros do currículo real e do currículo oculto, como a própria subversão do currículo eurocêntrico e urbanocêntrico para uma perspectiva intercultural.

6. REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos por Jorge Mattos Brito de Almeida. Trad. Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, T. Teoria da semiformação. In B. Pucci, A. S. Zuin, & L. A. Lastória (Orgs.), **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- APPADURAI, A. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa-POR: Teorema, 1996.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto-POR: Porto Editora, 1982.
- ARANHA, O.L.P. **Currículos de formação de professores de Educação Física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade**. 2011. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.
- ARAÚJO, V.A; COSTA, T.B; TAVARES, M. Multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo: debates e horizontes políticos e epistemológicos. **Revista @mbienteeducação**, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr. 2018.
- BANCO MUNDIAL. **Professores Excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf> . Acesso em 18 de março de 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Pedro Paulo Souza Brandão. **Lutas no Currículo da Educação Física no ensino fundamental sob o olhar da Diversidade Cultural: experiências na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica)- Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 146 p., 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192 > Acesso em: 7 de dezembro de 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras**

providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 243, p. 48, 19 dez. 2018. Seção 1. 2018c. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional—LDB n° 9.394/96**, Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Sub--Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. MEC/CNE. **PARECER CNE/CP N°: 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 8, p. 46-49, 15 abr. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES n° 07, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília-DF: Câmara de Educação Superior.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n° 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília-DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 11 abr., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CAMPOS, Mateus. Pará. **Mundo Educação.** Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/para-6.htm>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

CANCIO, Raimundo Nonato de Pádua; ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. Dominação e Resistência na Escolarização Cristianizada na Amazônia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, 2021.

CANDAU, Vera Maria; Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.13-38.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8. Jan-Abr.2020 p.28-44. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências. **Revista Espaço do Currículo**, v. v.13, p. 678-686, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.802-820 jul-set. 2016.

CARMO, Nilce Pantoja. **Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano**. 2019.159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós- graduação em Educação, Belém, 2019.

COSTA, Renata Luiza da; CINTRA, Paula Cinthya Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.

DECKER, Aline. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial**. In EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. Formação de professores no Brasil. Leituras a Contrapelo. 1 ed. . p. 85-116. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2017.

DIFERENÇA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/diferenca/>>. Acesso em: 27/12/2021.

FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**. In: XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Ilhéus/BA, 2 a 6 de maio de 1999.

FUJIHARA, A.M. Composição social da Amazônia: um misto de povos e culturas. **PresençaRevistadeEducação,CulturaeMeioAmbiente**.PortoVelho-RO,v.9,n.30,2005. p.1-10.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física**, Porto Velho-RO, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. L. FREITAS, A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & sociedade**, Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Campinas (Cedes/Unicamp), v.28, n.100, p. 1203-1230, 2007.

GASPARIN, J.L; VICENTINI, D.L. O trabalho pedagógico na perspectiva multi/intercultural: alguns pontos para reflexão. **In:** Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá: 24 a 26 de setembro de 2008.

GATTI, B. A.; SIQUEIRA, E.S.B.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: MEC, 2011.

GEERTZ, Clifortz. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Formação de professores em Educação Física pós BNCC. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p.858-873, ago. 2021.

GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro De Araújo; COSTA, Maria Conceição dos Santos. Formação de professoras e professores na amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra hegemônicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.16, 2020.

HAGE, S.A.M; CORRÊA, S.R.M. Educação Popular e Educação do Campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 07, p. 123-142, jul.-dez./2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física**. Boa Vista-RR, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO. **Curso superior de Licenciatura em Educação Física**. Cuiabá-MT, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso superior de Licenciatura em Educação Física**. Palmas-TO, 2017.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí-RS: Unijuí, 1994.

LEMOS, L.M; CAMARGO VERONEZ, L.F; MORSCHBACHER, M; BOTH, V.J. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, vol. 18, núm. 3, julio-septiembre, 2012, pp. 27-49.

LIRA, T.M; CHAVES, M.P.S.R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

LONGARAI, C.I; CARVALHO, G.S; SARDAGNA, C.A. Interculturalismo na escola: dialogo e aprendizado. **Maiêutica- curso de letras**, 28 de junho de 2013.

MALHEIRO, B; PORTO-GONÇALVES, C.V; MICHELOTTI, F. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo : Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MAUES, O.C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 18 de março de 2020.

MAUÉS, O. C; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, pp. 149-174, jan./abr. 2012.

MACHADO, M; TEIXEIRA, M.L.M. Em busca da diferença e da igualdade: reflexões sobre Multiculturalismo e Interculturalismo. In: Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 4, 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2016.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. Educação escolar quilombola na amazônia paraense: perspectivas e impasses. In: **Anais...** 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd, Rio Branco-AC, Universidade Federal do Acre, 24 a 26 de outubro de 2018.

MARTHA JUNIOR, G.B; CONTINI, E; NAVARRO, Z. **Caracterização da Amazônia Legal e macrotendências do ambiente externo**. Brasília, DF: Embrapa Estudos e Capacitação, 2011.

MATOS, Cleide Carvalho de; SILVA, Solange Pereira da. A formação de professores na Amazônia paraense: uma relação com a Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto capixaba tem 30 vagas em pedagogia da alternância**. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pedagogia-da-alternancia#:~:text=A%20pedagogia%20da%20altern%C3%A2ncia%20%C3%A9%20>

[um%20m%C3%A9todo%20que,ambiente%20de%20vida%20e%20trabalho%20e%20o%20escolar.>](#). Acesso em: 20 de novembro de 2022.

MOREIRA, A. F. et al. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, L.R. **Formação de professores na região Xingú**: interfaces do multi/interculturalismo na Educação Física. 2017.173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós- graduação em Educação, Belém, 2017.

MOTA NETO, J.C; OLIVEIRA, I.A. Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 23-35, set./dez. 2017.

NANNI, A. Buone pratiche e metodi didattici per educare all' interculturalità. **Cem / mondalità**. Ago-Set, 2003.

NEIRA, M.G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

NEIRA, M.G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar.2018. disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, nº 2, 2017. p.189-211.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da educação física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 332 f. Tese (Livre docência) – Metodologia do ensino de Educação Física, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

NEIRA, M.G. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288p.

NEVES, Maria Aparecida; SIQUEIRA, Ivone dos Santos; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Formação de professores da/na Amazônia como sujeitos decoloniais do século XXI. **Revista de Educação**, Ciência e Cultura, Canoas, v. 26, n. 2, 2021.

OCDE. **Marco de Referência Preliminar**. Estudio Internacional de la Enseñanza y el aprendizaje TALIS.2018. Disponível em: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237714/Marco%20de%20referencia%20talis-2018.pdf> . Acesso em 18 de março de 2020.

OLIVEIRA, A.R; OLIVEIRA, N.A; MANZELLO, V.C. Apontamentos críticos para uma Educação intercultural. **Revista Iberoamericana de Educação**, Buenos Aires, v.68, n.2, Julho, 2015, p. 9-30.

OLIVEIRA, Aline Silva de; GARCIA, Ricardo Alexandrino; COSTA, Alfredo. Caracterização da dinâmica demográfica da amazônia legal e Projeção populacional municipal. **Cadernos do Leste**, Belo Horizonte, Dez. Vol.11, nº11, 2011.

OLIVEIRA, Anátalia Daiane de. **Escolarização indígena e identidade puruborá:** contribuições da escola para um povo ressurgido/resistente na amazônia. 2015.233f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Psicologia, Programa de Pós- graduação em Psicologia, Porto Velho-RO, 2015.

OLIVEIRA, A.S; GARCIA, R.A; COSTA, A. Caracterização da dinâmica demográfica da Amazônia Legal e projeção populacional municipal. **Cadernos do Leste Artigos Científicos**, Belo Horizonte, v.11, nº11, dez., 2011.

OLIVEIRA, I.A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

PORTELINHA, Angela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res.2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n.21, jul./dez.2017, p. 39–49.

RANGEL, I.C.A. et al. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.2, abr./jun. 2008. p.156-167.

SANTOS, M.A.R; BRANDÃO, P.P.S. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, Itatiba-SP, v.36, n.1, jan/abr. 2018. p.105-118.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In SANTOS, B. S. (Org.). **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS JUNIOR; Osvaldo Galdino dos; BASTOS, Robson dos santos. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, dez. 2019. p.317-327.

SANTOS, Daniel; SALOMÃO, Rodney; VERÍSSIMO, Adalberto. **Fatos da Amazônia 2021.** Amazônia 2030, março de 2021.

SANTOS, Márcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza Brandão. Lutas e formação de professores de Educação Física: reflexos na atuação profissional de docentes da rede municipal de Belém-PA. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v.16, n.1, p. 79-87, jan/jun de 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2012.

SAWYER, Donald. **População e desenvolvimento sustentável na Amazônia.** Brasília:

UNFPA-Fundo de População das Nações Unidas, 2015.

SEIXAS, P.B; COELHO-LIMA, F; SILVA, S.G; YAMAMOTO, O.H. Projeto Pedagógico de curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.17, n.1, jan/jun., 2013. p.113-122.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. 11ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. P. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed, 9ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tiago Onofre da; MARCHI, Francisco Luiz de; SOUSA, Wilson Luiz Lino de. As contribuições da Educação Física na formação intercultural de professores indígenas na UFG. **Revista Triângulo**, Uberaba, v.11, n3, set/dez, 2018.

SOUSA, I.C.F. A Educação Intercultural Na Escola e o Reconhecimento do Outro Diferente. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.12, n.59. 2004.

SOUZA, S.F; OLIVEIRA, I.A. Universidade amazônica, colonialidade do saber e filosofia: arranjos epistêmicos e concepções. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 40, n 3 p. 01-22, jul./set. 2022.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, 2015. Disponível em:< https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 18 de março de 2020.

UNESCO. **Educação 2030** Declaração de Buenos Aires, Reunião dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, 2017. Disponível em:< https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286_por?1=null&queryId=231edd31-24ac-4b1a-8cbe-6e1c557bd346>. Acesso em:18 de março de 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do curso de Educação Física**. Diamantino-MT, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Educação Física**. Manaus-AM, 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico de graduação em Educação Física Licenciatura-Bacharelado**. Belém-PA, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Licenciatura em Educação Física**. Boa Vista-RR, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de Educação Física Licenciatura**. São João dos Patos-PB, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação plena (licenciatura) em Educação Física.** Rio Branco-AC, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física.** Macapá-AP, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física.** Manaus-AM, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, Campus Bacanga.** São Luís-MA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física-UFMT.** Cuiabá-MT, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física.** Tocantinópolis-TO, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do curso de Educação Física- Licenciatura.** Castanhal-PA, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física-Licenciatura.** Belém-PA, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física.** Miracema-TO, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas,** 2009.

WALSH, C. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas,** v. 05, n. 1, Jan.-Jul., 2019.