

Educação física escolar e interculturalidade: um possível diálogo sobre a inclusão

School physical education and interculturality: a possible dialogue on inclusion

ERBISTE, G. T.¹; ALVES, M.P.¹

1 – Unifoa, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ.

gabriel.erbiste96@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como intenção discutir a noção de interculturalidade na ação do professor de Educação Física na educação básica. Tal discussão se justifica pela necessidade de minimizar a exclusão existente nas aulas de Educação Física: gênero, sexualidade, raça, religiosidade, dentre outras. Desconsiderar tal perspectiva pode reduzir a ação do professor a uma prática centrada no caráter anátomo-fisiológico ou a redução das ações dos(as) estudantes ao mero gesto técnico e desportivo, priorizando a classificação e hierarquização dos estudantes. Como questão norteadora o estudo busca responder o seguinte questionamento: Até que ponto a perspectiva da Interculturalidade auxilia na discussão de processos de inclusão? Metodologicamente, optamos pela revisão bibliográfica, buscando as noções de ecologia dos saberes e ecologia dos reconhecimentos como elementos fundantes na problematização das práticas colonialista e patriarcais oriundos da sociedade contemporânea. Consideramos que as discussões apresentadas no desenvolvimento do trabalho poderão contribuir para a prática docente do professor de Educação Física que atua na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação física. Interculturalidade. Educação básica.

ABSTRACT

The present work intends to discuss the notion of interculturality in the action of the teacher of Physical Education in basic education. Such discussion is justified by the need to minimize the exclusion existing in physical education classes: gender, sexuality, race, religiosity, among others. Disregarding this perspective can reduce the teacher's action to a practice centered on anatomo-physiological character or the reduction of students' actions to the mere technical and sporting gesture,

prioritizing the classification and hierarchization of students. As a guiding question the study seeks to answer the following question: To what extent does the perspective of Interculturality help in the discussion of inclusion processes? Methodologically, we opted for the bibliographical revision, searching for the notions of ecology of knowledge and ecology of recognitions as founding elements in the problematization of colonialist and patriarchal practices originating in contemporary society. We consider that the discussions presented in the development of the work may contribute to the teaching practice of the Physical Education teacher who works in Basic Education.

Keywords: *Physical education. Interculturality. Basic education.*

1. Introdução

Sabendo que Educação Física está vinculada a área da saúde, visto que a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº. 218, de 6 de março de 1997 (BRASIL, 1997), estabelece tal condição, ressaltamos que tal profissão estabelece uma educação do corpo por intermédio do movimento. Brugnerotto e Simões (2009) ainda afirmam a necessidade de refletir sobre o conceito de saúde, pois historicamente tal noção estabeleceu modelos e padrões a serem seguidos.

No que diz respeito ao espaço escolar Simões Ferreira, Nogueira de Oliveira e Coelho Sampaio (2013, p. 674) consideram este espaço necessário “para ser o momento de partida na busca pelo conhecimento em saúde, entre outras maneiras, através de ações de educação e promoção da saúde”. No entanto, consideramos que o espaço da escola não deva restringir a ação do componente curricular Educação Física à temática de saúde, mas ampliar o debate viabilizado por outros temas relevantes à sociedade contemporânea, como por exemplo: sexualidade, gênero, raça, padrões corporais, dentre outros.

Nesta linha de pensamento, o presente estudo tem como intencionalidade discutir a importância da noção de interculturalidade na ação do professor de Educação Física na Educação Básica.

Desconsiderar tal perspectiva pode reduzir a ação do professor a uma prática centrada no caráter anátomo-fisiológico, priorizando a classificação e hierarquização dos estudantes.

Para Daólio (1995) a referida atitude não privilegia a expressão corporal no que diz respeito ao termo de sentido, expressão essa que pode variar em grupos diversos, descaracterizando a diferença e aspectos singulares de cada cultura que não deveria ser utilizada para normalizar, classificar e excluir (FOUCAULT, 1987).

A Educação Física, historicamente, já contemplou múltiplas práticas educativas cujo objetivo contemplava o corpo forte, robusto e limpo, ao gesto técnico desportivo, porém, após alguns debates ocorridos na década de 1980, houve a ampliação do campo de ação dessa área, promovendo a possibilidade de inserção de várias temáticas nas aulas de Educação Física, inclusive as questões socioculturais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesta ótica, Teixeira (2009) afirma que, apesar do debate estabelecido a partir da década de 1980, os processos de exclusão permanecem durante as aulas de educação física, como por exemplo: a exclusão das meninas, do menos habilidoso, da pessoa com deficiência, do obeso, dentre outros, ocasionando a ausência de diálogo entre os estudantes.

Levando em consideração esse cenário, Boaventura de Sousa Santos (2007) menciona que o Pensamento Abissal¹ opera classificando e hierarquizando povos e culturas e em detrimento ocasionando múltiplos processos de inferiorização de seres humanos, saberes, experiências sociais, universos simbólicos, dentre outros. Para o autor, o capitalismo, o colonialismo e o hétero-patriarcado, são as origens de tais processos de subalternização social.

Para Candau e Russo (2010) uma problemática causada por essa lógica é a discriminação racial, onde se privilegia o euro-descendente e os brancos, o que cria

¹ Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.

uma inferioridade dos grupos que não se encaixam nessa categoria, e diminuindo a possibilidade de contribuições advindas desse grupo subalternizado.

Nesta linha de pensamento cabe refletir: Quais aspectos devem ser considerados na ação docente no intuito de romper com essa racionalidade que opera classificando e excluindo povos e culturas? Até que ponto a perspectiva da Interculturalidade auxilia na discussão de processos de inclusão?

Partindo das questões supramencionadas, buscaremos a noção de ecologia dos saberes, ecologia dos reconhecimentos e interconhecimento abordadas por Boaventura de Sousa Santos para propor uma intervenção na perspectiva da interculturalidade. Com relação à metodologia, optamos pela revisão bibliográfica, tendo sido realizada a partir de publicações, que englobam livros, teses, monografias e demais periódicos encontrados na internet (LAKATOS E MARCONI, 2008).

2. Metodologia

Conforme explicitado anteriormente, o presente trabalho de pesquisa desenvolveu-se por intermédio da pesquisa bibliográfica, especificamente a partir de estudos já elaborados. Segundo Gil (2017) a referida pesquisa é uma etapa realizada por quase todos os estudos, entretanto, o autor evidencia que algumas pesquisas se caracterizam pela sua especificidade nas fontes bibliográficas.

O trabalho de pesquisa bibliográfica é importante considerando as colocações de Lakatos e Marconi (2008) onde consideram que este tipo de pesquisa não se dá apenas por uma repetição do que já foi dito ou publicado, mas sim uma nova perspectiva sobre um tema, a partir de novas abordagens e possibilitando novas considerações.

Quanto à finalidade do trabalho, se caracteriza como uma pesquisa básica estratégica, que para Gil (2017) tem como objetivo adquirir novos conhecimentos com intenção de propor uma solução para problemas conhecidos de uma determinada área, no caso deste estudo a proposição da noção de interculturalidade nas aulas de Educação Física.

Diante desta perspectiva, a discussão sobre a interculturalidade como um caminho possível para a Educação Física escolar, emerge dos pressupostos teóricos de Boaventura de Souza Santos e Marilena Chauí, no intuito de problematizar os

processos de exclusão oriundos das questões articuladas ao patriarcado, ao capitalismo e por fim ao colonialismo (SANTOS, 2013).

Considerando a ótica do autor supramencionado, cabe frisar que o estudo se aproxima, metodologicamente, da vertente descritiva, visto que, intenciona observar, registrar, analisar, correlacionar, sem a manipulação dos fatos ou fenômenos: “Procura descobrir, com a maior precisão possível, com que o fenômeno ocorre sua relação e conexão com outros sua natureza e suas características” (CERVO; BERVIAN, 2007, p. 61).

Nesta linha de pensamento, na primeira parte do trabalho, apresentaremos a diferença entre multiculturalismo e interculturalidade. Posteriormente, discutiremos as noções de Santos (2002; 2006; 2007; 2013) e Chauí (2013), que consideramos fundamentais para a problematização da interculturalidade e, por fim, vamos problematizar as contribuições de tal conceito para a Educação Física escolar.

3. Multiculturalismo e interculturalidade: quais as diferenças?

Nesse momento, vamos nos deter em discutir a diferença entre o multiculturalismo e a interculturalidade, bem como apresentar suas características, especificidades e os pressupostos teóricos que estão na base destes conceitos.

Dessa forma, é fundamental que se compreenda que a sociedade atual se caracteriza predominantemente por intermédio do modo de produção capitalista, criando um ethos civilizatório marcado pelo individualismo e a desigualdade social. Trazer a tona tais características, torna-se necessário devido ao processo hierarquizador e excludente do Pensamento Abissal, conforme preconizado por Santos (2013).

A partir do processo excludente e da coexistência de variadas culturas dentro de um mesmo território, surge o multiculturalismo e a interculturalidade, conceitos que são tratados por Candau (2012) como polissêmicos, ou seja, com pluralidade de significados. Para a autora o multiculturalismo é dividido em multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, este último é o que se aproxima mais do conceito de interculturalidade. O primeiro, parte do reconhecimento da existência de várias culturas e que na sociedade, cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades e acesso a serviços e direitos

fundamentais, portanto, cria uma hegemonia de uma cultura que deve ser integrada por todos (as). Já o multiculturalismo diferencialista parte do pressuposto que na assimilação a diferença é deixada de lado e/ou ignorada, então, propõe um reconhecimento e aceitação da diferença, para garantir o poder de expressão das variadas culturas, mantendo assim suas raízes culturais. Quanto ao multiculturalismo interativo, se trata de relações abertas e é considerada mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, potencializando o questionamento entre as diferenças e desigualdades historicamente construídas o que a aproxima da noção de interculturalidade.

Quanto ao conceito de interculturalidade, Candau (2012) faz menção a Walsh (2009) ao reiterar que a interculturalidade pode se manifestar por meio de duas vertentes: funcional e crítica. A autora considera que a perspectiva funcional favorece um processo de harmonização e apacramento dos conflitos ao propor uma coesão social, unindo grupos subalternizados a cultura hegemônica, que é tratada como referência. Em que pese a interculturalidade crítica, Candau (2012) menciona que essa vertente questiona a hegemonia e a desigualdade, pretendendo assim, construir sociedades democráticas e de relações igualitárias.

Apesar da polissemia apresentada pela autora supramencionada, outros autores apesar de até reconhecerem tal polissemia, acabam utilizando um único significado do conceito, como (LOPES, 2012) que deixa claro que o multiculturalismo estabelece relações entre as sociedades, com base na tolerância, e com isso, padece de limitações para promover a civilidade. Porém, cabe refletir: Qual a civilidade preconizada. Neste estudo, a autora problematiza a noção de civilidade, nos chamando a atenção para à noção de tolerância, conforme exposto a seguir:

O princípio da tolerância afirmou-se plenamente no século XVIII graças ao Iluminismo e ao Racionalismo. Nessa época destaca-se o 'Tratado sobre a tolerância' escrito em 1763 por Voltaire, que buscou demonstrar que a intolerância religiosa não é defendida nem pela tradição cristã nem pela judaica. Evidencia-se, assim, que os problemas derivados da diversidade cultural e a invocação do princípio da tolerância para amenizá-la não são recentes. No entanto, constata-se também que, nunca antes como hoje, a tolerância com o diferente tem se tornado crucial para a construção da paz na sociedade mundial globalizada e a consolidação dos Estados democráticos (LOPES 2012, p. 72).

Diante deste cenário a autora considera que o multiculturalismo supera os processos de exclusão social, pois opera tendo a tolerância como centralidade. De outro modo Lopes (2012) afirma que, para termos uma sociedade equitativa o diálogo passaria a ocupar o lugar central das ações, visto que amplia o espaço de troca, de debate proporcionando uma sociedade mais democrática e igualitária.

Ainda se tratando do multiculturalismo, pode-se reafirmar que tal conceito cria isolamentos sociais, separando culturas e pessoas dentro de uma mesma sociedade, criando rivalidade e conflitos. Com isso, torna-se necessário superar tal perspectiva, revendo alguns princípios, aproximando-se da noção de alteridade, onde o diálogo e a reciprocidade são fundamentais para o estabelecimento das relações de reconhecimento da diversidade cultural (LUCAS, 2009).

Assim, considerando que, o multiculturalismo reduz a sua ação a mera tolerância, ao reconhecimento das diferenças e a aceitação entre as culturas, Silva (2001) reitera que a interculturalidade trata-se de uma crítica ao multiculturalismo, já que este não atende as necessidades de uma sociedade plural. Silva (2001) ainda caracteriza a interculturalidade como um processo que reforça a coesão étnica, aproximando não só os indivíduos, mas também seus costumes, fazendo com que haja um enriquecimento do conhecimento cultural de outros povos, portanto, promovendo o convívio a partir do direito e do respeito aos diversos modos de ser e de estar no mundo, propiciando relações com mais equidade.

Outra discussão que nos auxilia a compreender a interculturalidade emerge das questões explícitas por Ramos (2011), visto que a autora menciona que a interculturalidade é um processo dinâmico em decorrência da potência do processo migratório na sociedade atual. Para a autora, tal fenômeno cria identidades mais “abertas”, já que rompe com o etnocentrismo e cria relações baseadas na alteridade, entretanto, essa aproximação entre as culturas não deve anular suas raízes culturais.

Considerando as características já apresentadas, (CHAUÍ, 2013) reforça que o multiculturalismo se restringe a eleger uma soberania de uma cultura perante as outras, onde tal cultura se detém a apenas aceitar e tolerar a existência das demais.

Tal conceito, Multiculturalismo, também é criticado por Chauí (2013) e Santos (2013), que reivindicam uma sociedade regida por reciprocidade e equidade entre as

culturas, concordando com a necessidade de um novo olhar, que caminha em direção a interculturalidade.

Considerando a necessidade de adesão a ótica intercultural, Santos (2006) discute a necessidade de romper com a razão moderna e com o pensamento abissal, devido o seu caráter hierarquizador, classificatório e excludente, que reduz e desqualifica diversos universos simbólicos e experiências sociais, porque atua a partir da monocultura do saber e do rigor do saber, priorizando o conhecimento científico como única forma de estabelecimento da verdade.

No intuito de superar tal pensamento, o autor propõe a razão cosmopolita, uma racionalidade que opera a partir da perspectiva pós-abissal, pois considera credível a pluralidade de experiências e práticas existentes no mundo. Cabe frisar que ao propor tal modo de compreensão de mundo, o autor se aproxima da noção denominada de Ecologia dos Saberes, conforme discutiremos no item a seguir.

4. Ecologia dos saberes

Nesse momento abordaremos a noção de ecologia dos saberes preconizado por Santos (2002; 2006; 2007; 2013). O conceito denominado de ecologia dos saberes tem como objetivo a questão epistemológica, onde questiona a hierarquização dos conhecimentos, já que para Santos (2006) a ecologia dos saberes trata de reconhecer a existência da diversidade de saberes, para além do conhecimento técnico e científico, o que nos encaminha para um processo de ruptura com qualquer epistemologia que intenciona o universalismo. Ao trabalhar com a referida ótica, o autor estabelece que a razão moderna opera a partir da monocultura do saber, privilegiando o conhecimento científico como único conhecimento credível.

O saber ecológico é reivindicado por outros autores, como é o caso de Chauí (2013) que o caracteriza pela luta contra a referida monocultura, já que a sociedade atual hierarquiza o saber, enaltecendo o conhecimento instrumental e técnico e, portanto, excluiu e subalterniza quem se vê fora desta condição. Portanto, se torna necessário a incorporação da justiça social e a justiça cognitiva, esta última, se tratando não apenas de distribuir o conhecimento científico, mas sim de aumentar a

diversidade epistemológica, num processo em que uma multiplicidade de conhecimentos cresça e contribua para o conhecimento do mundo.

Para que se possa consolidar a ecologia dos saberes, é necessário se basear no diálogo e no interconhecimento. Para Carneiro, Krefta e Folgado (2014) é indispensável o “saber escutar” no intuito de visibilizar as necessidades de grupos antes excluídos e invisibilizados na sociedade contemporânea, contribuindo com práticas que operem na perspectiva emancipatória.

Pensando em emancipação, devemos ressaltar, como é feito por Candau (2016) que o intuito não é de favorecer conhecimentos antes menosprezados e negar o conhecimento científico, mas sim, criar um diálogo baseado na equidade.

Nesta ótica, Santos (2007) considera necessário reinventar o que se conhece como emancipação social, fazendo com que o conceito e sua organização sejam produzidos a partir de grupos e povos marginalizados historicamente (Epistemologias do Sul), já que os centros hegemônicos tendem a negar qualquer gnose alternativa que se oponha ao conhecimento científico. O autor ainda reitera que o intuito não é repudiar o conhecimento científico, mas romper com o seu caráter hegemônico e excludente, estabelecendo o diálogo entre as diversas formas de saberes, no intuito de ampliar as experiências do mundo e a formulação de práticas alternativas de resistência a qualquer forma de exclusão - capitalismo, patriarcado e colonialismo -, visto que na concepção do autor um conhecimento antes de ser científico deve priorizar a justiça social.

Para uma possível implantação de uma ecologia dos saberes se torna necessário a exposição de alguns conceitos, como é o caso da Sociologia das Ausências, e para compreender o objetivo de tal conceito, vamos primeiro explicar a produção da não-existência.

Para Santos (2006), a não-existência é sustentada pela razão metonímica, sendo esta definida como uma figura literária que significa a parte tomada pelo todo, criando uma totalidade, onde apenas o que se encontra dentro desta totalidade importa. Um exemplo desta prática emerge via conhecimento científico, quando a razão indolente reduz a diversidade de saberes do mundo a este modo de conhecimento, portanto, transformando uma parte em totalidade, privando a sociedade de perceber outras experiências.

Outra consequência desta racionalidade é sua concepção de tempo, pois ao contrair o presente, tornando espaço em um momento “fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro” (SANTOS, 2002, p. 239) reduz o presente a um momento fugaz, instantâneo.

Neste sentido, a noção da não-existência é dividido em cinco modos por Santos (2006), começando pela monocultura do saber e do rigor do saber, que diz ser o modo de não existência potencialmente mais grave, por declarar a ciência e a cultura elitizada como intocáveis em relação a verdade, tornando-as a única fonte credível na sociedade.

Já o segundo modo de produção da não-existência emerge viabilizada pela monocultura do tempo linear, o que implica em conceber o tempo como um trajeto único, sem possibilidade de variáveis e por conta disso, aplica a não-existência por excluir e denominar como obsoleto quem se encontra fora deste trajeto, por conta disto provoca a não-contemporaneidade.

O terceiro modo por sua vez é da lógica da classificação social, o que determina uma hierarquização dentro da sociedade, criando uma superioridade de uma parcela da sociedade sobre outra, o que fica muito evidente na classificação por raça e sexo dentro da sociedade atual, o que concebe a não-existência pelo fato de quem for inferior não se torna uma possibilidade credível para quem é superior.

O quarto modo de produção de exclusão social, se produz por intermédio da lógica da escala dominante: o local e o global. Para o autor, a referida escala (universalidade) estabelece e determina hierarquias e classificações independente da especificidade que estiver julgando. Tal modo de percepção de mundo “privilegia entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais” (SANTOS, 2006, p. 104).

Por fim, o quinto modo é a lógica produtivista, que se baseia nos critérios da produtividade capitalista, opera a partir do crescimento econômico, e, portanto, valoriza a natureza quando esta se reporta ao seu caráter fértil e, em detrimento ao seu caráter de geração de lucros. De outro modo, ao tratar do trabalho humano, considera improdutividade a desqualificação profissional ou a preguiça.

A partir das questões supramencionadas, Santos (2006) estabelece uma tentativa de ruptura com os processos de exclusão social, propondo a racionalidade cosmopolita, uma razão que opera credibilizando a diversidade de universos simbólicos do mundo: Sociologia das Ausências.

Tal sociologia está fundada em um movimento de confrontação às monoculturas anteriormente mencionadas, propondo a criação de cinco ecologias, também: Ecologia dos Saberes, Ecologia das Temporalidades, Ecologia da Transescalas, Ecologia do Reconhecimento e, por fim, a Ecologia das Produtividades (SANTOS, 2006).

A Ecologia das Temporalidades pretende combater a monocultura do tempo linear por entender que as diversas culturas existentes não seguem um mesmo padrão de concepção temporal, já que algumas destas culturas tratam o tempo como circular, outras como linear, algumas tratam o tempo como reversível e outras como irreversível, e, portanto, não se deve privar tais culturas de serem autônomos em relação a sua ideia de tempo. Um exemplo desta ecologia emerge ao considerarmos contemporâneos o empresário metropolitano e o colono africano ou chinês, sem estabelecer valores, visto que cada um deles possuem uma cultura diferenciada.

Já a ecologia da transescala pretender combater a hierarquia das escalas, portanto, tem o objetivo de articular as análises das escalas locais, globais e/ou universais, possibilitando a credibilidade das escalas antes inferiorizadas.

Com relação a lógica produtivista, o autor preconiza a ecologia das produtividades, onde o interesse não está no lucro exacerbado, e sim numa política de economia solidária, pretendendo assim valorizar serviços antes menosprezados, gerando movimentos populares e coletivos, proporcionando a construção de moradias populares e a restauração de territórios devastados pela lógica capitalista.

E por fim, as duas que tratamos como primordiais para o nosso trabalho, a ecologia dos saberes e a ecologia dos reconhecimentos. A ecologia dos saberes pretende mostrar que não há um saber geral ou uma ignorância geral, partindo do pressuposto que todos os saberes devem ter sua relevância na sociedade, já que o conhecimento científico não está distribuído de forma igualitária, então a intenção é criar uma justiça cognitiva, mas não somente na distribuição do conhecimento científico, mas sim dar credibilidade para alternativas de conhecimentos e torna-las independentes e autônomas, possibilitando dar inteligibilidade ao presente e ao passado tanto quanto dar

sentido ao futuro, se tornando necessário romper com o pensamento binário e do reducionismo que se enraizaram na sociedade, o que subtrai as experiências, portanto, pretende ofertar tudo o que já foi exposto anteriormente neste trabalho sobre este conceito.

Já a ecologia dos reconhecimentos que pretende substituir a classificação social, uma vez que tem como objetivo desqualificar o patriarcado, e promover o reconhecimento recíproco entre as diversas culturas e partes da sociedade moderna, possibilitando o diálogo e a aproximação, o que não é possível em uma sociedade baseada no eurocêntrismo e no etnocentrismo que tendem a promover a hierarquização dentro na sociedade, e a partir desta hierarquia, subalterniza, exclui e marginaliza culturas tratadas como inferiores.

Considerando todo o diálogo pretendido pela Sociologia das Ausências, se torna necessário um processo que ampare tal condição, para facilitar o entendimento, portanto, Santos (2006) cria o que denomina como processo de tradução, que se baseia numa relação recíproca dentro da sociedade, e assim estabelecer uma interpretação entre duas ou mais culturas, já que considera que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem se enriquecer a partir do confronto e diálogo com outras. Para Santos (2006), o pensamento que emerge no processo de tradução deveria nos permitir preservar o que de 'melhor' nossa cultura produziu, reconhecendo e valorizando as potencialidades de comunidades que secularmente foram marginalizadas, portanto, pode se dizer que tal processo se aproxima da valorização de epistemodescredibilizadas ao longo da história da humanidade.

Nesta linha de pensamento, Santos (2007) trabalha com a noção de interconhecimento, uma ótica caracterizada pelo diálogo entre vários conhecimentos, sem desprivilegiar os próprios conhecimentos.

Considerando o processo de tradução, Santos (2006) ainda ressalta ser necessário utiliza-lo não somente a partir dos saberes, mas também no diálogo entre experiências sociais, tornando possível a interação entre práticas hegemônicas e não-hegemônicas, permitindo a aliança entre elas e/ou o surgimento de novas práticas a partir da união. O autor ainda reitera que tal procedimento de tradução identifica o que une e o que separa os saberes e as práticas, pois os pontos em comum tornam possível a articulação. Portanto, podemos perceber que a tradução está vinculada ao

interconhecimento, já que este pretende obter inteligibilidade para a coesão entre culturas e práticas na sociedade moderna.

A partir deste cenário criado pelo processo de tradução, Carvalho (2009) ainda reafirma que esta perspectiva possibilita a aproximação entre as diversas culturas, valorizando suas experiências e seus universos simbólicos, articulando as ideias e suas reivindicações.

Uma experiência social que apresenta o exercício da tradução pode ser observado na ocorrência de concessão de direitos pós humanos ao rio Whanganui, rio sagrado para os povos indígenas Maori da Nova Zelândia. Santos (2013) considera este direito como pós humano, visto que, este rio foi considerado um antepassado da referida comunidade e, em decorrência, considerou-se também a relação de interdependência entre este povo e o rio, tornando possível o reconhecimento deste como pessoa jurídica. O autor menciona que, tal condição só foi possível por meio do processo de tradução e da noção de interconhecimento, pois ocorre o reconhecimento das características, singularidades e universo simbólico da cultura do povo Maori.

Diante deste cenário, o processo de tradução propicia, segundo Santos (2006), operar no entrelaçamento entre as racionalidades e universos simbólicos que pretendem enfrentar os problemas que impactam os povos que se encontram nas fronteiras abissais. Portanto, a tradução será realizada pelos próprios integrantes dos grupos (em relação ao exemplo supramencionado, o povo indígena e a organização social da Nova Zelândia), exigindo dos envolvidos o exercício cognitivo, político e emocional, para reconhecer as limitações de um conhecimento para solucionar uma dada experiência social. Portanto, o autor declara ser o processo de tradução que nos resta para reivindicar uma justiça cognitiva e em detrimento, a justiça social.

5. Contribuições da interculturalidade na educação física escolar

Neste momento vamos nos deter em discutir uma possível intervenção nas aulas de Educação Física (EF) tendo a interculturalidade como referência. A intenção é refletir sobre a complexa rede existente na sociedade e, simultaneamente problematizar os conflitos que dela estão a emergir. Portanto, devemos nos atentar para a relação que a escola estabelece com a realidade em que está inserida e as tensões que influenciam as ações educativas no cotidiano educacional. Nesta

trajetória, torna-se fundamental explicitar que tal reflexão, apresenta como ponto fulcral as noções de ecologia dos saberes e ecologia dos reconhecimentos já mencionados anteriormente.

Considerando a perspectiva a ser adotada pelos docentes e pela escola, Candau (2016) menciona a noção de Ecologia dos Saberes como primordial para uma mudança qualitativa no que diz respeito aos currículos propostos, já que a partir desta noção é preciso incorporar as diversas culturas e trabalhar a partir da perspectiva da interculturalidade crítica para que seja possível alcançar o efetivo diálogo entre as múltiplas maneiras de ser e estar no mundo, o que a impulsiona em direção ao confronto com as várias exclusões sociais que emergem do capitalismo, do patriarcado e do colonialismo.

Buscando o reconhecimento do outro, Silva e Dias (2018) reivindicam uma educação descolonizadora, onde tem como objetivo promover a aproximação das culturas, e assim, possibilitar enxergar a diversidade cultural em uma nova perspectiva, o que se aproxima muito do que pretendemos com a educação intercultural baseada na noção de ecologia dos reconhecimentos nas aulas de EF. Assim, Silva e Dias (2018) dizem que não se trata de aceitar o outro ou de sujeitá-lo a homogeneização, mas sim de reconhecê-lo como existente e respeitá-lo.

Por toda essa necessidade de uma educação intercultural, pretendemos deixar claro qual o objetivo de tal aproximação cultural e para isso nos apropriamos das palavras de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 244) onde dizem que:

O objetivo maior dessa abordagem consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente.

Partindo desta premissa, consideramos necessário que o corpo docente se aproprie de tal intencionalidade para que possa haver mudança em caráter social, e assim estabelecer equidade e direitos a todos, intencionando acabar ou ao menos minimizar a exclusão social.

Oliveira e Daolio (2010) ao problematizar os processos exclusivos existentes na sociedade, relatam o caso de um estudante que durante as aulas era inferiorizado

pelos companheiros de classe, pois seus gestos e comportamento tradicionalmente eram relacionados ao sexo feminino, portanto a sua sexualidade era colocada sob a perspectiva da anormalidade. Se pensarmos no rastro *foucaultiano*, percebemos que há neste contexto a tentativa de normalização dos sujeitos (FOUCAULT, 1987). Ao considerarmos o exemplo supramencionado, gostaríamos de evidenciar a ausência do outro nesta relação, visto que a individualidade do referido estudante não é reconhecida, o que nos remete a perceber a relevância da incorporação da noção de ecologia dos reconhecimentos, conforme preconizado por Santos (2006, p. 111):

O reconhecimento da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou autodeterminação deu origem a novas formas de luta (por um acesso igualitário aos direitos ou recursos existentes; pelo reconhecimento de direitos colectivos; pela defesa e promoção de quadros normativos alternativos ou tradicionais, de formas comunitárias de produção de meios de subsistência ou de relação de conflitos, etc.).

Assim, partindo da noção de interculturalidade, fundada na ecologia dos reconhecimentos, ressaltamos a necessidade de uma intervenção que compreenda o modo como a razão moderna opera excluindo e invisibilizando pessoas, culturas e universos simbólicos, no caso do exemplo mencionado, por conceber o mundo a partir do patriarcado.

Outra situação que nos remete a pensar as questões relacionadas ao gênero são as turmas constituídas a partir do modelo sexista. Como exposto por Oliveira e Daolio (2010) onde mencionam uma professora que opta pela separação da turma em meninos e meninas, justificando tal atitude por facilitar o trabalho, já que os estudantes se sentiam mais à vontade com essa separação. Para os autores, a dificuldade dos professores em romper com este paradigma e propiciar aos estudantes práticas isonômicas e equitativas revela a permanência no processo de normalização.

Nesta ótica, consideramos que a atitude da referida professora impossibilita o diálogo e conflitos que pode emergir nas turmas mistas, considerando ainda que deste modo as pessoas que se encontram nos espaços de fronteira, com outras orientações sexuais, não se sentiriam excluídas deste modo de divisão das turmas. O que estamos a problematizar é o fato de que, ao dividir as turmas em masculino

ou feminino, o docente expõe as pessoas que não se enquadrariam neste processo de heteronormatividade.

Considerando as ideias de Santos (2006) e as questões explicitadas por Oliveira e Daolio (2010), podemos perceber que ao operarmos a partir da lógica dos reconhecimentos, ampliamos a diversidade cultural e social dos sujeitos coletivos que buscam os processos emancipatórios, opondo-se a qualquer forma de opressão social: capitalista, colonialista e no caso mencionado, o patriarcado.

Quanto à efetiva aula de EF, Oliveira e Daolio (2010) declaram que a exclusão, em muitos casos, ocorre por parte dos docentes, quando estes permitem que gestos técnicos representados pelos atletas de alto rendimento de cada esporte se tornem a referência nas aulas, o que acaba por excluir e invisibilizar o estudante que não detém determinadas habilidades. Portanto, cabe refletir: Será que o professor ao priorizar o gesto técnico, reproduz a razão moderna ao considerar este o único saber válido nas aulas de educação física escolar? Até que ponto o professor poderia contextualizar e historicizar a referida cultura corporal de movimento permitindo ao estudante lhe dar um novo significado? Portanto, reivindicamos uma EF escolar que tenha a centralidade no diálogo sócio cultural e no respeito pelas singularidades coletivas e individuais.

Considerando o reducionismo existente na questão supramencionada, Candau (2016) direciona a educação intercultural em busca de identificar o que foi invisibilizado pela cultura hegemônica, e reconhecer novas práticas e culturas, buscando alcançar uma sociedade equitativa e justa. Para tal condição de educação intercultural e ruptura com o reducionismo, devemos nos atentar para a noção de ecologia dos saberes, que preconiza a valorização da ampla gama de saberes existentes no mundo, sem inferiorizar qualquer que seja possibilitando a interação entre diversas formas de conhecimento.

Objetivando reconhecer as diversas formas de manifestação da cultura corporal de movimento, pensamos como alternativa ao docente a ampliação do arsenal de conteúdos a serem abordados na Educação Básica, rompendo com a ideia de que os únicos saberes válidos ou credíveis são as práticas oriundas do Voleibol, Handebol, Basquetebol e Futsal, conforme ressaltam Betti e Zuliani (2002, p. 75):

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

Considerando a cultura corporal de movimento, concordamos com Betti e Zuliani (2002) ao afirmarem que as aulas de EF devem propiciar ao estudante a compreensão sobre as práticas corporais, possibilitando a este significá-la, articulando o movimento corporal aos aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, dentre outros.

A partir do diálogo com Betti (2007), que concebe o movimento humano com um fenômeno, entendemos que, este não pode ser tratado simplesmente como um mero gesto físico, mas considerado como forma de se introduzir no mundo, com sua cultura corporal de movimento, seu universo simbólico, seus determinantes históricos, portanto, enredando o corpo na perspectiva da corporeidade e nas múltiplas experiências a partir dos diversos modos de ser e estar no mundo (NAJMANOVICH, 2001).

Diante do exposto, consideramos relevante nos aproximarmos das ideias de Daolio (1995) que considera fundamental a noção de alteridade e equidade na prática do Profissional de Educação Física, pois estes valores são fundamentais para o reconhecimento das diferenças, para a credibilização de diversos saberes e para a valorização das várias manifestações socioculturais.

6. Considerações finais

Sabendo que o objetivo deste estudo foi discutir a importância da noção de interculturalidade na ação do professor de educação física na Educação Básica, tecemos algumas considerações.

Podemos perceber que a noção de interculturalidade quando comparada ao conceito de multiculturalismo, amplia o debate entorno das questões de desigualdade e exclusão que emergem da sociedade contemporânea, visto que a interculturalidade pretende se opor a qualquer forma de poder: capitalista, colonialista e patriarcal.

Consideramos também que tal noção, interculturalidade, pode ser promovida em conjunto com a sociologia das ausências, pois esta pretende romper com a monocultura do saber, sabendo que o debate a partir da ecologia dos saberes e ecologia dos reconhecimentos, amplia a credibilidade de conhecimentos para além do científico, valorizando outras formas de saberes, auxiliando para a ruptura com a classificação e hierarquização social, em busca de um reconhecimento recíproco e equitativo, viabilizando o diálogo e aproximação em relação aos povos, culturas, dentre outros.

Acreditamos que tais noções devem emergir incorporadas pelo processo de tradução, o qual tem como objetivo possibilitar a interação entre as culturas, facilitando o acesso ao modo de pensar do 'outro', com o objetivo de enriquecer as experiências sociais.

No que diz respeito a esses conceitos dentro das aulas de EF, consideramos que são significativos para o docente, já que essas noções têm potencial para confrontar ou pelo menos minimizar a presença do preconceito, servindo de base para ministrar as aulas em caráter equitativo, oportunizando a todos o direito a aprendizagem, a convivência e a sociabilidade.

Por fim, consideramos que o professor de EF que pretende oportunizar os estudantes a terem um acesso a uma maior variedade de saberes, práticas e culturas sem que haja uma hierarquização, uma exclusão ou preconceito, pode incorporar as referidas noções para contribuir com o andamento de suas práticas e intervenções educativas.

Referências

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 1, n. 1, 2002.

BETTI, Mauro. **Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. Revista da Educação Física/UEM, v. 18, n. 2, 2007. (p. 207-217).

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. Resolução n.º 218, de 6 de março de 1997. **Reconhece a categoria da Educação Física como profissional da saúde.** Disponível

em: http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/resolucao218_05_05_97.pdf Acesso em: set. 2018.

BRUGNEROTTO, Fábio; SIMÕES, Regina. **Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 19, 2009. (p. 149-172).

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa.** Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, 2010. (p. 151-169).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, 2012. (p. 235-250).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 32, n. 1, 2016. (p. 15-34).

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. **A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos.** Tempus Actas de Saúde Coletiva, v. 8, n. 2, 2014. (p. 331-338).

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In CHAUÍ, M.; SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo. Cortez, 2013. (p. 23-40).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** Cortez Editora, 1992.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. **Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural.** Revista Pedagógica, v. 01, n. 28, 2012. (p. 231-262).

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. Ed. Papirus Editora, 1995.

FERREIRA, Heraldo Simões; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; SAMPAIO, José Jackson Coelho. **Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 35, n. 3, 2013. (p. 673-685).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis. Vozes, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo. Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. Ed. São Paulo. Atlas, 2008.

LOPES, Ana Maria D.Ávila. **Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade**. REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 20, n. 38, 2012. (p. 67-81).

LUCAS, Douglas César. **Multiculturalismo e o debate entre liberais e comunitaristas: em defesa da interculturalidade dos direitos humanos**. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, v. 30, n. 58, 2009. (p. 101-130).

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. **Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade**. Movimento, v. 16, n. 1, 2010. (p. 149-167).

RAMOS, Natália. **Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios**. In: Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. (p. 189-200).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, 2002. (p. 237-280).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. Ed. Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. v. 79, Novos Estudos, Nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In CHAUI, M.; SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo. Cortez, 2013. (p. 41-125).

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

SILVA, Roberto da; BERVIAN, Pedro A.; CERVO, Amado L. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2007.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. **A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais**. EccoS Revista Científica, n. 45, 2018. (p. 117-136).

TEIXEIRA, Fabiano Augusto. **Educação física escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão**. Motrivivência, n. 32-33, 2009. (p. 335-343).