



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF

JESSYCA MARCHON MOULAZ

ALUNOS IMIGRANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: desafios e singularidades na prática pedagógica

Niterói

2023

JESSYCA MARCHON MOULAZ

ALUNOS IMIGRANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: desafios e singularidades na prática pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física. Área de Concentração: Aspectos Biodinâmicos e Socioculturais das Atividades Físicas. Linha de Pesquisa: Educação Física, Atividade Física e Manifestações Culturais. Projeto de Pesquisa: Educação Física, Esporte e Atividade Física para o Desenvolvimento Sustentável e a Paz.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Osborne

Niterói

2023

CIP - Catalogação na Publicação

M926 Moulaz, Jessyca Marchon.
Alunos imigrantes nas aulas de educação física: desafios e singularidades na prática pedagógica. / Jessyca Marchon Moulaz. -- Niterói, RJ, 2023.
xiii, 14-147p. il.; tabs.
Numeração da publicação: [i] – xiii, 14-147p].
Referência(s): P. 94-109.
Apêndice(s): P. 110-116.
Anexo(s): P. 117-147.

Orientadora: PhD. Renata de Sá Osborne da Costa.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Salgado de Oliveira, 2023.

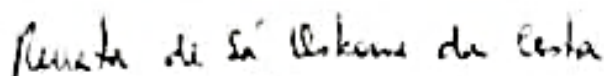
1. Criança imigrante - Educação. 2. Educação física escolar - Imigrantes.
3. Multiculturalismo. I. TÍTULO.

CDD 370.0981

JESSYCA MARCHON MOULAZ

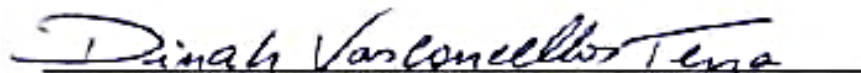
"ALUNOS IMIGRANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E SINGULARIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA."

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física, aprovada no dia 05 de maio de 2023 pela banca examinadora, composta pelos professores:



Prof.ª Dr.ª Renata de Sá Osborne da Costa

Professora do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO)



Prof.ª Dr.ª Dinah Vasconcellos Terra

Professora do Universidade Federal Fluminense (UFF)



Prof.ª Dr.ª Grit Kirstin Koeltzsch

Professora do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO/ Univesidad Nacional de Jujuy/ CONICET)

DEDICATÓRIA

À Deus primeiramente, à minha filhotinha xodó Sophia, ao novo membrinho da família Asaph, ao meu maridão Tiago e às minhas sempre presentes e amadas mãe Nadir e irmã Jeniffer.

AGRADECIMENTO

Agradeço à UNIVERSO por ter me aprovado e me confiado uma bolsa para realizar esse excelente curso de mestrado, à minha querida e amada orientadora Renata Osborne, por ter me escolhido, me ajudado na confecção deste trabalho e me orientado em situações da vida. Agradeço também aos meus colegas de curso Jussara, Igor, Felipe, Andrew, Rafão e Rodrigo, por me salvarem em diversos momentos, e na reta final, ao Anderson, que se mostrou imprescindível para a confecção deste trabalho. Aos professores Carlão e Roberto e a nossa querida Amanda também foram essenciais na minha vida acadêmica.

RESUMO

O mundo está testemunhando uma grande mobilidade humana: as migrações internacionais aumentaram de 100 milhões em 1960 para 232 milhões em 2013. Apesar disso, pouca relevância está sendo dada em como as crianças imigrantes estão sendo incluídas nas escolas, por falta de conhecimento ou de investimento público. Este trabalho considera que a disciplina Educação Física, com seu aspecto cultural, pode servir de ferramenta de inclusão das crianças imigrantes nas escolas públicas brasileiras, uma vez que essas crianças podem se expressar além da oralidade, manifestando seus traços culturais de origem, em interação espontânea com os alunos. Apresentamos: abordagens socioculturais para a migração e a educação; a história social do esporte; as legislações que relacionam os esportes e a educação para os imigrantes no Brasil; e aspectos de exclusão dos imigrantes em diversos âmbitos. A cultura aparece dentro do principal documento de proposta educacional brasileiro na atualidade, que é a BNCC, e nos traz alguns apontamentos para abordar o multiculturalismo dentro das escolas e na Educação Física. Realizando uma ligação com essa temática, trazemos as bases conceituais do multiculturalismo e como ele se desenvolve no currículo brasileiro e nas aulas de Educação Física. É apresentada algumas contribuições dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico para o currículo cultural da educação física. A abordagem metodológica foi a etnografia e a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Municipal de Armação de Búzios, no estado do Rio de Janeiro, do ensino fundamental I, durante um bimestre letivo. Foram utilizadas a etnografia visual (utilização de vídeos, fotografias e imagens), somada ao uso do computador. Na pesquisa, também foram utilizados outros instrumentos, como entrevistas de perguntas abertas com as crianças imigrantes e seus professores de Educação Física, observação participante, estudos observacionais e análise por processos indutivos. Enfim, no resultado do trabalho, foram analisados comportamentos e falas dos alunos imigrantes e no final, foi apresentada uma proposta metodológica de Educação Física para a inclusão dos alunos imigrantes, levando em consideração os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), as unidades temáticas e as competências e habilidades apresentados na BNCC para a Educação Física no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e a Taxionomia de Bloom. Por meio desta pesquisa, pode-se perceber que a Educação Física multicultural facilita e apoia o desejo de crianças imigrantes de se comunicar, interagir, construir relacionamentos e percepções de mundo. Algumas das áreas de melhoria verificadas incluem: aumento dos comportamentos sociais, gestos e compreensão adequados, diminuição de autoimagem deturpada, aumento dos atos comunicativos e engajamento com os outros, entre outros efeitos positivos.

Palavras chaves: Crianças imigrantes; Educação física escolar; Multiculturalismo.

ABSTRACT

The world is witnessing great human mobility: international migrations have increased from 100 million in 1960 to 232 million in 2013. Despite this, little relevance is being given to how immigrant children are being included in schools, due to lack of knowledge or public investment. This work considers the discipline Physical Education, with its cultural aspect, can serve as a tool for the inclusion of immigrant children in Brazilian public schools, since these children can express themselves beyond orality, manifesting their cultural traits of origin, in spontaneous interaction with students. We present sociocultural approaches to migration and education; the social history of sport; the laws that relate sports and education for immigrants in Brazil; and aspects of immigrant exclusion in different areas. Culture appears within the main document of Brazilian educational proposal today, which is the BNCC, and brings us some notes to address multiculturalism within schools and in Physical Education. Making a connection with this theme, we bring the conceptual bases of multiculturalism and how it develops in the Brazilian curriculum and in Physical Education classes. Some contributions of cultural studies and critical multiculturalism to the cultural curriculum of physical education are presented. The methodological approach was the ethnography, and the research was carried out in one school of the Municipal Public Network of Armação de Búzios city, in the state of Rio de Janeiro, from elementary school I, during an academic bimester. Visual ethnography (use of videos, photographs, and images) was used, in addition to computer. In the research, other instruments were also used, such as interviews with the immigrant children and their Physical Education teachers, participant observation, observational studies, and analysis by inductive processes. Finally, because of the work, behaviors and speeches of immigrant students were analyzed and, in the end, a methodological proposal for Physical Education was presented for the inclusion of immigrant students, considering the Contemporary Transversal Themes (TCTs), the thematic units and the competences and skills presented at the BNCC for Physical Education in Elementary School 1 (1st to 5th year), and Bloom's Taxonomy. Through this research, multicultural Physical Education facilitates and supports the desire of immigrant children to communicate, interact, build relationships and perceptions of the world. Some of the areas of improvement noted include increased social behaviors, appropriate gestures and understanding, decreased misrepresented self-image, increased communicative acts and engagement with others, among other positive effects.

Keywords: Immigrant children; School physical education; Multiculturalism.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF	Educação Física
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
OIM	Organização Internacional para Migrações
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
RJ	Rio de Janeiro
NEPO	Núcleo de Estudos sobre Populações
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ONU	Organização das Nações Unidas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Estudos Culturais
MC	Multiculturalismo Crítico
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

PÁGINAS

Figura 1: Matrículas de imigrantes entre 2008 - 2016	23
Figura 2: Quantidade de alunos imigrantes no Brasil 2010 – 2019.....	23
Gráfico 1: Distribuição de alunos por nacionalidade do grupo observado.....	68
Figuras 3 e 4: Espaço das aulas de Educação Física da escola.....	68
Figura 5 e 6: Anita explicando as “consequências” da brincadeira por gestos motores.....	70
Figura 7: Nicolás implicando e brincando com colegas brasileiros.....	70
Figura 8: Aluno estrangeiro criando dancinha enquanto esperava colega lançar a bola para ele	71
Figura 9: Santiago respondendo “FIFA Word Cup” à professora.....	73
Figura 10: Aluno mais habilidoso indo primeiro para mostrar movimentos esperados.....	79
Figuras 11, 12 e 13: Meninas brincando de polichinelos antes da aula e Anitta ensinando como poderiam brincar com cones por meio de movimentos.....	81
Figuras 14 e 15: Pesquisadora brincando de “peteleco” com os alunos estrangeiros e brasileiros.	82
Figura 16: Avaliação de educação física da turma do primeiro ano.....	84
Figura 17: avaliação de educação física da turma do quinto ano.....	85
Figura 18: Temas Contemporâneos Transversais (TCT) na BNCC.....	86
Figura 19: Taxionomia de Bloom revisada.....	89
Figura 20: Proposta Pedagógica de Educação Física Multicultural esquematizada.....	90

LISTA DE TABELAS

PÁGINAS

Tabela 1 – Alunos imigrantes por continente na cidade do Rio de Janeiro.....	23
Tabela 2 – Alunos imigrantes da rede pública por continente na cidade do Rio de Janeiro.....	24
Tabela 3 – Percepção da autoimagem corporal dos alunos imigrantes.....	76
Tabela 4 – Discursos dos aspectos avaliados pelos alunos imigrantes quanto aos professores de educação física.....	77
Tabela 5 – Discurso dos aspectos avaliados pelos alunos imigrantes quanto às atividades físicas no país de origem e no Brasil.....	79
Tabela 6 – Sugestões de práticas Pedagógicas de Educação Física no Ensino Fundamental I com o TCT Multiculturalismo.....	87

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1 QUEM É O IMIGRANTE?.....	19
2.2 OS IMIGRANTES NA ESCOLA BRASILEIRA.....	22
2.3 A QUESTÃO SOCIAL DO ESPORTE.....	25
2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO, MOVIMENTO E CULTURA.....	29
2.5 LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO, ESPORTE E ATIVIDADE FÍSICA PARA IMIGRANTES NO BRASIL.....	33
2.6 ESPORTE, EXCLUSÃO SOCIAL E POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO.....	34
2.7 A CULTURA DENTRO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	42
2.8 MULTICULTURALISMO.....	47
2.9 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS E DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO PARA O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	59
3 MÉTODOS.....	63
3.6 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	64
3.7 ENTRANDO EM CAMPO.....	64
3.8 INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	65
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
4.1 LINGUAGEM E EXPRESSÃO.....	69
4.2 CULTURA E CORPO.....	74
4.3 MOVIMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO.....	77
4.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS ESTRANGEIROS EM ESCOLAS BRASILEIRAS.....	85
5 CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
APÊNDICE A- Termo de assentimento livre e esclarecido.....	110

APÊNDICE B- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	112
APÊNDICE C- Roteiro de entrevista com as crianças imigrantes.....	115
APÊNDICE D- Roteiro de entrevista com os professores de Educação Física.....	116
ANEXO A- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	117
ANEXO B- Relatório de Autenticidade da Dissertação.....	121
ANEXO C- Artigo publicado em 2021 na “Intercontinental Journal on Physical Education”: Promoção da Saúde em Contexto Inclusivo.....	123
ANEXO D- Artigo Apresentado em 2022 na Revista “Research, Society and Development”: Relações entre o Multiculturalismo, a Inclusão e a Educação Física.....	136

1.INTRODUÇÃO

Quando se pensa em migração internacional, geralmente temos em mente um caráter de engrandecimento cultural, social ou econômico. Porém, nos últimos anos, os conflitos armados fizeram com que a quantidade de imigrantes ultrapassasse o número da Segunda Guerra Mundial (OIM, 2013).

O movimento global está sendo motivado por diversas razões, dentre elas, a instabilidade política, as crises econômicas, a urbanização e os conflitos. Avalia-se que cerca de 232 milhões de pessoas migraram para fora de seus países em 2013 (OIM, 2013). Segundo a análise da Organização Internacional sobre Migração (OIM), no Relatório Mundial sobre Migração 2022, no ano anterior, havia 281 milhões de migrantes internacionais no mundo, correspondendo 3,6% da população. Isso significa 200 milhões de deslocamentos a mais que nos anos 70.

Imigração é um conceito bem amplo, porém resumidamente, diz respeito a deslocamentos de um lugar a outro, com intuito de residir neste local.

O autor Marcel (1967) considera essa mobilidade como uma característica própria do ser-humano, que contribui para o nosso desenvolvimento, chamando esse fenômeno de Homo Viator. Outra característica intrínseca nossa, é a ludicidade, o jogo como fenômeno cultural, conhecido como Homo Ludens (HUIZINGA, 1996).

A maioria maciça dos trabalhos pesquisados acerca da imigração estão focados em constatar informações, noticiar a destruição das guerras ou se remetem a questões humanitárias e/ ou econômicas, porém é necessário disponibilizar e adaptar serviços sociais, educacionais e de saúde para a população em situação de imigração em todos os países e refletir acerca de seus impactos na vida social contemporânea (RAMOS, 2007).

O levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, revela que a quantidade de matrículas de alunos estrangeiros nas escolas do Brasil mais que dobrou em oito anos. Em 2008, foram 34 mil matrículas de imigrantes; quase uma década depois, em 2016, esse número mais que dobrou, chegando a 73 mil matrículas. Nesse levantamento, foi apontado que a escola pública acolheu 64% desses alunos. Os latino-americanos são mais de 40% dos alunos

estrangeiros no Brasil, matriculados principalmente em escolas públicas e seguindo por porcentagem, temos os europeus, asiáticos e norte-americanos.

São Paulo é o estado brasileiro que possui mais matrículas de alunos estrangeiros, sendo 34,5% (10.298), seguido pelo Paraná, com 10,7% e Minas Gerais, com 10,6%.

Os países das Américas, incluindo o Brasil, discursam a respeito do direito do imigrante à educação, contudo, o acesso à educação é limitado na prática, e o apoio a essas crianças é inusual (RAMOS, 2013).

A comparência de alunos imigrantes de diferentes nacionalidades torna as salas de aula ambientes multiculturais e multilíngues, exigindo que as escolas desenvolvam mudanças em seu papel social, que tradicionalmente é o de contribuir para a construção da identidade nacional e propagar a língua oficial, para que o país garanta a união de todos os estados da federação (ZANOTTI, 1972).

As leis brasileiras garantem o mesmo direito ao acesso à educação básica aos estrangeiros, contudo, as crianças imigrantes que chegam no Brasil são integradas nas instituições educacionais públicas, sem se pensar em como elas serão acolhidas e compreendidas, e por muitas vezes, essa exclusão acaba gerando um abismo ainda maior de entendimento e vivências sociais entre as crianças e os outros atores sociais (RAMOS, 2013).

Existem pesquisas brasileiras que apontam preconceitos e discriminação contra alunos bolivianos e de outras nacionalidades (SILVA; PINEZI, 2015; CARVALHO, 2015; MAGALHÃES; SCHILLING, 2012; FREITAS; SILVA, 2015; PONTEDEIRO, 2013).

Crochík (1997) desenvolveu um estudo baseado na Teoria Crítica da Sociedade, que contribui para a compreensão do preconceito. Ele afirma que o preconceito seria uma resposta às ameaças imaginárias, o que revela a dificuldade em refletir e experimentar. Somente o convívio não diminui o preconceito (CROCHÍK, 2001), porque ele se mantém à medida que o indivíduo não consegue se identificar com sua vítima (CROCHÍK, 2011). Essa identificação permitiria uma reflexão do preconceituoso acerca da sua própria fragilidade (CROCHÍK, 2001).

Para uma diminuição desse preconceito, então, devemos ter estratégias de inclusão escolar e social, que vão além apenas do convívio. Essa inclusão social, para Sasaki (2009)

é considerada como o processo que os sistemas sociais comuns são adequados, de tal forma, que toda a diversidade humana possa participar e formular essas adequações.

No caso dos imigrantes, para que haja a verdadeira inclusão, eles devem participar das formulações dessas tais adequações do sistema social e participar efetivamente das atividades, para além do convívio, com o objetivo de diminuir o preconceito experienciado por eles (SASSAKI, 2009).

Mas como as crianças imigrantes vão interagir e participar das adequações sem entender a língua falada e com uma cultura corporal diferente?

As brincadeiras e técnicas corporais são ferramentas facilitadoras de interação, já que, segundo Murphy (2006), quando as pessoas se encontram em situações, nas quais nenhuma comunicação falada é possível, elas realizam outro tipo de comunicação, como, as expressões corporais, a atitude, movimento e posição do corpo e nível do som.

Segundo Laban (1984, p.39), “o corpo constitui o instrumento através do qual o homem se comunica e se expressa”. Para ele, os movimentos das partes do corpo se relacionam com outras partes, por intermédio do tempo, espaço e tensão, o que nos faz acreditar que a expressão e comunicação que o corpo carrega, traz mensagens que refletem também o meio e as sensações em relação a ele. Laban (1984) afirma que existe um labirinto de combinações de movimentos que não conseguem ser explicadas em palavras, porque a estrutura do corpo e dos movimentos que podemos desempenhar são milagres da existência. O autor ainda diz que “cada fase do movimento, cada pequena transferência de peso, cada solitário gesto de uma parte do corpo, revela algum traço de nossa vida interior” (LABAN, 1984, p.39), pois todos os nossos movimentos são criados a partir de um estímulo interior, motivados por uma sensação imediata ou por um conjunto de percepções experimentadas previamente, guardadas na memória.

Como a brincadeira, o esporte e o trato com o corpo, suas expressões, movimentos e cultura são conteúdos intrínsecos da Educação Física, e o professor se utiliza de técnicas e expressões corporais diversas, tanto nas atividades, como no modo de se relacionar, podemos ter como um indício de que essa disciplina possa gerar maiores oportunidades de comunicação e adaptação dessas crianças no meio escolar como um todo.

Neste processo de investigação, não foi encontrada vasta literatura sobre a inclusão dos imigrantes por meio dos esportes e atividades físicas, pois os enfoques temáticos relacionados aos imigrantes são outros, o que abre uma lacuna de discussão acerca da inclusão das crianças imigrantes por meio do esporte.

Esporte de participação, é definido pelo art. 3º, II da Lei Pelé como sendo as “modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente”. Essa definição corrobora com a essência da Carta Internacional da Educação Física e do esporte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 2015 (p.2), que ressalta que a “Educação Física, a atividade física, e o esporte devem buscar promover uma maior comunhão entre as pessoas, a solidariedade, o respeito mútuo e o entendimento, assim como o respeito total pela integridade e pela dignidade dos seres humanos”.

Com esses apontamentos iniciais, podemos perceber que a disciplina Educação Física na escola pode ser uma ferramenta de verdadeira inclusão, por meio da utilização da cultura corporal e outras linguagens de expressão e participação efetiva.

Por existir um fenômeno de imigração cada vez maior e ainda não possuir referencial teórico extenso acerca do assunto, sobretudo, no Brasil, faz-se necessário estudos sobre imigração. Além disso, as crianças estão sendo introduzidas em escolas públicas, nas quais, não possuem professores de Educação Física e outros profissionais preparados para lidar com a forma de interação, comportamento e aprendizagem das crianças imigrantes. Deste modo, com conhecimentos de como é a experiência lúdica e de como a interação dessas crianças se dá, servirá de ponto de partida para a utilização de práticas pedagógicas inclusivas para este público.

O objetivo geral da pesquisa é observar o desenvolvimento e participação de crianças imigrantes em brincadeiras, jogos e esportes no ensino fundamental I de escolas públicas da cidade de Armação de Búzios- RJ e, partindo do resultado, sugerir práticas inclusivas de ensino da Educação Física.

Os objetivos específicos são:

- ✓ Observar e analisar o cotidiano de brincadeiras, jogos e esportes do público-alvo;

- ✓ Compreender a maneira que as crianças imigrantes aprendem e interagem nas atividades físicas;
- ✓ Entender o conceito de multiculturalismo e imigrantes e como eles se relacionam;
- ✓ Propor práticas pedagógicas de Educação Física inclusivas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 QUEM É O IMIGRANTE?

O fenômeno migratório é uma das atividades humanas de mobilidade. Os fluxos de migração são um dos pontos mais perceptíveis no processo de globalização (ROURKE; SINNOTT, 2003). A migração é considerada a que possui a terceira maior modificação no quantitativo populacional, sendo precedida somente pela fertilidade e mortalidade (BONGAARTS; BULATAO, 2000).

O conceito de migração é complexo e não consensual. Ele é aplicado para designar a movimentação de um local a outro, com intenção de residir neste lugar. Esses deslocamentos formam fluxos de trânsito dentro do território nacional, (migrações internas) ou entre diferentes países, (migrações internacionais). O ato de sair, partir do local, é chamado de “emigração” e o de chegar, de “imigração”.

As pessoas passam a ser consideradas “emigrantes” por aquelas pessoas que continuaram no local de onde partiram, e “imigrantes” por aqueles que moram no local para onde elas foram (GRINBERG; GRINBERG, 1984). A principal diferença entre um Imigrante e um estrangeiro é que o estrangeiro tem um tempo determinado para voltar ao seu país e é visto mais como um convidado, que como intruso, já o imigrante, mesmo regularizado, geralmente são considerados intrusos ou não confiáveis. Eles formam um grupo social específico, de acordo com o local em que são colocados e pela função laboral que exercem e incentivam a cultura, economia, a política e os fatores psicossociais.

Existem duas categorias entre os emigrantes: os forçados e os voluntários. Muitas pessoas são obrigadas a deixar seu país por questões sociopolíticas ou por falta de condições mínimas de sobrevivência. A migração forçada pode acontecer em grupos grandes, como por exemplo, dez milhões de pessoas forçadas a sair do Paquistão para a Índia, em 1947, por seus governantes e o inverso em 1950, por questões religiosas (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Atualmente, com o aumento de formas de mobilidade entre um local e outro, o conceito de migração fica cada vez mais difícil de se compreender. Hoje existem diferentes modalidades de deslocamentos, podendo ser por intercâmbio, por viagem, a trabalho, por morar em diferentes países, entre outras.

As migrações fazem parte das condições de vida contemporâneas, pautadas pelos deslocamentos geográficos, psicológicos e sociais. As motivações que geram as migrações vão além das econômicas e passam por uma internalização, que lança a pessoa na busca por outros lugares para viver (CALVO, 1977 apud GRINBERG; GRINBERG, 1984).

A migração é uma construção fundada também no imaginário e em discursos atravessados por capacidades psicológicas e por relações econômicas, de poder e políticas (SANTAMARIA, 2002). Por esses motivos, o imigrante carrega imagens de uma pessoa inferior, intrusa ou o contrário. A experiência de imigrar se desdobra na relação com o desconhecido, com o não-familiar (SANTAMARIA, 2002), e muitos sentimentos são gerados na vida dos imigrantes:

São muitos os sentimentos que brotam na saga dos migrantes: medo, angústia, culpa, alegria, esperança, prazer e dor. Além dos próprios sentimentos, existem ainda os dos outros que também o afetam, tanto daqueles que ficaram como daqueles que o recebem. Da parte dos que ficaram carregam imagens ambivalentes, talvez de admiração, respeito e reconhecimento, mas quiçá também de inveja e recriminação por terem desertado. Daqueles com os quais passam a conviver são alvo de olhares dúbios, nos quais mesclam sentimentos de simpatia, confiança, compaixão e solidariedade, por exemplo, com sentimento de cobiça, rejeição e escárnio (JUSTO, 2008, p.100).

Os migrantes, quando atravessam as fronteiras e fazem conexões entre culturas e lugares, cooperam no desenvolvimento cultural, político e econômico, e enriquecem subjetiva e psicologicamente, proporcionado pelas vivências de cognições e sentimentos que são criados no contato com o diferente (JUSTO, 2008). “Formas diferentes de pensar, sentir, perceber e falar exigem transformações pessoais profundas que beiram a uma despersonalização ou a um desmanche da identidade pessoal, difícil de ser suportada” (JUSTO, 2008, p.100).

A adaptação intercultural e suas conseqüentes alterações na língua, identidade, comportamentos e valores estão sendo analisados por diversos autores (VAN OUDENHOVEN; WARD; MASGORET, 2006). Uma das principais teorias acerca do assunto é o da “aculturação” de Berry (1997), que considera que os imigrantes podem escolher manter ou abandonar sua cultura do local de origem e conservar muito ou pouco contato de interação entre as pessoas do local de acolhimento. As diferentes combinações entre essas dimensões originam as seguintes estratégias de aculturação: integração, separação, assimilação e marginalização (BERRY, 1997). A integração é considerada a estratégia mais favorável aos imigrantes ao fazer parte de uma nova sociedade, porque os permitem conservar

valores e normas de sua própria cultura e ter pontos de contato com as pessoas do novo grupo social (BERRY, 1997).

Quando há divergências nas estratégias de nas estratégias de aculturação, pode ocorrer conflitos, discriminações ou preconceitos. Segundo a hipótese de contato, comportamentos negativos de um grupo para outro são geradas pela ignorância sobre os grupos, porque a discriminação é gerada pela falta de contato com outras pessoas ou grupos (ALLPORT, 1954). As vivências positivas ocasionadas pelo contato aprofundam a percepção de semelhança entre as pessoas de grupos diferentes (ISPHORDING; OTTEN, 2014).

Migrações em números

As Nações Unidas, em seu Relatório Mundial sobre Migração 2022, havia 281 milhões de migrantes internacionais no ano anterior, o equivalente a 3,6 % da população mundial. Isso corresponde ao um aumento de 200 milhões de migrações, quando comparado aos anos 1970 (OIM, 2022).

Esse aumento ocorreu, paradoxalmente, durante a pandemia de Covid-19, mesmo com o fechamento de fronteiras. Houve 108 mil restrições para conter a doença, o que afetou a mobilidade, porém não impediram a migração internacional. Se não fosse a pandemia, haveria mais 2 milhões de migrantes (OIM, 2022).

As migrações internas tiveram aumento em 2020 por motivos de conflitos, violência e desastres. Foram 40,5 milhões de pessoas em situação de migração forçada em 2020, e 31,5 no ano anterior (OIM, 2022).

A maior movimentação entre pessoas no mundo hoje, acontece do Sul do mundo para o Norte, somando cerca de 40% de todas as migrações (OIM, 2013). O maior exemplo deste fluxo ocorre entre o México e Estados Unidos (EUA), em que 51,9 milhões de hispânicos que se encontram nos EUA, sendo que 33,5 milhões deles possuem origem étnica do México. Em 2011, foram contabilizados cerca de 20% deles sem documentos (STONEY; BATALOVA, 2013; PEW HISPANIC CENTER, 2010).

Existe também uma grande movimentação “Sul-Sul”, que de acordo com o World Migration Report (Relatório de Migração do Mundo) de 2013, é de 35 a 40% de toda migração global. No ano de publicação do relatório, em média 82,3 milhões de migrantes internacionais

nasceram no Sul global, continuam vivendo no mesmo hemisfério (OIM, 2013). Os migrantes Sul-Sul são mais prováveis de estarem desprovidos de documentos que os Sul-Norte e, automaticamente de serem trabalhadores informais ou temporários, o que gera uma exclusão de serviços essenciais, como educação e saúde e vulnerabilidade ao abuso por parte dos nacionais ou traficantes (HUJO; PIPER, 2007).

A migração entre países do hemisfério Sul ocorre geralmente na América Latina e Caribe. No ano de 2013, 64% dos migrantes internacionais na região da América Latina e Caribe viviam na grande área em que nasceram (OIM, 2013), o que representa níveis altos de migração intrarregional (CORDERO; GUTIERREZ; SERRALTA, 2013).

Países latinos, como Brasil, Chile, Uruguai e Argentina estão atraindo migrantes por motivos econômicos (TEXIDO; WARN, 2013). Violências associadas ao controle territorial e tráfico de drogas entre guerrilheiros, paramilitares e o Estado da Colômbia motivaram migrações internas de 5,7 milhões de pessoas e mobilidade intensa da Colômbia para o Equador (UNHCR, 2015).

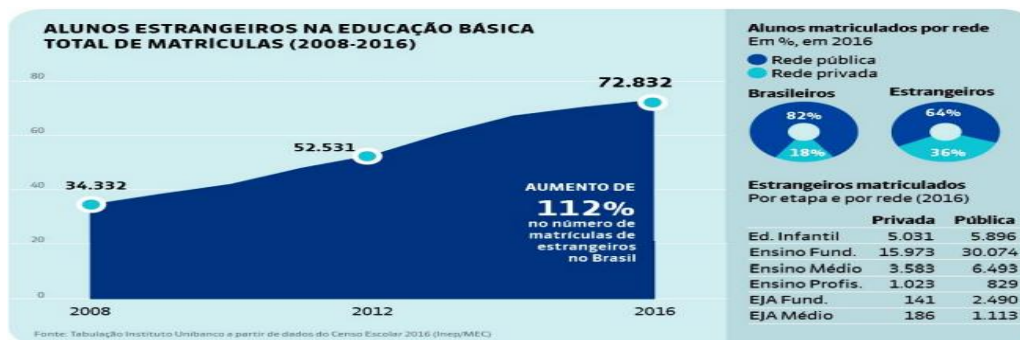
O Brasil é apontado como modelo pela concessão de vistos humanitários a migrantes e refugiados, sendo o quinto maior destino de venezuelanos, atrás da Colômbia, Peru, Chile e Equador (OIM, 2022).

Este resumo acerca das migrações, em especial na América Latina nos demonstra uma alta complexidade e alto fluxo que precisa de maior visibilidade e ações políticas no Brasil e demais países.

2.2. OS IMIGRANTES NA ESCOLA BRASILEIRA

Houve, junto ao aumento de imigração no Brasil, um crescimento de alunos imigrantes matriculados nas instituições de ensino (UNIBANCO, 2018). De 2008 a 2016, foi de 34 mil alunos para 73 mil, ou seja, um aumento de 112% na quantidade de matrículas. Em 2016, 64% desses alunos estudavam em escolas públicas, como apresentado na figura abaixo:

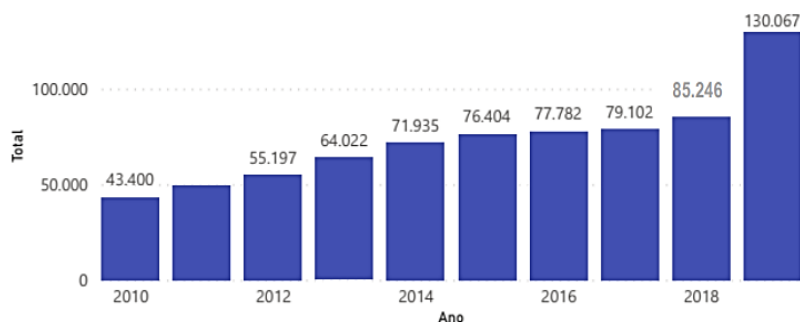
Figura 1: Matrículas de imigrantes entre 2008-2016



Fonte: Instituto Unibanco (2018).

Calcula-se que o número de alunos migrantes no Brasil fosse de 130 mil em 2019, de acordo com os dados do Núcleo de Estudos de População (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Isso corresponde a um aumento de 78% em três anos, e vem evoluindo ano após ano (RODRIGUES, 2021).

Figura 2: Quantidade de alunos imigrantes no Brasil de 2010-2019



Fonte: NEPO (2019).

O estado do Rio de Janeiro contém 2.240 alunos imigrantes, tanto em escolas públicas, quanto em privadas, enquanto São Paulo possui um terço dos alunos de outras nacionalidades no Brasil, de acordo com o Censo Escolar de 2019.

De acordo com uma pesquisa realizada por um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2021), existem alunos provenientes de todos os continentes, como apresentado na tabela:

Tabela 1: Alunos imigrantes por continente na cidade do Rio de Janeiro

Europa	748
América do Sul	533
América do Norte	423
África	288
Ásia	196

Oceania	8
---------	---

Fonte: UFRJ (2021).

Dentro destes números apresentados acima, existem 689 alunos de outras nacionalidades matriculados em escolas públicas, dentre eles, o maior percentual é de origem da América do Sul, seguida da África e Europa. Dentre os países específicos, o que apresenta o maior número é Angola, com 124 alunos, depois Venezuela, com 101 e Portugal, apresentando 50 estudantes (CAVALCANTI et al., 2021).

Dos alunos de escolas da rede pública do Rio de Janeiro, 511 deles são oriundos de países cuja língua oficial não é o português, gerando uma situação de ensino desafiadora para esses alunos, porque “[...] a maioria dos estrangeiros que chega ao país não conhece o português e, assim, acaba frequentando as aulas sem conseguir se comunicar com os professores e colegas e, principalmente, sem entender os conteúdos desenvolvidos em sala” (UNIBANCO, 2018, p.1).

Tabela 2: Alunos imigrantes por continente na rede pública da cidade do Rio de Janeiro

América do Sul	262
África	197
Europa	139
América do Norte	81
Ásia	11

Fonte: UFRJ (2021).

Quando comparamos a origem dos alunos imigrantes nas escolas do Rio de Janeiro, podemos perceber que os advindos de países desenvolvidos, em sua maioria estudam na rede privada, com melhores condições de acolhimento, enquanto os oriundos de países subdesenvolvidos, estão matriculados em escolas públicas (UFRJ, 2021). Com isso, podemos notar indícios de desigualdade.

Dentro das escolas, existe profundo desconhecimento e preconceito devido a ausência de formação apropriada dos professores e demais funcionários e pela carência de informações dos alunos. As escolas devem estar preparadas para as grandes mudanças sociais que estão acontecendo ao seu redor, e acolher esses alunos imigrantes, por terem necessidades educacionais especiais, devido às diferenças culturais e linguísticas (RODRIGUES, 2016).

2.3. A QUESTÃO SOCIAL DO ESPORTE

O esporte foi reconceituado, após passar por uma crise pelo seu envolvimento político-social, sendo um dos documentos mais relevantes, o Manifesto Mundial do Esporte de 1964, editado por um conselho da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O manifesto reconheceu o esporte na escola e o de tempo livre, além do de rendimento como um direito de todos. Após ele, foram criados outros (TUBINO, 1999).

A Carta Internacional de Educação Física e Desportos, publicada pela UNESCO em 1978, foi um marco para o direito à prática esportiva, o que consolidou a discussão Internacional sobre o esporte. Agora, a maneira de praticar o esporte foi caracterizada em três formas distintas: a) Esporte-Educação; b) Esporte-Lazer e c) Esporte de Desempenho (TUBINO, 2005).

O Esporte-Educação possui os seus valores pautados na participação, sócio-educação, inclusão, cooperação desenvolvimento esportivo, coeducação, desenvolvimento do espírito esportivo e corresponsabilidade. O Esporte-Lazer já carrega o princípio do prazer em participar. E o Esporte de Desempenho traz o valor da superação (TUBINO, 2005). A ética esportiva deve estar baseada na convivência humana e manifesta nas três dimensões esportivas (TUBINO, 2005).

O conceito do esporte foi estendido por uma maior quantidade de aspectos sociais importantes e ele passou a envolver os seguintes significados sociais:

- exercício da função de coesão social;
- favorecimento, através da atividade coletiva, do desenvolvimento da consciência comunitária;
- meio de socialização;
- atividade de prazer;
- instrumentos de equilíbrio social;
- desempenho de um papel de compensação, pelo prazer, contra o excesso de industrialização (TUBINO, 2005).

O jogo esportivo é o que possui características de esportivização, conhecido também por esporte coletivo, mesmo com algumas exceções, como por exemplo a natação a ginástica artística ou atletismo. Eles integram os Jogos Olímpicos, ou buscam fazer parte deles para serem reconhecidos como esporte. Os jogos esportivos possuem entidades organizadas, com elementos bem definidos, institucionalizados e padronizados, visando a universalidade e conservando as regras Inflexíveis, podemos ser alteradas e somente pelas próprias entidades (TUBINO, 2005).

O jogo, dentro da abordagem sociocultural, é uma atividade voluntária com regras aceitas e seguidas, com o objetivo de tensão e alegria. Sua prática está dentro de limites de tempo e lugar determinados por seus próprios jogadores. Os comportamentos sociais dos atletas são dependentes da lógica do esporte. Dentro de um esporte, sempre há uma representação de uma sociedade em miniatura, incluindo experiências de comunicações e condutas, nas quais se tem problemas sociais relacionados as decisões e entendimentos, dentro das influências recíprocas de poder, das decisões individuais dentro dos sistemas de obrigações coletivas (TUBINO, 2005).

Ainda na perspectiva do jogo, Huizinga (1996, p.13) afirma que:

[...] reina, dentro do domínio do jogo, uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduce, na confusão da vida e na imperfeição do mundo, uma perfeição temporária e limitada [...].

Huizinga (1996, p.16) afirma que as características intrínsecas ao jogo são sintetizadas como:

[...] Uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não-séria' exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. é uma atividade desligada e de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

O jogo é um elemento cultural com uma realidade autônoma, que melhora suas características e considera funções criadas em um mundo imaterial (HUIZINGA, 1996).

Huizinga (1996, p.13) ainda afirma que:

Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o "lugar sagrado" não pode

ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.

O esporte compreendido como manifestação educacional está relacionado a três áreas de ações pedagógicas:

- Desenvolvimento psicomotor;
- Atividades físicas educativas;
- Integração social.

Quando associado ao desenvolvimento psicomotor, deverão ofertar possibilidades de participação que contemplem situações de criticidade, movimento e autoavaliação, sem discriminações. O esporte relacionado às atividades físicas educativas, o foco será pautado na realização das aptidões e capacidades físicas. Já quando atrelado à integração social, o objetivo é garantir participações autênticas, além da capacidade de interceder no esporte extracurricular (BRACHT, 2000).

O esporte da escola pode ser uma poderosa ferramenta para a formação plena de uma criança ou jovem, sendo relevante para a consolidação da personalidade e para o processo de emancipação (BRACHT, 2000).

O esporte-participação tem o prazer lúdico como intrínseco, objetivando o bem-estar social dos jogadores e está relacionado com o tempo livre e lazer. Essa dimensão esportiva é desenvolvida em espaços e tempo sem obrigações cotidianas, mas se dedica à descontração, desenvolvimento pessoal, diversão e relacionamentos humanos e ainda proporciona sentimento de liberdade a cada jogador, que participa pela própria vontade (BRACHT, 2000).

O esporte, para Stigger (2002), é uma prática social significativa para as pessoas na contemporaneidade, que está inserido em:

[...] várias instâncias da vida Moderna, e a sua capacidade de trazer, em torno de si, um universo de significações capazes de mobilizar indivíduos de todos os lugares, extratos sociais, sexos, idades e posições ideológicas. Tal é a sua importância enquanto fenômeno social e cultural hoje praticado em todo o mundo [...] (p.2).

A prática esportiva como lazer aumenta os vínculos sociais e proporciona a possibilidade de divertimento. Essa dimensão esportiva não é associada ao lazer como relaxamento, mas pelo contrário, traz uma forma de tensão diferente da proporcionada em atividades cotidianas, como no trabalho, sendo prazerosa (BRACHT, 2000).

Foi realizada uma pesquisa nos EUA, com 585 escolares que também praticavam esportes, tinham maior rendimento que os não praticantes, e os alunos que não se tinha esperança de sucesso acadêmico, apresentaram melhor desempenho, após participar de atividades esportivas (BRACHT, 2000).

As práticas esportivas lúdicas não são alienadas, mas são “formas socialmente disponíveis de mapear o mundo e encontrar lugar nele” (STIGGER, 2002, p.229).

Uma das principais funções de um lazer é o de desenvolver a personalidade, pacificando os objetivos de lazer e educação. Devemos romper com a tradicional visão do lazer de ser somente a oposição ao trabalho e à seriedade, mas percebê-los como colaborador (PARKER, 1978), já que segundo Bagrit (apud PARKER, 1978, p. 113) “todo o propósito do lazer é proporcionar às pessoas o ensejo de desenvolverem quaisquer talentos ou interesses que possam ter”.

As finalidades da educação e do jogo:

[...] não são polos separados, pois ambos trabalham em prol do enriquecimento vital das pessoas. a aprendizagem é mais rápida e duradoura se for agradável e satisfatória em si mesma, e as melhores experiências educacionais aumentam uma natureza lúdica (CARLSON apud PARKER, 1978, p.112-113).

Há diversos benefícios aos jovens que praticam atividades de lazer, pois os possibilitam fazer escolhas, o que incentiva a iniciativa e autonomia. Os sujeitos acabam se tornando parte da vida social, por vontade própria (DUMAZEDIER, 1994).

O jogo popular é relevante pela participação e parcerias desenvolvidas, o que fortifica os grupos e comunidades, e torna os jovens mais ativos, com maior percepção de obrigação social e agentes do próprio destino. Os programas desse tipo de esporte mais efetivos são os criados nos próprios grupos ou comunidades, pelo maior envolvimento e participação (BRACHT, 2000).

A dimensão do esporte de rendimento exige uma organização mais complexa, maiores investimentos, tem como objetivo vitória sobre os adversários, utiliza regras pré-estabelecidas por instituições internacionais e é praticado por talentos esportivos. As características dessa dimensão esportiva impedem a possibilidade de um comprometimento com os valores democráticos, porém propiciam possibilidades sociais (BRACHT, 2000).

A ética do esporte é manifestada pelo conceito de “espírito esportivo”, que é conceituado como um código de atitudes que respeita um comportamento ético e moral no meio esportivo (TUBINO, 2001).

O espírito esportivo também:

[...] conduz à disciplina, ao respeito ao adversário, à solidariedade, à tolerância, à liberdade e à democracia e Deixa a possibilidade de estender-se este seu entendimento ao conceito mais amplo de esporte, compreendendo desde escolar até o talento esportivo, passando pelo direito de todos às práticas esportivas (TUBINO, 2001, p.62).

A história do esporte tem sua evolução, suas crises e seu próprio tempo, mesmo vinculada com eventos políticos e econômicos. As instituições do esporte possuem certa autonomia na criação de regras valores e códigos e são produtoras e produtos da modernidade (BOURDIEU, 1983).

A organização das Nações Unidas (ONU), escolheu o esporte como um dos temas para mobilizar os Estados em 2005, com objetivo de incentivar a prática do esporte como ferramenta de “promoção da educação, saúde, desenvolvimento e paz” (IBGE, 2005-b). Os projetos esportivos da organização têm a finalidade de proporcionar a prática do futebol para crianças e adolescentes imigrantes, gerar empregos e auxiliar na escola.

A UNESCO do Brasil afirma que por meio de “linguagens juvenis no campo do esporte, artes e atividades lúdicas, muitos jovens encontram saídas alternativas para a realização de buscas de afirmação social”, independente da situação econômica (ABRAMOVAY et al., 2002).

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO, MOVIMENTO E CULTURA

As definições de corpo na educação física, por um longo período, foram definidas por referenciais das ciências naturais, promovendo o entendimento de que o corpo é

meramente físico. Logo, a educação física traria benefícios apenas para o corpo biológico e seria utilitário para a saúde. Bracht (1999, p.73) afirma que:

[...] o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

O ser humano realmente evoluiu muito na dimensão biológica, porém ela não consegue explicar sozinha todas as ações humanas, pois o corpo é banhado na natureza e na cultura. Um corpo que é semelhante a outros no mundo, é muito diverso, de acordo com o momento histórico e contexto em que está inserido. Declarar que o corpo humano possui suas características biológicas generalizadas, não auxilia na definição das características dele, pois o uso do corpo físico é diferente em cada sociedade (DAOLIO, 2016).

A obra de Mauss de 1930, intitulada “As Técnicas Corporais”, contribui para um entendimento do corpo na perspectiva da cultura, pois leva em consideração sua tradição e a questão simbólica. Para o autor, as técnicas corporais se referem às formas em que as pessoas utilizam seus corpos, de acordo com o contexto local (DAOLIO, 2016). Ele propôs uma classificação dessas técnicas corporais de acordo com as características das pessoas, como idade, sexo etc. Para Mauss (apud DAOLIO, 2016), o âmbito da fisiologia do corpo humano é uma vertente de sua totalidade, somando-se ao social e psicológico para se pensar nele em sua plenitude e que todas elas se envolvem um com o outro.

Mauss tem sido referenciado pela educação física para confrontar o foco do discurso mecanicista das ações corporais, por ele defender o aspecto simbólico da técnica corporal, o que implica na ampliação do entendimento sobre o movimento humano (DAOLIO, 2016).

A educação física faz uso do conceito de técnica de forma reduzida, para considerar algo “eficiente”, em que considera o uso mais econômico do movimento em alguma prática esportiva, ginástica ou dança, por exemplo, desprestigiando as formas de se fazer o movimento tradicionalmente realizado na sociedade, que possuem o aspecto simbólico e atendem o aspecto sociocultural, independentemente de ter ou não eficiência no âmbito motor. Nesse sentido, não existe uma forma universal de se fazer algum movimento corporal; o que existe são maneiras que grupos específicos em certo momento escolhem para fazer as ações que possuem sentido no contexto deles. Essa verificação auxilia na compreensão das formas

corporais humanas, seus usos e costumes com o corpo, isso a noção de higiene e intervenção, maneiras de praticar as atividades físicas e as apropriações do corpo (DAOLIO, 2016).

O entendimento sociocultural do corpo na educação física foi baseado no diálogo com outros campos teóricos das ciências humanas. Ao se considerar o corpo somente na sua parte física, os benefícios da educação física passam a ser reduzido aos benefícios orgânicos. Se o corpo é pensado socio-culturalmente, pode-se pensar na “linguagem corporal, na comunicação humana por meio dos gestos, na expressividade corporal, uma vez que o corpo possui uma carga simbólica, que é atributo da dimensão cultural humana” (DAOLIO, 2016, p.67).

Daolio (1995) diz que o corpo e seus movimentos exprimem elementos socioculturais, seus costumes, tradições e valores, ou seja, o corpo humano não pode ser analisado apenas no âmbito biológico, porque é cultural e:

[...] que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Consequentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a Educação Física faz parte delas - sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social. Percebemos que a Educação Física contribui em diferentes aspectos do desenvolvimento humano, e inevitavelmente na sociedade, e ao considerar as necessidades, experiências e diferenças dos estudantes, confere-se sentido e significado às suas aprendizagens (Daolio, 1995, p. 42).

Segundo Bracht (1999), O objeto principal da educação física, o que é o movimento do corpo humano, transformou-se em discurso histórico-cultural e deixou o fenômeno biológico em segundo plano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) indicam que os alunos na educação física no ensino fundamental devem ter conhecimento sobre seu corpo em diferentes áreas, focando na qualidade de vida e na sua atuação crítica na relação com o outro. Para esse documento, o trabalho na:

[...] área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções socioculturais de corpo e movimento, e a natureza do trabalho desenvolvido nessa área se relaciona intimamente com a compreensão que se tem desses dois conceitos (BRASIL, 1998, p.28).

O corpo tem a capacidade de produzir cultura e ser influenciado por ela, e por este motivo, "pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade" (GOELLNER, 2003, p.28). Pode-se perceber essa necessidade quando se reflete sobre o corpo no tempo e suas principais tendências. Os seres humanos modificam sua forma de conceber e tratar o corpo, apontando como esse pensamento está relacionado com seu contexto social.

A Base Nacional Comum Curricular de Educação Física (BNCC) (BRASIL, 2018, p.2), diz que existem três elementos básicos nas práticas corporais: “movimento corporal como elemento essencial; organização interna [...], pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde”. Esse documento ainda traz que a educação física é:

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

O corpo, nos PCNs (BRASIL, 1998) é considerado vivo, integrado, que tem sentimentos, que tem interação cultural e, apesar de se ter conhecimentos biológicos na educação física para se ter maior criticidade na realização de atividades físicas, o currículo não deve estar limitado a isso.

Nas instituições de ensino, a maneira que se aprende é de forma fragmentada, nas quais as experiências dos corpos não são levadas em consideração e a aprendizagem se torna desprovida de significado. Em geral, a escola privilegia o silêncio e controle corporal em detrimento das expressões deles e acabamos não percebendo que “[...] os corpos dos alunos revelam muito mais do que disciplinas, revelam os enigmas de sua existência” (ARROYO, 2004, p. 126).

A educação física é de grande importância para que os alunos entendam seus corpos como parte de uma construção histórica e sociocultural dentro de um contexto, e portanto, o professor deve partir dos conhecimentos dos próprios alunos e ir ampliando para outras culturas, de forma reflexiva sobre seu corpo no mundo.

2.5. LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO, ESPORTE E ATIVIDADE FÍSICA PARA IMIGRANTES NO BRASIL

De acordo com a lei do Brasil, os estrangeiros possuem o direito ao acesso à educação, igualmente às crianças e adolescentes brasileiros, manifesto na: Lei da Migração (art. 3º e 4º); Constituição Federal (art. 5º e 6º); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 2º e 3º) e Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53º ao 55º). A Lei dos Refugiados (art. 43º e 44º) assegura que o acesso ao ensino formal não pode ser proibido por falta de documentos (SOUZA, 2019).

No âmbito do direito do esporte, um dos documentos mais importantes no Brasil é a Constituição da República federativa do Brasil em seu artigo 217, que versa o seguinte:

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados: I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento; II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento; III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional; IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional. § 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei. § 2º A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final. § 3º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

Outros documentos relevantes que corroboram com a Constituição federal são: Estatuto do Torcedor (Lei nº 10.671/2003); Lei do Ato Olímpico e Lei Geral das Olimpíadas/Paraolimpíadas de 2016 (Lei nº 12.305/2009 e Lei 13.284/2016, respectivamente); Lei Pelé (Lei nº 9.615/1998, alterada pela Lei nº 10.672/2003 ou Lei de Transparência no Futebol); Lei dos Ministérios que detalha as atribuições do órgão ministerial do Esporte (Lei nº 13.502/2017); Lei da Bolsa-Atleta (Lei nº 10.891/2004); Lei de Incentivo ao Esporte (Lei nº 11.438/2006); Lei Geral da Copa de 2014 (Lei nº 12.663/2012) e Lei Agnelo-Piva (Lei nº 10.264/2001).

Para compreendermos essas leis, devemos nos atentar no conceito de esportes de participação trazido por elas, que são “as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente” (art.3º, II da Lei Pelé). Outro conceito comum a elas, está na Carta Europeia do Desporto de 1992 que considera os esportes como “todas as formas de atividades físicas que, através de uma participação organizada ou não,

têm por objetivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis.”

2.6. ESPORTE, EXCLUSÃO SOCIAL E POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO

Desde as primeiras formas coletivas e vida em comunidade entre os seres- humanos, acredita-se que já existia a exclusão, seja por meio da proscrição, expulsão, exílio ou escravidão. Essas expressões de distinção, separação ou rejeição eram manifestas pelas pessoas que dominavam a economia, cultura e política da sociedade (CASTEL, 2004).

Porém, o termo “exclusão social” só começa a aparecer na literatura no início dos anos 70, na França, no livro de sociólogo René Lenoir, onde acusou existir esquecidos do progresso, como por exemplo deficientes, doentes mentais, idosos etc. (BULLA, 2004).

A partir da discussão de Lenoir, começou-se a refletir sobre a exclusão social. O termo foi ampliado e considerado um fenômeno social, que possui sua raiz nos processos de urbanização irregular, funcionamento das sociedades modernas e a padronização do sistema de ensino, o que produz desigualdade de acesso e de renda em todas as camadas sociais (BULLA, 2004).

A exclusão social é um conceito abrangente e ambíguo, que:

[...] faz com que seja amplamente utilizado para destacar o papel de fatores sociais e processos institucionais que levam à pobreza e à privação, e principalmente à injustiça social. Além disso, a noção de exclusão social transfere a responsabilidade pelas circunstâncias adversas do plano individual para processos sociais institucionais que, ao imporem obstáculos ao desenvolvimento de determinados indivíduos e grupos sociais, restringem seu acesso à plena participação na vida social, econômica, cultural e política da sociedade (FURTADO, 2002, p.17-18).

A exclusão social é expressa pela privação do lugar conquistado dentro de uma responsabilidade social pública e quando não existe respeito por ser diferente. Bulla (2004, p.41) diz que os excluídos de uma sociedade são:

[...] todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores. Logo, os excluídos não são simplesmente aqueles rejeitados física, geográfica e materialmente, ou os alijados do mercado de trabalho que não têm acesso a bens e serviços, mas são também aqueles cujos valores não são reconhecidos socialmente, são excluídos culturalmente.

A exclusão deve ser analisada em seu contexto espaço-temporal na qual ocorre, por ser um fenômeno histórico e construído socialmente (BULLA, 2002).

As categorias da exclusão social são divididas em três: política, economia e sociocultural (BULLA, 2004).

A categoria da economia diz respeito à debilidade nas relações trabalhistas e ao desemprego, o que provoca a segregação do mundo do trabalho, rompendo assim, paulatinamente, com a inserção social. Castel (2004, p.24) diz que na maioria das vezes, a pessoa excluída não é integrada ao mundo do trabalho, “cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis, ou instáveis”.

Na sociedade contemporânea, o emprego tem função integradora, que afeta a identidade das pessoas. O desemprego restringe os bens e serviços das pessoas e cria um sentimento de incapacidade pessoal e de indignidade. O estereótipo social relaciona pobreza e desemprego à violência e marginalidade, o que origina situações de discriminação (CASTEL, 2004).

A exclusão econômica é produzida:

[...] pela não inserção no mercado de trabalho ou por uma inserção precária, implicando em dificuldades de acesso à propriedade, capital, educação, capacitação profissional e emprego. isso resulta na existência de unidades domiciliares cujos rendimentos mostram-se insuficientes à sobrevivência teu grupo familiar (FURTADO et al., 2002, p.18-19).

A categoria sociocultural da exclusão faz alusão à participação nas redes primárias, organizações, instituições e nas regras e valores sociais aceitos. As discriminações nesta categoria são por: religião, etnia, gênero, valores, estilos de vida e ideias diferentes (CASTEL, 2004).

A exclusão cultural consiste na “inexistência, precariedade ou ruptura das relações sociais primárias, impedindo a geração da preservação do capital social, que poderia minimizar as dificuldades de sobrevivência dos mais pobres” (FURTADO et al., 2002, p.19).

As pessoas que são excluídas, não necessariamente romperam com as relações sociais, mas são privadas de participar de lugares legitimados socialmente. Diversas vezes,

essas pessoas são reprimidas pela comunidade, escola ou família, trazendo um sentimento de inferioridade (BULLA, 2004).

A categoria política está associada à cidadania, e se refere ao acesso aos direitos civis (ex.: justiça e igualdade); direitos sociais (ex.: acesso a serviços e bens básicos, saúde, educação, habitação); direitos políticos (tomada e participação de decisões).

Furtado et al. (2002, p.19) afirma que:

A exclusão política funda-se na dificuldade encontrada pelos segmentos pobres da população em manter uma organização mínima que lhes permita participar dos processos de tomadas de decisões que afetam as suas condições de vida e desenvolvimento, o que resulta em prejuízos a sua qualidade de vida em sessão no mundo social.

A desqualificação social está relacionada a contínuas perdas de integração, interferindo nas relações com o outro incitando o auto isolamento.

É necessário que se diferencie os conceitos de exclusão social e pobreza, embora eles se entrelacem em algum momento. A pobreza, tanto a relativa, quanto a absoluta, se encontra em uma categoria que se pode medir quantitativamente e está associada à capacidade de aquisição e à privação de acessar serviços e bens. A exclusão social, abrange condições culturais e comportamentais que vão além de não reter bens; perpassando pelas discriminações, desgaste da relação de convívio, valores culturais e perda de vínculos (CASTLES, 2004).

O termo “exclusão social” é geralmente associado a:

[...] um plano de causalidade complexo e multidimensional, diferenciando-se da concepção de pobreza, sobretudo porque aquela é uma condição produzida na emergência do neoliberalismo, caracterizada pela estratégia de sobredeterminação constante dos termos que fundam e reproduzem os jogos contemporâneos entre mercado, trabalho, Estados, poder e desejos (LOPES, 2006, p.74).

O conceito de pobreza se origina de:

[...] pobre que, como nas outras línguas latinas, encontra a sua origem no adjetivo pauper-eris. através dos 1044 documentos do arquivo histórico da Real Academia Espanhola, estudaram-se [...] as diferentes funções das acepções desta palavra. em 37% dos casos é-lhe atribuída uma função substantiva que identifica aquelas pessoas que carecem de bens materiais. em 13% dos casos, o substantivo “pobre” é utilizado como oposição a rico e em 4% dos casos as palavras são associadas no plural, “ricos e pobres”, mostrando assim que esta antítese tem um valor totalizador, do qual deriva a universalidade da variável riqueza-pobreza como elemento de caracterização social (ESTIVILL, 2003, p.5).

Para Lopes (2006, p.74), a pobreza é considerada um desdobramento das “relações históricas e estruturais de oposição entre os interesses de classes, portanto um fenômeno econômico que se configura na questão social derivada das relações capital x trabalho”. O autor diz ainda que a exclusão social é caracterizada por um grupo de fenômenos que representam nas relações sociais, como por exemplo a precarização do trabalho, o desemprego, a desqualificação, a população de rua, violência, fome, desagregação identitária, justiça, falta de acesso a bens e serviços etc.

A maior parte dos excluídos se encontram nas periferias, e suas características mais comuns são o isolamento social e o desemprego (CASTELL, 2000).

A pobreza, é compreendida por Dupas (2001) como:

[...] a incapacidade de satisfazer as necessidades básicas, e deve ser o foco da definição de exclusão social em países que não possuem o estado de bem-estar social garantindo minimamente a sobrevivência de seus cidadãos (p.24).

A pobreza compreende mais do que alimentação, mas também implica em educação, saneamento, segurança, justiça, moradia, entre outros (DUPAS, 2001).

A vulnerabilidade que os imigrantes acabam sofrendo, está relacionada à desigualdade social e a segregação dos jovens. É compreendida por Abramovay et al (2002, p.56), como um produto social gerada por desigualdades na "educação e no mercado de trabalho, de ausência de oportunidades de lazer, formação ética e cultural em valores de solidariedade e de cultura de paz e de distanciamento dos modelos que vinculam esforços a êxitos. Esses setores sociais geram uma marginalização da participação social dos jovens, os quais são influenciados por valores corrompidos, ou seja, podem ser atraídos pelo crime e por todo o seu simbolismo. Desta forma, a violência é revelada por meio das desigualdades sociais e ausência de atividades de esporte, cultura e lazer.

Cabe ressaltar que o avanço tecnológico detectado neste século, agravado pela globalização, ocasionou profundas transformações, em especial nas relações de trabalho. Por esses motivos, reaparecem modos antigos de luta pela sobrevivência, como exploração infantil e escravidão, que acreditava-se ter sido erradicado até então por conta das conquistas sociais (ABRAMOVAY, 2002).

A mundialização dos mercados, que é encoberta pela ideologia da globalização, gerou a exclusão daqueles que não participam do jogo promovido estruturado na

ideia de que quanto menos controle melhor, ou de que não há o que fazer frente à globalização, como fato inexorável. Em países desenvolvidos, essa população está entre 13 e 15%. em países emergentes, como Brasil e México, está em torno de 50%. em países subdesenvolvidos, como os africanos ou andinos, está entre 80 e 90% (LOPES, 2006, p.81).

Como podemos perceber, as desigualdades geradas por diversos fatores podem contribuir para uma lacuna cada vez maior entre de acesso à prática de esportes, atividades culturais e de lazer, passando por explicações naturalizadas de sociedades que não refletem sobre seus próprios posicionamentos.

Exclusão social no Brasil

A construção social do Brasil possui diversas formas econômicas complexas que se associam aos mais variados contextos. O Brasil atualmente, mesmo sendo industrializado, urbano e globalizado, ainda possui uma economia de exportação primária e com grande presença da herança escravocrata. Ao passo que o Brasil se desenvolve e se diversifica, insiste em preservar marcas do passado em algumas regiões.

Os maiores indicadores dessa igualdade no Brasil, apontados por Mercadante (2003), são de que o país concentra 64% da renda total nas mãos de 20% dos mais ricos, e os 20% mais pobres recebem apenas 2,5% dessa renda. O Brasil tenta submeter a desigualdade social e econômica às políticas sociais por meio de regulações econômicas neoliberais, nas quais crie se programas de transferência de renda, mas não como direito social (SPOSATI, 2004).

Sendo assim, Sposati (2004) afirma que as relações humanas e socioeducativas vão sendo substituídas pelos processos informatizados e acaba por trocar o padrão da sociedade por uma operação financeira. Ela entende que uma pessoa que tenha boas condições financeiras, terá maiores condições de escolher adequadamente no mercado, enquanto pessoas em situação de extrema pobreza não têm as mesmas opções, porque elas possuem necessidades de “acessos sociais, acessos urbanos, ofertas intersetoriais, oferta de emprego, saúde, apoio familiares, transporte, endereço” (SPOSATI, 2004, p.181), entre outras necessidades não garantidas por esse auxílio financeiro. A autora denomina esse processo de “assepsia relacional”.

Este tipo de sistema, como o brasileiro, acredita que a solução da exclusão social não está pautada em financiamento do governo, já que seu foco seria o de distanciar as gestões dos direitos sociais (SPOSATI, 2004).

Os direitos sociais brasileiros se dividem em políticas direcionadas dois públicos: Os cidadãos e os pobres. Os cidadãos possuem proteção social por contribuírem para ele, já os pobres são os que não possuem capacidade contributiva, já que lutam pela própria sobrevivência, fazendo com que o de programas sociais sejam de caráter filantrópicos (SPOSATI, 2004).

Olhando por esse aspecto, os tipos de exclusão sociais que afetam os brasileiros são marcados por crises econômicas e políticas, indo além do desemprego gerado pela tecnologia e globalização, mas por quebrar direitos sociais construídos durante a história do país (SPOSATI, 2004).

A exploração infantil faz parte da grande maioria das populações periféricas, muitas vezes levando as crianças a uma posição de marginalidade, como por exemplo, as crianças que vemos em semáforos, comercializando produtos. Essas crianças não são pensadas por uma sociedade tal qual está sendo consideradas irrelevantes por uma estigmatização simbólica desses corpos infantis (SPOSATI, 2004).

Frente ao que foi dito, uma pesquisa feita pela UNESCO do Brasil com educadores do Rio de Janeiro acerca dos jovens em atividades informais, suas condições de trabalho, vulnerabilidades e explorações, relata que esses jovens são:

[...] engraxates, fazem pequenos bicos, pequenas entregas, fazem montagem de algumas coisas, alguma pintura, qualquer atividade de baixo conhecimento que eles possam fazer. Vão ajudar ao pai fazer trabalhos de pedreiros, então vão capinar alguma coisa, então eles fazem pequenas atividades, são flanelinhas, vão vigiar carros. Alguns, aqueles que têm um pouco de sorte, vão ser contínuos, mas a grande maioria está nesse eixo de atividade do mercado informal não tem carteira assinada, não sabem seus direitos, são explorados.

Eles estão esmolando, vendendo em feiras livres, que já são tradicionais, mercados e, nos finais de semana, também nas praias. E de noite encontra-se muita criança também vendendo na rua. No mercado formal nós não temos jovens dessa clientela, na nossa não (CASTRO et al. Apud ABRAMOVAY et al. 2022, p.50).

Como pode-se perceber, o posicionamento do governo brasileiro frente às situações de exclusão social de jovens ainda é distante de uma realidade de relações humanizadas de

direito social. A marginalização infantil ainda é presente em grande parte dos estados brasileiros, principalmente em metrópoles, como apontado acima.

Exclusão na escola e Educação Física brasileira

A escola tem uma grande responsabilidade na formação cultural e social do aluno, e consequentemente na sua autonomia. A escola também é um espaço onde as crianças e jovens se socializam. Apesar disso, é perceptível as desigualdades e debilidades na educação do Brasil, assim como aponta a Síntese dos Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2005-a). Esses indicadores apontam que em 2003, a defasagem escolar era expressiva em todo o território brasileiro e que a diferença de estudos entre os 20% mais ricos e os pobres era de 6,5 anos. As famílias mais abastadas possuem os alunos com maior nível de escolaridade, sendo a condição financeira, um dos principais fatores de intervenção na escolarização. A etapa de escolarização dos alunos brasileiros está muito defasada, pois 20,4% dos alunos na faixa etária de 18 a 24 anos ainda estavam no ensino fundamental, e aproximadamente 42% ainda estavam no ensino médio em 2003 (IBGE, 2005-a).

Na etapa do ensino fundamental, existe uma discrepância enorme entre ano de ensino e idade, chegando a 64% dos alunos de 14 anos. A média de escolaridade no ano da pesquisa era de 6,4 anos. Observando por este aspecto, podemos inferir que o jovem brasileiro não conclui o ensino fundamental e que seriam necessários mais 8 anos de escolarização. O IBGE ainda aponta que a conclusão do ensino fundamental foi alcançada por indivíduos de 18 a 24 anos, sendo que o índice cai para 6,3 anos entre pessoas de 25 anos de idade ou mais (IBGE, 2005-a).

Ainda nesses indicadores, o nível de escolaridade dos brasileiros com 25 anos ou mais é diretamente associado com a renda familiar, portanto, quanto menor a renda, mais baixo é o nível de escolaridade. Cerca de 34% dos adultos brasileiros possuíam menos de 4 anos de estudos formais, podendo ser ponderados como analfabetos funcionais (IBGE, 2005-a).

O número de escolarização dos alunos de 4 a 6 anos representa quase 61% das crianças de famílias mais desfavorecidas e essa porcentagem aumenta para 94,6% de crianças de famílias com rendimentos maiores (IBGE, 2005-a).

Na faixa etária de 7 a 14 anos, a frequência nas escolas é considerada quase generalizada. Na faixa de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização da camada mais pobre era de 75,8%, enquanto nas camadas mais favorecidas, esse número de frequência escolar era de 98,3% em 2003 (IBGE, 2005-a).

No ano de 2003, havia 5,1 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 17 anos trabalhando no Brasil. Nas idades de 5 a 13 anos, havia 1,3 milhão de crianças que desempenhavam funções de trabalho, cujo rendimento familiar de metade dessas crianças era de até meio salário-mínimo, sendo que 38% dessas crianças não eram remuneradas (IBGE, 2005-a).

O abandono e atraso escolar por conta do trabalho infantil atingia 67% dos alunos de 10 a 17 anos, sendo 27,2% dessa população era de crianças e adolescentes de até 14 anos.

Os deficientes, negros, pobres, índios e imigrantes, estão em um contexto exclusivo nas escolas brasileiras, pois são ponderados inferiores ao padrão imaginado, pois a função atribuída a eles é a mão de obra, e ainda que não possuem capacidade de pensar, e por isso, não seria essencial estudar. Atualmente é ainda perceptível a exclusão escolar, apesar de existirem leis mais específicas quanto a isto (FONSECA, 2011).

É necessário que exista uma melhora na educação brasileira, assim como uma forma de melhor distribuição de renda no Brasil, pois um dos maiores problemas da desigualdade do país é gerado pelas diferenças educacionais consequentes das profundas divergências salariais (CRUANHES, 2000).

Cidadania e educação são intrínsecas, gerando a possibilidade de busca pelos direitos e cumprir deveres de cidadãos. Dentro do contexto brasileiro, é necessário que se crie políticas sociais inclusivas que democratizem o acesso e permanência à escola de qualidade.

O século passado é, muitas vezes denominado como “século do corpo” por conta da relevância que o corpo passou a ter como objeto de estudo e da elevação do status e valores das práticas corporais. Essa valorização foi disseminada em diferentes culturas, alterando a visão da Educação Física (STOER et al. 2004).

Algumas pesquisas apontam que a exclusão nas aulas de Educação Física é advinda de diversas situações, dentre elas estão questões de gênero, habilidade, aptidão física, etnia,

afinidade e esportivização. Esta última é compreendida aqui como prática recreativa de um esporte (CHAN-VIANNA, MOURA E MOURÃO, 2010; STOER et al. 2004; SARAIVA, 1999).

Estudos de Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010) revelam que na Educação Física escolar atualmente, existe a predominância do conteúdo esporte, o que leva os meninos a participarem por ter um ambiente de treino e as meninas se isolem das aulas.

A Educação Física brasileira reafirma a masculinização esportiva e a feminização das atividades rítmico-expressivas, consolidando um padrão estereotipado de gênero nas práticas corporais (SARAIVA, 1999).

Duarte (2003 apud CHAN-VIANNA; MOURA; MOURÃO, 2010) discute acerca da exclusão nas aulas de Educação Física ocasionada pela reprodução dos modelos sociais discriminatórios, havendo sempre a predominância do modelo masculino. Oliveira (2012) ainda diz que é observado comportamentos diferenciados frente aos que se desviam do padrão dominante, como maus tratos físicos e verbais, e atitudes desrespeitosas e discriminatórias. Muitos alunos ganham também apelidos pejorativos, pelos colegas, por eles mesmos, ou até pelo professor (LOPES, 2006).

É um ponto pacífico dentro das pesquisas relacionadas à Educação Física e o estudo de gênero, que existe uma resistência cultural na participação feminina nas aulas de educação física mistas. Um problema apontado é a diferença de desempenho físico e motor das meninas nas atividades físicas em conjunto com os meninos (BRITO, 2013). O fator de exclusão apontado é a habilidade como determinante para a participação ou não das meninas nas aulas de Educação Física (CHAN-VIANNA, MOURA, MOURÃO 2010).

Os professores de Educação Física devem refletir sobre suas práticas pedagógicas, entender o fenômeno da exclusão e promover equidade e valorização das diferenças culturais e biológicas individuais, sem criar rótulos nos alunos. Compreender as raízes da exclusão nas aulas de Educação Física pode servir na criação de estratégias pedagógicas inclusivas.

2.7. A CULTURA DENTRO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As relações com o multiculturalismo e o viés educacional nas escolas e nas aulas de Educação Física implicam também os alunos imigrantes dentro do documento direcionador

da educação básica mais relevante da atualidade do Brasil, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.15).

Já nas competências gerais para a educação básica, o documento diz que as escolas devem “[...] valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p.20), além de utilizar diferentes linguagens, inclusive a corporal, para compartilhar sentimentos, experiências e ideias em contextos variados para gerar significados e comunicação mútua.

Ainda nas competências gerais, a BNCC (2018, p.21) afirma ser importante “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo” para que o aluno possa ter autonomia para ter seu projeto de vida com criticidade e responsabilidade. O aluno deve ser capaz de se compreender na diversidade humana, sabendo gerenciar suas emoções e lidando com os outros.

Esses alunos também devem ser empáticos e ter habilidade de dialogar para resolver conflitos, de forma respeitosa, acolhendo e valorizando a diversidade individual e étnica, suas “identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p.21).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou em 2010, novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em que traz “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Parecer CNE/CEB nº 7/20106 apud BRASIL, 2018).

No tópico do “compromisso com a educação Integral”, a BNCC afirma que na sociedade contemporânea, não basta acumular informações, mas devemos nos atentar para como nos comunicar, sermos criativos, críticos, aberto ao novo e nos reconhecer no contexto histórico-cultural. Também devemos ter autonomia para tomar decisões e aprender com as diferenças e a conviver com elas (BRASIL, 2018).

Os educadores devem compreender a complexidade do desenvolvimento e não privilegiar somente a dimensão cognitiva, mas dar espaço para as outras como sendo importantes para o desenvolvimento pleno do aluno (BRASIL, 2018). No caso da Educação Física, devemos reafirmar outras dimensões pouco trabalhadas em outras disciplinas, como a motora e emocional.

Os alunos ainda devem ser acolhidos e reconhecidos nas suas singularidades e diversidades, tendo na escola, um espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, sem discriminação ou preconceitos (BRASIL, 2018).

A educação brasileira deve construir intencionalmente práticas educacionais alinhadas aos interesses dos alunos e os desafios sociais contemporâneos, considerando diferentes culturas infantis e juvenis e seus potenciais de “criar novas formas de existir” (BRASIL, 2018, p.23), superando a fragmentação do conhecimento e gerando contexto para a aplicação na vida, com significado, para aplicar em seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

Os imigrantes se encaixam nessa forma plural de pensar e existir, com todos seus saberes, vivências e singularidades devem ser acolhidos como corpos potenciais.

No capítulo em que versa sobre a “igualdade, diversidade e equidade” (BRASIL, 2018, p.35), a BNCC diz que o Brasil tem autonomia, diversidade cultural e desigualdades sociais entre os estados e, por isso as escolas devem criar currículos que considerem as possibilidades, necessidades, interesses, identidades culturais, étnicas e linguísticas dos alunos (BRASIL, 2018).

O Brasil tem naturalizado desigualdades educacionais relacionadas ao acesso e permanência dos alunos nas escolas e seu aprendizado por diversos motivos. A BNCC propõe tratar os alunos com equidade, ou seja, reconhecer que as necessidades dos alunos são diferentes (BRASIL, 2018).

Realizar um planejamento considerando a equidade deve ter um comprometimento na tentativa de reverter uma exclusão histórica que existe no Brasil, “[...] reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (BRASIL, 2018, p.40).

Os alunos imigrantes também vêm apresentando grandes dificuldades, já que muitas vezes, chegam sem documentos, precisam trabalhar para se sustentar, não possuem validação escolar, apresentam barreiras linguísticas e culturais, entre outros (NUNES; HEIDERIQUE, 2021), apesar de existir resoluções no CNE referente a aceitação dos alunos imigrantes, mesmo sem a documentação necessária.

A BNCC propõe uma organização curricular diferenciada, de acordo com o contexto social. No exemplo trazido na BNCC acerca da escola indígena, ela afirma que algumas competências devem ser atendidas como “coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais” (BRASIL,2018, p.41). Esse tipo de educação significa trabalhar em uma perspectiva intercultural, e deve “[...] considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios [...] construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues” (BRASIL,2018, p.41).

Apesar do exemplo citado no documento ser referente ao grupo indígena, o exemplo poderia ser transcrito relacionado aos imigrantes, pois se refere ao contexto social da escola, e que no caso, deve-se considerar seus valores, lógicas, a interculturalidade e o bilinguismo para assegurar sua equidade.

Quando a BNCC se refere à etapa de ensino do ensino fundamental, ela diz que as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais por meio de diversas linguagens, e por isso interagem e se constituem sujeitos sociais. Nessas interações sociais estão interligados os valores culturais, morais e éticos, além dos saberes e atitudes.

Nas competências que os alunos devem atingir, estão a compreensão das “[...] linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL,2018, p.52). Essas linguagens devem servir para argumentar sobre suas opiniões e respeitar os outros, promovendo os direitos humanos e que consigam atuar criticamente em questões cotidianas. Devem também ser conhecidas e exploradas em diferentes atuações para ampliar as possibilidades de participação na vida social inclusiva.

Os alunos devem ser capazes de:

[...] reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p.53).

A Educação Física é enquadrada na área de linguagens pela BNCC e ela pode ser considerada uma grande ferramenta para a inclusão dos alunos imigrantes por ter este caráter do movimento e linguagem, o que pode auxiliar na expressão de sentimentos, conhecimentos e socialização, já que se utiliza o corpo como manifestação linguística, em um contexto que, na maioria das vezes não se fala a língua portuguesa.

A Educação Física é considerada a disciplina que trata as práticas corporais em:

[...] suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p.96).

As práticas corporais devem ser tratadas como “[...] fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL,2018, p.96). Por isso, os alunos se tornam aptos a reconstruir conhecimentos e consciência dos movimentos e do cuidado de si e dos outros, criando autonomia para se apropriar da cultura corporal de movimento, auxiliando a participação social confiante.

A Educação Física gera a possibilidade de enriquecimento experiencial e acesso a uma extensa gama cultural, que compreende saberes corporais, “[...] experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (BRASIL,2018, p.96). A experiência e análise das formas expressivas e a participação autônoma de atividades de saúde e lazer são apontadas como potencialidades desse componente curricular.

O documento aponta três elementos básicos das práticas corporais, sendo o “[...] movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde”.

Essas práticas corporais aqui entendidas são as realizadas fora de um contexto laboral ou doméstico, realizados com propósito específico. Cada prática corporal proporciona o acesso a conhecimentos somente adquiridos deste modo. A vivência prática do movimento é motriz de conhecimentos particulares e insubstituíveis, sendo significativa se for problematizada, desnaturalizada e conhecendo o sentido que o grupo social confere a ela (BRASIL, 2018). Segundo a BNCC (2018, p.98), “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção”.

Alguns objetivos da Educação Física brasileira que se alinham com a inclusão dos alunos imigrantes nas aulas são:

- Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos (BRASIL, 2018, p.100).

Tendo em vista a intensa e profunda discussão acerca da cultura e inclusão dentro da Base Nacional Comum Curricular, que é o principal norteador da educação brasileira na atualidade, percebe-se a preocupação em se trabalhar de maneira multicultural, incluindo a Educação Física, que é considerada como a que traz conteúdos como textos culturais em que pode ser produzido e lido sua linguagem. Por este motivo a Educação Física é apontada neste trabalho como instrumento de inclusão para os alunos imigrantes nas escolas públicas brasileiras.

2.8. MULTICULTURALISMO

Para iniciar a discussão, precisamos entender o conceito de cultura. Candau (2003) diz que a cultura é uma manifestação plural, multiforme e não estática. Ela é sujeita a constante transformação que implica criação e recriação. Em outras palavras, cultura é um elemento ativo na vida do ser-humano, agindo no comportamento e pensamento de todas as pessoas.

Darcy Ribeiro (1972) afirma que a cultura é a herança social de uma comunidade humana, revelada pelo repertório criado, partilhado e recriado dos costumes padronizados de adaptação à natureza para a provisão das formas de sobrevivência, de normas e instituições

controladoras das relações sociais, de campos de conhecimento, de valores e crenças com que podem explicar experiências e expressam a criatividade artística e são motivadas para a ação.

Para Bourdieu (2017), a cultura é a essência, a fonte e a justificativa da educação. A educação é intrínseca à cultura. E dentro da multiculturalidade da sociedade, podemos observar a diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo. Alguns autores como Candau (2000; 2002) e Forquin (1993) nos incita a buscar uma melhor compreensão sobre a cultura no processo de aprendizagem.

As crianças, do nascimento aos 6 anos de idade, passam por consideráveis transformações em seu tamanho, organização biológica, capacidades comportamentais e organização social de experiências (PIAGET, 1974). Ainda segundo Piaget (1974), o desenvolvimento do significado e a utilização de ferramentas culturais adequadas (símbolos, objetivos etc.) da atividade humana são os desafios básicos da aprendizagem inicial. Se o contexto cultural da criança muda, o processo de aprendizagem pode ser prejudicado, se não tiver o devido preparo para tal.

Deste modo, a cultura e multiculturalismo implicam diretamente no desenvolvimento infantil e na aprendizagem. Se referindo ao desenvolvimento infantil, baseada nos pensamentos de Wallon e Mahoney (2004), é constituído no entrelaçamento das condições orgânicas e de existência cotidiana dentro de uma sociedade, que possui sua cultura em determinada época. Ou seja, as crianças se desenvolvem por suas identidades biológicas, somadas ao meio cultural em que se encontra e integração cognitiva-afetiva- motora.

Ponderando as considerações de Wallon (1995) sobre o desenvolvimento infantil, pode-se compreender que a cognição permite que a criança adquira conhecimento sobre si e sobre o mundo que o cerca. Para que o desenvolvimento cognitivo se estabeleça de maneira eficaz, é necessário que exista integração entre os fatores biológicos e o envolvimento com o ambiente cultural do indivíduo. Sendo assim, a linguagem e a comunicação exercem influência no desenvolvimento cognitivo.

As crianças imigrantes por serem banhadas nas tramas sociais de crianças de outras culturas, nacionalidades e religiões, além de falantes de várias línguas, devem possuir maiores dificuldades no aprendizado, já que, segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio de interação social e com o meio, gerando novas experiências e

conhecimentos, mediados pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. Se não houver possibilidade de trocas de signos conhecidos pelas crianças e adultos, esse aprendizado fica comprometido.

Vygotsky (2016) compreende que ao estudar o desenvolvimento psicológico infantil, devemos iniciar com análises do desenvolvimento da atividade da criança e como ela se constrói nas condições concretas de vida. Somente desta forma pode-se esclarecer o papel das condições externas de sua vida e as potencialidades que ela possui. Tomando como base na análise do conteúdo da própria atividade da criança em desenvolvimento, é que se torna possível a compreensão adequada o papel condutor da educação e da criação, atuando corretamente em sua atividade e comportamento diante da realidade e determinando sua consciência.

Vivemos em um mundo globalizado, no qual, novas condições culturais, sociais e políticas são criadas constantemente, tornando as sociedades multiculturais, marcadas pela pluralidade. Diante dessas circunstâncias, ganha-se uma grande ênfase no tratamento do multiculturalismo, que é considerado “a participação igualitária em todas as esferas da sociedade, sem que se espere o abandono de sua própria cultura, religião ou linguagem, embora geralmente em concordância a certos valores” (CASTLES, 2009, 57). O multiculturalismo também pode ser definido como um campo que abrange diversas esferas sociais, direcionado à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento de preconceitos (CANEN, 1997, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002; CANEN; MOREIRA, 2001; GRANT, 2000; McLAREN, 2000).

O multiculturalismo, para Cashmore (2000, p.371) possui: “[...] na sua essência, a ideia ou ideal de uma coexistência harmônica entre grupos étnica ou culturalmente diferentes em uma sociedade harmônica”. Ele representa um movimento de afirmação de cidadania frente à injustiça social.

A questão multicultural traz algumas preocupações para a sociedade contemporânea, que como exemplo, no Brasil, é delineada de forma peculiar. A base histórica e social do país é extremamente multicultural, na qual, as relações culturais, em especial, aos grupos indígenas e afrodescendentes, foi dolorosa e trágica (CANDAU, 2003). Candau (2003, p.123) confirma isso, ao dizer que: “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma de negação de sua alteridade”. Logo,

entende-se que a eliminação do “outro”, não é realizada somente por meio de sua morte, porém através da negação aos direitos de cidadania.

A negação ao diferente é perceptível em diferentes níveis sociais, como nas representações sociais, nas quais existem minorias que tentam afirmar sua identidade em uma situação econômica inferior, subordinados a circunstâncias de injustiça e exclusão social (CANDAU, 2003).

A formação de subculturas, é originada pela percepção da realidade, baseada em alicerces estereotipados e preconceituosos, então surgem “comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros. Física, afetiva e ideologicamente evita-se o contato e criam-se mundos próprios, sem relação com os diferentes” (CANDAU, 2003, p.53).

Reconhecer somente o caráter multicultural de uma sociedade, não torna uma sociedade mais justa, pois “a consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural” (CANDAU, 2003, p.52). Ou seja, compreender a multiculturalidade social somente, não acarreta uma participação dialética e crítica em relação às minorias, como os imigrantes.

Na área acadêmica, o multiculturalismo busca desenvolver perspectivas curriculares que articulam conteúdo e conhecimentos e discussões críticas sociais e a valorização da diversidade cultural. E em resposta a esses questionamentos sociais e aos problemas encontrados nas formas de educação: excludente, como por exemplo a ausência de representação cultural e a não permissão do uso de sua língua ou gestos característicos de sua cultura, obrigando que crianças e jovens assimilem a cultura alheia (CANDAU, 2003).

Foi criada a educação multicultural e multilíngue, a qual foca a igualdade e oportunidades para todos os estudantes. A educação multicultural e multilíngue é o uso de duas ou mais linguagens no ensino-aprendizagem nas definições estruturais. A importância da educação multicultural e multilíngue se deve ao fato de que esse tipo de educação é um campo acadêmico dinâmico, que auxilia no fornecimento de oportunidades educacionais iguais para todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, religiosa, linguística, cultural e classe social, e aumentando a conscientização dos pais, educadores,

administradores, políticos e pesquisadores sobre o potencial e as complexidades da educação multicultural e multilíngue (CASTLES, 2009).

É necessário levar em consideração que a educação tem como fundamento, a transformação social, o desenvolvimento de potencialidades, a ampliação de valores morais e de humanização.

Devemos pensar em uma educação associada à diversidade cultural, pois:

[...] assim começamos a ter possibilidade de romper com uma monocultura curricular que privilegia os ditos ‘não diferentes’, por traz de um discurso democrático e inclusivo de que todos têm direito à educação e só depende do esforço de cada um para se ter ao menos a condição de se viver dignamente (HORTA, 2010, p.21).

Existe uma necessidade de implementação de uma prática pedagógica que se preocupe com a diversidade cultural, muito presente no Brasil, já que:

[...] as relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. neste sentido trata se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional” (CANDAU, 2003, p.59).

Esta percepção de multiculturalismo na educação também é compartilhada por Canen (2000). O autor afirma que:

[...] a educação multicultural, é percebida como uma via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a se garantir a pluralidade cultural, compreendida em uma perspectiva semelhante à de preservação da diversidade cultural ambiental e à defesa de espécies em extinção, tal como foi discutido por McGinn (1996)” (p.96).

Dentro desta situação, devemos pensar em como as crianças imigrantes brincam, se relacionam e se expressam frente à situação de diversidade cultural. A partir daí, podemos entrelaçar esse brincar com o multiculturalismo, em que não se pretende desvalorizar ou apagar sua cultura, mas conviver com sua própria e ampliá-las em mútuo respeito, além de podermos perceber até que ponto as adversidades vivenciadas previamente podem afetar seu comportamento no ato de brincar. Além disso, os professores de Educação Física devem ter uma visão mais ampla acerca de sua própria prática pedagógica dentro de um contexto multicultural, a qual auxilie na convivência e crescimento das diferenças em diferentes

aspectos, rompendo com o currículo tradicional, que beneficie os mais habilidosos e exclua os mais fracos e com a monocultura dominante.

Multiculturalismo e inclusão

As didáticas multiculturais necessitam que o professor tenha uma nova forma de pensar os conceitos e valores, possibilitando ter uma ética profissional que condiz com a prática e a teoria aplicada. Para Moran, Masetto, Behrens, (2000, p.51), a “busca por um novo paradigma demanda uma nova revisão de mundo, de sociedade e de Homem”.

Aceitar a diversidade cultural não significa necessariamente que a prática pedagógica seja inclusiva ou que as diferenças consigam conviver harmoniosamente. É essencial que essa prática pedagógica seja crítica e dialética, na qual, as diferenças se tornam pontes na construção pedagógica das diferenças. Isso faz com que as “diferenças passem a ser identificadas como um encontro e não como um esbarrão, atribuindo valores aos debates e conhecimentos de forma a não dar continuidade ao status vigente” (CANDAUI, 2005, p.32).

Para que a prática pedagógica multicultural ocorra efetivamente, é fundamental que a subjetividade e a individualidade do ser-humano sejam favorecidas como meio para formar sujeitos ativos na sociedade, que construam suas próprias identidades individuais em meio ao coletivo.

Na atualidade, na qual a base de princípio social é o neoliberalismo, as escolas passam até os mesmos fundamentos (TORRES SANTOMÉ, 2003). Em meio a manifestações do mercado homogeneizante, faz-se necessário a afirmação das diferenças. O desafio para esse século é conseguir exercer, em toda a sua plenitude o direito humano de igualdade, partindo do reconhecimento das diferenças.

As políticas educacionais têm cada vez mais abrangido iniciativas com foco nas demandas sociais cada vez mais democrática e plural, buscando corrigir injustiças sociais contra as diferenças. Uma resposta dada à sociedade multicultural é o discurso de direitos de igualdade e oportunidade de acesso à educação formal. Apesar do aumento do atendimento escolar ser uma característica positiva, a falta de estrutura obteve como resposta a reprodução do ensino para todos, sem distinguir as diferenças (LEITE, 2001).

Esse processo é derivado de um projeto inatingível da modernidade ilustrada, que visava garantir a propagação de certos referenciais da cultura. O resultado disso foi ampliação das contradições que existem entre culturas favorecidas pelo currículo e as culturas dos alunos que vão à escola (LEITE, 2001).

As cicatrizes do processo estão sendo percebidas desde o final do século XX, por conta do ingresso dos filhos da parcela social excluída na escola. Os grupos que não faziam parte da escola, de diversas origens, começaram a ser uma grande porcentagem dos alunos matriculados. (GARCÍA CANCLINI, 2009). Com o aumento da heterogeneidade das pessoas que frequentavam a escola, cresceu também as questões de enfrentamento com o outro. “O Outro é o outro gênero, o Outro é a cor diferente, o Outro é a outra sexualidade, o Outro é a outra raça, o Outro é a outra nacionalidade, o Outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p. 97). O “problema” agora é que esse outro, não está distante das vivências, mas próximo.

Procurando vertentes inclusivas, acadêmicos vêm criando materiais, documentos, leis e diretrizes que direcionam o trabalho de todos os envolvidos na vida escolar contendo conhecimentos dos grupos minoritários. Essas medidas constataram o desequilíbrio entre os currículos monoculturais e a qualidade social da multiculturalidade, o que aponta para uma necessidade de repensar o currículo intervir frente a essas condições.

A educação formal exige que todos tenham acesso a ela, porém as situações pedagógicas empregadas apontam para a cultura do silêncio ao invés de ecoar todas as vozes (GIROUX, 2006). Não basta apenas garantir o acesso a alunos de grupos diversos na escola, é fundamental que se considere uma equidade nas condições para o sucesso escolar. Uma grande parcela da culpa pelo fracasso escolar se deve ao currículo atual, já que:

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer “branco”, “negro”, “mulher”, “homem”. (CARVALHO, 2004, p. 59).

Carvalho (2004, p.61) afirma que existe “[...] implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades”.

Apesar de complexo, para se construir um contexto escolar multicultural, para todos, devemos assumir que o projeto escolar, instituído há séculos, deve ser substituído, e romper

com o currículo que reproduz práticas e objetivos somente, sem refletir sobre a sociedade em que ela está inserida.

Muitos autores que tratam sobre o assunto apontam para as consequências do currículo que beneficiam as características culturais dos grupos dominantes. Durante a caminhada escolar, alguns alunos a percorrem tranquilamente, enquanto outros possui uma desvantagem, abandonando-a, ou clamando pela legitimação de seus saberes (CANEN, 2008; TORRES SANTOMÉ, 2003). Uma possibilidade de resposta às potencialidades desse paradigma, seria a implementação de pedagogias baseadas no multiculturalismo, e a consolidação de uma negociação cultural (NEIRA, 2018). A negociação de significados é um requisito básico para que o outro da escola seja reconhecido e que todos combatam as atitudes que considerem as diferenças como uma inadequação ou inferioridade (NEIRA, 2018).

A pessoa poder se expressar é um direito humano básico, e com isso, os currículos precisam inserir as vivências dos alunos e valorizar as diferentes comunicações. Baseado nisso, é importante salientar a importância da criação de propostas que incentivem a reflexão, a criação e a recriação das expressões da linguagem corporal (NEIRA, 2018).

A linguagem do corpo é oriunda das interações com o meio social, e seu sentido é construído pelas interações da comunicação entre diversas culturas, em diferentes linhas do tempo (SANT'ANNA, 2001).

McLaren (2000) diz que os símbolos da linguagem corporal “[...] são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação, que serve para legitimar certa realidade cultural” (p. 127). Ela se concretiza nas práticas corporais, o que permite a interação através da sua expressividade (DAOLIO, 1995).

Ao desenvolver alguma prática da cultura corporal, os sujeitos dão sentido a um repertório de movimentos na cultura em que estão inseridos. Os produtos dos movimentos e gestos e da cultura corporal representam as características próprias de determinado grupo, são vestígios da identidade cultural (WIGGERS, 2005).

Bracht (1999) afirma que “a linguagem corporal dominante é ‘ventríloqua’ dos interesses dominantes” (p. 81). Por este motivo, os professores devem trabalhar a cultura corporal, permitindo que os alunos experimentem, produzam e inventem e sentidos que proporcionem opções de saberes e relações com a vida, fazendo com que seja refletida, e não

apenas reproduzida. É necessário que os repertórios da cultura corporal dos alunos se cruzem reciprocamente com outros grupos.

Multiculturalismo e Educação Física escolar

Na origem da Educação Física no Brasil, seu objetivo era trazer eugenia à raça e tornar as pessoas saudáveis, que pudessem atender as necessidades, a formação de soldados, no caso dos homens, e aptidão para procriar filhos sadios, no caso das mulheres (CASTELLANI FILHO, 2000).

As correntes pedagógicas da Educação Física predominantes, desde seu início, até a década de 1980, foram a militarista, a higienista e a recreacionista (DARIDO e SANCHEZ NETO, 2005).

Tanto a corrente militarista, quanto a higienista, têm a visão biológica do corpo, nas quais, explicavam as diferenças corporais por meio de fatores genéticos e biológicos, desconsiderando fatores socioculturais. Era solicitado, nessas correntes, que as pessoas alcançassem o mesmo nível de desenvolvimento, com um padrão mínimo esperado. As pessoas que estivessem abaixo desse padrão, deveriam se desenvolver até alcançar o nível esperado, ou seja, era buscado uma homogeneização dos corpos (DARIDO e SANCHEZ NETO, 2005).

As metodologias e objetivos da Educação Física, em que eram quantificados no produto final dos alunos, não cooperam para realização de conexões entre a Educação Física e sua realidade social, tornando-a incoerente com o contexto. As diferenças entre as pessoas eram justificadas pela existência de corpos naturalmente melhores e outros piores (DAOLIO, 2003). Para DAOLIO (2003), esse pensamento aplicado dentro da disciplina de Educação Física, visa tirar a responsabilidade pedagógica e social do professor.

As discussões para se pensar novas pedagogias da Educação Física, foram iniciadas na década de 1980, as quais buscavam introduzir aspectos socioculturais na ação pedagógica do professor de Educação Física. A prática, até então, era limitada no “fazer por fazer”, pois “tratava-se de uma prática que não considerava o contexto dos sujeitos e que tinha como preocupação com a ‘educação do físico’” (DAOLIO E OLIVEIRA, 2011, p.32).

A partir dessa década, a Educação Física começou a se preocupar com a questão social e cultural das pessoas. Começou-se a discutir sobre cultura, e logo, não se pode mais negar a questão das diferenças.

Uma das correntes que surgiu como contraponto à Educação Física biológica é a “cultural”, que tem como princípio a indissociabilidade entre os âmbitos socioculturais e biológicos no tratamento do corpo dentro da Educação Física (DAOLIO, 2003).

Dentro da corrente cultural, a Educação Física é entendida como “[...] uma atuação pedagógica que parte do movimento humano, mas que não se esgota nele” (DAOLIO, 2003, p.99). Para Daolio (2014, p. 2), a cultura é o: “[...] principal conceito para a Educação Física, porque é tida na dinâmica cultural, [...] expressando-se de forma diversificada e com significados próprios no contexto e grupos específicos”.

É impossível discutir sobre o movimento humano baseado somente na visão natural, porque todo movimento humano é fortemente influenciado pela cultura, e que ela é construída coletiva e mutualmente, provenientes da apropriação do corpo pela sociedade em que se está inserido, manifestando peculiaridades por meio dele (MAUSS, 1974).

Todo o indivíduo é construído e moldado pela cultura em que está inserido, desde o nascimento. A cultura não é formal e não diferencia classes econômicas (DAOLIO, 2005; BRASIL, 1997; CHAUI, 2003).

O entendimento conceitual da cultura é necessário para que a Educação Física seja inclusiva e contextualizada (DAOLIO, 2005; SILVA e SALGADO, 2005), já posturas, falas, atitudes realizadas pelo professor ou dos alunos podem cooperar para a exclusão de alguém durante as aulas. A exclusão envolve toda a manifestação que não se proponha à participação indistinta e integral (SILVA e SALGADO, 2005).

- As ideias centrais para que as culturas de inclusão sejam implantadas são:
- Entender o conceito de cultura;
- Considerar a inclusão em diversos âmbitos, não somente atrelada à deficiência;

Compreender como as relações sociais são construídas no ambiente e perceber o sentimento de cada um nesse processo (SILVA e SALGADO, 2005).

O professor deve agir de acordo com a perspectiva intercultural, que ocorre perante uma pluralidade étnica, cultural e social (GUSMÃO, 2000), e deve valorizar as diferenças como potencial educativo para o enriquecimento e crescimento cultural de todos os alunos. Se posicionando desta maneira, as culturas se relacionam e possibilitam o reconhecimento identitário étnico e de gênero (FLEURI, 2000).

A Educação Física deve considerar a historicidade do corpo e de cada movimento, que estão inseridas na cultura de cada local e tempo, tendo a preocupação com as diferenças dos alunos, não criando estereótipos e comparações. A Educação Física plural “parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los” (DAOLIO, 2003, p.73).

O currículo brasileiro tem passado por grandes reformas e transformações nos últimos 20 anos, demonstrando um novo propósito, que é o de formar cidadãos com capacidade de edificar uma sociedade com menos desigualdades. Algumas evidências que podemos citar são as mudanças ocorridas nos conteúdos, práticas pedagógicas, avaliações e objetivos nas escolas. Atualmente, as políticas públicas educacionais são pautadas em democracia, diálogo, inclusão injustiça social, logo, é incoerente termos currículos excludentes, estigmatizantes e segregadores (NEIRA, 2018).

A Educação Física tenciona nessa dualidade: enquanto umas instituições de ensino e secretarias preferem atuar com propostas tradicionais, outras utilizam alternativas pautadas no contexto atual (NEIRA, 2018).

O currículo da Educação Física que recorrem às correntes desenvolvimentista, psicomotricidade, saúde renovada e esportivista é fragmentado e se pauta em: atingir padrões de movimento (TANI et al., 1988); aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (FREIRE, 1989); adquirir competências para a manutenção da saúde (GUEDES, 1999); ou práticas corporais que objetivam a apropriação de movimentos esportivos (BORSARI et al., 1980).

A semelhança entre elas é a preferência por vertentes americanas ou europeias, ou criadas para se alcançar objetivos pedagógicos, o que culmina na propagação de representantes hegemônicos, limitando ou até mesmo ignorando práticas corporais provenientes de minorias sociais (NEIRA, 2018). Esses currículos são impenetráveis ao

diálogo com as diferenças culturais (COSTA, 2000). A falta de contextualização com a contemporaneidade gera conflito cultural e enrijece o processo de dominação, já a fragmentação das práticas corporais distorce o significado da cultura (COSTA, 2000).

As aulas de Educação Física concentradas na aprendizagem do esporte, habilidades de movimento ou noções limitadas de saúde, camufla identidades e traduzem as diferenças como incapacidade, descoordenação, lentidão, inabilidade etc. (DAOLIO, 2010). Quando vemos o ser-humano com a cosmovisão naturalista, percebemos as semelhanças e diferenças físicas primeiramente, e por este motivo, as propostas pedagógicas que seguem a matriz psicobiológica elencam conteúdos essenciais para todos e baseiam suas metodologias em padronização de movimentos (CASTELLANI FILHO, 2010).

Esses currículos instituem identidades padrões e disseminam subjetividades de gênero, etnia e classe social dominante, ao tornarem como legítimo somente padrões de movimentos de determinada cultura, códigos esportivos e modelos de saúde. Eles reafirmam a classe social ganhadora, a etnia aceita, o modelo feminino desejado, a adequação da masculinidade, rejeitando qualquer outra forma fora do padrão (NEIRA, 2018).

O tradicional currículo da Educação Física foi estremecido nos anos 90, após sofrer fortes críticas ao propósito de adequação das pessoas ao desenvolvimentismo da sociedade. Nesse período, foi criada a proposta crítico-superadora, baseada nas pedagogias críticas (SOARES et al., 1992).

O coletivo de autores defendia que a Educação Física fundamentada no materialismo histórico auxiliaria as camadas sociais populares na luta pela transformação social. Seus autores concordaram que sua implementação era difícil, o que foi comprovado nas décadas seguintes, já que faltava um referencial empírico e pela permanência de uma formação de professores sem criticidade (SOUZA JÚNIOR et al., 2011). Porém, a contribuição dessa literatura foi essencial para o transacionar os fundamentos psicológicos para a área das ciências humanas e redefinir o objeto de estudo da Educação Física, que antes era o exercício físico, e agora passou a ser a cultura corporal de movimento. Essa nova corrente considerava as práticas corporais como forma de expressão, comunicação significativa, produtos gestuais, considerando então como manifestação da cultura. Logo, quando um sujeito brinca, pratica esporte, luta ou faz ginástica, ele expressa emoção, conhecimento, sentimento e cosmovisões (SOARES, 2004).

As práticas corporais, por ter características expressivas e comunicativas, corporificam interações entre diversas pessoas e grupos que compartilham o mesmo espaço, estreitamente relacionados ao contexto histórico-social em que estão inseridos (NEIRA, 2018).

Nessa última década, a Educação Física se relacionou com outros campos teóricos. Existe uma proposta que vem sendo implementada em todos os segmentos da educação básica, baseada nos estudos culturais (EC) e no multiculturalismo crítico (MC). Essa proposta visa colocar em prática uma política da diferença através do reconhecimento da cultura corporal de diversos grupos que partilham o mesmo espaço social. Sua prioridade é realizar atitudes democráticas para definir as temáticas dos conteúdos e atividades a serem realizadas. Ela também valoriza a reflexão crítica das práticas corporais na sociedade, o que amplia e aprofunda os conhecimentos dos alunos por meio de confrontos com outras manifestações culturais (NEIRA, 2018).

A abordagem, chamada “cultural”, considera a experiência durante as aulas um campo fértil ao debate, um grande encontro de culturas e a junção e práticas corporais oriundas de vários setores da sociedade. Essa abordagem da Educação Física é uma “arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir delas” (NEIRA, 2011a, p.3). O currículo cultural deseja superar fronteiras, conectar culturas diferentes e promover criticidade e significados.

A escola é considerada um campo fértil para vivência, ressignificação, discussão e ampliação da cultura corporal, possibilitando a formação de sujeitos questionadores das relações históricas de poder, que impediram a legitimação das diferenças (NEIRA, 2018). É relevante, em uma democracia, discutir sobre os motivos de certas brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas serem consideradas adequadas ou não em nossa sociedade (NEIRA, 2018).

2.9. OS ESTUDOS CULTURAIS E O MULTICULTURALISMO CRÍTICO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No Final do século XX, começou uma movimentação política e teórica que modificou a teoria da cultura, o que resultou nos estudos culturais (EC). Os principais nomes

de seus intelectuais vinham das classes operárias da Inglaterra. Eles discutiam sobre os contrapontos e oposições entre “cultura alta” e “cultura de massa” e os consideravam como sinal etnocêntrico da classe dominante, já que rejeitava toda a manifestação que não se ajustasse à cultura erudita (NEIRA, 2018).

A compreensão do que era considerado bonito e feio, em adequado ou não, esteticamente falando, era baseado no domínio político e cultural, tido como distinção social. A partir disso, os estudos culturais percebem as sociedades capitalistas com divisões explícitas de etnia, gênero, classe etc. (NEIRA, 2018).

O espaço cultural é o local onde as divisões se concretizam, porém é onde também elas são discutidas. É na cultura que os dominados resistem aos interesses dos grupos dominantes, batalhando por sua significação e legitimação (HALL, 1997).

As práticas sociais, dentro dos estudos culturais, são comparadas a livros, nos quais, sua interpretação é negociada, traduzida, disputada ou até fixada. É através dos livros das culturas que as diferenças identitárias são representadas. É confrontando as interpretações que as pessoas em posições distantes ao poder são consideradas diferentes (NEIRA, 2018).

As práticas corporais são objetos de estudo da educação física; que sob a ótica dos estudos culturais (EC), são percebidas de acordo com o padrão da textualidade (COSTA, 2000). Os significados dos signos representados por meio das práticas corporais (regras, dizeres, gestos etc.) são analisados e interpretados. As características de identificação e diferenciação cultural são examinadas através de investigações (COSTA, 2000). Esse procedimento de exame e análise é essencial por representar as características que baseiam as representações culturais; sendo o ponto crucial para a reescrita dos processos discursivos e, com isso, atingir a criação de outras identidades culturais (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

O multiculturalismo crítico, assim como os estudos culturais, teve sua origem no norte mundial, em resposta às sociedades que possuem emblemáticos choques culturais (BHABHA, 2003). Essas sociedades se viram na necessidade de conviverem para a construção de nações modernas, sob o discurso de construir uma cultura homogênea, delineada pela classe dominante. Os grupos dominados tomaram caminhos de movimentos

reivindicatórios como possibilidade de manifestar sua vontade e representatividade (BHABHA, 2003).

O multiculturalismo crítico é um instrumento de contraposição, por colocar a visão das diferenças culturais no âmbito político (KINCHELOE E STEINBERG, 2012). O multiculturalismo crítico surgiu nos EUA, nos anos 60 do século passado como um movimento da educação, em oposição ao currículo tradicional e à política de segregação escolar. Os currículos representavam a cultura que era considerada comum: europeia, masculina, europeia, cristã, heterossexual e patriarcal (KINCHELOE E STEINBERG, 2012). “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 115).

Somente no final dos anos 1990, que o multiculturalismo ganhou espaço na educação brasileira (NUNES, 2004). Para Candau (2008), o multiculturalismo representa “[...] as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o locus de produção do multiculturalismo” (p. 18), ou seja, não é um movimento acadêmico, e sim empírico. O modelo constituído em cada sociedade depende do contexto político, sociocultural e histórico em que está inserida.

A descrição cultural objetiva reconhecer as características de cada grupo social, o que gera dados para analisar e compreender os contextos. A partir dessa compreensão, o multiculturalismo passa a ter um caráter prático, nos revelando formas de ação na dinâmica social. O multiculturalismo crítico nos oferece ferramentas para a construção do currículo cultural. Segundo Candau (2014), a cultura, dentro desse formato, é um espaço conflituoso, no qual seus sentidos são negociados e construídos continuamente. Isso faz com que as diferenças não fiquem isoladas, nem identidades sejam consideradas homogêneas (CANDAU, 2014). O multiculturalismo visa entender os motivos das opressões e construções dos estereótipos e desigualdades. Ele revela o hibridismo cultural e o diálogo como soluções para romper o projeto educacional moderno, no qual a discriminação é intrínseca à sociedade (MOREIRA, 2001).

A sociedade, dentro da concepção multicultural, é vista como banhada pelo hibridismo cultural; logo não existe culturas puras ou melhores para alguma ser considerada

universal. A construção das práticas sociais é realizada nas relações de poder, evidenciando as hierarquias e fronteiras históricas e sociais, o que gera preconceitos (MOREIRA, 2001).

O multiculturalismo denuncia os processos sociais que sustentam o preconceito relacionado à diferença da cultura (SILVA, 2001). Ao passo que existe uma corrente voltada para a homogeneização da cultura, existe também espaços de resistência: de um lado dominação e deslegitimação, do outro, contestação e enunciação (SILVA, 2001).

A escola como local de reconstrução cultural, não deve hierarquizar os conhecimentos e saberes. O currículo deve fortalecer as minorias com o objetivo de dar autonomia no sistema democrático.

Na Educação Física, as tentativas de mudanças ainda engatinham. Quando os esportes oriundos de culturas da classe dominante são questionados, o vácuo é preenchido com a psicomotricidade ou a utilização de jogos descontextualizados e fragmentados, o que gera interpretações sociais dos indivíduos restritos. Além disso, a falta de reflexões acerca da produção das diferenças, dificulta a construção de identidades democráticas. Por estes motivos, devemos considerar as duas teorias no currículo cultural da Educação Física: Os estudos Culturais fornecem o referencial que nos possibilita identificar as regulações que permeiam as práticas corporais e seus praticantes, já o Multiculturalismo auxilia no reconhecimento das diferenças e problematiza suas produções sociais.

3. MÉTODOS

A pesquisa teve como abordagem metodológica a etnografia no estudo da prática escolar cotidiana, porque o uso de técnicas dessa metodologia traz a possibilidade de revelar o “dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 1995, p. 34). Compreender a escola mais de perto é como colocar uma lupa nas dinâmicas das relações e interações dentro dela, percebendo suas forças, poderes e organização do trabalho pedagógico e entender o papel de cada indivíduo dentro da trama de interações, ações e relações (ANDRÉ, 1995).

A percepção de escola como um espaço de socialização com movimentos diversos, nos quais são criados conhecimentos, significados e valores, demanda a quebra de uma visão estática e disforme e incluir a percepção do espaço escolar como um terreno cultural, com diversos níveis de contestação, resistência e acomodação, “pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (GIROUX, 1986, apud ANDRÉ, 1995, p. 35). Para André (1995), não se deve apenas citar o que se passa no cotidiano escolar, mas deve haver um envolvimento na reconstrução da prática, mostrando as dimensões e contradições e recuperar “a força viva que nela está presente” (p. 35).

O objeto de estudo de um tipo de etnografia é a hierarquia de estruturas significantes, o qual é produzido, percebido e interpretado. Neste trabalho, será pesquisado significados que os imigrantes atribuem aos movimentos, gestos, expressões e falas durante as aulas de educação física. “Mais do que tentar entender o significado atribuído a determinada prática, o esforço é no sentido de entender como os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular” (GOELLNER et al., 2010, p. 384).

O objetivo em penetrar neste universo sociocultural é de buscar decifrar códigos, perceber comportamentos, perceber falas e discursos e interpretar significados nos movimentos, ou seja, observar com lentes mais apuradas a linguagem falada e a corporal realizada pelos imigrantes nestas instituições de ensino. Esse desígnio é necessário, já que a cultura é um:

[...] sistema entrelaçado de signos interpretáveis, [...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as

instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p.24).

Com este direcionamento, será contemplado as quatro características etnográficas fundamentais apontadas por Geertz (1989):

- A etnografia é interpretativa;
- O fluxo do discurso social que é interpretado;
- A interpretação consiste em intentar salvar o que foi observado de forma pesquisável;
- Essa interpretação é microscópica.

Essas características da etnografia corroboram para a “especificidade complexa”. É com esse tipo de material produzido em campo, de forma qualitativa, participante com intensidade e desenvolvido em contextos delimitados, que alguns conceitos podem ser atualizados sensivelmente, o que permite pensar concretamente sobre eles, porém criativamente com eles (GEERTZ, 1989).

Os alunos imigrantes serão os protagonistas da pesquisa e a pesquisadora imergirá nas culturas presentes na escola pelo tempo de realização do trabalho, em busca de eventos típicos e atípicos (GEERTZ, 1989).

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Municipal de Armação de Búzios, no estado do Rio de Janeiro. Durante um bimestre letivo, ou seja, totalizando dois meses, a pesquisadora esteve presente na Escola Municipal Vereador Emigdio Coutinho, no cotidiano das aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, que tinham alunos estrangeiros.

A inserção da pesquisa de campo se iniciou por meio de uma autorização legal da Secretaria de Educação e Cultura Municipal de Armação de Búzios-RJ (SEMED- Búzios), em documento formal, que foi apresentado à direção da escola escolhida.

Este trabalho contou com a colaboração de 13 crianças imigrantes de 6 a 11 anos de idade, regularmente matriculados na escola municipal Vereador Emigdio Coutinho na cidade

de Armação de Búzios-RJ, entre os meses de outubro e dezembro de 2022, totalizando doze visitas.

Compreendendo a relevância de se valorizar as opiniões das crianças imigrantes acerca da participação na pesquisa e no registro imagético, foi apresentado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE A). A participação delas também foi legalmente concretizada pela assinatura de seus pais e/ou responsáveis por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

3.2 ENTRANDO EM CAMPO

Para entrar no campo, a professora-pesquisadora utilizou a estratégia de Entrada Reativa em relação às crianças. Esta proposta foi criada por Corsaro (2005), que objetiva entrar no campo em pesquisa com crianças, de maneira sutil, menos invasiva. A pesquisadora entrou na escola e esperou a aproximação e perguntas das crianças para conhecê-la, gerando, assim, confiança e pertencimento ao grupo.

A professora- pesquisadora assumiu o papel de adulto atípico, se envolvendo no dia a dia da escola e participando das programações escolares. Isso possibilitou uma aproximação com as crianças de forma amigável.

3.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas e observação participante, registradas em diário de campo, em vídeos e fotos. Foram realizadas também, a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e de informações acerca dos países de origem dos alunos imigrantes.

As informações dos países de origem, foram buscadas nos bancos de dados de proteção e informações sobre o país de origem, na Plataforma Refworld (www.refworld.org), nas seguintes áreas de acesso:

- RefPol - Coleção de documentos sobre políticas e diretrizes relativas aos imigrantes, principalmente do ACNUR;

- RefLeg - Legislação Nacional, incluindo os textos completos da legislação mais recente que implementam a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967. Ela também contém leis e decretos questões sobre vários assuntos: imigrantes, cidadania, direitos humanos, entre outros.
- RefInt - Coleção dos principais instrumentos internacionais, bem como informações sobre o estado das ratificações.

Um dos recursos utilizados foi a etnografia visual (utilização de vídeos, fotografias e imagens), somada ao uso do computador. A gravação de vídeos durante as aulas de educação física foi recorrente na pesquisa, já que contribuiu para um entendimento maior das ações realizados em momentos interativos (MATTOS, 2009). Os vídeos permitiram que a pesquisadora observasse diversas vezes o mesmo evento no momento de sua ocorrência, enriquecendo os detalhes da interação nas aulas, além de servir de contraponto às anotações realizadas pela pesquisadora (PINK, 2001).

Na pesquisa, também foram utilizados outros instrumentos, como entrevistas, observação participante, estudos observacionais e análise por processos indutivos e diário de campo (GEERTZ, 1989).

O diário de campo é, para Falkembach (1987, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.107), “um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia.” Ele facilita lembrar, descrever precisamente e refletir sobre todos os acontecimentos ocorridos durante a pesquisa.

As entrevistas tiveram perguntas abertas, e fechadas quando necessário, às crianças imigrantes (APÊNDICE C), e aos professores de Educação Física (APÊNDICE D). Ao todo, são vinte e duas perguntas às crianças e quatorze aos professores de Educação Física. As perguntas tiveram a intenção de sondar como é a relação das crianças imigrantes com o próprio corpo, com outras crianças e com as atividades físicas (GASKELL, 2002).

Todos os relatórios se apresentaram em modelo de observação participante de Chizzotti. Para o qual, esse modelo visa uma descrição fina dos componentes de uma situação, experienciado e compreendo a dinâmica dos atos e eventos a recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos (CHIZZOTTI, 2003).

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise - fase de organização; exploração do material – onde são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se determinados procedimentos; e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação dos resultados.

O tamanho amostral levou em consideração o número de crianças suficientes para uma certa reincidência de informações, mas não desprezando aquelas informações ímpares. A amostra ideal refletiu a totalidade em suas múltiplas dimensões, não tendo critérios numéricos (MINAYO, 2014). Para a participação dos sujeitos disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais, sendo a identidade dos participantes mantidas em sigilo, tornando publicáveis apenas os resultados da pesquisa.

Para a interpretação dos dados, foram utilizados pressupostos sociológicos, culturais e da educação física (CORSARO, 2002; PINK, 2001).

Na apresentação dos dados, foram utilizados nomes fictícios e efeitos computacionais nas fotos e vídeos, com o objetivo de preservar o anonimato das crianças (CORSARO, 2005).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, devemos demonstrar quem são as crianças buzianas e como elas vivem. Pelo que se pôde perceber durante a pesquisa, a maioria das crianças que vivem na cidade de Armação de Búzios gostam de brincar ao ar livre, de correr e de fazer atividades físicas atividades em grupo, artísticas, e na natureza. No caso mais específico das crianças imigrantes que lá vivem, generalizando, são filhos de argentinos que se instalaram na cidade e trabalham no ramo do turismo e lazer. Claramente, é uma percepção do que foi vivenciado nas visitas à cidade de Armação de Búzios e ao campo de pesquisa, que foi a Escola Municipal Vereador Emigdio Gonçalves Coutinho, no bairro da Praia Rasa.

Participaram desta pesquisa 13 alunos imigrantes, e 3 professores de Educação Física que lecionam na escola, destes, 6 alunos, e 3 professores de Educação Física aceitaram em participar da entrevista. O ambiente onde as aulas de Educação Física aconteciam era colorido e espaçoso (Figuras 3 e 4).

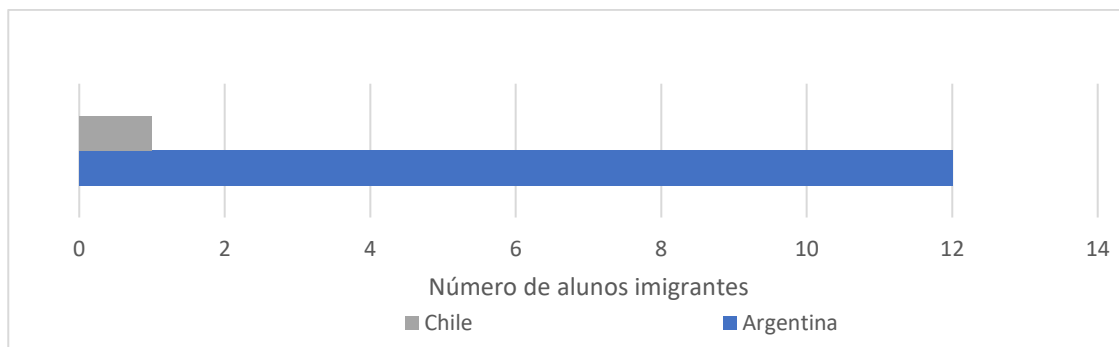
Figuras 3 e 4 – Espaço das aulas de Educação Física da escola



Fonte: Elaboração própria (2022)

Relacionado ao grupo de crianças imigrantes, do panorama de 16 turmas do Ensino Fundamental I, em um universo de 324 alunos, nas quais 20 crianças são imigrantes em uma idade de 7 a 11 anos, apenas 13 alunos foram envolvidos na pesquisa por conta da opção de desenvolvê-la somente no turno da manhã. Eles são 4 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Sua distribuição de acordo com a nacionalidade encontra-se no gráfico 1:

Gráfico 1- Distribuição de alunos por nacionalidade no grupo observado



Fonte: Elaborado pela autora (2022) (Informações levantadas a partir da lista de alunos imigrantes da escola).

Todos os alunos pesquisados falavam espanhol e alguns não falavam ainda o português e tinham muitas barreiras no desenvolvimento por conta da linguagem. Por este destaque, os resultados serão divididos em três e daremos início com o subtítulo que expressa a linguagem e expressão na pesquisa.

4.1 LINGUAGEM E EXPRESSÃO

Os pontos em destaque neste subtítulo se referem à linguagem oral e as expressões corporais utilizadas como forma de comunicação e transposição desta barreira. Existiam diversas situações em que os alunos estrangeiros presentes, que não falavam o português e tão pouco participavam muito das atividades, e outros, que independente desta barreira comunicacional, brincavam e tentavam entender a dinâmica das brincadeiras e se expressavam como podiam.

No primeiro dia de pesquisa, a professora regente Ketlyn, da 301, conversou um pouco sobre o dia a dia dela com seus alunos imigrantes (5 na mesma turma) e relatou que eles interagem bem com todos, porém há certa preferência de interação entre os alunos falantes de espanhol, língua comum entre eles. O último aluno a entrar na turma foi o Luciano, que apresenta dificuldades por não falar o português. Ele agita os outros alunos hispano falantes e usa termos que somente eles entendem para confundir a professora. Os outros alunos auxiliam a professora na tradução, principalmente o Santiago e o Juan, que estão com a professora desde o ano passado.

Segundo a professora de Educação Física Clarissa, “depois que passa a primeira barreira da linguagem oral, a Educação Física dá conta, por seu caráter prático e de linguajar corporal e expressivo”. Para transpassar a barreira da linguagem falada, ela pede auxílio a

outros alunos que falam o espanhol e que já se familiarizaram com o português. Isso foi representado durante as aulas práticas, pois em dois momentos aconteceu de o aluno não entender as regras por falta de compreensão linguística: no primeiro, o José foi colocado em segundo na ordem de atividade para visualizar o movimento pretendido pela professora; no segundo, a professora teve que tocar a Analice no braço e tentar falar devagar, olhando em seus olhos após ter explicado três vezes.

O professor de Educação Física Ronaldo também corrobora com essa prática da professora Clarissa, já que em sua entrevista, respondeu: “Quando ele [aluno imigrante] não entende, eu tento pela comunicação visual das atividades práticas e por gestos também”. E continuou afirmando que utiliza “ferramentas que ajudem na comunicação, dependendo da origem, falo algumas palavras que eles compreendem, gestos e símbolos relacionados com a comunicação”.

A Anita, durante o “tempo livre” no final da sexta aula, liderou a brincadeira de verdade ou consequência. Ela teve que explicar a “consequência”, fazendo movimentos, porque não conseguia se expressar falando em português.

Figuras 5 e 6 – Anita explicando as “consequências” da brincadeira por gestos motores



Fonte: Elaboração própria (2022)

Os alunos faziam muitas expressões corporais e sonoras para se comunicar, como por exemplo, o Nicolás que não participava de todos os momentos das atividades, mas interagia bem com colegas brasileiros, implicando e brincando bastante (Figura 7). Fazia expressões bastante espontâneas para manifestar seus sentimentos.

Figura 7 – Nicolás implicando e brincando com colegas brasileiros



Fonte: Elaboração própria (2022)

O Luciano, na quinta aula, ficou fazendo dancinha e barulho enquanto esperava a vez dele no circuito. Antes da aula, ficou implicando com um colega brasileiro e brincando, imitando o jogo de cartinha no cabelo dele, que é liso e voa. Ele ria muito e achava muito engraçado.

Os alunos estrangeiros, durante as atividades práticas, principalmente em jogos separados por times, costumavam fazer sinais, dancinhas, caretas e gritos para pedir a bola (Figura 8). Na terceira aula assistida, a Anita e o Juan ficaram no mesmo time de queimado e gritando do outro lado palavras em espanhol para confundir seus adversários.

Figura 8 – Aluno estrangeiro criando dancinha enquanto esperava colega lançar a bola para ele



Fonte: Elaboração própria (2022)

Nas falas das entrevistas, José vivenciou formas singulares de expressão corporal. Quando ele não sabia a palavra em português, se utilizava de gestos, movimentos e barulhos para tentar ser entendido. No momento em que foi perguntado sobre as aulas de Educação Física no país de origem dele, fazia gestos insinuando caixas, e quando questionado se era

para pular em cima, ele balançou a cabeça insinuando que não, e fez a simulação de movimentos de um goleiro; só então foi entendido que se tratava de traves de futebol. Quando disse que o espaço em que fazia as aulas era “muito, muito, muito mais grande”, esticou seus braços e aumentou sua entonação vocal para representar o tamanho do local. José me confessou que ele treinava em casa, exercícios de força, novamente com gestos, demonstrando a movimentação concêntrica e excêntrica do bíceps.

Já a Olga, afirmou que gostava de nadar e demonstrou todo seu entusiasmo e palavras desconhecidas em português através de gestos motores:

“e gosto de nadar também. [Você vai na praia daqui?] Sim. [Já nada no mar?] Sim. Já sei até atravessar (expressando nado cachorrinho). [E sabe mergulhar no fundo?] Sim... sei fazer mortal na água (expressando movimento de sereia). [A sereia que faz assim...] Eu gosto de sereia... eu morava perto do canal e eu pulava assim.... uuuuuuuuuuuuu. Quando eu era bebê, eu pulava da pedra... A minha mamãe nadava comigo.”

A professora de Educação Física Érica afirma que o domínio da língua estrangeira do aluno Imigrante facilitaria sua comunicação, e conseqüentemente sua inclusão durante as aulas, apesar de não ser obrigação do professor, “porque em outros países o imigrante que tem que aprender a língua do país em que está. No meu caso, a maioria são de origem Argentina e Espanha, já consigo melhor comunicação com eles devido o conhecimento de várias palavras da sua língua”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o domínio da língua está relacionado com a capacidade de participar efetivamente da sociedade, pois é pela língua que as pessoas estabelecem comunicação, compartilham e constroem seus pontos de vista do mundo, produzem conhecimento e acesso informações. Deste modo, a linguagem transborda as barreiras sociais e entra na esfera cultural, porque é um conjunto de signos que permitem que o homem dê significado à realidade e ao mundo. Então, aprender uma língua significa além de aprender as palavras, compreender os sentidos culturais e as maneiras com que as pessoas que o cercam se compreendem e interpretam a realidade vivida (BRASIL, 1997). Para Bakhtin (1997), a linguagem é uma produção humana, logo uma prática social, gerando a possibilidade de se tornar sujeito e de edificar seu próprio caminho histórico.

Uma situação inusitada que aconteceu na quarta aula da professora Clarissa, foi que durante a conversa inicial dela, disse aos alunos que passaria o conteúdo “futebol”, por conta

de um evento importante que teríamos naquele mês. Quando a professora perguntou à turma se sabiam qual era esse evento, muitos tentaram responder diversamente. O Santiago respondeu “Fifa World Cup” e a professora respondeu que não, e continuou perguntando (Figura 12). Avisei a ela que o Santiago havia respondido certo, porém, em inglês. A professora começou a rir e brincar com o Santiago, que era poliglota. Percebi que a multiculturalidade na escola com os imigrantes vai além dos gestos motores, mas está dentro de modos de dizer ou a se referir a algo, que mesmo estando em outra linguagem que não o espanhol ou português, o Santiago respondeu como sua família e amigos se referiam à “Copa do Mundo de Futebol”. O comum, seria ele responder “Copa Mundial de Fútbol”, ou em português, porém o termo que escolheu estava dentro dessa mistura cultural na qual está inserido e sua percepção e adoção do termo.

Figura 9 – Santiago respondendo “FIFA World Cup” à professora



Fonte: Elaboração própria (2022)

Para Carvalho (1989), os empréstimos linguísticos são escolhas de pessoas de determinadas palavras de outras línguas, por percepção de inadaptação em nomear alguma coisa no grupo de palavras da língua materna. Essas pessoas importam modelos linguísticos para enfrentar novas situações cotidianas e nem sempre essa atitude é consciente pelo falante. No caso do Santiago, em que falou em uma língua que não é a sua e nem o português em que está inserido, utilizou o empréstimo linguístico por não identificar em seu repertório de palavras, o que demonstra seu pensamento, dinâmica e identidade cultural diferenciados dos que estão somente no contexto único.

As concepções, cosmovisões e pensamento que estão inseridos na comunicação são formadas pelas dinâmicas culturais e sociais. Essa ligação entre pessoas e sociedade é que geram a identidade cultural (JUNQUEIRA, 1999).

A linguagem oral gera possibilidades às pessoas de representar a realidade; conservando laços entre as palavras e o pensamento. Logo, a linguagem contribui para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais, por comunicar intenções, ideias e pensamentos (BAKHTIN, 1997). E é dentro do grupo sociocultural e linguístico que as pessoas conseguem perceber e organizar a realidade, que as relacionam com o mundo. A linguagem, por ser um fenômeno histórico e social, é por ela que o ser é constituído (BAKHTIN, 2011).

Esta mistura cultural e de questões de percepções globais de corpo, cultura e pertencimento, será abordado na próxima seção do trabalho.

4.2 CULTURA E CORPO

A cultura presente em todas essas relações desenvolvidas entre os imigrantes faz com que sua percepção de mundo e do seu próprio corpo se modifique, em relação a uma criança que sempre esteve e conviveu no mesmo nicho cultural.

A percepção e comunicação corporal foi apontada pelo professor de Educação Física Ronaldo como um fator decisivo presente na Educação Física, que promove a inclusão aos alunos estrangeiros: “A Educação Física é importantíssima por conta da comunicação não-verbal, a comunicação pelo corpo, pela parte motora, pelas emoções que refletem no corpo e é mais fácil pelo gestual e pelas atividades que eles já conhecem.”

No primeiro dia de aula com a turma 501, os alunos ficaram curiosos acerca da pesquisadora. No momento em que a professora Érica convidou os alunos a fazerem fila para atividade no pátio, ela entrou na fila junto aos alunos, e eles começaram a fazer perguntas sobre ela: se era daqui, porque parecia chilena. Quando a pesquisadora explicou que era daqui, apesar de estar com um pouco de sotaque espanhol por ter acabado de falar com os meninos argentinos, começaram a rir e disseram que a aparência era chilena e o jeito brasileiro. Esses alunos possuem uma visão global diferenciada, pois pela experiência profissional da pesquisadora em outra unidade escolar, os alunos não sabem nem sequer onde o Chile se

localiza ou suas características. As crianças dessa turma se referiram a um lugar cultural e linguístico muito específico.

Essa percepção cultural e geográfica também foi compreendida no último dia de pesquisa com a turma 301, que antes de começar a aula, enquanto a professora foi pegar os materiais, a pesquisadora conversou um pouco com Juan e Santiago. Falaram sobre a Copa do Mundo de futebol: Santiago torce pela Argentina, pois ele é daquele país. Disse que seu time perdeu o primeiro jogo contra a Arábia Saudita e ganhou do México por 2 x 0 e que esta é a última copa do Messi porque ele acha que já tem 37 anos. O Juan o consertou e disse que o jogador tem 35. Perguntei para qual time o Juan torcia, e me respondeu “Argentina e Brasil”. O questionei, já que ele é chileno, e qual seria o motivo de ele não torcer para o time do país de origem dele. Ele respondeu que o Chile não foi classificado. Então a pesquisadora brincou com ele, dizendo que era para ele torcer só para o Brasil então, e não para Argentina. O Santiago entrou para “defender” o amigo e disse que a Argentina é mais próxima do Chile do que do Brasil. O Santiago demonstrou um conhecimento espacial e cultural, acredita-se que maior que a maioria das crianças brasileiras da escola.

Aguiar (1994) afirma que o corpo humano não é restrito à existência material, mas abrange as maneiras de refletir sobre o mundo, de interagir e se relacionar. É uma estrutura concreta, porém que se molda de acordo com a cultura e valores sociais em que se está inserido. Por este motivo, o Juan e o Santiago se relacionam e pensam o mundo de maneira ampla, com uma percepção de relacionamento interconectado culturalmente.

Em relação a expressões culturais, foi interessante que durante a terceira aula da turma 301, descobrimos que era o aniversário do Santiago, então a pesquisadora sugeriu cantar “parabéns para você”. Logo que acabou a canção, seus amigos argentinos começaram a cantar a música que eles fazem no país de origem deles, demonstrando a miscigenação cultural presente na turma. Os alunos brasileiros pediram para ensinar-lhes o trecho final que não entenderam. Todos celebraram e desejaram boas coisas juntos.

Nas entrevistas com os professores de Educação Física, Clarissa afirmou ter bastante experiência no ensino e com crianças estrangeiras também, porém demonstrou certo descontentamento com a falta de formação tanto na graduação, quanto continuamente por parte do município, já que sempre tiveram alunos dentro da categoria de estrangeiros nas escolas públicas de Armação de Búzios. Ainda relatou que ministra suas aulas de forma

igualitária, sem discriminar a cultura de um em detrimento da outra, ainda continua: “A gente procura trabalhar os valores de cultura, mas temos que dar uma freada. A gente valoriza a mistura cultural, mas damos uma importância maior para os comportamentos que fogem do padrão, né?”, já o professor Ronaldo afirmou que “atualmente o comportamento dos imigrantes são normais, eles são participativos como os demais”. A Professora Érica concorda com o professor Ronaldo e diz que os alunos imigrantes são tratados de forma igual aos brasileiros.

Em relação à autoimagem, percebeu-se que apenas dois dos entrevistados responderam que se acham bonitos, enquanto os outros afirmaram que não são, assim como apresentado na tabela 3, a seguir:

Tabela 3: Percepção da autoimagem corporal dos alunos imigrantes

Você se acha bonito(a)?	
Juan	“Não” [expressão com ombros e lábios para demonstrar que não sabe o motivo]
Anita	“Mais ou menos” [com expressão negativa e quando questionada sobre o motivo, apontou timidamente para o nariz]
José	“Bem. Ai não sei...”
Olga	“Sim, porque eu sou linda!”
Santiago	“Não sei” [como você se sente?] “mais ou menos” [Por quê?] [expressão com lábios, ombros e braços, explicitando que não sabe] “No recreio, brinco com meus amigos, mas de vez em quando percebo que me olham diferente um pouquinho.”
Analice	“Sí. Soy bonita”.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como podemos perceber nas entrevistas com os alunos imigrantes, 4 dos 6 que responderam não têm uma boa percepção sobre si mesmos, sendo que a Olga já vive no Brasil desde muito pequena, o que talvez reflita na sua autoimagem. Além disso, somente a Analice olhou nos olhos da pesquisadora e falou de forma firme, enquanto seus colegas olhavam para baixo e ficavam se gesticulando timidamente. Esse pode ser o motivo de os alunos estrangeiros sempre preferirem ficar juntos, em grupos, exceto a Anita, que se comunicava com todos, igualmente.

Almeida e Batista (2016, p.10) realizaram uma pesquisa explicitando que “a cultura influencia diretamente e indiretamente na imagem corporal das crianças e adolescentes na contemporaneidade” e afirmam que essa autoimagem está relacionada com sua autoestima. A cultura influencia a representação de mundo e como são afetados por ele, e exerce importância na construção das percepções e sua identidade, passando a ser relevante nas representações elaboradas e em seu aspecto corporal.

No quesito de atividades físicas com contato físico, os alunos não se expressaram positivamente quanto à aceitação. Todos os alunos responderam que aceitariam fazer atividades físicas que tenham contato físico, porém a metade deles, apesar de a resposta ser afirmativa, seus corpos expressavam que não se sentiam confortáveis para realizar. A pesquisadora teve a mesma impressão de a resposta ser uma, enquanto a comunicação corporal era outra, quando perguntados se aceitavam fazer atividades físicas com meninos e meninas juntos.

Dois dos alunos responderam afirmativamente, que não teriam problemas em os meninos jogarem com as meninas. O Santiago falou de forma lenta e com uma expressão de descontentamento, já a Olga culpou os meninos de não quererem participar com as meninas e a Analice disse que sim e se contradisse com sua fala. A Anita respondeu que aceita participar, porém fez uma expressão negativa, o que demonstra em seu comportamento durante as aulas de Educação Física. Ela praticava as aulas normalmente, porém tinha falas de que não estava contente com a situação, como por exemplo, quando me perguntou se poderia ter aulas de Educação Física para meninas e outra para meninos, em revezamento de dias. Respondi que uma aula é para todos e a outra também. Perguntei a ela o que achava que era aula de menino e de menina. Ela disse que só tem aula para meninos agora, apontando para a bola de futebol. Falei para ela que o futebol e qualquer atividade física são para todos. Ela ficou frustrada com minha resposta, mas ao entrar na sala, disse que ficou feliz por ter conseguido fazer a atividade e um gol.

O corpo, sua fruição e expressão são intrínsecos às aulas de Educação Física, então a movimentação e a Educação Física se fazem relevantes no discurso.

4.3 MOVIMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

A Educação Física, com toda sua movimentação e linguagem, faz parte de um fenômeno cultural extenso, que se faz importante para inclusão de diversos grupos, adicionando o dos imigrantes. Os pontos de destaque dessa discussão são referentes às atividades físicas praticadas no país de origem desses alunos, as atividades realizadas no Brasil, e a visão do professor de Educação Física, bem como seu relacionamento com ele. A tabela abaixo representa os discursos das entrevistas atrelados ao professor de Educação Física:

Tabela 4: Discursos dos aspectos avaliados pelos alunos imigrantes quanto aos professores de Educação Física

	Como era o(a) professor(a) de Educação Física no seu país de origem?	O que você acha do(a) professor(a) de Educação Física no Brasil?	Qual é o seu relacionamento com ele(a)?
Juan	<i>A gente não fazia futebol, só “alongação”. Era mais “durão”.</i>	<i>Mais relaxada, mais tranquila que lá no Chile.</i>	<i>Tiro minhas dúvidas, falo um pouco com ela, mas... é....</i>
Anita	<i>Quando nós caemos o não entendemos alguna cosa, ele nos ayuda.</i>	<i>Aquela professora que faz atividade física é divertida e também aprendemos bastante na Educação Física.</i>	<i>Eu, às vezes, falo com ela.</i>
José	<i>Eu acho que ele era legal e mais ou menos baixinho.</i>	<i>Muito legal. Isso sim!</i>	<i>Ela é muito carinhosa, tranquila, não é de fazer [expressão de mandona, rígida].</i>
Olga	<i>Tia Livia... Ela tinha cabelo curto e tinha actividad fácil. Ela era brincalhona.</i>	<i>Legal, porque eu gosto de Educação Física.</i>	<i>A gente olha ela na aula.</i>
Santiago	<i>Era divertido.</i>	<i>Divertida.</i>	<i>Não tenho muito contato.</i>
Analice	<i>Era tranquilla [Costumbrava hablar com usted?] Sí.</i>	<i>Me parece uma persona boa, bonita.</i>	<i>Não sei. Falo as cosas que não entendo de las actividades.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os alunos não entendem todos os comandos dados pelos professores, mas o que se pode perceber a partir desta tabela é que apesar de não terem muitos diálogos com seus professores de Educação Física atuais, têm uma visão de que eles são referência de diversão e aprendizado. Eles possuem certa confiança em tentar entender as atividades pelo movimento, expressão corporal, pelos professores e pelos colegas, sem medo de serem discriminados, assim como explicitado nas falas sobre o relacionamento com o professor do Juan, José e Analice.

Na segunda aula da turma 301, durante a primeira atividade, que consistia em dominar a bola em condução e voltar, a Analice se precipitou e foi antes de ouvir o apito. A professora tentou avisá-la de que deveria esperar, porém ela não entendeu e continuou. A professora teve que tocá-la no braço e falar com ela bem de frente, devagar e gesticulando. Após 3 tentativas, ela conseguiu. A Anita foi bem devagar, mas fazendo certinho e tinha torcida organizada das colegas. O Juan e o Luciano foram muito bem e mostraram certa habilidade prévia, pois faziam escolinha de futebol. Os professores, em geral, tinham essa predileção em colocar as crianças com maior habilidade na frente, tanto para mostrar para os outros alunos imigrantes o que estavam pedindo, quanto para aumentar a confiança e autoestima dos que tinham maior desenvoltura motora.

Figura 10 – Aluno mais habilidoso indo primeiro para mostrar os movimentos esperados



Fonte: Elaboração própria (2022)

Em relação às atividades físicas e as aulas de Educação Física, os alunos responderam da seguinte forma (Tabela 7):

Tabela 5: Discursos dos aspectos avaliados pelos alunos imigrantes quanto às atividades físicas no país de origem e no Brasil

	Você pratica algum esporte ou jogo fora das aulas?	Quais tipos de jogos, brincadeiras e esportes gostava mais no país de origem? Por quê?	Como eram as aulas de Educação Física no seu país de origem?	O que poderia ter nas aulas de Educação Física para você participar mais?	O que você acha mais interessante nas aulas de Educação Física? Por quê?	O que você não gosta muito nas aulas de Educação Física? Por quê?
Juan	<i>Sim. Futebol. Me sinto</i>	<i>De pique-pega, porque era o que mais gostavam</i>	<i>Eram boas. As aulas daqui são melhores que as de lá do Chile.</i>	<i>Nada não.</i>	<i>[balançou a cabeça, indicando</i>	<i>Não tem nada que</i>

	<i>também acolhido, feliz.</i>	<i>meus amigos, e eu era o mais bom e era difícil... mais divertido, porque você tinha que correr muito.</i>	<i>Era tipo num lugar fechado (Um ginásio, né?) [balançou a cabeça que sim]</i>		<i>que não sabe] Só atividade com bola, futebol.</i>	<i>não gosto não.</i>
Anita	<i>Não. A mim me gusta muito correr, porque me sinto com mis pernas fortes.</i>	<i>Pega-pega, queimado [...] Porque era muito divertido.</i>	<i>Era lá fora. Às vezes, quando estava chovendo, fazemos na sala.</i>	<i>Gostaria de tener algumas aulas com música.</i>	<i>Para mí, cuándo na Educação Física, brinco com meus amigos, me divertir</i>	<i>Futebol. Eu não gosto.</i>
José	<i>[...] eu fico treinando [...]. Só força, normal. Me sinto cansado, mas... [expressão de vontade de continuar]</i>	<i>Basquete, futebol... acho que só isso. Porque gostava.</i>	<i>A gente ia para uma sala muito grande, mais grande, grande...mais grande que isso tudo aqui... acho que era um campo. Ele colocava as [...] [expressão goleiros de futebol].</i>	<i>Basquete só. Basquete é o que falta! Ai sim...</i>	<i>O que a gente faz, joga... Porque eu odeio ficar na sala e fazer o dever. Eu quero é correr.</i>	<i>Ficar fazendo folha na sala.</i>
Olga	<i>Eu consigo fazer estrelinha... futebol. Me sinto bem... animada.</i>	<i>Pega-pega de alturinha... porque minha colega ia pegar e subia na alturinha e não conseguia me pegar.</i>	<i>Era legal porque a gente corria, corria, corria... cansa. O espaço aberto, bem grande, com isso [apontando para a grama] Tinha alongamento...</i>	<i>Eu gosto do fútbol.</i>	<i>Estudar, porque quando a gente estuda, a gente fica mais forte.</i>	<i>Fazer aquele exercício... de ponte, porque a gente fica toda solta.</i>
Santiago	<i>Não. Mas queria fazer circo. Eu iba antes, mas está fechadas as aulas [...] Fazia alongamentos e acrobacias. Malabares, eu aprendi [...]</i>	<i>Pique-pega e [...] de "ninja" [...] Por que eu achava maneiro, não sei por quê.</i>	<i>[...] Eu acho que brincava futebol e queimado.</i>	<i>Queimado e futebol.</i>	<i>O futebol. Porque eu sei jogar e é muito divertido para mim.</i>	<i>Quando tipo jogamos o "Uno" ou essas coisas, porque não vimos para fora.</i>
Analice	<i>Não. Não, ninguno... Sólo quemado... Mancha también... é pique.</i>	<i>La mancha escondida (pique-se-esconde) y cosas con... aros (bambolês)</i>	<i>Eram divertidas e me gustan mucho e tinham muchas cosas [...]. Então se jugava quemado [...], uno que se tiene se estar em el centro com um redondo e tiene que passar la corda assim e lo tenta tocar los pies("reloginho").</i>	<i>Nada. Solamente com quemados e piques.</i>	<i>Jugar mucho al quemado.</i>	<i>Nada. Por que son divertidas las classes, me gustan mucho.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

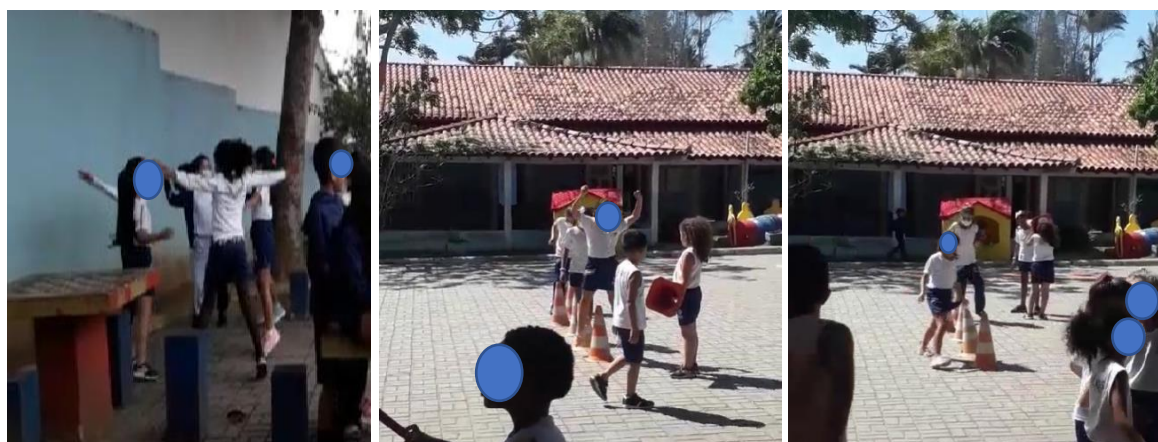
Os alunos estrangeiros, em geral tinham a Educação Física como sua disciplina favorita e relatam a diversão e prazer como intrínsecos às atividades físicas, assim como

explicitado na fala da de todos os entrevistados, em destaque, a fala da Anita sobre o que acha mais interessante nas aulas de Educação Física, em que expressa a relação automática, entre a disciplina, brincar e se divertir. Outras falas que remetem a isso, são as respostas do José e da Anita, quando perguntado sobre o que mais gosta na escola. Eles responderam: “Tudo! Educação Física é a melhor!” (José) e “O que mais gosto é de brincar” (Anita).

As atividades físicas trazem sensações de prazer e, posteriormente, de bem-estar, gerando satisfação por ter realizado a atividade ou por ter tido sucesso em um desafio proposto (TAHARA, SCHWARTZ e SILVA, 2003).

Durante a realização das atividades, os alunos estrangeiros sempre se sentavam juntos e ficavam falando em espanhol bem empolgados e aconteceram diversas trocas expressivas entre todos. Ao passo que não podiam falar todos os sentimentos que tinham, por meio de gestos motores, assim como na atividade do “queimado” e handebol, em que faziam sinais, dancinhas, caretas e gritos para pedir a bola e em uma brincadeira espontânea, em que a Anita pegou os cones, colocou em ordem e começou a puxar as amigas para fazer atividades: passou pulando; em ziguezague; girando; e as colegas iam atrás imitando. Antes de iniciar as aulas, as meninas tinham o costume de ficar fazendo “polichinelos”: A Anita e Analice contavam em espanhol e as brasileiras em português. Apesar de sempre perderem a contagem e voltarem tudo de novo, riam bastante do acontecido. (Figuras 11, 12 e 13). Enquanto isto, os meninos ficavam conversando e implicando um com outro, apesar de não se entenderem em todos os momentos. Os alunos brasileiros disseram que acabam se acostumando e vão aprendendo algumas palavras com o tempo.

Figuras 11, 12 e 13– Meninas brincando de polichinelo antes da aula e Anita ensinando como poderiam brincar com cones por meio de movimentos



Fonte: Elaboração própria (2022)

Acerca da necessidade em construir amizades, Boato (2009, p.3), baseado na teoria das emoções de Wallon, afirma que: “(...) a educação deve satisfazer às necessidades orgânicas, relacionais, afetivas e intelectuais para que haja a construção do 'Eu' e sua relação com o outro e com o mundo dos objetos”. Para o Coletivo de Autores (1992), as significações e percepções de mundo dos indivíduos não são escolhidas por elas mesmas, porque elas perpassam as comunicações e relacionamentos sociais que os cercam.

No dia em que os alunos saíram cedo, vieram apenas 8 alunos na primeira turma, o que fez com que a professora Clarissa optasse por trazer jogos de tabuleiro para as crianças. A pesquisadora ficou próxima do jogo “peteleco”, enquanto a professora de Educação Física ficou próxima do jogo “uno”. Os alunos estrangeiros preferiram o “peteleco”, no qual, a pesquisadora simulou a fala televisiva de uma partida de futebol entre os participantes das partidas e os alunos se divertiram bastante. Eles começaram a organizar torcidas entre si. Os alunos imigrantes me perguntavam como se falava alguns termos “futebolísticos”, como por exemplo “escanteio”, “artilheiro”, “meio-campo” e “pênalti”. Eles sabiam estes termos somente em espanhol.

Figura 14 e 15– Pesquisadora brincando de “Peteleco” com os alunos estrangeiros e brasileiros



Fonte: Elaboração própria (2022)

As crianças possuem preferência por atividades que possuam muitos movimentos, corrida e expressão corporal. A Anita disse: “Gosto de brincadeiras que tenham muito movimento e corrida, como pique-pega e queimado”. O que corrobora com o pensamento dos

colegas, que citaram pique-pega em 100% das entrevistas, logo em seguida, corrida, queimado, futebol e circo.

A Analice, em uma conversa, confessou que os alunos que fazem atividades físicas fora da escola, tendem a participar mais das aulas, assim como apontou os exemplos dos colegas que se envolvem mais com os colegas e disse: “El hace clases de fútbol y de circo. Juan, Santiago, Yo y Anita hacemos circo también.” Muitos deles fazem atividades circenses por conta de um projeto social desenvolvido no município, chamado “Circolo”. O Juan e Santino disseram que faz eles saberem mais movimentos.

A professora Érica disse que traz músicas, textos e informações também em espanhol para incluir os alunos imigrantes, já a professora Clarissa disse:

“[...] Às vezes tenho dificuldade na linguagem, mas eu chamo o Santiago [ou outro]. Utilizo os próprios alunos na linguagem. Não tenho problema não. Com a linguagem da Educação Física, é mais movimento, eles conseguem. Depois que passa a primeira barreira da língua, a Educação Física dá conta”.

A professora Érica disse que todos os alunos estrangeiros são bem recebidos, se reúnem entre si e participam das atividades juntos, enquanto o professor Ronaldo disse que, no início, eles se excluem, mas depois se envolvem naturalmente com os colegas na Educação Física. Ronaldo ainda complementou que desenvolve algumas atividades do país de origem dos alunos imigrantes em alguns poucos momentos, já que se baseia na Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais.

A professora Clarissa afirma que os pais foram considerados participativos em todas as atividades e projetos, se envolvendo na escola de diversas formas e que a principal dificuldade da turma foi a coordenação motora, porque nos anos anteriores teve pandemia e o ensino ter sido afetado.

O movimento e o corpo são intrínsecos à Educação Física e, portanto, deve-se considerar a historicidade dos movimentos de cada cultura e suas representações temporais, assim como as diferenças, sem enaltecimentos ou menosprezos. “[...] essa Educação Física plural parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los” (DAOLIO, 2011, p.22).

As práticas pedagógicas da Educação Física multicultural devem estar preocupadas com a reflexão e dialética, tendo as “diferenças” como “um encontro e não como um esbarrão, atribuindo valores aos debates e conhecimentos de forma a não dar continuidade ao status vigente” (CANDAUI, 2005, p.17).

Uma prática pedagógica multicultural deve trazer conteúdos alternativos e com diferentes formas de desenvolvê-las para conseguir romper com a monocultura da Educação Física que, costuma privilegiar somente os “iguais” (DARIDO, 2005).

A avaliação de Educação Física até o terceiro ano foi a realização de um desenho com o que foi apreendido durante as aulas. As crianças estavam sentadas nos tronquinhos ou no chão, deitadas, fazendo a avaliação. Estavam concentradas para fazer o mais bonito possível, porém, interagiam bastante entre elas; perguntavam o que os outros estavam fazendo. Os alunos estrangeiros presentes (Armando, Ferdinando e Isabella) se expressavam fazendo mímicas ou apontavam para o desenho para tentar mostrar para os colegas quais atividades eles estavam desenhando.

Figura 16 – Avaliação de Educação Física da turma do 1º ano



Fonte: Elaboração própria (2022)

Avaliação do quarto e quinto ano consistiu em fazer um cartaz com as bandeiras dos times participantes da Copa do Mundo de Futebol. Eles fizeram pesquisas sobre as seleções e seus países, bem como os gritos de torcida. Expuseram em suas respectivas salas de aula para outros colegas e seus responsáveis. Eles ficaram muito empolgados em descobrir sobre a cultura de outros países e criaram dancinhas para acompanhar os gritos da torcida.

Figura 17 – Avaliação de Educação Física da turma do 5º ano



Fonte: Elaboração própria (2022)

Pelo que foi desenvolvido como avaliação nas turmas observadas, pode-se perceber a abertura para diferentes formas de percepções e respostas, além do incentivo à pesquisa e suas demonstrações culturais e o aproveitamento do grande evento esportivo para ampliar as possibilidades de discussão e apropriação do conteúdo.

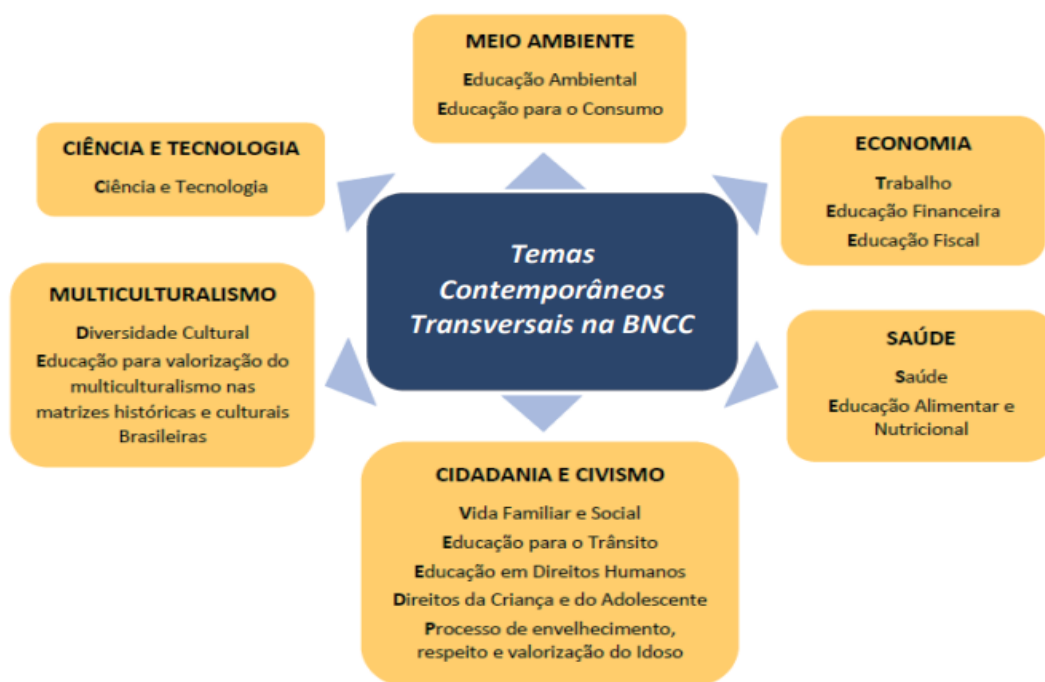
A avaliação da Educação Física deve sempre visar o aperfeiçoamento do planejamento do professor, de acordo com a turma e alunos envolvidos e valorizar as dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais durante todo o processo. O professor deve fazer algumas reflexões sobre suas avaliações, como se há respeito, assimilação e valorização pelas diferentes culturas e assim verificar se sua avaliação está atingindo os objetivos propostos (DARIDO, 2005).

4.4. PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS ESTRANGEIROS EM ESCOLAS BRASILEIRAS

A presente proposta metodológica de Educação Física para a inclusão dos alunos imigrantes leva em consideração os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), as unidades temáticas e as competências e habilidades apresentados na BNCC para a Educação Física no Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano).

Os TCCs são apresentados conforme a imagem abaixo:

Figura 18- Temas Contemporâneos Tansversais (TCT) na BNCC



Fonte: BRASIL (2019, p.8).

Utilizaremos mais especificamente o tema “Multiculturalismo”, por ter maior relação com os alunos imigrantes. Nele, devemos nortear práticas que levem o aluno a refletir e conhecer sobre a diversidade cultural e sua valorização.

Em questão das unidades temáticas dentro da Educação Física, a BNCC considera cinco que devem ser abordadas durante o Ensino Fundamental 1:

- **Brincadeiras e Jogos:** atividades lúdicas praticadas em grupo, nas quais os participantes criam regras e caracterizam expressões culturais que levam os alunos a desenvolverem convivência social;
- **Esportes:** práticas corporais com o objetivo de competição e comparação entre as pessoas ou grupos quanto ao desempenho, com normas e regras específicas;
- **Ginásticas:** exploração de possibilidades corporais por meio de expressões, ritmos, interações e compartilhamento de aprendizado;

- **Danças:** prática corporal desenvolvida com base em um ritmo musical, para criar coreografias e expressões corporais individuais ou coletivas;
- **Lutas:** disputas corporais entre oponentes, com movimentos técnicos de ataque e defesa;

As habilidades e competências a serem desenvolvidas na Educação Física para o Ensino Fundamental 1 são muitas e, portanto, traremos sugestões de unidades temáticas, objeto de conhecimento, habilidade, ano e atividade pedagógica a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, baseadas no Multiculturalismo.

Tabela 6- Sugestões de práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Fundamental I, com o TCT Multiculturalismo.

TCT MULTICULTURALISMO		
<p>Unidade Temática:</p> <p>Jogos e Brincadeiras</p> <p>Objeto de Conhecimento:</p> <p>Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz indígena e africana</p> <p>Anos:</p> <p>3º ao 5º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Habilidade:</p> <p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural;</p> <p>(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>	<p>Atividade Pedagógica:</p> <p>Os alunos deverão mapear brincadeiras e jogos familiares, em forma de pesquisa e anotar no caderno. Sugerir que os alunos, em grupo, escolham uma atividade e recriem regras para conseguirem realizá-la. Pode-se fazer o convite para outras turmas ou os próprios pais participarem dessas brincadeiras em um dia específico. Se tiver alguma brincadeira em comum entre os dois países, o professor poderá pedir para explicar o nome da brincadeira e como era praticado no país de origem do aluno estrangeiro.</p>
<p>Unidade Temática:</p> <p>Ginásticas</p> <p>Objeto de Conhecimento:</p> <p>Práticas Gerais de Ginástica</p> <p>Anos:</p>	<p>Habilidades:</p> <p>(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.</p>	<p>Atividade Pedagógica:</p> <p>O professor deve perguntar sobre as experiências com a ginástica do grupo, anotar alguns elementos e trazer algumas questões. Após, serão mostrados 2 vídeos com apresentações de ginástica geral. O professor deverá mostrar alguns elementos básicos da ginástica e distribuir os materiais em pequenos</p>

<p>1º ao 5º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.</p>	<p>grupos de experimentação e criação de uma mini coreografia de 1 minuto. Após, os alunos deverão mostrar aos colegas suas apresentações, que deverão tentar adivinhar qual foi a mensagem que tentaram passar.</p>
<p>Unidade Temática: Danças</p> <p>Objeto de Conhecimento: Danças do Brasil e do Mundo</p> <p>Anos: 1º ao 5º do Ensino Fundamental</p>	<p>Habilidade: (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos construtivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africanas.</p>	<p>Atividade Pedagógica: Os alunos vivenciarão danças populares do Brasil e do país de origem do aluno estrangeiro. Após as experimentações, farão comparações dos principais elementos constitutivos entre as duas danças (passos, ritmos, indumentária) e as diversas possibilidades de apropriação de culturas diferentes por meio das danças.</p>
<p>Unidade Temática: Esportes</p> <p>Objeto de Conhecimento:</p> <p>Anos: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Habilidade: (EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.</p>	<p>Atividade Pedagógica: O professor explicará sobre as características dos esportes de marca e precisão e pedir para os alunos tentarem dizer alguns que possuam essas características. Após, deverão vivenciar algum desses esportes, que pode, inclusive, ser uma das sugestões dos alunos, de forma adaptada. O professor deverá apresentar algum esporte do local de origem do aluno imigrante e pedir a ele que explique como é feito no país dele.</p>
<p>Unidade Temática: Lutas</p> <p>Objeto de Conhecimento:</p> <p>Anos: 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Habilidade: (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança; (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, acenda</p>	<p>Atividade Pedagógica: O professor deverá mostrar alguns vídeos de lutas variadas, incluindo algumas do país de origem do aluno imigrante. Após, deverá fazer perguntas acerca das características e origem dessas lutas. Após, o professor deverá colocar um barbante com bexigas amarradas em diferentes alturas, no qual, os alunos deverão passar realizando diversos golpes, assim como visto nos vídeos, intercalando entre chutes e socos. Depois dessa atividade, o professor deve sugerir posições de luta, em duplas</p>

	diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.	e colocar pregadores espalhados nas roupas dos alunos, que deverão pegar os do oponente; ganha quem pegar todos os pregadores primeiro. Após, o professor poderá trazer figuras de brigas e lutas para discutirem e separar os dois conceitos, além de discutir sobre a violência X respeito com os diferentes e características gerais e filosofias das lutas pesquisadas.
--	---	--

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

A proposta para as possibilidades de práticas pedagógicas multiculturais na Educação Física para incluir alunos imigrantes ainda deve levar em consideração o nível de escolaridade, idade e compreensão dos alunos, começando pelo mais básico, que seria lembrar, até o mais avançado das etapas do conhecimento, que seria criar, assim como aponta Bloom (1973):

Figura 19- Taxionomia de Bloom



Fonte: ABREU (2020).

Essas etapas do conhecimento podem ser revistas nos mesmos objetos de conhecimento, com um aprofundamento maior por ano de ensino, ou seja, o professor pode propor atividades de dança, por exemplo, em que os alunos lembrem, compreendam e apliquem do 1º ao 3º ano e no 4º e 5º, analisem, avaliem e criem seus próprios repertórios de movimentos.

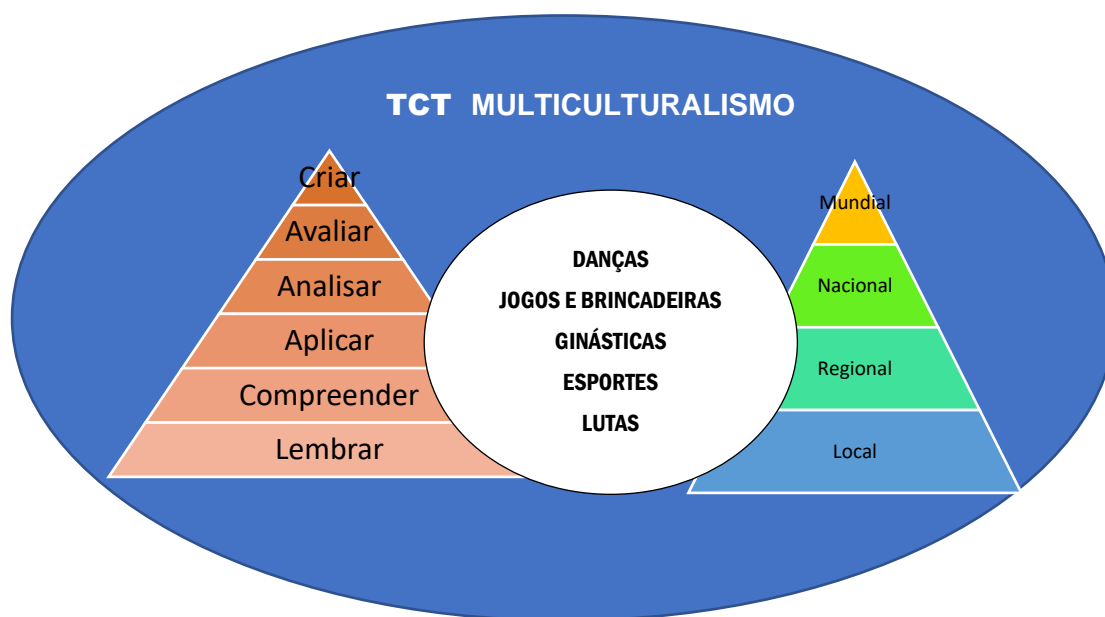
Além disso, sugere-se que o professor utilize o princípio da “alteridade”, que é considerado uma prática, que deve ultrapassar a barreira conceitual. Ela consiste em sua essência, “colocar-se no lugar do outro, entender as angústias do outro e tentar pensar no

sofrimento do outro. Alteridade também é reconhecer que existem culturas diferentes e que elas merecem respeito em sua integridade.” (MUNDO EDUCAÇÃO, 2021). Nesse sentido, o aluno deve se reconhecer no mundo primeiramente e ir criando empatia pelo outro, pelo diferente, que neste caso, seria o aluno imigrante.

O professor de Educação Física deve pegar os conteúdos que abrangem sua cidade, depois ir ampliando para região, país e mundo. Para o aluno entender e se colocar no lugar do outro, primeiro se reconhece na cultura corporal comunitária, por meio de práticas, pesquisas e participação efetiva, após, para culturas regionais de movimento e assim por diante.

Criamos uma figura que expressa o desenvolvimento dessa proposta pedagógica:

Figura 20- Proposta Pedagógica de Educação Física Multicultural esquematizada



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Algumas sugestões baseadas no resultado da pesquisa são o de tentar estar mais próximo do aluno imigrante no sentido de comunicação, por mais que seja por gestos motores, possua contato visual. A utilização de imagens e sinais sonoros também auxiliam na comunicação. Outra forma de conquista de afeto do seu aluno imigrante, seria trazer atividades típicas de seu local de origem, músicas, e tentar nomear as práticas corporais do contexto brasileiro com nomes de sua linguagem, além da aplicação de atividades coletivas, em que todos contribuam para a composição da atividade, ou que sejam dinâmicas. Os pais ou

responsáveis desenvolvem papel essencial na adaptação do aluno na escola: atividades que possam trazê-los para uma participação mais efetiva é relevante.

A proposta realizada para a inclusão dos alunos imigrantes utiliza um dos temas contemporâneos transversais mais relevantes para a Educação Física atualmente, que seria o Multiculturalismo. O desenvolvimento dessas temáticas, juntamente com a proposta desenvolvida valoriza a construção do conhecimento em todas as suas etapas de maneira contextualizada e integrada, o que gera significados para as práticas corporais dos alunos. Não descartamos a importância de o professor de Educação Física planejar de forma interdisciplinar com os demais professores da equipe pedagógica, porém nos atentamos a focar as unidades temáticas da Educação Física neste trabalho.

5. CONCLUSÃO

Por meio desta pesquisa, pode-se perceber que a Educação Física multicultural facilita e apoia o desejo de crianças imigrantes de se comunicar, interagir, construir relacionamentos e percepções de mundo. Algumas das áreas de melhoria verificadas incluem: aumento dos comportamentos sociais, gestos e compreensão adequados, diminuição de autoimagem deturpada, aumento dos atos comunicativos e engajamento com os outros, entre outros efeitos positivos.

Na visão dos professores de Educação Física, a prática das aulas de sua disciplina por alunos imigrantes, em uma abordagem multicultural é de extrema importância na inclusão desses alunos tanto durante as aulas, quanto no ambiente escolar e social em geral. A Educação Física age como uma ferramenta facilitadora, complementar a outros tipos de intervenções inclusivas, ajudando no desenvolvimento global das crianças imigrantes.

Apesar do número restrito de professores e alunos entrevistados, os resultados e descrições sobre os casos devem ser valorizados por mostrar, em detalhes, o desenvolvimento de aulas de Educação Física com alunos imigrantes. Essa disciplina escolar é uma ferramenta eficiente, apresentando resultados de curto, médio e longo prazo, e que desenvolvida com abordagem multicultural, influencia ainda mais na inclusão de alunos imigrantes e uma possível formação de valores positiva dos colegas referentes aos alunos imigrantes. A Educação Física, com auxílio de outras intervenções (esportes extracurriculares, aprendizagem do português, atividades culturais brasileiras, entre outras), potencializa a visão e perspectivas integrais e amplas do mundo e amplia as possibilidades comunicacionais e de interação.

Sugere-se que os professores de Educação Física possam estar desenvolvendo a temática multicultural nos conteúdos da Cultura Corporal de Movimentos (ginásticas, danças, lutas, esportes, jogos e brincadeiras), assim como dispostos na BNCC, com ampliações culturais, como o contexto local, regional, nacional e folclórico e internacional. Primeiramente os alunos precisam se reconhecer, no princípio de alteridade, para depois conhecer os outros, em respeito e compreensão. Após essa escolha, que pode ser definida de acordo com as possibilidades de espaços, materiais e curiosidades dos próprios alunos, o professor pode

aproveitar os eventos e feriados para produzir práticas pedagógicas de acordo com o contexto e interesses mais recentes para os alunos.

Como proposta para novas pesquisas, sugerimos etnografias com mais alunos e com professores que tenham maiores conhecimentos com a perspectiva multicultural. Ainda como sugestão, poderá ser aplicada a proposta com outras etapas de ensino escolar, ou ainda em turmas de crianças, em que todas são imigrantes, como em escolas internacionais e Centros de Apoio aos Refugiados e Imigrantes, ou até atividades esportivas com turmas específicas para imigrantes, para verificar se há maior desenvolvimento nos quesitos estudados nessas crianças. Poderá também haver investigações sobre a influência de alguma atividade física ou conteúdo específico. Desenvolver um trabalho baseado em referências bibliográficas que já tratem sobre os assuntos poderão contribuir para um maior leque de conhecimentos nessa área pouco investigada até os dias de hoje.

Posto que foi constatado na prática pessoal que o corpo imigrante possui uma cultura, percepção própria, e movimentos históricos que agem independentemente do entendimento linguístico-cultural, esse trabalho pode ser relevante para o desenvolvimento do campo teórico do multiculturalismo e Educação Física. Foi constatado que os movimentos, gestos e ludicidade são intrínsecos ao corpo humano e, portanto, formas de ampliação social e de comunicação, independente da língua materna do indivíduo. Logo, a Educação Física é considerada ferramenta de inclusão para alunos imigrantes porque os indivíduos são, “Ludens” e ao mesmo tempo “Viator”. É possível uma criança negar-se a seriedade, mas não ao jogo. E seu propósito maior sempre vai ser o de viajar na aventura que a vida lhe lança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência** / Miriam Abramovay et alii. – Brasília: UNESCO, 2002.

ABREU, B. **A técnica do conhecimento, da compreensão, da prática do aprendizado e muito mais.** Instituto Integer, 2020. Disponível em: <https://institutointeger.com.br/2020/05/14/taxonomia-de-bloom-a-tecnica-do-conhecimento-da-compreensao-da-pratica-do-aprendizado-e-muito-mais/>. Acesso em: 03, fev. 2023.

ABU EL-HAJ, Thea. **The beauty of America.** Harvard Educational Review, v. 80, n. 2, p. 242-274, 2010.

ABU EL-HAJ, Thea; BONET, Sally Wesley. **Education, citizenship, and the politics of belonging: youth from muslim transnational communities and the ‘war on terror.’** Review of Research in Education, v. 35, n. 1, p. 29-59, 2011.

ACNUR. **A situação dos imigrantes no mundo: cinquenta anos de ação humanitária.** Almada: Triunfadora Artes Gráficas, 2000.

ACNUR. **Cartilha para solicitantes de imigração no Brasil: procedimentos, decisão dos casos, direitos e deveres, informações e contatos úteis.** [2014]. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2014/Cartilha_para_solicitantes_de_refugio_no_Brasil.pdf?view=1. Acesso em: 22 fev. 2022.

ACNUR. **Declaração de Cartagena. Cartagena das Índias,** 1984.

ACNUR. **Manual de procedimentos e critérios a aplicar para determinar o estatuto de imigrante.** Lisboa: ACNUR, 1996.

AGUIAR, C. M. **Educação, Cultura e Criança.** Campinas. Papirus. 1994.

ALLPORT, G. **The nature of prejudice.** Cambridge: Perseus Books, 1954.

ALMEIDA, L. L. B.; BAPTISTA, T. J. R. Análise da imagem corporal de praticantes de atividades físicas em um centro de práticas corporais. **Pensar a prática,** Goiânia, v. 19, n. 3, jul./set. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Alteridade. Mundo Educação, 2021. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/alteridade.htm#:~:text=Alteridade%2C%20muito%20mais%20que%20um,merecem%20respeito%20em%20sua%20integridade.> Acesso em: 03, fev. 2023.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011.

BERRY, J. **Immigration, acculturation and adaptation**. Applied Psychology: An International Review. 46, 5-68, 1997.

BLOOM, B. S. **Taxonomia de objetivos educacionais – domínio cognitivo**. Rio Grande do Sul: Ed Globo, 1973. BORST, W.N.

BOATO, E. M. **Henri Wallon e a Deficiência Múltipla**. São Paulo: Edições Loyola, v. 1. 147p. 2009.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n.48, p.69-88, agosto, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Brasília, 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 22 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm. Acesso em: 22 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 22 de fev. 2022.

ACNUR. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Imigrantes**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Imigrantes.pdf. Acesso em 24 jan. 2022.

ACNUR. **Declaração de Cartagena. Colóquio sobre Proteção Internacional dos Imigrantes na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários**. 1984.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BOEHM, Deborah et al. **Introduction: children, youth, and the everyday ruptures of migration.** In: CATI COE, Rachel R. Reynolds et al. (Eds.). *Everyday ruptures: children, youth, and migration in global perspective.* Nashville: Vanderbilt University Press, 2011. p. 1-22.

BOHMER, Carol; SHUMAN, Amy. **Rejecting Immigrants: political asylum in the 21st Century.** London: Routledge, 2008.

BONGAARTS, J.; e BULATAO, R. A. (Eds.). **Beyond six billion:** Forecasting the world's population. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

BORSARI, José et al. **Educação Física:** da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdo. São Paulo: EPU, 1980.

BOURDIEU, P. F. **A dominação masculina.** *Educação & Realidade*, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71724> Acessado em: 04 de jan. de 2022.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. **An invitation to reflexive sociology.** Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos CEDES, ano 19, n. 48, p.69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.06, n.12, p.14-24, 2000.

BRASIL, **Lei Pelé e legislação desportiva brasileira anotada.** Rio de Janeiro: Forense, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

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

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de jan de 2022.

BRITO, MP Santos. Masculinidade na educação física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de educação física e esporte**, 27 (2), 235-246.

BULLA, L. C.; MENDES, J. M. R.; PRATES J. C. **As múltiplas formas de exclusão social.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

CANDAU, V.M. **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V.M. (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, V.M. **Educação intercultural: entre afirmações e desafios**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41.

CANDAU, V. M. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. *Educação e sociedade*, Campinas, SP, V.23, N.79, p.125-161, 2002.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Papel & Virtual, 2001a. Disponível em: <www.papelvirtual.com.br>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 111, p. 12-23, 2000.

CANEN, A. Formação de professores: diálogo das diferenças. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação: *revista da Fundação Cesgranrio*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477 – 494, out./dez. 1997.

CANEN, A. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação e Realidade**: revista da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 89-102, 1999.

CANEN, A. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 174-195, 2002.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciências da educação, Campinas, SP, n. 77, p. 207- 227, 2001b.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, vol.13 no.48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 06, n. 59, p. 297-308, out. 2008.

Carta Europeia de Desporto (1992). Disponível em: <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc120.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**, Recife: Edições Bagaço, 2004.

CARVALHO, Camila Lopes e ARAÚJO, Paulo Ferreira. Esporte: um conteúdo excludente ou inclusivo na educação física escolar? **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 13, n. 4, p. 100-118, out./dez. 2015.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos lingüísticos**. São Paulo: Ática, 1989.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Suramus, Selo Negro, 2000.

CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão social**. In: Castel R, Wanderley LEW, Belfiore-Wanderley M. *Desigualdade e a questão social*. 2ª ed. São Paulo: Educ; 2004. p.17-50.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Notas para uma agenda do esporte brasileiro**. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS (Org.). *Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto*. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001, p. 577- 589.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CASTLES, S. **Development and Migration or Migration and Development: What Comes First?** Volume: 18 issue: 4, page(s): 441-47. Issue published: December 1, 2009.

CASTLES, Stephen; DAVIDSON, Alastair. **Citizenship and migration: globalization and the politics of belonging**. New York: Routledge, 2000.

CAVALCANTI, F.G.; VALDIVIA, M.L.M.; CURY, T.M.; RODRIGUEZ, D.R. **Vida Pública**: como os temas republicanos impactam a integração de crianças migrantes e/ou refugiadas nos espaços educacionais do estado do Rio de Janeiro. In: 8º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), Belo Horizonte, 2021. Olhares Transdisciplinares sobre desafios Globais. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

CHAN-VIANNA, A. J; MOURA, D; MOURÃO, L. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, 2010. p. 149-164.

CHAUÍ, M. **A cultura**. In: _____. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 288-296.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMITÊ NACIONAL PARA OS IMIGRANTES (Brasil). **Imigração em Números**. Brasília, DF, 4ª edição, 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORDERO, Ricardo; GUTIERREZ, Salvador; SERRALTA, Joan Andreu. **El bienestar de las personas migrantes en la region de Centroamerica, Norteamerica, y El Caribe**. Geneva: Organización Internacional para las Migraciones, 2013.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe editorial, 1997.

CROCHÍK, J. L. Teoria Crítica da Sociedade e estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, 1 (1), 67-99, 2001.

CROCHÍK, J. L. **A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade**. In: _____. *Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios* (pp.11-34). Araraquara: Junqueira & Marin editores; Brasília: CNPq, 2011.

CRUANHES, Maria Cristina dos Santos. **Cidadania: educação e exclusão social**. Porto Alegre: S. A. Fabris, 2000.

DAMATTA, R. O Ofício de Etnólogo; ou, como ter 'Anthropological Blues'. **Cadernos de Antropologia e Imagem** (UERJ), v. 1, 1978.

DAMO, Arlei Sander. "**O uso dos termos amadorismo e profissionalismo como categorias sociológicas na literatura acadêmica sobre o futebol**". Comunicação apresentada no GT Esporte, Política e Cultura, XXVI Reunião Anual da Anpocs, 2002a.

DANIEL, Valentine; KNUDSEN, John. **Mistrusting immigrants**. Berkeley: University of California Press, 1995.

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

DAOLIO, J. Consequências do conceito de cultura para a Educação Física escolar. In: NETO, M. P. **Desafios da educação física: cultura e corpo em movimento**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1101/1/desafios_da_educacao_fisica-cultura_e_corpo_em_movimento.pdf. Acessado em 16 de dezembro de 2022.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. In: _____. **Cultura, Educação Física e futebol**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003b. p.123-133.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores associados, 2004.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Revista Pensar a Prática**. v. 8, n. 2, p. 215-226, jul./dez. 2005.

DAOLIO, Jocimar. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: _____ (Coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 05-18.

DAOLIO, J. A educação física como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 215–226, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/32374>. Acesso em: 23 mar. 2022.

DAOLIO, J.; OLIVEIRA, C.R. Educação Intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

DARIDO, S. RANGEL, J.C.A. (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro; Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Studio Nobel, 1994.

FANTINATO, Maria Cecília. **Educação matemática de jovens e adultos e diversidade cultural: contribuições da pesquisa em etnomatemática**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FASSIN, Didier. Policing borders, producing boundaries. The governmentality of immigration in dark times. **Annual Review of Anthropology**, v. 40, n. 2, p. 213-226, 2011.

FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos**. In: _____. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 64-81.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLORES, William; BENMAYOR, Rina (Eds.). **Latino cultural citizenship: claiming identity, space, and rights**. Boston: Beacon Press, 1997.

FONSECA, Eneida Simões da. **O Brasil e suas escolas hospitalares e domiciliares**. In: SCHILKE, Ana Lúcia, NUNES, Lauane Baroncelli, AROSA, Armando C.(Orgs). *Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres*. Niterói, Ed Intertexto, 2011. P. 81-90

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **‘Governmentality.’** Trans. Rosi Braidotti and revised by Colin Gordon. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 87-104.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo, Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. C. de; SILVA, A. P. **Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões.** *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 680-702, 2015.

FURTADO, Celso. **Em busca de novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: Martin W. Bauer, George Gaskell (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHAFFAR-KUCHER, Ameena. **The religification of Pakistani-American youth.** *American Educational Research Journal*, v. 49, n. 1, p. 30-52, 2011.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento.** In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação.** In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GOELLNER, S. V. et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física (UEM)**, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 2005. p. 28 - 40.

GONÇALVES, L. A. O. SILVA, P. B. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES, Luis Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, v.29, jan./jun. 2003. p. 109-123.

GRANT, N., **Multicultural education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

GRINBERG, L.; GRINBERG, R. **Psicoanálisis de la migración y del exilio**. Madri: Alianza, A. A., 1984.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n.1, p. 10-14, 1999.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Revista Meditações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28. jul./dez. 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HOAG, Colin. Assembling partial perspectives: thoughts on the anthropology of bureaucracy. **PoLAR: Political and Legal Anthropology Review**, v. 34, n. 1, p. 81-94, 2011.

HORTA, C.R.M. **A práxis da Educação Física numa perspectiva Holística**. *Seminário discente da UFF (ISSN-2177-6407)*.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HUJO, Katia; PIPER, Nicola. South-South migration: challenges for development and social policy. **Development**, v. 50, n. 4, p. 19-25, 2007.

IBGE. **Indicadores de desenvolvimento sustentável: Brasil: 2015** /IBGE, Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais [e] Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2017). **Censo escolar de 2016**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>. Acessado em: julho de 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Equidade: o papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes**. Aprendizagem em foco, São Paulo, n. 38. fev. 2018. Disponível em https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_focon.38.pdf. Acesso em 22 set. 2022.

OIM, 2013. UNICEF. **Los niños y las niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI**, 2010. Disponível em: http://www.unicef.org/ecuador/Encuesta_nacional_NNA_siglo_XXI_2_Parte1.pdf> Acesso em: maio de 2022.

OIM. **World Migration Report** (2022). Relatório sobre a migração mundial da ONU. Disponível em: <https://worldmigrationreport.OIM.int/wmr-2022-interactive/>.

ISPHORDING, I. & OTTEN, S. Linguistic barriers in the destination language acquisition of immigrants. **Journal of Economic Behavior & Organization**, 105, 30-50, 2014. Disponível em: <http://ftp.iza.org/dp8090.pdf> Acesso em: 22 set. 2022.

JORDI, Estivill. **Concepts and Strategies for Combating Social Exclusion: An Overview**, Portugal: International Labour Office, 2003.

JUNQUEIRA, L. Identidade, Representações e Mudança Social. **Identidades**. Recife: Universitária, 1999.

JUSTO, J. S. A chegada dos imigrantes japoneses e a partida dos decasséguis: Dois lados da mesma viagem. In: HASHIMOTO, F.; TANNO, J. L.; OKAMOTO, M. S. (Orgs.). **Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte**. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p.99-123.

KINCHELOE, Joe; STEINBERG, Shirley. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 2012.

LABAN, Rudolf. **The Mastery of Movement**. Caracas: Fundamentos, 1984.

LEITE, Carlinda. **O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural**. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F., *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, p. 45-64, 2001.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, 23,1, (67), 43-63, 2012.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MARCEL, G. **Homo Viator**. Turim: Borla, 1967.

MAUSS, M. Noção de técnica corporal. In: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. p. 211-218.

MATTOS, C. L. G. de. **Etnografia na Escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental**. In: MATTOS, C. L. G. de; FONTOURA, H. A. da. *Etnografia e Educação: relatos de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria**. 28.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec, 2014.

MORAN, J. M., MASETTO, M.T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. 133p.

MOREIRA, A. F., **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus Editora, p. 45-64, 2001.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Maio-Ago, n.023. 27 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2003, p.156- 170.

MURPHY, A. "When Cultures Collide": Leading Across Cultures, 3rd ed., **Leadership & Organization Development Journal**, Vol. 27 No. 8, pp. 710-720, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface** (Botucatu), v. 14, n. 35, p. 783-795, dez. 2010b.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores, 2011. 330f. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación física y deporte**, Medellín (Colômbia), v. 32, p. 1421-1430, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. **Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com diferenças em sala de aula**. Lantuna, Santiago (Cabo Verde), v. 1, p. 119-136, 2014b.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016a.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago./dez. 2016b.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321- 332, abr.jun. 2017.

NEIRA, M.G. **O currículo cultural da Educação Física**: pressupostos, princípios e orientações didáticas. São Paulo, 2018.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. **Estudos Culturais**: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 07-38.

NEPO/UMICAMP. **Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico** (2019). Disponível em

<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numerosimigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em 21 set. 2022.

NUNES, Élton de Oliveira. Correntes multiculturais: uma contribuição para teoria do currículo. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, ano. XIII, n. 25, dez. 2004.

NUNES, M. F. R.; HEIDERIQUE, D. S. **A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o protocolo da polícia federal**?: criança imigrante e educação. *Inter-Ação*, Goiânia, v.46, n.2, p. 662-678, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i2.67910> Acessado em: 23 jan. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. 154 f. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2017.

OLIVEIRA, Leandro P. **O ingresso na carreira de professores de Educação Física**: currículo e atuação docente. 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

OLIVEIRA, Nara Rejane. Concepção de Infância na Educação Física Brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005. Disponível em: Acesso em: 24 jan. 2022

OLIVEIRA, R. C., & DAOLIO, J. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, 14(2), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v14i2.11348>. Acesso: 17 abr. 2022.

ONG, Aihwa. Cultural citizenship as subject making: immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. **Current Anthropology**, v. 27, n. 5, p. 737- 762, 1996.

ONG, Aihwa. **Flexible citizenship**: the cultural logics of transnationality. Durham: Duke University Press, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Imigrantes**, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Imigrantes.pdf?view=1. Acessado em: 04 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 19 dez. 2021.

PARKER, Stanley. **A Sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

PINK, S. From embodiment to emplacement: re-thinking competing bodies, senses and spatialities. **Sport, Education and Society**, v. 16, n. 3, p. 343-355, 2011.

PONTEDEIRO, L. R. **Encontros e confrontos na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAMOS, M. C. P. **Diásporas, culturas e coesão social**. In: BIZARRO, R. (Ed.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp.78-95). Porto: Areal Editores, 2007.

RAMOS, M. C. P. **Globalização e multiculturalismo**. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, 13, 75-101, 2013.

RANGEL, I. C. A.; NETO, L. S.; DARIDO, S. C.; GASPARI, T. C.; GALVÃO, Z. **O ensino reflexivo como perspectiva metodológica**. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. (Org.). *Educação física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil**. Editora Paz e Terra, 1972.

RODRIGUES, Leda. **Crianças Imigrantes enfrentam a barreira da língua e despreparo da rede de ensino**. Grupo de Estudos Comunica 2016. Disponível em: <http://grupodeestudoscomunica.blogspot.com.br/2016/02>. Acesso em 21 set. 2022.

RODRIGUES, Renata Ramos. **Construindo pontes em vez de muros**: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

ROSALDO, Renato. Cultural citizenship, inequality, and multiculturalism. In: FLORES, William; BENMAYOR, Rina (Eds.). **Latino cultural citizenship**: claiming identity, space, and rights. Boston: Beacon Press, 1997.

ROURKE, K. & SINNOTT, R. Migration flows: Political economy of migration and the empirical challenges. **Trinity College Dublin Economic Papers**, 20036, 1-37, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.495628> Acessado em 22 set. 2022.

SANCHES NETO, L.; OYAMA, E. R. **Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea**: implicações para a educação física no Brasil. *Discorpo*, São Paulo, n.9, p.45-71, 1999.

SANTAMARIA, E. **La incógnita del extraño**: una aproximación a la significación sociológica de la “inmigración no comunitaria”. Barcelona: Anthropos, 2002.

SANT’ANNA, Denise Benuzzi. **É possível realizar uma história do corpo?** In: SOARES, C. L. (Org.) *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 03-24.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, J.; PINEZI, A. K. M. Educação e interculturalidade: um estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana. *Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*, 1, 1-6, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php> Acessado em: 02 fev. 2022.

SILVA, K. R. X.; SALGADO, S. S. Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista. **Arquivos em movimento**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural da educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SILVERSTEIN, Paul A. Immigrant racialization and the new savage slot: race, migration and immigration in the New Europe. **Annual Review of Anthropology**, n. 34, p. 363-84, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: *Autores Associados*, 2004.

SOUZA Júnior, AMO Galvão. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa** 31 (3), 391-408.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 391-411, 2011.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. CEDES**. Ago. 1999, v.19, n.48, p.52-68.

SOUZA, M. F.; OLIVEIRA, E. A. Os imigrantes e a nova lei de migração. **Atuação: Revista Jurídica do Ministério Público Catarinense**, v. 14, n. 31, p. 76-96, 12 dez. 2019.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida um estudo etnográfico**. SP: *Editora dos Autores Associados*, 2002.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luísa. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: *Afrontamento*, 1999.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luisa. **A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula**. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.

TAHARA, A.K.; SCHWARTZ, F.M. E SILVA, K.A. Aderência e manutenção da prática de exercícios em academias. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11 n. 4 p. 7-12, 2003.

TANI, Go. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, D. R. **A necessidade histórica da Cultura Corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia**. 159 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Santa Catarina. PPGE /Centro Ciências da Educação, Florianópolis, 2009. 245 f.

TEXIDO, Ezequiel; WARN, Elizabeth. **Migrant well-being and development: South America**. working paper for the 2013 world migration report. Geneva, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima (Peru), enero 2005. Anais Disponível em: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

TUBINO, Fidel; FLORES MORENO, Adhemir; NAVARRO, Vanessa. **Propuesta de Incorporación de la Interculturalidad en el Marco Curricular de la Educación Básica del Perú**. Lima: Ministerio de Educación, 2012. (documento de trabalho)

TUBINO, M, J, G. **Dimensões sociais do esporte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, M. **O que é esporte: uma enciclopédia crítica**. 2 Ed. Vol. 276. São Paulo: Brasiliense. 1999.

UFRJ. Pesquisa do Projeto de Extensão “**Vida Pública: como os temas republicanos impactam a integração de crianças refugiadas nos espaços escolares e de ensino do Estado**”, 2021.

UNESCO. (1978). **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte**.

UNESCO. **O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR IMMIGRANTS. 2014 UNHCR **country operations file** – Ecuador, 2014. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/page?page=49e492b66>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR IMMIGRANTS. **Country operations profile** – Colombia, 2015. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/pages/49e492ad6.html>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

VAN OUDENHOVEN, J., WARD, C., e MASGORET, A. Patterns of relations between immigrants and host societies. **International Journal of Intercultural Relations** 30(6), 637-651, 2006.

VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley (Eds.). **Critical approaches to comparative education**: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East and the Americas. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

VERTOVEC, Steven (Ed). **Anthropology of migration and Multiculturalism**: new directions. London: *Routledge*, 2010.

VERTOVEC, Steven. **The cultural politics of nation and migration**. *Annual Review of Anthropology*, v. 40, n. 2, p. 241-256, 2011.

VYGOTSKY L.S. COLE M, JOHN-STEINER V, SCHRIBNER S, SOUBERMAN E. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. eds. Cambridge, UK: Harvard University Press; 1978.

VYGOTSKY L.S.; LURIA A.R.; LEONTIEV A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14ª edição – São Paulo: Ícone, 2016.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1941/1995.

WIGGERS, Ingrid. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005. p. 59-78.

ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1972.

APÊNDICE A- Termo de assentimento livre e esclarecido**UNIVERSO**
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UNIVERSO

5289 NITERÓI - RJ – BRASIL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **ALUNOS IMIGRANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: desafios e singularidades na prática pedagógica**, coordenada pelo pesquisador Jessyca Marchon Moulaz. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como você participa das aulas de educação física na sua escola.

Você só participa da pesquisa se quiser e não terá nenhum problema se desistir. As crianças ou adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 6 a 17 anos de idade. A pesquisa será feita na sua escola, onde as crianças e adolescentes serão observados, fotografados e gravados em alguns momentos nas aulas de educação física. Para isso, será usado um caderninho, uma caneta e um celular, todos eles são considerados seguros. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (22) 98150-4922. Há coisas boas que podem acontecer como ajudar outros colegas a participarem melhor das aulas de educação física.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação de mestrado e em algum possível artigo, mas sem identificar as crianças que participaram.

Sendo assim, eu _____ aceito participar da pesquisa **ALUNOS IMIGRANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: desafios e singularidades na prática pedagógica**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” ou desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável

APÊNDICE B- Termo de consentimento livre e esclarecido**UNIVERSO**
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UNIVERSO

5289 NITERÓI - RJ – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“ALUNOS IMIGRANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: desafios e singularidades na prática pedagógica”**. Nesta pesquisa pretendemos **“observar e analisar o desenvolvimento e participação de crianças imigrantes em brincadeiras, jogos e esportes no ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Niterói- RJ e, partindo do resultado, sugerir práticas inclusivas de ensino da Educação Física**. O motivo que nos leva a estudar a temática é que a “educação física escolar em escolas públicas deve possuir práticas inclusivas para incluir alunos imigrantes”.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: “fazer o levantamento de alunos imigrantes no município de Niterói-RJ; visitar as escolas; observar as aulas de educação física por dois meses; fazer anotações, fotos e vídeos para uso da pesquisa; realizar relatórios e entrevista com os pais e alunos imigrantes e seus professores de Educação Física.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em “comprometimento no resultado por trocas de turmas, escola ou de professores de educação física”. A pesquisa contribuirá para “criação de uma proposta de intervenção de aulas de educação física escolar do ensino fundamental de escolas públicas”.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando

finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na **SEDUC de Niterói/ RJ** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “ALUNOS IMIGRANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: desafios e singularidades na prática pedagógica”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Niterói , _____ de _____ de 2022.

Assinatura participante

Assinatura pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UNIVERSO

Campus Universitário da UNIVERSO

Pró-Reitoria de Pesquisa

Endereço: Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói – RJ.

CEP: 24030-060.

Tel. (21) 2138-4983

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável:

Endereço: Rua Eufrásio, 65.

CEP: 28978-115/ Araruama – RJ

Fone: (22) 98150-4922

E-mail: jessycamarchon@hotmail.com

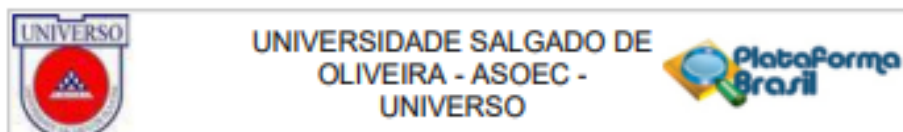
APÊNDICE C- Roteiro de entrevista aos imigrantes

Alunos Imigrantes
Qual o seu nome?
Você se sente acolhido na escola? Por quê?
O que você gosta na escola?
O que você não gosta na escola?
Você come as mesmas refeições que os colegas da escola?
Você participa das aulas de educação física?
Você se relaciona com os amigos?
Você se acha bonito(a)? Por quê?
Você pratica algum esporte ou jogo fora das aulas? Se sim, como se sente durante as aulas? Se não, gostaria de praticar algum? Qual e por quê?
Quais tipos de jogos, brincadeiras e esportes gostava mais no país de origem? Por quê?
Como eram as aulas de educação física no seu país de origem?
Como era o(a) professor(a) de educação física no seu país de origem?
Quais tipos de jogos, brincadeiras e esportes gosta no Brasil? Por quê?
Qual é o tipo de vestimenta você se sente mais confortável para praticar atividade física?
Os meninos podem jogar com as meninas?
Você pode participar de todos os esportes/jogos/ brincadeiras? Por quê?
Você pode/aceita participar de atividades físicas que tenham contato físico?
O que você acha do(a) professor(a) de Educação Física no Brasil?
Qual é o seu relacionamento com ele(a)?
O que você acha que poderia ter nas aulas de educação física para você participar mais?
O que você acha mais interessante nas aulas de educação física? Por quê?
O que você não gosta muito nas aulas de educação física? Por quê?

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista aos professores de Educação Física

Professores de EF
Qual o seu nome?
Qual a sua idade?
Onde se formou? Quando?
Há quanto tempo dá aulas de Educação Física escolar?
A sua formação te preparou para dar aulas com alunos imigrantes?
Há quanto tempo dá aulas para alunos imigrantes?
O que utiliza como ferramenta de inclusão para eles?
Como era o comportamento deles em suas aulas no início?
Como é o comportamento deles hoje em dia?
Como você se sentia em relação a eles em suas aulas, no início?
Se sente preparado hoje? Por quê?

ANEXO A- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Puer Ludens Viator: análise do processo de inclusão de alunos imigrantes na Educação Física escolar.

Pesquisador: Jessyca Marchon Moulaz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65821422.6.0000.5289

Instituição Proponente: Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.804.845

Apresentação do Projeto:

O mundo está testemunhando uma grande mobilidade humana: as migrações internacionais aumentaram de 100 milhões em 1960 para 232 milhões em 2013. Apesar disso, pouca relevância está sendo dada em como as crianças imigrantes estão sendo incluídas nas escolas. Este trabalho considera a relação que a disciplina da Educação Física, com seu aspecto cultural, pode servir de ferramenta de inclusão das crianças imigrantes nas escolas públicas brasileiras, uma vez que essas crianças podem se expressar além da oralidade, manifestando seus traços culturais de origem, em interação espontânea com os alunos. Apresentamos: abordagens socioculturais para a migração e a educação; a história social do esporte; as legislações que relacionam os esportes e a educação para os imigrantes no Brasil; e aspectos de exclusão dos imigrantes em diversos âmbitos. A cultura aparece dentro do principal documento de proposta educacional brasileiro na atualidade, que é a BNCC, e nos traz alguns apontamentos para abordar o multiculturalismo dentro das escolas e na Educação Física. Realizando uma ligação com essa temática, trazemos as bases conceituais do multiculturalismo e como ele se desenvolve no currículo brasileiro e nas aulas de Educação Física. É apresentado algumas

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - Mirim, a sala fica ao final do corredor do Mirim
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-090
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br



UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO



Continuação do Parecer: 5.804.845

contribuições dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico para o currículo cultural da educação física. A abordagem metodológica será a etnografia e a pesquisa será realizada em uma escola da Rede Pública Municipal de Armação de Búzios, no estado do Rio de Janeiro, do ensino fundamental I, durante aproximadamente um bimestre letivo. Serão utilizadas a etnografia visual (utilização de vídeos, fotografias e imagens), somada ao uso do computador. Na pesquisa, também serão utilizados outros instrumentos, como entrevistas de perguntas abertas com as crianças imigrantes, seus responsáveis, e seus professores de Educação Física, observação participante e estudos observacionais. Enfim, são apontadas algumas possibilidades de inclusão das crianças imigrantes por meio da Educação Física escolar e exemplos de intervenções pedagógicas para servir de ferramenta para a aplicação nas aulas baseadas no multiculturalismo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é observar o desenvolvimento e participação de crianças imigrantes em brincadeiras, jogos e esportes no ensino fundamental I de uma escola pública da cidade de Armação de Búzios- RJ e, partindo do resultado, sugerir práticas inclusivas de ensino da Educação Física.

Objetivo Secundário:

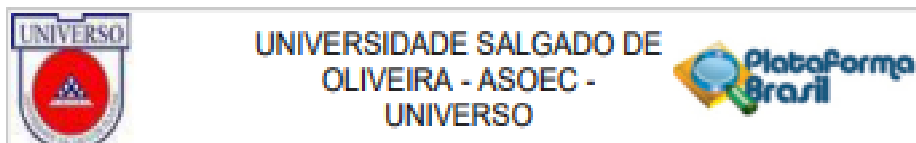
Os objetivos específicos são: a) Observar e analisar o cotidiano de brincadeiras, jogos e esportes do público-alvo; b) Compreender a maneira que as crianças imigrantes aprendem e interagem nas atividades físicas; c) Entender o conceito de multiculturalismo e imigrantes e como eles se relacionam; d) Propor práticas pedagógicas de Educação Física inclusivas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa com coleta de dados realizada por meio de observação, utilização de instrumentos midiáticos e entrevistas, os riscos envolvidos nesta pesquisa giram em torno de possíveis constrangimentos e/ ou incômodos aos participantes. Caso sintam-se incomodados com qualquer um dos métodos, podem optar por se abster de participar dele, o que não lhes acarretará

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - Mirim, a sala fica ao final do corredor do Mirim
Bairro: CENTRO CEP: 24.030-060
UF: RJ Município: NITERÓI
Telefone: (21) 2138-4983 E-mail: cepuniverso@ni.universo.edu.br



Continuação do Parecer: 5.804.885

quaisquer tipos de prejuízo.

Benefícios:

Aos participantes da pesquisa, e a prefeitura de Armação de Búzios/RJ, um possível benefício direto está em receber os resultados desta pesquisa,

os quais serão compartilhados com os participantes que assim o desejarem, após a conclusão do estudo.

Possíveis benefícios indiretos estão em contribuir com informações relevantes para a inclusão de alunos imigrantes nas aulas de educação física escolar, do

ponto de vista dos próprios alunos, professores, escolas e até prefeituras municipais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa não apresentou problemas éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB - ok

Carta de anuência - ok

TCLE - ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

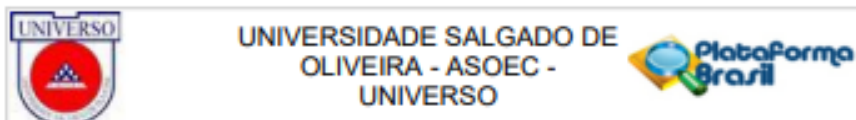
Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2035183.pdf	09/11/2022 15:14:09		Aceito
Outros	Termo_anuencia_escola_Emigdio_Couê_nho_Fernanda_dols.pdf	09/11/2022 15:12:28	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MESTRADO_UNIVERSO_TCC_QUALIFICACAO_ESBOCO_IMIGRANTES_26_setembro_2022.docx	21/10/2022 08:50:51	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	comite_etica_termo_de_assentimento_oriancas_maiores.docx	21/10/2022 08:49:00	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_compromisso_comite_de_etica_buzios.pdf	21/10/2022 08:45:34	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - Miracó, a sala fica ao final do corredor do Miracó
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-080
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** capuniverso@ni.universo.edu.br



Continuação do Parecer: 5.804.845

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_comite_de_etica.pdf	21/10/2022 08:45:21	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_esclarecido_imigrantes_e_professores.docx	21/10/2022 08:37:07	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_livre_esclarecido_crianças_bem_pequenas_Buzios.docx	21/10/2022 08:35:01	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito
Orçamento	Mestrado_Comite_de_etica_orcamento_financelro.docx	21/10/2022 08:33:08	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito
Cronograma	Mestrado_Comite_de_etica_cronograma.docx	21/10/2022 08:27:59	Jessyca Marchon Moulaz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 09 de Dezembro de 2022

Assinado por:
SUZIANE HERMES DE MENDONCA SOARES
(Coordenador(a))

Endereço: MARECHAL DEODORO, 203 Bl. B - Mirão, a sala fica ao final do corredor do Mirão
Bairro: CENTRO CEP: 24.030-000
UF: RJ Município: NITEROI E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br
Telefone: (21)2138-4983

ANEXO B- Relatório de Autenticidade da Dissertação



CopySpider
<https://copyspider.com.br/>

Página 2 de 703

Versão do CopySpider: 2.2.0

Relatório gerado por: jessycamarchon@hotmail.com

Modo: web / normal

Arquivos	Termos comuns	Similaridade
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374	821	2,72
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/07/base-nacional-comum-curricular-educacao.html	306	0,97
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://blog.saraivaeducacao.com.br/relacao-entre-professor-e-aluno	107	0,34
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://www.todamateria.com.br/historia-da-danca	25	0,08
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172826	16	0,05
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://books.google.com/books/about/Latino_Cultural_Citizenship.html?id=Fee84FaTAnQC	14	0,04
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://www.semanticscholar.org/paper/Latino-Cultural-Citizenship%3A-Claiming-Identity%2C-and-%C3%81lvarez/4d95e16c1c99f2c76d5086e2b3deaeac419f5c439	13	0,04
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://books.google.com/books/about/Latino_Cultural_Citizenship.html?id=v1Z2AAAAMAAJ	13	0,04
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://cmc.marmot.org/Record/.b14109359	12	0,04
MESTRADO UNIVERSO TCC 23 de março de 2023 versão final 4 corrigida pela professora ESSE.docx X https://archive.org/details/latinoculturalci0000unse	7	0,02

Arquivos com problema de download

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0094582X13509066>

Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). - Erro: Parece que o documento não existe ou não pode ser acessado. HTTP response code: 403 - Server returned HTTP response code: 403 for URL:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0094582X13509066>

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0094582X02250630>

Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). - Erro: Parece que o documento não existe ou não pode ser acessado. HTTP response code: 403 - Index 30 out of bounds for length 30

Arquivos com problema de conversão

<https://www.amazon.com/Latino-Cultural-Citizenship-Claiming-Identity/dp/0807046353>

Não foi possível converter o arquivo. É recomendável converter o arquivo para texto manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos).

ANEXO C- Artigo publicado em 2021 na “Intercontinental Journal on Physical Education”: Promoção da Saúde em Contexto Inclusivo



INTERCONTINENTAL JOURNAL
ON PHYSICAL EDUCATION
ISSN 2675-0333

ORIGINAL ARTICLE

PROMOÇÃO DA SAÚDE EM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO:
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Jessyca Marchon Moulaz*

<https://orcid.org/0000-0003-1087-1259>

jessycamarchon@hotmail.com

*Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo: A promoção da saúde atualmente ainda é muito vista como somente uma prevenção ou tratamento de doenças. O presente artigo traz os conceitos mais atuais e seu desenvolvimento das diferenças entre integração e inclusão no ambiente educacional, atividade física e promoção da saúde. O objetivo do artigo é apresentar algumas reflexões acerca das temáticas conceituais e apresentar uma proposta de como pode ser trabalhado a promoção da saúde no contexto escolar, de maneira inclusiva. O procedimento metodológico utilizado foi uma pesquisa bibliográfica, por meio da revisão da literatura baseada na análise de fontes de artigos, dissertações, livros e periódicos sobre o assunto. Como contribuições referenciais, cita-se autores como: Ainscow e Ferreira, Darido e Rangel, Buss, dentre outros. Todos eles ampliaram discussões acerca da promoção da saúde e inclusão educacional. A conclusão do trabalho apontou como sendo totalmente viável a apropriação da temática promoção da saúde e atividade física como incentivador de mudança de hábito e estilo de vida e da inclusão como ferramenta facilitadora da implementação dessa abordagem no contexto escolar.

Palavras-chaves: Promoção da saúde; Inclusão educacional; atividade física.

Abstract: Health promotion is still widely seen as just a disease prevention or treatment. This article presents the most current concepts and their development of the differences between integration and inclusion in the educational environment, physical activity and health promotion. The aim of the article is to present some reflections on conceptual themes and to present a proposal of how health promotion in the school context can be worked, in an inclusive manner. The methodological procedure used was a bibliographic search, through a literature review based on the analysis of sources of articles, dissertations, books and periodicals on the subject. Referential contributions include authors such as: Ainscow and Ferreira, Darido and Rangel, Buss, among others. All of them broadened discussions about health promotion and educational inclusion. The conclusion of the work pointed out that it is totally feasible the appropriation of the thematic of health promotion and physical activity as an incentive to change habits and lifestyle and inclusion as a facilitating tool for the implementation of this approach in the school context.

Keywords: Health promotion; Educational inclusion; physical activity.

Resumen: La promoción de la salud todavía se considera ampliamente como una prevención o tratamiento de enfermedades. Este artículo presenta los conceptos más actuales y su desarrollo de las diferencias entre integración e inclusión en el ámbito educativo, la actividad física y la promoción de la salud. El objetivo del artículo es presentar algunas reflexiones sobre temas conceptuales y presentar una propuesta de cómo se

Modelo de Citação: Moulaz; J.M (2021). Promoção da saúde em contexto educacional inclusivo: proposta de intervenção. *Intercontinental Journal on Physical Education*, e2020023. 3(1). Disponível em: intercontinentaljournalonphysicaleducation.com.br ISSN 2675-0333 - Volume 3 / Número 1 (periodikos.com.br)

Moulaz; J.M (2021)

puede trabajar la promoción de la salud en el contexto escolar, de manera inclusiva. El procedimiento metodológico utilizado fue la búsqueda bibliográfica, a través de una revisión de la literatura basada en el análisis de fuentes de artículos, disertaciones, libros y publicaciones periódicas sobre el tema. Las contribuciones referenciales incluyen autores como: Ainscow e Ferreira, Darido e Rangel, Buss, entre otros. Todos ellos ampliaron las discusiones sobre promoción de la salud e inclusión educativa. La conclusión del trabajo señaló que la apropiación del tema promoción de la salud y actividad física es totalmente factible como incentivo al cambio de hábitos y estilos de vida y la inclusión como herramienta de facilitación para la implementación de este enfoque en el contexto escolar.

Palabras clave: Promoción de la salud; Inclusión educativa; actividad física.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, ao passo que a tecnologia avança, a mão de obra do ser humano é cada vez mais substituída por máquinas, e as relações entre os homens vão se tornando cada vez mais virtuais. O tempo vai sendo percebido como menor diante de tantas atividades e as brincadeiras, que antes eram feitas nas ruas, estão desaparecendo e sendo trocadas por videogames, televisão e computador (Vieira & Silva, 2006). Outro fator que está mudando é a nutrição e a diminuição da atividade física na vida cotidiana, por meio da utilização de carros, elevadores, eletrônicos e pela falta de espaço para atividades físicas lúdicas (Oliveira & Almeida, 2012).

A American Heart Association apresenta uma pesquisa em que aponta que as crianças assistem televisão em média 17 horas por semana, o que é preocupante, já que está relacionado a hábitos e inatividade física (Kaim, Vio & Albala, 2003 apud Oliveira et al., 2010).

A exposição excessiva à televisão, além de provocar o sedentarismo, exerce influência na formação de hábitos. Estudos apontam que assistir apenas 30 segundos de comerciais de alimentos influencia na escolha dos alimentos (Nascimento & Maciel, 2005).

As atividades físicas são difundidas pela mídia como meio de obter saúde, porém o conceito de saúde é vinculado ao corpo belo, a partir de um padrão imposto pela própria mídia (Origuela & Silva, 2013). Uma das ideias propagadas é a beleza estética como único caminho para se alcançar o sucesso e felicidade tão desejada (Origuela & Silva, 2013). Logo, os conceitos de promoção da saúde, inclusão e atividade física difundidos na sociedade atual são deturpadas pelo senso comum e tem-se uma ideia de homem fragmentado.

A presente revisão traz alguns conceitos importantes de atividade física, promoção da saúde e a diferenciação entre integração e inclusão educacional, e em seguida, é estabelecida uma relação entre os conceitos e apresenta-se sugestões de como é possível estar implementando a promoção da saúde no contexto educacional, de forma inclusiva.

2. METODOLOGIA

O presente artigo utilizou uma abordagem qualitativa. Esta abordagem é adotada em pesquisas de cunho social, porque busca compreender com mais clareza a



Moulaz; J.M (2021)

realidade do objeto de estudo, lidando com um universo de significados, crenças e valores (Minayo, 2009). Ela responde questões muito particulares, com uma realidade que não deve ser quantificado, mas ser trabalhado com uma gama de significados, sentidos, valores, crenças e atitudes que são compreendidos como parte da realidade social (Minayo, 2014).

O artigo também pode ser caracterizado como sendo uma revisão narrativa, pois segundo Castro (2001), essa abordagem não possui metodologia definida para seu desenvolvimento, e é função dos autores identificar e selecionar os estudos pertinentes, analisá-los e interpretá-los. Esse tipo de revisão, em sua maioria, é parcial e expõe a ideia dos autores.

3 CONCEITOS IMPORTANTES

3.1 Integração X Inclusão educacional

O processo de aprendizagem fora do contexto escolar para todas as pessoas com deficiência começava a ser pensada e discutida em 1959, na Dinamarca, ao passo que incluiu em sua legislação o termo “normalização”, entendido no documento como a possibilidade de deficientes mentais levarem uma vida o mais normal possível (Bank-Mikkelsen, 1969). Após, outros países europeus e da América do Norte seguiram a mesma ideia (Jiménez, 1997).

Ao passar do tempo, as práticas segregadoras foram substituídas por práticas e experiências integradoras no ambiente educacional formal, dando início ao chamado movimento de integração escolar e a desinstitucionalização dos deficientes (Jiménez, 1997).

A integração, segundo Wolfensberger (1972) é o contrário de segregação e é formado pelas práticas e medidas que potencializam a participação das pessoas em atividades cotidianas de sua própria cultura.

Já para a National Association of Retarded Citizens (E.U.A.) (Chave, 1978), a integração escolar é o oferecimento de uma gama de alternativas de ensino e turmas adequadas ao plano de educação, pensando na individualidade dos alunos, possibilitando uma grande integração social, temporal e institucional entre todos os alunos, durante o período escolar normal.

A integração escolar, para Kaufman (2016) é a integração social, temporal, instrutiva das crianças com todas suas peculiaridades, tendo suas bases na confecção das atividades escolares, em sua organização e coordenação com objetivos bem definidos e por um processo de evolução escolar, determinado exclusivamente para cada aluno.

Existiam quatro graus de integração: física; social (assistem aula em sala regular) funcional (utilização dos mesmos recursos e espaços); e comunitário (durante toda a vida) (Soder, 1981).

Essas práticas de integração foram transportadas das instituições de ensino especial para escola regular, delineadas basicamente por professores de educação especial, que desenvolveram um programa de educação individualizado, respeitando as características de cada aluno.



Moulaz; J.M (2021)

Depois de um tempo de práxis desse modelo reformulado e da grande reflexão acerca da escola excludente em diversos âmbitos, não somente relacionado à deficiência, foi-se suscitando um movimento de inclusão, no qual pretendia-se fomentar o êxito tanto acadêmico, quanto pessoal de todos.

A inclusão, hoje, é entendida como igualdade, direitos humanos, democracia ou fraternidade (Wilson, 2000), porém é encontrada muita dificuldade de se pôr em prática.

A inclusão educacional foi pensada originalmente para atender às necessidades das pessoas com deficiência, mas foi-se ampliando o conceito com a defesa da justiça social e a celebração da diversidade do ser-humano (Ainscow & Ferreira, 2003). Por este motivo, geralmente a inclusão escolar é pensada somente para pessoas com deficiência, mas entende-se atualmente que ela deve considerar todos que tenham algum tipo de necessidade educacional especial.

A escola da sociedade atual ainda está longe de ser plenamente inclusiva, mas está caminhando em direção a ela. Ainscow e Ferreira (2003) dizem como se chegar mais próximo das escolas com caráter inclusivo:

“[...]” a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas (p. 14).

Este posicionamento evidencia o novo paradigma que se delineava no mundo, no qual se percebia a diversidade humana como uma riqueza que deveria ser valorizada. Essa visão culminou em movimentos nos Estados Unidos e Inglaterra (Hegarty, 2005), que foram precursores legislativos acerca da inclusão escolar. Eles assinaram a Declaração de Salamanca (1994), na qual 92 países e 25 Organizações Internacionais se responsabilizaram em colocarem em prática, o princípio das escolas inclusivas. Esse princípio é fundamentado na aprendizagem conjunta, mesmo com diferenças e dificuldades que os alunos apresentem.

As escolas devem conhecer e saciar as necessidades dos alunos, ajustando-se aos diversos ritmos e estilos de aprendizagem, garantindo assim, qualidade de ensino para todos, por meio de boa organização escolar, utilização de estratégias metodológicas e de recursos adaptados, currículos adequados e boa interação com a comunidade.

É necessário, para tal desenvolvimento, um conjunto de serviços e apoios para cumprir as necessidades educacionais (UNESCO, 1994).

A escola inclusiva é definida pelo *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) como uma escola que:

- Reflete toda a comunidade, na qual, seus membros, são diversificados e positivos e não faz exclusão, seleção e rejeição;
- É acessível a todos, física e educativamente;
- Trabalha com o outro, não contra;
- Pratica a igualdade e democracia.



Moulaz; J.M (2021)

A escola inclusiva é o local onde se celebra a diversidade, entendida como riqueza, já que a característica individual é o complemento que nos permite avançar (César, 2003).

Ainscow (1995) demonstra as diferenças entre integração escolar e educação inclusiva:

Quadro 1 – Ainscow (1995)

Da Integração escolar /Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Das Necessidades educativas especiais	À Educação para todos
Das medidas complementares para responder aos alunos especiais	À resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens
De um sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais	À reestruturação das escolas: <ul style="list-style-type: none"> - mudanças metodológicas e organizacionais; - sucesso nas aprendizagens para todas as crianças e jovens
Da perspectiva centrada na criança	Perspectiva centrada no currículo

Pode-se perceber claramente que a integração não cabe dentro da sociedade que busca cooperação e igualdade entre as pessoas, sendo assim, a inclusão escolar está adequada ao que a sociedade busca alcançar.

3.2 O que é Atividade Física?

Há muitos anos o ser humano dependia da força, resistência e velocidade para sobreviver. A vida nômade fazia com que o homem buscasse alimentos e condições de moradia em lugares distantes, e, por consequência, realizavam longas caminhadas, lutavam, saltavam, fazendo-os fisicamente ativos (Betti, 1991).

Posteriormente, na Grécia, a atividade física era conhecida como a “ginástica” (arte do corpo nu), com objetivos bélicos ou como treinamento de gladiadores (Betti, 1991).

A atividade física no ambiente escolar só vai ser praticada na Europa no início do século XIX, com danças, jogos e ginástica, e depois, novos métodos de atividades foram sendo desenvolvidos (Betti, 1991).

Aqui no Brasil, a atividade física dentro da escola teve suas bases na medicina, com objetivo de tornar os alunos “saudáveis”, com boa aparência física e postura, mas com o “Estado Novo”, na década de 1930, a tendência militar é valorizada nos programas de atividade física escolar, objetivando a eugenia racial (Betti, 1991).

Já quase na década de 50, começa a ser valorizado o discurso liberal da escola nova, e com isso, as atividades físicas eram praticadas com o cunho pedagógico (Darido & Rangel, 2005).

A partir da década de 1970, surge a tendência de esportivização da Educação Física, sob a influência do êxito das equipes esportivas brasileiras em campeonatos no exterior (Darido & Rangel, 2005).

Durante a década de 1980, pensava-se em uma educação física escolar de maneira mais abrangente que a visão biológica, mas foi duramente criticada, por conta da predominância dos conteúdos esportivos (Darido & Rangel, 2005).

Na atualidade, coexistem diversos modelos, concepções e abordagens da educação física escolar, que tentam quebrar o paradigma mecanicista, tradicional e esportivista (Brasil, 1997).



Moulaz; J.M (2021)

Na atualidade, a atividade física pode ser compreendida como *“qualquer movimento corporal, produzido pelo músculo esquelética, que resulta em gasto energético acima do nível de repouso”* (Caspersen, 1985, p.126), que possuam componentes biopsicossocial, comportamental ou cultural. Podemos tomar como exemplos os jogos, as lutas, as danças, atividades laborais, deslocamentos, esportes e exercícios físicos (Pitanga, 2002).

A atividade física, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é essencial em todas as faixas etárias, devendo ser proporcionada às crianças e adolescentes. A OMS ainda lembra que as atividades físicas devem ser contempladas com a ludicidade e o prazer, para se tornarem mais atrativas e levar à formação de hábitos ao longo da vida (WHO/FIMS, 1995).

É ponto passível na literatura que a prática de atividades físicas sistematizadas, de maneira regular pode cooperar na melhoria de vários componentes da aptidão física, atrelados à saúde, como por exemplo, flexibilidade, resistência muscular e cardiorrespiratória, força e composição corporal. Essas práticas contribuem na melhoria da capacidade neuromotora e funcional e no controle da adiposidade corporal, o que facilita o desempenho nas tarefas e atividades do dia a dia (Morris, 1994 & MORTON et al., 1994).

3.3 O que é Promoção da Saúde?

A visão atual de promoção da saúde ainda está se desenvolvendo, mas sendo amplamente discutida, principalmente nos Estados Unidos, Canadá e países da Europa ocidental. Foram realizados três grandes eventos internacionais para reflexão acerca do assunto entre os anos de 1986 e 1991: Ottawa (1986), Adelaide (1988) e Sundsvall (1991), onde se criaram os princípios conceituais do termo e políticas contemporâneas. Novas conferências foram realizadas em Jakarta (1997) e no México (2000). Já na América Latina, a conferência foi realizada em Bogotá, em 1992 (BUSS, 2000a). Aqui será examinada essa evolução do conceito e contribuição dessas conferências internacionais de promoção da saúde.

No discurso que está vigorando contemporaneamente, é constatado que:

Partindo de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, a promoção da saúde propõe a articulação de saberes técnicos e populares e a mobilização de recursos institucionais comunitários, públicos e privados para o enfrentamento e resolução (Buss, 2000a, p. 165).

A temática de promoção da saúde é criada por conta da intensa medicalização da saúde tanto na sociedade em geral, quanto no sistema de saúde, somando-se às motivações ideológicas e políticas dos participantes das conferências.

Inicialmente, o termo “promoção da saúde” era entendido como atenção à medicina preventiva (Leavell & Clark, 1976), e com devidas modificações, atualmente, tem-se colocado a política e técnica às ações acerca de saúde-doença-cuidado no centro das discussões.

Recentemente, após 35 anos da formulação da Carta de Ottawa, que foi um documento precursor da promoção da saúde, o termo está ligado a outros valores, como solidariedade, cidadania, vida, saúde, participação, desenvolvimento etc. Refere-



Moulaz; J.M (2021)

se também às ações do Estado, da comunidade, de indivíduos, do sistema de saúde e de parcerias intersetoriais, ou seja, responsabilizando uma gama de representações pelos problemas e busca por soluções de saúde, para além do indivíduo somente (Buss, 2000a).

Em um mundo cada vez mais globalizado, as propostas de promoção da saúde apresentam um caráter internacionalista nas definições dos problemas e propostas de intervenção dos documentos políticos. Os problemas com multideterminações são pensados com propostas de intervenção com diversas medidas, estratégias e atores. O discurso na promoção da saúde está sendo pautado pela integralidade de todas os processos de atuação (Buss, 2000a).

A criação do conceito da promoção da saúde valoriza a participação social e seu conhecimento. Existe também uma articulação com outros movimentos, como o ecológico e o feminista (Buss, 2000a).

Hoje, é observado a grande relação entre promoção da saúde e desenvolvimento sustentável, direito à moradia, cooperativismo, entre outros, onde se trabalha com fatores internos e externos, e se propõe ações conjuntas para solucionar os problemas identificados (Buss, 2000a).

A saúde é tratada como fator primordial para o desenvolvimento humano, sendo a criação de ambientes favoráveis, um dos campos de ação proposta no âmbito da promoção da saúde (Buss, 2000a).

A defesa do desenvolvimento sustentável põe o ser humano como protagonista no cuidado do meio ambiente e seu objetivo se torna a prática da vida saudável e com qualidade de vida (Buss, 2000a).

E em âmbito governamental, a promoção da saúde é incentivada a participação comunitária na decisão das questões culturais da vida coletiva, colocando em foco a equidade em diversos fatores, como o acesso a bens e serviços e a distribuição de renda (Buss, 2000a).

Após a discussão de todas essas modificações do processo de conceituação da promoção da saúde, a definição mais atual é que a saúde não é mais entendida somente como ausência de doenças, mas como diversos aspectos do comportamento humano, voltados para um pleno bem-estar físico, mental e social. É possível também definir a saúde como uma condição humana e dentro dela, existem dimensões física, social e psicológica, com polos positivos e negativos. A saúde positiva é associada à capacidade de apreciar a vida e a resistir aos desafios do dia a dia, já a saúde negativa é relacionada à morbidade e mortalidade (Bouchard, 1990).

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA PROMOVER A SAÚDE EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL DE MANEIRA INCLUSIVA

A escola é um cenário propício para trabalhar os aspectos da promoção da saúde, pois acredita-se que seja um espaço em que se pode trabalhar seu conceito, de modo que quanto mais cedo o indivíduo obtiver hábitos saudáveis, há maior possibilidade de prevenir problemas e ter uma qualidade de vida maior.

Pensando em uma educação integral, é imprescindível que todos os professores e profissionais da escola trabalhem de maneira interdisciplinar. A interdisciplinaridade é: “[...] a inter-relação entre disciplinas que compõem um único cenário, integrando



Moulaz; J.M (2021)

habilidades individuais para compor uma integralidade de forma eficaz” (Vilela, 2003, p. 11).

Uma visão interdisciplinar acerca da realidade possibilita um melhor entendimento da relação entre o todo e as partes que a constituem (Goldman, 1979), e como a promoção da saúde é um conceito multifatorial, deve-se pensar a educação para ela com várias dimensões também, favorecendo a integração entre os diferentes conhecimentos da temática, resolvendo em parte o problema da fragmentação do conhecimento e vivência.

O conhecimento que um corpo docente possui é imensamente maior que apenas um professor, o que faz com que o aluno se beneficie da integração entre os conhecimentos.

É relevante que nas escolas ocorram, simultaneamente, um trabalho multiprofissional, entendido por Peduzzi (2001) como:

“[...]” recomposição de diferentes processos, que devem flexibilizar a divisão do trabalho; preservar as diferenças técnicas entre os trabalhadores especializados; diminuir as desigualdades na valorização dos distintos trabalhos e respectivos agentes, bem como nos processos decisórios e compreender a interdependência dos saberes para a execução e cumprimento do mesmo objetivo (p. 23).

Fazenda (2003) diz que o benefício que o trabalho multiprofissional pode trazer é uma chance de favorecer a interação e integrar o aprendizado.

O trabalho multiprofissional é chance que os alunos têm de ampliar a compreensão da realidade e problemas que nela se apresentam. Ele auxilia na articulação de conhecimentos e fazeres de várias áreas (Oliveira, 2012).

Para uma proposta com efeitos significativos, é essencial que ela não seja restrita a uma única área, havendo ação coletiva de conscientização e focando na autonomia dos alunos, para que se apropriem de atitudes saudáveis e influenciem toda a comunidade escolar e social do aluno.

O professor da disciplina Educação Física tem como um de seus objetivos intrínsecos a “educação para a saúde”. Ele pode ser o protagonista no incentivo de abordar a temática no contexto escolar, de maneira ampla e interdisciplinar.

Analisando as visões acerca dos objetos de conhecimento da Educação Física, Bracht (2003) afirma que sua especificidade deverá se relacionar com a sua função social, se envolvendo com as práticas corporais e atividades físicas, que passam a ser entendidas como formas de comunicação que constroem a cultura e é influenciada por ela.

A educação física está intimamente ligada ao trato com o corpo humano e suas manifestações culturais, e por este motivo, acredita-se que seja conveniente utilizar assuntos que os permeiam, de forma que os conteúdos da cultura corporal de movimento, (o jogo, a brincadeira, a dança, esporte, luta e capoeira, como proposto pelo Coletivo de Autores (1992) possam ser discutidas com temas transversais relevantes à sociedade, como a promoção da saúde.

A criança leva a “sério” a brincadeira, se envolvendo de tal forma que não percebe o que não está nela, pois o jogo excita e invade o valor emotivo do homem (Huizinga, 2008). Isso pode ser uma ferramenta importante para se passar um conteúdo tão relevante para a sua vida, como a promoção da saúde.



Moulaz; J.M (2021)

Deve ser considerado que a promoção da saúde esteja pautada na modificação de hábitos para além da escola, pensando inclusive quando os alunos se tornarem adultos e nos hábitos que influenciarão seus pais, irmãos, vizinhos etc.

Pensando na promoção da saúde num contexto educacional, em que o ambiente seja verdadeiramente inclusivo, essa escola deve apresentar seus conteúdos e abordagens, tal como foram apresentados aqui, em que a heterogeneidade do grupo não seja tomada como problemas, mas como um desafio ao profissionalismo e à criatividade de todos envolvidos no ambiente escolar, gerando mudanças de políticas, mentalidades e de práticas educativas.

Abordar a educação de forma inclusiva não significa pautar a educação com representações e baixar expectativas em relação aos alunos, mas compreender o papel das situações estimulantes, com graus de dificuldades adequados e que confrontem os alunos a desenvolver aprendizagens mais significativas, com desafios à própria criatividade e à autonomia do pensamento, e possibilitar o acesso dos mais desfavorecidos à cidadania (Rodrigues, 2006).

Para que a educação inclusiva seja viva na realidade, deve-se haver mudança de mentalidade em relação ao acesso e êxito escolar para todos, somando-se ao desenvolvimento de condições e recursos adequados para cada prática e vivência.

Existem quatro fatores essenciais que influenciam na criação de escolas mais inclusivas, segundo Ainscow (1997) eles são:

- Desenvolver o planejamento, a preparação, previsão e organização das suas atividades, em conformidade com as normas, procedimentos e legislação da área, estabelecendo objetivos, metas e prazos;
- Preocupar-se nesse desenvolvimento do planejamento para todos;
- Valorizar a cultura dos alunos, reconhecendo o aluno como contribuinte para a aprendizagem, desenvolver o trabalho cooperativo, e criar ambientes educativos ricos;
- O professor deve ser capaz de fazer alterações no planejamento, de acordo com as respostas e reações dos alunos.

Colocando todos esses assuntos em pauta, pode-se perceber que para promover a saúde no contexto educacional, de maneira inclusiva, além de se estudar as perspectivas mais amplas, em termos geral, sugerimos o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e multiprofissional na mudança de hábitos mais saudáveis, e outros conteúdos ligados à promoção da saúde, de forma que venham a ser pensados e planejados para todos, entendendo os alunos em toda sua diversidade e cultura.

No caso do professor de educação física, em específico, sugere-se usar a atividade física em formato da cultura corporal de movimento, de forma prazerosa, com temas transversais voltados para a educação para a saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante a implantação da proposta na escola, pois é o ambiente propício de difusão de hábitos por se passar grande parte do tempo dentro dela, e por ser local passível de discussão e aprendizagem sobre o assunto. A proposta será mais eficaz se



Moulaz; J.M (2021)

for feito de forma interdisciplinar e multiprofissional por se tratar não só de um conhecimento, mas como uma mudança de hábito e pelo problema ser multifatorial.

Este trabalho é relevante por apresentar uma forma possível de se tratar o assunto na prática. Ou seja, é apresentado uma proposta de intervenção que se acredita não só transmitir conhecimentos significativos à população discente, como ser uma vivência e possível transformação de atitudes frente ao assunto, servindo de base para projetos escolares que tenham interesse de trabalhar de forma interdisciplinar e multiprofissional para a promoção de saúde em seu sentido amplo e prevenção de doenças.

As temáticas de saúde são pouco trabalhadas no cotidiano escolar e na maioria das vezes, quando são feitas, restringem-se aos professores de Educação Física, Ciências e Biologia e por meio de discursos pontuais de prevenção de doenças. Isto não basta para modificação do estilo de vida dos alunos. É preciso pensar uma ação conjunta entre todos os professores e profissionais da escola para que haja uma conscientização acerca das consequências de um estilo de vida não saudável e da importância de se realizar ações de promoção da saúde.

A importância do presente artigo é de apresentar uma reflexão para uma possível proposta de intervenção interdisciplinar e multiprofissional no ambiente escolar. Neste tipo de intervenção os professores de diferentes áreas podem abordar a temática relacionada à sua disciplina, objetivando a conscientização e mudança de hábitos dos seus alunos.

Aliado a isto, todos os profissionais da escola, além dos professores poderiam incentivar hábitos mais saudáveis, fornecendo atitudes diferenciadas da escola como um todo. Por meio dessa proposta, tem-se como objetivo apresentar e desenvolver conhecimentos que não fiquem somente no campo teórico, mas que sirvam para a modificação efetiva do estilo de vida e contribua para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar.

Está bem definido na literatura que a formação de hábitos ocorre principalmente na infância, período no qual a maioria das crianças está na escola. Logo, a escola seria o ambiente ideal para o trabalho interdisciplinar e inclusiva, embasado nos aspectos da promoção da saúde, tendo também uma equipe multiprofissional e incentivar os hábitos saudáveis através de uma "Educação para a saúde". Acreditamos que esse seja o melhor caminho para a obtenção desse objetivo para a população infanto-juvenil.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Inglaterra.

Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).



Moulaz; J.M (2021)

Ainscow, M. e Ferreira, W. (2001). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Bank Mikkelsen, N.E. (1969). *A metropolitan área in Denmark, Copenhagen*. In R. Kugel e W. Wolfensberger (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.

Betti, M. (1991). *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento.

Bouchard, C. (1990). *Exercise, fitness and health: The consensus statement*. In: Bouchard, C. et al. *Exercise, fitness and health*. Champaign, Illinois, Human Kinetics Books.

Bracht, V. (2003). *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.

Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

Buss, P.M. (2000). *Promoção da saúde e qualidade de vida. Ciências. saúde coletiva*, vol.5, n.1, pp.163-177. ISSN 1678-4561.

Caspersen, C.J., Powell, K.E. e Christenson, G.M. (1985) *Physical activity, exercise and physical fitness*. Public Health Reports, v. 100, n. 2, p. 126-131.

Castro A.A. (2001). *Revisão sistemática e meta-análise* [online]. Disponível em: <<http://www.metodologia.org/meta1.PDF>> Acesso em: 14/03/2021.

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Chave S.P.W. (1978) *Vigorous exercise in leisure time and the death rate. A study of male servants*. Journal of Epidemiology Community Health. 32, 239-243.

Coletivo de autores (1994) *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.

Darido, S.C. e Rangel, I.C.A. (2005) *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1994) Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO.

Fazenda I.C.A. (2003) *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 11ed. Campinas, SP: Papirus.



Moulaz; J.M (2021)

Goldman, L. (1979) *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hegarty, S. (2006) *Inclusão e educação para todos: parceiros necessários*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.

Huizinga, J. (2008) *Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura* (1938). São Paulo: Perspectiva.

Jiménez, R.B. (1997) *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993).

Kaufman, N. (2016) *Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante*. In *Conversações em Psicologia e Educação. Comissão de Psicologia e Educação - COMPSIEDUC/CRP-RJ*. Disponível em: <http://www.crpj.org.br/site/wpcontent/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf>. Acesso em: 13/03/2021.

Leavell, H.; Clark, E.G. (1976) *Medicina Preventiva*. São Paulo: McGraw-Hill.

Minayo, M.C.S. (org.) (2009) *Pesquisa social: teoria*. 28.ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Minayo, M.C.S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec.

Morris, J.N. (1994) *Exercise in the prevention of coronary heart disease: today's best buy in public health*. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, v. 26, p. 807-14.

Morton, B.G.S., Taylor, W.C., Snider, S.A., Huang, I.W. e Fulton, J.E. (1994). *Observed levels of elementary and middle school children's physical activity during physical education classes*. *Preventive Medicine*, v. 3, p. 437-41.

Nascimento, A.P.B. e Maciel, E.S. (2010) *Tempo gasto assistindo televisão, duração do sono e prática de atividade física em adolescentes de escola privada no município de Piracicaba-SP*. IX Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. 2005. p.1633-1635.

Oliveira, T.C., Silva, A.A.M., Santos, C.J.N., Silva, J.S. e Conceição, S.I.O. *Atividade física e sedentarismo em escolas da rede pública e privada de ensino em São Luís*. *Rev. Saúde Pública*. 996 – 1004 pp.

Oliveira, L.H. e Almeida, P. (2012). *Obesidade: aspectos gerais dos fatores, tratamento e prevenção*. Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá, vol. 4, nº 2. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/224/03_Vol4.2_VOOS2012> Acesso em: 10/03/2021.



Moulaz; J.M (2021)

Origuela, M.A. e Silva, C.L. (2013). *O discurso da atividade física e saúde pela mídia: reflexões sobre a contemporaneidade*. Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida. V.5, n.3.

Peduzzi M. (2001). *Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia*. Rev. Saúde Pública [on-line], 35(1): 103-9.

Pitanga, F.J.G. (2002). *Epidemiologia, atividade física e saúde*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 10, n. 3, 49-54.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.), Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições.

Soder, M. (1981). *Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído*. Correio da Unesco, 9, nº 8, 20- 23.

Vieira, C.A. e Silva, V.J. (2006). *O corpo da criança e a obesidade na contemporaneidade*. *Presente!* Revista de Educação, v. 14, nº 53.

Vilela E. e Mendes I.J.M. (2003). *Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto;11(4):89-96.

WHO/FIMS (1995). *Committee on Physical Activity for Health*. Exercise for health. Bolletim of the World health organization, v. 73, n. 2, p. 1-17.

Wilson, J. (1972). *Doing justice to inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.

Wolfensberger (eds.) (1972). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.

Recebido em: 15/03/2021

Aceito em: 20/04/2021

Endereço para correspondência

Jessyca Marchon Moulaz

jessycamarchon@hotmail.com

Esta obra está licenciada sob uma Licença

Creative Commons Attribution 3.0



ANEXO D- Artigo Apresentado em 2022 na Revista “Research, Society and Development”: Relações entre o Multiculturalismo, a Inclusão e a Educação Física

Research, Society and Development, v. 11, n. 14, e27111435879, 2022
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i14.35879>

Relações entre o multiculturalismo, a inclusão e a Educação Física

Relations between multiculturalism, inclusion and Physical Education

Relaciones entre multiculturalidad, inclusión y Educación Física

Recebido: 27/09/2022 | Revisado: 09/10/2022 | Aceitado: 13/10/2022 | Publicado: 18/10/2022

Jessyca Marchon Moulaz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1087-1259>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: jessycamarchon@hotmail.com

Renata Osborne

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4679-0530>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: renafadeo@gmail.com

Jussara de Souza Soares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4341-2756>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: jussara.s.soares@hotmail.com

Yan Inácio da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5724-520X>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: yan_inacio@yahoo.com.br

Fabiana da Silva Conceição

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4702-3571>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: fabdasilva@gmail.com

Resumo

Esse estudo tem por objetivo investigar congruências entre o multiculturalismo, a inclusão e a Educação Física escolar na literatura acerca da metodologia multicultural no âmbito da Educação Física, como ferramenta inclusiva na valorização da diversidade cultural e de que forma pode contribuir na formação de um indivíduo crítico e socializado, alicerçado no respeito e dignidade do outro. O procedimento metodológico utilizado para este artigo foi à revisão narrativa. O artigo apresenta um breve histórico sobre a educação física e as contribuições do multiculturalismo de forma inclusiva, embasados na ideia de que a cultura é um subsídio que nutre todo o processo educacional e que tem papel de suma importância no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo. O aprendizado multicultural na educação física promove uma visão integral de corpo e de mundo, pois não é possível isolar tais saberes do contexto que ele está inserido. Valorizando a diversidade cultural, buscando ampliar o conhecimento histórico, político e social através de estudos, reconhecimentos e vivências das culturas, contribuindo na formação do indivíduo crítico e socializado.

Palavras-chave: Educação Física; Multiculturalismo; Inclusão.

Abstract

This study aims to investigate congruences between multiculturalism, inclusion and school Physical Education in the literature about the multicultural methodology in the scope of Physical Education, as an inclusive tool in the appreciation of cultural diversity and how it can contribute to the formation of a critical individual and socialized, based on the respect and dignity of the other. The methodological procedure used for this article was the narrative review. The article presents a brief history of physical education and the contributions of multiculturalism in an inclusive way, based on the idea that culture is a subsidy that nourishes the entire educational process and that plays an extremely important role in child development and in the teaching-learning process of the individual. Multicultural learning in physical education promotes an integral view of the body and the world, as it is not possible to isolate such knowledge from the context in which it is inserted. Valuing cultural diversity, seeking to expand historical, political and social knowledge through studies, recognition and experiences of cultures, contributing to the formation of the critical and socialized individual.

Keywords: Physical Education; Multiculturalism; Inclusion.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo investigar congruencias entre multiculturalismo, inclusión y Educación Física escolar en la literatura sobre la metodología multicultural en el ámbito de la Educación Física, como herramienta inclusiva en la apreciación de la diversidad cultural y cómo puede contribuir a la formación de un individuo crítico y socializado, basado en el respeto y la dignidad del otro. El procedimiento metodológico utilizado para este artículo fue la revisión narrativa. El artículo presenta una breve historia de la educación física y los aportes de la multiculturalidad de manera

inclusiva, partiendo de la idea de que la cultura es un subsidio que nutre todo el proceso educativo y que juega un papel sumamente importante en el desarrollo infantil y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo. El aprendizaje multicultural en educación física promueve una visión integral del cuerpo y del mundo, ya que no es posible aislar tal conocimiento del contexto en el que se inserta. Valorar la diversidad cultural, buscando ampliar el conocimiento histórico, político y social a través del estudio, reconocimiento y vivencia de las culturas, contribuyendo a la formación del individuo crítico y socializado.

Palabras clave: Educación Física; Multiculturalismo; Inclusión.

1. Introdução

Para começar a pensar em multiculturalismo, precisamos ter o conceito de cultura bem delimitado. Cultura é um elemento ativo na vida do ser-humano, agindo no comportamento e pensamento de todas as pessoas (Candau, 2003). A cultura de um povo representa o que este é, ou faz de diferente dos outros povos. Podemos enxergar a cultura através de tudo que é produzido pelo homem em sociedade, através de seus costumes, valores, crenças, leis, artes etc. Esse conjunto de referências geralmente é passado de geração em geração para que assim a cultura de determinado povo permaneça viva.

Ribeiro (1985) afirma que a cultura é uma herança social, revelada pelo repertório criado, partilhado e recriado dos costumes padronizados de adaptação à natureza para a provisão das formas de sobrevivência, de normas e instituições controladoras das reações sociais, de campos de conhecimento, de valores e crenças com as quais podemos explicar experiências e expressar a criatividade artística.

Para Bourdieu (como citado em Marteleto, 2017), a cultura é a essência, a fonte e a justificativa da educação. A educação é intrínseca à cultura. E dentro da multiculturalidade da sociedade, podemos observar a diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo. Alguns autores como Candau (2002, 2003, 2005) e Forquín (1993) nos incitam a buscar uma melhor compreensão sobre a cultura no processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p.9) em suas competências gerais, afirma ser importante “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania [...]”, para que assim o aluno possa adquirir autonomia para ter seu projeto de vida com criticidade e responsabilidade. O aluno deve ser capaz de se compreender na diversidade humana, sabendo gerenciar suas emoções e lidando com os outros.

Vivemos em um mundo globalizado, onde a cultura está em constante transformação. Ela está sujeita ao contexto histórico, envolvendo inúmeras características que podem gerar influência para sua mudança ou evolução, como, por exemplo, o fenômeno capitalista e a evolução dos meios de produção e comunicação. Por isso, novas condições culturais, sociais e políticas são criadas constantemente, tornando as sociedades multiculturais, marcadas pela pluralidade. Diante dessas circunstâncias, vemos uma grande ênfase no tratamento do multiculturalismo, que é considerado um campo que abrange diversas esferas sociais, direcionado à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento de preconceitos. (Canen, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2008; Canen & Moreira, 2001).

Na área acadêmica, o multiculturalismo busca desenvolver perspectivas curriculares que articulam conteúdo, conhecimentos, discussões críticas sociais e a valorização da diversidade cultural (Candau, 2003). Em referência ao início da escolaridade, o multiculturalismo também é relevante, durante o desenvolvimento infantil, baseado nos pensamentos de Mahoney e Almeida (2004), a cognição permite que a criança adquira conhecimento sobre si e sobre o mundo que a cerca. Para que o desenvolvimento cognitivo se estabeleça de maneira eficaz, é necessário que exista integração entre os fatores biológicos e o envolvimento com o ambiente cultural do indivíduo. Sendo assim, a linguagem e a comunicação exercem influência no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Deste modo, a cultura e multiculturalismo implicam diretamente no desenvolvimento infantil e na aprendizagem.

As brincadeiras e técnicas corporais são ferramentas facilitadoras de interação entre pessoas em ambientes multiculturais, já que, segundo Murphy (2006), quando as pessoas se encontram em situações, nas quais nenhuma comunicação falada é possível, elas realizam outro tipo de comunicação, como, as expressões corporais, a atitude, movimento e posição do corpo e nível do som.

Segundo Laban (1984, p.39), "o corpo constitui o instrumento através do qual o homem se comunica e se expressa". Para ele, os movimentos das partes do corpo se relacionam com outras partes, por intermédio do tempo, espaço e tensão, o que nos faz acreditar que a expressão e comunicação que o corpo carrega, traz mensagens que refletem também o meio e as sensações em relação a ele. Laban (1984) afirma que existe um labirinto de combinações de movimentos que não conseguem ser explicadas em palavras, porque a estrutura do corpo e dos movimentos que podemos desempenhar são milagres da existência. O autor ainda diz que "cada fase do movimento, cada pequena transferência de peso, cada solitário gesto de uma parte do corpo, revela algum traço de nossa vida interior" (Laban, 1984, p.39), pois todos os nossos movimentos são criados a partir de um estímulo interior, motivados por uma sensação imediata ou por um conjunto de percepções experimentadas previamente, guardadas na memória.

Como a brincadeira, o esporte e o trato com o corpo, suas expressões, movimentos e cultura são conteúdos intrínsecos da Educação Física, e o professor se utiliza de técnicas e expressões corporais diversas, tanto nas atividades, como no modo de se relacionar, podemos ter como um indicio de que essa disciplina possa gerar maiores oportunidades de comunicação e adaptação dessas crianças no meio escolar como um todo.

Neste sentido, apresentamos a questão norteadora do presente estudo teórico: Qual a relação existente entre Educação Física, Multiculturalismo e Inclusão?

2. Metodologia

O procedimento metodológico escolhido para este artigo foi a revisão narrativa. Esse tipo de revisão é menos sistemático, e não é explícito, reprodutível ou abrangente. É conhecido também como tradicional (Mattar & Ramos, 2021, como citado por Okoli, 2019). Pretende-se debruçar sobre obras já publicadas a fim de abordá-las criticamente, "[...] também identifica relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas" (Koller; Couto; Hohendorf, 2014, p. 40). A partir da questão norteadora do estudo, foi pesquisado nas bases de dados de pesquisa SCIELO e Google Acadêmico. As palavras-chaves utilizadas foram: "educação física"; "multiculturalismo" e "inclusão". As três palavras foram pesquisadas juntas e em pares, entre aspas, para ser selecionado o termo correto e no caso do multiculturalismo, foi apresentado um asterisco logo após a segunda letra "T", para o caso de haver incidência de palavras com o mesmo prefixo.

Os critérios de inclusão foram artigos, dissertações e capítulos de livro, em português ou inglês, de 1997 a 2022 nas bases de pesquisa e algumas obras clássicas relevantes de períodos diversos. Os critérios de exclusão foram os manuais técnicos, resumos estudos, teses e monografias. Foram encontrados 3 artigos na base da SCIELO, já no Google Acadêmico, foram encontrados 182 artigos. Ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, restaram 123 artigos. Após a leitura dos títulos para analisar se contemplavam a temática, resultaram 42. Lendo os resumos, ficaram 21 artigos, dos quais 19 compuseram o Corpus da Pesquisa (Tabela 1). Os artigos selecionados foram analisados e sintetizados baseados na temática da pesquisa e organizados de acordo com os objetivos deste trabalho. Utilizamos o ciclo de cinco fases analíticas proposto por Yin (2016), que consiste em: compilar, decompor, recompor, interpretar e concluir.

Tabela 1 - Trabalhos Consultados.

Ano	Título	Objetivo	Periódico	Autor(es)
1997	Formação de professores: diálogo das diferenças	Discutir pressupostos teóricos e desdobramentos práticos no cotidiano escolar em termos de conteúdos específicos, metodologia dialógica e avaliação diagnóstica, na perspectiva do diálogo das diferenças	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	Canen, A.
1999	Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas	Analisar experiências multiculturais de formação docente, discutindo em que medida a intenção de preparar professores para a pluralidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não discursivas que impactam a construção de suas identidades	Educação e realidade	Canen, A.
1999	A constituição das teorias pedagógicas da educação física	Analisar o processo de construção das teorias pedagógicas da educação física no Brasil, buscando demonstrar como elas refletem a concepção e o significado humano de corpo engendrados na e pela sociedade moderna	Caderno Cedes	Bracht, V.
1999	Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar	Propiciar uma teoria de Educação Física que conduza os alunos a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida	Motriz	Guedes, D. P.
2000	Desafios da diversidade na escola	Alertar professores para a necessidade de recuperar e ensinar às crianças o respeito mútuo entre os diferentes: índios, negros, mulheres, crianças, deficientes e muitos outros	Meditações	Gusmão, N. M. M.
2000	Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares	Problematicar as contradições, os limites e as possibilidades contidos no discurso referente à pluralidade cultural, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para práticas docentes na perspectiva da valorização da diversidade cultural e do desafio a estereótipos a ela relacionados	Cadernos de Pesquisa	Canen, A.
2001	Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural	Discutir diferentes abordagens para uma formação docente voltada à pluralidade cultural; identificar os universos culturais dos alunos que chegam às escolas, segundo as representações docentes no cotidiano escolar; detectar práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos; incorporar as reflexões acima em propostas de formação docente voltada à valorização da pluralidade cultural e à transformação do fracasso escolar	Revista quadrimestral de ciências da educação	Canen, A.
2005	Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações	Identificar o conceito de infância presente na área acadêmica de Educação Física no Brasil	Revista brasileira de ciências do esporte	Oliveira, N.R.
2005	A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos	Discutir a Educação Física Escolar, a partir dos recentes aportes das Ciências Humanas, em particular da Antropologia Social	Pensar a Prática	Diólio, J.
2005	Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista	Discutir e defender a necessidade de se construir culturas de inclusão nas aulas de Educação Física que se baseiem numa perspectiva humanista de Educação	Arquivos em movimento	Silva, K. R. S. X.; Salgado, S. S.
2005	Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte	Analisar representações e expressões corporais de crianças entre 7 e 9 anos de idade	Revista brasileira de ciências do esporte	Wiggers, I.
2005	História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões	Identificar e problematizar tendências de pesquisa nessa área no interior do campo mais amplo da História da Educação	Educação e Pesquisa	Souza, A. G., Jr.
2008	Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de	Apresentar os conceitos gerais e as etapas para a elaboração da revisão integrativa, bem como aspectos relevantes sobre a	Texto & contexto	Mendes, K.S.; Silveira, R.C.C.P.; Góes, C.M.

	evidências na saúde e na enfermagem	aplicabilidade deste método para a pesquisa na saúde e enfermagem		
2008	A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças	Problematicar as relações desiguais de poder para que as instituições de ensino se constituam em instituições ou organizações multiculturais	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	Canen, A.
2011	Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física	Repensar a pedagogia da cultura corporal	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Neira, M. G.; Nunes, M. L. F.
2011	Coletivo de autores: a cultura corporal em questão	Refletir acerca da categoria cultura corporal e trazer um diálogo com a literatura e com as entrevistas realizadas com os autores, particularmente refletindo acerca do objeto de estudo da Educação Física escolar na perspectiva Crítico-Superadora	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Souza, M. J.; Barboza, R. G.; Lorenzin, A. R.; Guimarães, G.; Sayone, H.; Ferreira, R. C.; Pereira, E. L.; França, D.; Tavares, M.; Lindoso, R.C.; Sousa, F.C.
2018	O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas	Situar o contexto e os pressupostos da proposta curricular "cultural"; explicitar os campos conceituais que lhe dão sustentação; abstrair os princípios que norteiam as ações docentes; e teorizar sobre os procedimentos didáticos que a caracterizam.	E-Curriculum	Neira, M. G.
2020	O currículo no "novo" ensino médio: o avanço das ideias neoliberais na contramão do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.	Discutir a concepção de currículo veiculada política do "novo" ensino médio e destacar as contradições entre o que se propôs no atual PNE (2014-2024) para a última etapa da Educação Básica	Research, Society and Development	Santos, P. M. G.; Sousa, J. D. A.; Albuquerque, L. C.; Ferreira, A. O.
2022	A contribuição da educação física escolar na formação social do indivíduo	Evidenciar a contribuição da Educação Física Escolar na formação social do indivíduo	Research, Society and Development	Silva, A. R.; Almeida, A. T. S.; Góis, O. P.; Nascimento, M. M.; Filho, J. M. S.

Fonte: Autores.

3. Multiculturalismo e Inclusão

As didáticas multiculturais necessitam que o professor tenha uma nova forma de pensar os conceitos e valores, possibilitando ter uma ética profissional que seja condizente com a prática e a teoria aplicada. Para Moran, Masetto e Behrens, (2000, p.51) a "busca por um novo paradigma demanda uma nova revisão de mundo, de sociedade e de Homem".

Aceitar a diversidade cultural significa que a prática pedagógica seja inclusiva e que as diferenças consigam conviver harmoniosamente, porque segundo a UNESCO (1990) a educação deve ser ofertada, de forma que favoreça as aprendizagens, independentemente das condições e dissimilaridades apresentadas pelos estudantes, sejam elas físicas, étnicas, gênero, deficiência ou culturais.

É essencial que essa prática pedagógica seja crítica e dialética, na qual, as diferenças se tornam pontes na construção pedagógica. Isso faz com que as "diferenças passem a ser identificadas como um encontro e não como um esbarrão, atribuindo valores aos debates e conhecimentos de forma a não dar continuidade ao status vigente" (Candau, 2005, p.32).

Para que a prática pedagógica multicultural ocorra efetivamente, é fundamental que a subjetividade e a individualidade do ser humano sejam favorecidas como meio para formar sujeitos ativos na sociedade, que construam suas próprias identidades individuais em meio ao coletivo.

Na atualidade, cuja base de princípio social é o neoliberalismo, as escolas passam a ter os mesmos fundamentos (Santomé, 2003). Em meio a manifestações do mercado homogeneizante, faz-se necessário a afirmação das diferenças. O desafio para esse século é conseguir exercer, em toda a sua plenitude o direito humano de igualdade, partindo do reconhecimento das diferenças.

Deste modo, a força motriz que provoca mudanças nas políticas educacionais brasileiras nem sempre parte em conformidade com os movimentos sociais ao defenderem matérias inclusivas no texto legal. Pelo contrário, muito do que se tem visto no decorrer dos anos são forças em disputas, que buscam através das leis, ou seja, pela mão do Estado, assegurar a sua hegemonia (Santos et al., 2020)

As atuais políticas públicas educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Lei 11.645/2008, tornaram obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira e a Lei 13.185/2015 garantem medidas preventivas do bullying e têm abrangido iniciativas com foco nas demandas sociais cada vez mais democráticas e plurais, buscando corrigir injustiças sociais contra as diferenças.

Uma resposta dada à sociedade multicultural é o discurso de direitos de igualdade e oportunidade de acesso à educação formal. Apesar do aumento do atendimento escolar ser uma característica positiva, a falta de estrutura obteve como resposta a reprodução do ensino para todos, sem distinguir as diferenças (Leite, 2001).

Esse processo é derivado de um projeto inatingível da modernidade ilustrada, que visava garantir a propagação de certos referenciais da cultura. O resultado disso foi a ampliação das contradições que existem entre culturas favorecidas pelo currículo e as culturas dos alunos que vão à escola (Leite, 2001).

As cicatrizes do processo estão sendo percebidas desde o final do século XX, por conta do ingresso dos filhos da parcela social excluída na escola. Os grupos que não faziam parte da escola, de diversas origens, começaram a ser uma grande porcentagem dos alunos matriculados (Canclini, 2009). Com o aumento da heterogeneidade das pessoas que frequentavam a escola, cresceu também as questões de enfrentamento com o outro. "O Outro é o outro gênero, o Outro é a cor diferente, o Outro é a outra sexualidade, o Outro é a outra raça, o Outro é a outra nacionalidade, o Outro é o corpo diferente" (Silva, 2000, p. 97). O "problema" agora é que esse outro, não está distante das vivências, mas próximo.

Procurando vertentes inclusivas, acadêmicos vêm criando materiais, documentos, leis e diretrizes para direcionar o trabalho de todos os envolvidos na vida escolar contendo conhecimentos dos grupos minoritários. Essas medidas constataram o desequilíbrio entre os currículos monoculturais e a qualidade social da multiculturalidade, o que aponta para uma necessidade de repensar o currículo e intervir frente a essas condições.

A educação formal exige que todos tenham acesso a ela, porém as situações pedagógicas empregadas apontam para a cultura do silêncio ao invés de ecoar todas as vozes (Giroux, 2006). Não basta apenas garantir o acesso a alunos de grupos diversos na escola, é fundamental que se considere uma equidade nas condições para o sucesso escolar de todos. Uma grande parcela da culpa pelo fracasso escolar se deve ao currículo atual, já que "[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem'" (Carvalho, 2004, p. 59).

Carvalho (2004, p.61) afirma que existe "[...] implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades". Apesar de complexo, para se construir um contexto escolar multicultural, para todos, devemos assumir que o projeto escolar, instituído há séculos, deve ser substituído, e romper com o currículo que somente reproduz práticas e objetivos, sem refletir sobre a sociedade em que está inserida.

Muitos autores que tratam sobre o assunto apontam para as consequências do currículo que beneficiam as características culturais dos grupos dominantes. Durante a caminhada escolar, alguns alunos percorrem tranquilamente, enquanto outros possuem uma desvantagem, abandonando-a, ou clamando pela legitimação de seus saberes (Canen, 2008 e Santomé, 2003).

Uma possibilidade de resposta às potencialidades desse paradigma, seria a implementação de pedagogias baseadas no multiculturalismo, e a consolidação de uma negociação cultural. A negociação de significados é um requisito básico para que o outro da escola seja reconhecido e que todos combatam as atitudes que consideram as diferenças como uma inadequação ou inferioridade (Neira, 2018).

A pessoa poder se expressar é um direito humano básico, e com isso, os currículos precisam inserir as vivências dos alunos e valorizar as diferentes comunicações. Baseado nisso, é importante salientar a relevância de se criar propostas que incentivem a reflexão, a criação e a recriação das expressões da linguagem corporal (Neira, 2018).

A linguagem do corpo é oriunda das interações com o meio social, e seu sentido é construído pelas interações da comunicação entre diversas culturas, em diferentes linhas do tempo (Sant'Anna, 2001). McLaren (2000, p. 127) destaca que os símbolos da linguagem corporal "[...] são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação, que serve para legitimar certa realidade cultural". Ela é concretizada nas práticas corporais, o que permite a interação através da sua expressividade (Daolio, 1995).

Ao desenvolver alguma prática da cultura corporal, os sujeitos dão sentido a um repertório de movimentos na cultura em que estão inseridos. Os produtos dos movimentos e gestos e da cultura corporal representam as características próprias de determinado grupo, são vestígios da identidade cultural (Wiggers, 2005).

Bracht (1999, p. 8.) afirma que "a linguagem corporal dominante é 'ventríloqua' dos interesses dominantes". Por esse motivo, os professores devem trabalhar a cultura corporal, permitindo que os alunos experimentem, produzam e inventem sentidos que proporcionem opções de saberes e relações com a vida, fazendo com que seja refletida, e não apenas reproduzida. É necessário que os repertórios da cultura corporal dos alunos se cruzem reciprocamente com outros grupos.

4. Multiculturalismo e Educação Física

Na origem da Educação Física no Brasil, seu objetivo era trazer eugenia à raça e tornar as pessoas saudáveis, que pudessem atender as necessidades, a formação de soldados, no caso dos homens, e aptidão para procriar filhos sadios, no caso das mulheres (Castellani Filho, 2001). As correntes pedagógicas da Educação Física predominantes, desde seu início, até a década de 1980, foram a militarista, a higienista e a recreacionista (Darido & Sanchez Neto, 2005).

Tanto a corrente militarista, quanto a higienista, têm a visão biológica do corpo, nas quais, explicavam as diferenças corporais por meio de fatores genéticos e biológicos, desconsiderando fatores socioculturais. Era solicitado, nessas correntes, que as pessoas alcançassem o mesmo nível de desenvolvimento, com um padrão mínimo esperado. As pessoas que estivessem abaixo desse padrão, deveriam se desenvolver até alcançar o nível esperado, ou seja, era buscado uma homogeneização dos corpos (Darido & Sanchez Neto, 2005).

As metodologias e objetivos da Educação Física, em que eram quantificados no produto final dos alunos, não cooperam para realização de conexões entre a Educação Física e sua realidade social, tornando-a incoerente com o contexto. As diferenças entre as pessoas eram justificadas pela existência de corpos naturalmente melhores e outros piores (Daolio, 2003). Para Daolio (2003), esse pensamento aplicado dentro da disciplina de Educação Física, visa tirar a responsabilidade pedagógica e social do professor.

As discussões para se pensar novas pedagogias na Educação Física, foram iniciadas na década de 1980, as quais buscavam introduzir aspectos socioculturais na ação pedagógica do professor de Educação Física. A prática, até então, era limitada no "fazer por fazer", pois "tratava-se de uma prática que não considerava o contexto dos sujeitos e que tinha como preocupação a 'educação do físico'" (Oliveira & Daolio, 2011, p.5). A partir dessa década, a Educação Física começou a se preocupar com a questão social e cultural das pessoas. Começou-se a discutir sobre cultura, e logo, não se pode mais negar a questão das diferenças.

Uma das correntes que surgiu como contraponto à Educação Física biológica é a “cultural”, que tem como princípio a indissociabilidade entre os âmbitos socioculturais e biológicos no tratamento do corpo dentro da Educação Física (Daolio, 2003).

Dentro da corrente cultural, a Educação Física é entendida como “[...] uma atuação pedagógica que parte do movimento humano, mas que não se esgota nele” (Daolio, 2003, p.99). Para Daolio (2014, p. 2), a cultura é o: “[...] principal conceito para a Educação Física, porque é tida na dinâmica cultural, [...] expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto e grupos específicos”.

É impossível discutir sobre o movimento humano baseado somente na visão natural, porque todo movimento humano é fortemente influenciado pela cultura, e ela é construída coletiva e mutualmente, provenientes da apropriação do corpo pela sociedade em que se está inserido, manifestando peculiaridades por meio dele (Mauss, 1974). Todo o indivíduo é construído e moldado pela cultura em que está inserido, desde o nascimento. A cultura não é formal e não diferencia classes econômicas (Daolio, 2005; Chauí, 2003).

O entendimento conceitual da cultura é necessário para que a Educação Física seja inclusiva e contextualizada (Daolio, 2005). Algumas posturas, falas, atitudes realizadas pelo professor ou pelos alunos podem cooperar tanto para a inclusão, quanto para a exclusão de alguém durante as aulas. A exclusão envolve toda a manifestação que não se proponha à participação indistinta e integral (Silva & Salgado, 2005).

As ideias centrais para que as culturas de inclusão sejam implantadas consistem em entender o conceito de cultura, considerar a inclusão em diversos âmbitos, não somente atrelada à deficiência, compreender como as relações sociais são construídas no ambiente e perceber o sentimento de cada um nesse processo (Silva & Salgado, 2005).

O professor deve agir de acordo com a perspectiva intercultural, que ocorre perante uma pluralidade étnica, cultural e social (Gusmão, 2000), e deve valorizar as diferenças como potencial educativo para o enriquecimento e crescimento cultural de todos os alunos. Se posicionando desta maneira, as culturas se relacionam e possibilitam o reconhecimento identitário étnico e de gênero (Fleuri, 2000).

A Educação Física deve considerar a historicidade do corpo e de cada movimento, que estão inseridas na cultura de cada local e tempo, tendo a preocupação com as diferenças dos alunos, não criando estereótipos e comparações. A Educação Física plural “parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los” (Daolio, 2003, p.73). A Educação Física como disciplina que compõe a grade curricular não está alheia aos objetivos formativos de condutas sociais preconizado pelos documentos que fundamentam e legitimam a educação. A Educação Física deve ser entendida como parte importante no processo educativo, superando o tecnicismo esportivo como objetivo das aulas (Silva et al., 2022).

O currículo brasileiro tem passado por grandes reformas e transformações nos últimos 20 anos, demonstrando um novo propósito, que é o de formar cidadãos com capacidade de edificar uma sociedade com menos desigualdades. Algumas evidências que podemos citar são as mudanças ocorridas nos conteúdos, práticas pedagógicas, avaliações e objetivos nas escolas. Atualmente, as políticas públicas educacionais são pautadas em democracia, diálogo, inclusão e justiça social. Logo, é incoerente continuarmos com currículos excludentes, estigmatizantes e segregadores (Neira, 2018).

A Educação Física tenciona nessa dualidade: enquanto umas instituições de ensino e secretarias preferem atuar com propostas tradicionais, outras utilizam alternativas pautadas no contexto atual (Neira, 2018). O currículo da Educação Física que recorre às correntes desenvolvimentistas, psicomotricidade, saúde renovada e esportivista é fragmentado e se pauta em: atingir padrões de movimento (Tani et al., 1988); aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (Freire, 1997); adquirir competências para a manutenção da saúde (Guedes, 1999); ou práticas corporais que objetivam a apropriação de movimentos esportivos (Borsari et al., 1980).

A semelhança entre elas é a preferência por vertentes americanas ou europeias, ou criadas para se alcançar objetivos pedagógicos, o que culmina na propagação de representantes hegemônicos, limitando ou até mesmo ignorando práticas corporais provenientes de minorias sociais (Neira, 2018). Esses currículos são impenetráveis ao diálogo com as diferenças culturais (Costa, 2002). A falta de contextualização com a contemporaneidade gera conflito cultural e enrijece o processo de dominação, já a fragmentação das práticas corporais distorce o significado da cultura (Costa, 2002).

As aulas de Educação Física concentradas na aprendizagem do esporte, habilidades de movimento ou noções limitadas de saúde camuflam identidades e traduzem as diferenças como incapacidade, descoordenação, lentidão, inabilidade etc. (Daolio, 2010). Quando vemos o ser humano com a cosmovisão naturalista, percebemos as semelhanças e diferenças físicas primeiramente, e por este motivo, as propostas pedagógicas que seguem a matriz psicobiológica elencam conteúdos essenciais para todos e baseiam suas metodologias em padronização de movimentos (Castellani, 2010).

Esses currículos instituem identidades padrões e disseminam subjetividades de gênero, etnia e classe social dominante, ao tornarem como legítimo somente padrões de movimentos de determinada cultura, códigos esportivos e modelos de saúde. Eles reafirmam a classe social ganhadora, etnia aceita, o modelo feminino desejado, a adequação da masculinidade, rejeitando qualquer outra forma fora do padrão (Neira, 2018).

O tradicional currículo da Educação Física foi estremecido nos anos 90, após sofrer fortes críticas ao propósito de adequação das pessoas ao desenvolvimentismo da sociedade. Nesse período, foi criada a proposta crítico-superadora, baseada nas pedagogias críticas (Soares et al. 1992).

O coletivo de autores (1992) defendia a Educação Física fundamentada no materialismo histórico, que auxiliaria as camadas sociais populares na luta pela transformação social. Seus autores concordaram que sua implementação era difícil, o que foi comprovado nas décadas seguintes, pois faltava um referencial empírico e pela permanência de uma formação de professores sem criticidade (Souza et al., 2011). Porém, a contribuição dessa literatura foi essencial para transacionar os fundamentos psicológicos para a área das ciências humanas e redefinir o objeto de estudo da Educação Física, que antes era o exercício físico, e agora passou a ser a cultura corporal de movimento. Essa nova corrente considerava as práticas corporais como forma de expressão, comunicação significativa, produtos gestuais, considerando então como manifestação da cultura. Logo, quando um sujeito brinca, pratica esporte, luta ou faz ginástica, ele expressa emoção, conhecimento, sentimento e cosmovisões (Soares, 2004).

As práticas corporais, por terem características expressivas e comunicativas, corporificam interações entre diversas pessoas e grupos que compartilham o mesmo espaço, estreitamente relacionados ao contexto histórico-social em que estão inseridos (Neira, 2018).

Nessa última década, a Educação Física se relacionou com outros campos teóricos. Existe uma proposta que vem sendo implementada em todos os segmentos da educação básica, baseada nos estudos culturais (EC) e no multiculturalismo crítico (MC). Essa proposta visa colocar em prática uma política da diferença através do reconhecimento da cultura corporal de diversos grupos que partilham o mesmo espaço social. Sua prioridade é realizar atitudes democráticas para definir as temáticas dos conteúdos e atividades a serem realizadas. Ela também valoriza a reflexão crítica das práticas corporais na sociedade, o que amplia e aprofunda os conhecimentos dos alunos por meio de confrontos com outras manifestações culturais (Neira, 2018).

A abordagem, chamada "cultural", considera a experiência durante as aulas um campo fértil ao debate, um grande encontro de culturas e a junção e práticas corporais oriundas de vários setores da sociedade. Essa abordagem da Educação Física é uma "arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir delas" (Neira, 2011, p.3). O currículo cultural deseja superar fronteiras, conectar culturas diferentes e promover criticidade e significados.

A escola é considerada um campo fértil para vivência, ressignificação, discussão e ampliação da cultura corporal, possibilitando a formação de sujeitos questionadores das relações históricas de poder, que impediram a legitimação das diferenças (Neira, 2018). É relevante, em uma democracia, discutir sobre os motivos de certas brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas serem consideradas adequadas ou não em nossa sociedade (Neira, 2018).

5. Considerações Finais

A multiculturalidade da sociedade pode ser confirmada e explorada por meio da diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto na escola, como uma sala de aula, pois nela há diversas interações sociais. A relação entre escola e cultura instigam a busca por um melhor entendimento acerca da importância do multiculturalismo no processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas.

A educação física, através da cultura corporal do movimento não é diferente, pois recebemos diversas influências da cultura popular e de culturas diversas por meio das brincadeiras, dos jogos, dos esportes, das danças e das lutas. Por reconhecer, estudar, e vivenciar essas culturas, os alunos ampliam o conhecimento histórico, político e social, favorecendo uma melhor compreensão do nosso patrimônio cultural.

Nesse sentido, a educação física escolar deve proporcionar, por meio das práticas corporais, a igualdade de oportunidades, a reflexão crítica, a inclusão, o respeito às diferenças étnicas, o conhecimento histórico, bem como saberes articulados com a promoção de diferentes significados relacionados com essas práticas de cultura e lazer.

A perspectiva cultural propõe que os conteúdos sejam diversificados e que os alunos sejam autônomos para refletir sobre eles a partir dos conhecimentos compartilhados e construídos nas aulas, ao ponto de que a aprendizagem tenha visão integral de corpo e de mundo, pois não é possível isolar tais saberes do contexto em que estão inseridos.

Embora o discurso teórico sobre o assunto tenha avançado, sabemos das dificuldades de implementação prática no cotidiano escolar, por isso recomendamos pesquisas qualitativas participativas, que contribuam de forma mais pragmática.

Referências

- Borsari, J. et al. (1980) *Educação física: da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdo*. EPU.
- Bracht, V. A. (1999) Constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19(48), 69-88, ago.
- Base Nacional Comum Curricular (2018) Ministério da Educação, Brasília- DF. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518.
- Candau, V. M. (org.) (2002) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Vozes.
- Candau, V. M. (2003) *Educação intercultural no contexto brasileiro: histórias e desafios*. Seminário Internacional de educação intercultural, gênero e movimentos sociais. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Candau, V. M. (org.) (2005) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Reinventar a escola*. Vozes.
- Canen, A. (2000) Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de pesquisa: Revista da Fundação Carlos Chagas*, 111, p. 12-23.
- Canen, A. (out./dez. 1997) Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Revista da Fundação Getúlio Vargas*, Rio de Janeiro, 5(17), 477 – 494.
- Canen, A. (1999). Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e realidade. Revista da faculdade de educação da UFRGS*, 24(2), 89-102.
- Canen, A. (2002) *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: Lopes, A.R.C., Macedo, E. (org.). *Curriculo: debates contemporâneos*. Cortez, p. 174-195.
- Canen, A. (2001) Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e sociedade. Revista quadrimestral de ciências da educação*, (77), 207- 227, 2001b.
- Canen, A., & Moreira, A.F. (org.) (2001) *Ênfases e omissões no currículo*. Papirus.

- Canen, A. (2008) A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 6(59), 297-308.
- Carvalho, L. O. R., Duarte, F. R., Menezes, A. H. N., Souza, T. E. S. et al. (2004) *Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância* – Petrolina-PE.
- Carvalho, R. T. (2004) *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagagem.
- Castellani, L., Filho (2001) *Notas para uma agenda do esporte brasileiro*. Câmara dos deputados (org.). Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª conferência nacional de educação, cultura e desporto. Brasília: Coordenação de Publicações, p. 577-589.
- Castellani, L., Filho (2010) *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. (18a ed.) Papirus.
- Chauí, M. (2003) *A cultura*. in: Chauí, M. *Convite à filosofia*. (13a ed.) Ática, p. 288-296.
- Costa, M. V. (org.), Neto, A. V. et al. (2002) *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. DP&A.
- Daolio, J. (1995) *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- Daolio, J. (2003) *Educação física escolar: em busca da pluralidade*. In: Daolio, J. *Cultura, educação física e futebol*. (2a ed.) Campinas: editora da UNICAMP, p.123-133.
- Daolio, J. (jul./dez. 2005) A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. *Revista pensar a prática*, 8(2), 215-226.
- Daolio, J. (2010) A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: Daolio, J. (coord.). *Educação física escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, p. 05-18.
- Daolio, J. (2014) A educação física como prática cultural: tensões e riscos. *Pensar a prática*, Goiânia, 8(2), 215-226. <https://www.revistas.ufg.br/ta/article/view/32374>.
- Durido, S. C., Sanchez Neto, L. (2005) O contexto da educação física na escola. In: Durido, S.C., Rangel, L.C.A. (org.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990). http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjornica.
- Fleuri, R. M. (2000) Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: Fleuri, R. M. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE). DP&A, p. 64-81.
- Freire, J. B. (1997) *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física*. Scipione.
- Forquin, Jean-Claude (1993) *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Canclari, N. G. (2009) *Diferentes, desiguais e desconectados*. editora UFRJ.
- Giroux, H. (2006) *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Artmed.
- Grant, N. (2000) *Multicultural education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Guedes, D. P. (1999) Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, Rio Claro, 5(1), 10-14.
- Gusmão, N. M. M. (jul./dez. 2000) Desafios da diversidade na escola. *Revista mediações*, 5(2), 9-28.
- Laban, R. (1984) *The mastery of movement*. Caracas: Fundamentos.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010) *Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa*. (7a ed.) Atlas.
- Lei n.º 11.645 (2008) Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental, Brasília-DF.
- Lei n.º 13.185 (2015). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental, Brasília-DF.
- Leite, C. (2001) O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: Canen, A., Moreira, A.F. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, p. 45-64.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (org.) (2004) *Henri Wallon: psicologia e educação*. Lyola.
- Martelo, R. M., & Pimenta, R. M. (2017) *Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação*. Garamond.
- Matias, J., & Ramos, D. K. (2021) *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Edições 70.
- Mauss, M. (1974) Noção de técnica corporal. In: Mauss, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 211-218.
- McLaren, P. (2000) *Multiculturalismo revolucionário*. Artmed.
- Mendes, K. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008) Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & contexto*, 17(4): 758-764.

- Moran, J. M., Masetto, M. T., Behrens, M. A. (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus.
- Murphy, A. (2006) *"When Cultures Collide": Leading Across Cultures*, (3rd ed), WS Bookwell.
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. F. (2011) Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, 33(3), 671-685.
- Neira, M. G. (2018) O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, 16(1), 4.
- Oliveira, N. R. (2005) Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26(3), 95-109. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/162>.
- Oliveira, R. C. & Daolio, J. (2011) Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. *Pensar a prática*, 14(2), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/pep.v14i2.11348>. Acesso: 17 abr. 2022.
- Rangel, I. C. A., Neto, L.S., Darido, S. C., Gaspari, T. C., & Galvão, Z. (2005) O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: Darido, S.C., Rangel, I. (org.). *Educação física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan (coleção educação física no ensino superior).
- Ribeiro, Darcy (1985), *Teoria do Brasil*, Ed. Vozes.
- Sanchez Neto, L., Gyama, E. R. (1999) *Do escravulho negro à "escravulho econômica" contemporânea: implicações para a educação física no Brasil*. Discorpo, São Paulo, (9), 45- 71.
- Sant'anna, D. B. (2001) É possível realizar uma história do corpo? In: Soares, C.L. (org.) *Corpo e fisioterapia*. Campinas: Autores associados, 03-24.
- Santos, P. M. G. et al. (2020). O currículo no "novo" ensino médio: o avanço das ideias neoliberais na contramão do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. *Research, Society and Development*, 9(12), e34591211479.
- Silva, A. R. et al. (2022). A contribuição da educação física escolar na formação social do indivíduo. *Research, Society and Development*, 11(3), e24811326551.
- Silva, K. R. S. X., & Salgado, S. S. (jan.-jun. 2005) Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista. *Arquivos em movimento*, 41(1), 45-53.
- Silva, T. T. (2000) *Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico*. Autêntica.
- Soares, C. L. (2004) *Educação física: raízes europeias e Brasil*. Autores associados.
- Soares, C. M. et al. (1992) *Metodologia do ensino de educação física*. Cortez.
- Souza, Amo Galvão, Jr. (2005) História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e pesquisa*, 31 (3), 391-408.
- Souza, Marçilio et al., Jr. (2011) Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 33, 391-411.
- Tani, G. et al. (1988) *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. EPU/EDUSP.
- Santomé, J. T. (2003) *A educação em tempos de neoliberalismo*. Artmed.
- Wiggers, I. (2005) Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 26(3), 59-78.
- Yin, R. K. (2016) *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.