

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

THIAGO FELIPE SEBEN

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
DIVERSIDADE CULTURAL**

PONTA GROSSA

2024

THIAGO FELIPE SEBEN

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
DIVERSIDADE CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.

Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: História, Cultura e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo.

PONTA GROSSA

2024

THIAGO FELIPE SEBEN

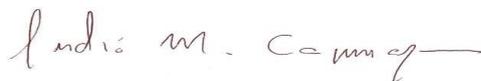
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
DIVERSIDADE CULTURAL

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Área de Cidadania e Políticas Públicas.

Ponta Grossa, 25 de março de 2024.

Documento assinado digitalmente
 GONCALO CASSINS MOREIRA DO CARMO
Data: 26/03/2024 13:38:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo – Orientador
Doutor em Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof. Dr. André Mendes Capraro
Doutor em História
Universidade Federal do Paraná

Documento assinado digitalmente
 BRUNO PEDROSO
Data: 02/04/2024 15:32:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Pedroso
Livre Docente em Qualidade de Vida
Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

Este estudo aborda a importância da diversidade cultural em um mundo em constante mudança e destaca a necessidade de uma educação que promova compreensão e respeito à diversidade. Com o aumento da diversidade nas escolas, há uma demanda por professores mais competentes nesse contexto. No entanto, muitos professores não estão preparados para lidar com essa diversidade após a formação inicial, e os cursos de formação continuada também têm falhado nesse aspecto. A pesquisa visa compreender as características dos cursos de formação de professores de Educação Física (EF) que melhoram suas competências culturais. Os objetivos específicos são: 1) avaliar as demandas de grupos historicamente marginalizados e seu impacto nas políticas educacionais brasileiras; 2) compreender o campo de pesquisa da formação de professores e diversidade cultural para estabelecer parâmetros para futuras pesquisas; 3) identificar as características dos cursos de formação de professores de EF eficazes para desenvolver as competências docentes necessárias para atuar em ambientes culturalmente diversos. A pesquisa seguiu o formato multipaper para conduzir três revisões de literatura, cada qual abordando um dos objetivos específicos. O primeiro estudo foi uma avaliação da agenda política educacional brasileira sobre o tema da diversidade cultural. Dados foram coletados numa revisão histórica do tema e foram analisados a partir da perspectiva teórica da tese geral da pontuação. Ele apontou que as lutas dos movimentos sociais identitários contribuíram para a centralidade do tema da diversidade cultural na agenda internacional, o que acarretou a chegada do tema na agenda política educacional brasileira. Apontou também a atual necessidade das políticas para a diversidade cultural serem potencializadas, com a participação de grupos sociais historicamente marginalizados nas instâncias deliberativas e de gestão de políticas públicas. O segundo estudo foi uma análise bibliométrica, combinando análise de desempenho, mapeamento científico e análise de conteúdo. Esse estudo apontou o atual estágio de evolução do campo de pesquisa da formação de professores e diversidade cultural; os principais periódicos, autores, países e artigos da amostra; sua estrutura intelectual e conceitual. A análise de conteúdo apontou em quais contextos o tema aparece; quais são as principais justificativas e quais são as principais abordagens teóricas adotadas para pesquisar o tema. O terceiro estudo construiu o estado do conhecimento sobre formação de professores de EF e diversidade cultural por meio do fluxo de trabalho da *Methodi Ordinatio 2.0*. A metassíntese do conhecimento apontou os contextos, justificativas, delineamentos, métodos, instrumentos de coleta de dados e características das amostras presentes nos artigos analisados. Esse estudo destacou seis características dos cursos de formação de professores de EF indicadas para aumentar a eficácia na promoção das competências culturais: 1) abordagem crítica e reflexiva às questões socioculturais; 2) inclusão de conteúdos relevantes sobre diversidade; 3) experiências práticas em contextos diversos; 4) espaço curricular para o desenvolvimento de competências culturais; 5) apoio e acompanhamento dos professores em formação; 6) avaliação contínua das competências culturais.

Palavras-chave: Formação de professores; Diversidade Cultural; Multiculturalismo; Interculturalismo; Educação Física.

ABSTRACT

This study addresses the importance of cultural diversity in an ever-changing world and underscores the need for education that fosters understanding and respect for diversity. With increasing diversity in schools, there is a demand for more competent teachers in this context. However, many teachers are unprepared to handle this diversity after initial training, and continuing education courses have also failed in this regard. The research aims to understand the characteristics of Physical Education (PE) teacher training courses that enhance their cultural competencies. Specific objectives include: 1) assessing the demands of historically marginalized groups and their impact on Brazilian educational policies; 2) understanding the research field of teacher training and cultural diversity to set parameters for future research; 3) identifying the characteristics of effective PE teacher training courses for developing the necessary teaching competencies in culturally diverse environments. The research followed a multipaper format to conduct three literature reviews, each addressing one of the specific objectives. The first study evaluated the Brazilian educational policy agenda regarding cultural diversity, highlighting the need to empower policies for cultural diversity with the participation of historically marginalized groups in policy-making bodies. The second study conducted a bibliometric analysis, revealing the current stage of evolution in the research field of teacher training and cultural diversity. It identified key journals, authors, countries, and articles in the sample, as well as the intellectual and conceptual structure of the field. The third study constructed the state of knowledge on PE teacher training and cultural diversity using the Methodi Ordinatio 2.0 workflow. The meta-synthesis of knowledge identified contexts, justifications, designs, methods, data collection instruments, and sample characteristics in the analyzed articles. It highlighted six characteristics of effective PE teacher training courses for promoting cultural competencies: 1) critical and reflective approach to sociocultural issues; 2) inclusion of relevant diversity content; 3) practical experiences in diverse contexts; 4) curricular space for cultural competency development; 5) support and mentorship for teachers in training; 6) continuous evaluation of cultural competencies.

Keywords: Teacher education; Cultural Diversity; Multiculturalism; Interculturalism; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Principais elementos subjacentes ao objeto de estudo.....	29
Figura 2 -	Rede de coocorrência de palavras-chave dos autores.....	64
Figura 3 -	Produção científica anual.....	66
Figura 4 -	Estrutura intelectual – Rede de cocitação de documentos.....	72
Figura 5 -	Estrutura conceitual – Rede de coocorrência de palavras-chave dos autores.....	73
Figura 6 -	Nove etapas da Methodi Ordinatio.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Visão geral da amostra.....	66
Tabela 2 -	Impacto local dos periódicos.....	67
Tabela 3 -	Impacto local dos autores.....	67
Tabela 4 -	Produção e impacto científico por país.....	68
Tabela 5 -	Artigos mais citados globalmente.....	70
Tabela 6 -	Palavras mais frequentes nos títulos dos artigos.....	74
Tabela 7 -	Resultados das buscas preliminares.....	91
Tabela 8 -	Artigos selecionados para análise de conteúdo.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	CONTEXTO SOCIAL DO FENÔMENO.....	16
2.2	MIRANTE ÉTICO-ONTOEPISTEMETODOLÓGICO.....	21
2.3	QUADRO TEÓRICO.....	28
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
4	O IMPACTO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA AGENDA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO DAS DEMANDAS SOCIAIS.....	33
4.1	INTRODUÇÃO.....	34
4.2	CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA AGENDA.....	36
4.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
4.4	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	40
4.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
5	ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DO TEMA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL”	53
5.1	INTRODUÇÃO.....	54
5.2	REVISÕES EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL.....	56
5.3	ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....	58
5.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
5.5	COLETA E COMPILAÇÃO DOS DADOS.....	61
5.6	REFINAMENTO DA EXPRESSÃO DE BUSCA.....	63
5.7	ANÁLISE DE DESEMPENHO E MAPEAMENTO CIENTÍFICO.....	66
5.8	ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	74
5.8.1	Contextos em que o tema aparece.....	74
5.8.2	Principais justificativas para estudar o tema.....	75
5.8.3	Principais abordagens teóricas.....	76
5.9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77

6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA DIVERSIDADE CULTURAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	80
6.1	INTRODUÇÃO.....	81
6.2	POLÍTICA BRASILEIRA ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL.....	83
6.3	REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE COMPETÊNCIAS CULTURAIS DOCENTES.....	86
6.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	89
6.5	COLETA DE DADOS.....	91
6.6	ANÁLISE DE DADOS.....	97
6.7	RESULTADOS.....	98
6.8	CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO.....	101
6.8.1	Abordagem crítica e reflexiva às questões socioculturais.....	101
6.8.2	Inclusão de conteúdos relevantes sobre diversidade.....	103
6.8.3	Experiências práticas em contextos diversos.....	104
6.8.4	Espaço curricular para o desenvolvimento de competências culturais.....	105
6.8.5	Apoio e acompanhamento dos professores em formação.....	106
6.8.6	Avaliação contínua das competências culturais.....	106
6.9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
7	CONCLUSÕES.....	110
	REFERÊNCIAS.....	113

1 INTRODUÇÃO

O campo geral de pesquisa que o presente estudo pretende explorar é a formação de professores para a diversidade cultural. Especificamente, pretende focar na formação de professores de Educação Física (EF). O interesse pelo tema surge a partir da constatação empírica da presença cada vez mais acentuada da diversidade nas escolas públicas municipais da periferia do município de Curitiba/PR.

Essa constatação se baseia, em primeiro lugar, na minha experiência como professor de EF em diferentes escolas municipais da Prefeitura de Curitiba, entre os anos de 2010 e 2018, em turmas de Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos), Ensino Fundamental I (crianças de 6 a 10/11 anos) e Educação Especial (Classe Especial). Esses anos de experiência permitiram vivenciar a presença de estudantes de variadas identidades durante as aulas, como estrangeiros (Venezuela e Haiti), migrantes de outras regiões do Brasil, de diferentes condições socioeconômicas, cores de pele, configurações familiares, religiões, culturas corporais, pensamentos, representações, valores éticos etc.

Baseia-se, também, na minha atuação, desde 2019, na Secretaria de uma escola, que permite ter contato com as famílias dos estudantes em outros contextos, como no ato da matrícula, no atendimento ao balcão, ao telefone, ao aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) da escola, contribuindo para perceber a diversidade entrando e circulando na escola.

Dados sustentam essa constatação empírica. Como consequência do processo de intensificação da diversidade cultural, as escolas estão se tornando mais étnica e racialmente¹ diversas (Thijs; Verkuyten, 2013). Projeções apontam que em 2024 estudantes de diversas etnias e raças não-brancas (incluindo jovens negros, latinos, asiáticos, nativos havaianos, insulares do Pacífico, índios americanos), representarão 55% das matrículas de estudantes nas escolas públicas dos EUA (Kena et al., 2015). No Brasil, o movimento de ampliação do acesso à educação observado

¹ Raça e etnia são marcadores sociais que não se baseiam nos mesmos critérios. Raça se baseia em características físicas (formato do rosto, cor de pele, textura do cabelo, etc.), enquanto etnia se baseia em características culturais (língua, religião, afiliação tribal, nacionalidade, tradições, costumes, práticas corporais, etc.) (Cushner; McClelland; Safford, 2006; Santos et al., 2010).

nos últimos 50 anos², potencializou a chegada de grupos subalternizados à escola: não-brancos (negros, pardos e indígenas), pessoas em condição de pobreza, imigrantes latino-americanos (movimento externo) e de outras regiões do Brasil (movimentos internos).

Essa configuração social desafia professores e demais profissionais da educação a trabalharem cotidianamente num ambiente pluriétnico, multicultural e desigual (Oliveira; Côrtes, 2021). Pluriétnico na medida em que cada vez mais estudantes com diferentes origens culturais, idiomas, territórios, nacionalidades etc. estão presentes nas salas de aula. Multicultural na medida em que circulam cada vez mais discursos de diferentes grupos sociais nas escolas. E desigual na medida que a lacuna educacional entre estudantes de origens socioeconômicas altas e baixas continua a crescer (Mills et al., 2019).

Essa desigualdade na escola também se manifesta em dados que apontam que países como EUA, China e Nova Zelândia apresentam sistemas educacionais que se caracterizam por disparidades entre grupos sociais dominantes e não dominantes (Parkhouse; Lu; Massaro, 2019). Em Portugal, foi observado que as desigualdades culturais e escolares pesam na integração e desempenho escolar dos estudantes oriundos de minorias étnicas (Ramos, 2013). No Brasil, dados de um estudo do IBGE (2019) sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, apontaram que as taxas de analfabetismo, de frequência e conclusão do ensino médio e de frequência no ensino superior são piores entre negros e pardos em relação a brancos.

A escolha por focar especificamente na área da EF se dá pelos seguintes motivos: é minha área de graduação; é a área que trabalhei na escola atuando como professor; e, principalmente, por acreditar que é um componente curricular da educação básica com potencial pouco explorado para abordar a diversidade cultural na escola.

A preocupação com a formação de professores de EF para a diversidade cultural ocorre por duas razões principais:

² A taxa (%) de atendimento escolar do grupo etário dos 7 aos 14 anos passou de 63,4% em 1970 para 99,4% em 2020. No grupo etário dos 15 a 17 anos passou de 42,3% em 1970 para 94,5% em 2020. Fontes: anpae.org.br e moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/brasil

1 – O aumento da diversidade na escola, dado por um maior volume de circulação de diferenças³ entre seus atores (docentes, discentes, administrativos, funcionários da limpeza, da cozinha etc.), exige a formação de profissionais competentes para trabalharem nesse ambiente culturalmente mais diverso. O trabalho dos professores (de todos os componentes curriculares, níveis e modalidades de ensino), é essencial para a educação e, portanto, eles têm um papel fundamental na forma como a diversidade é abordada no sistema educacional (Akkari; Radhouane, 2022). Além disso, do ponto de vista pedagógico, ao ignorar diferenças culturais, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem enraizado em conflitos e que pode resultar no fracasso dos estudantes (Nieto; Bode, 2008).

2 – Recentemente, o tema da diversidade se tornou controverso e polêmico, muito devido aos questionamentos impostos pelo avanço do discurso e do poder político da direita e extrema direita na América (EUA com Trump, Brasil com Bolsonaro, Argentina com Milei etc.). Especificamente no caso brasileiro, parece que as conquistas dos grupos sociais subalternizados na ocupação de espaços historicamente ocupados, em sua maioria, por pessoas dos grupos sociais dominantes – como por exemplo o aumento do número de estudantes em condição de pobreza nas universidades brasileiras⁴ –, têm incomodado as elites, levando, inclusive, pessoas a cometerem ataques de intolerância e ódio contra minorias.

Exemplo disso, é o crescimento dos discursos de ódio nas redes sociais. Dados coletados no Brasil entre 2021 e 2022, pela Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos da Safernet, apontam que a xenofobia cresceu 874%, a intolerância religiosa cresceu 456% e a misoginia ou opressão às mulheres aumentou 251%⁵. Além disso, dados mostram que de 2013 a 2022 os ataques violentos às escolas realizados por estudantes com armas de fogo ou outros artefatos cresceram 794% nos EUA⁶ e passaram a acontecer também no Brasil⁷. Esses ataques estão

³ Sobre o binômio “diversidade” x “diferença”, Silva (2000b, p. 44) opta por trabalhar com o termo “diferença” em detrimento do termo “diversidade”. Ele entende que o termo “diferença” considera o processo social de formação das identidades e diferenças e suas relações com poder, enquanto o termo “diversidade” não possui valor teórico relevante, pois geralmente não são considerados os condicionantes que a criam. Entretanto, nessa pesquisa, o termo “diversidade” será considerado como um fenômeno socialmente produzido pela manifestação das “diferenças” entre grupos sociais. Desse modo, a diversidade pode ser entendida como um sintoma da diferença, referindo-se a uma multiplicidade de identidades culturais na sociedade (Leseth; Engelsrud, 2019).

⁴ Fonte: [Presença dos mais pobres nas universidades brasileiras](#)

⁵ Fonte: [Denúncias de crimes com discurso de ódio na internet crescem em 2022](#)

⁶ Fonte: [Violência armada em escolas cresceu 794% nos EUA](#). Dados primários em: [K12 Shootings](#)

⁷ Fonte: [Ataques às escolas no Brasil](#) e [Relatório Ataques às escolas e alternativas](#)

associados a visões de mundo preconceituosas e ideias supremacistas de extrema direita (Mudde, 2000).

Esses dados revelam que uma parte das pessoas não está preparada para lidar adequadamente com as diferenças, não sabendo reconhecer desigualdades e muito menos viver pacificamente na diversidade. Isso demonstra uma lacuna no impacto da educação brasileira na formação de uma maioria de sujeitos conscientes de como se comportar, dialogar e agir nesse contexto.

A escola pode contribuir largamente para enfrentar o desafio de criar um ambiente social onde a diversidade cultural seja respeitada e vista como um ativo, em vez de um fardo ou uma ameaça à coexistência pacífica (Motti-Stefanidi et al., 2012; Civitillo et al., 2017). As instituições educacionais abrigam diversas perspectivas culturais, sendo ambientes onde convivem indivíduos que trazem consigo diferentes maneiras de compreender e valorizar suas experiências educacionais e suas próprias existências (Palacios; Rodríguez, 2020). A escola também é crucial para a formação da identidade, mas pode gerar tensões, onde significados e identidades são “negociados” a partir de relações desiguais (Ruíz-Román; Calderón-Almendros; Torres-Mota, 2011).

Para que a escola seja efetiva nesse processo, três elementos interligados precisam ser levados em conta: as políticas educacionais, o currículo e a formação dos professores. Esses elementos são interligados pois as políticas educacionais normatizam e estruturam os currículos e os cursos de formação docente. Por exemplo, os referenciais curriculares nacionais estavam entre os textos que mais figuram na bibliografia dos cursos de licenciatura que formam os professores no Brasil (Gatti; Nunes, 2008), cenário que perdura até hoje. Além disso, as políticas de formação continuada gravitam em torno da implementação do currículo da educação básica (Gatti; Barreto; André, 2011). Para que a diversidade cultural faça parte dos conteúdos trabalhados nas escolas, torna-se primordial formar professores e implementar políticas públicas específicas (Gomes, 2003).

As políticas educacionais podem ser entendidas como a promoção de ações e serviços com a intenção de garantir que todos os indivíduos possam desenvolver seu potencial cognitivo e a sociabilidade (Jannuzzi, 2016). Para colocar a educação como um marco de uma sociedade, o governo deve centralizar nas suas políticas educacionais, fazendo desse o setor que mais recebe investimento (Tedesco, 2010). Há algumas décadas, a educação, o governo da educação, o trabalho dos

professores, os currículos, e outras dimensões relacionadas com a escolarização, ganhavam sentido dentro de um projeto de Estado-nação - a finalidade das redes educacionais. Atualmente a finalidade está situada, em tese, na construção de uma sociedade mais justa (Tedesco, 2010).

O currículo escolar pode ser entendido como um território de disputa entre grupos sociais para validar seus conhecimentos, modos de ser e forjar identidades (Silva, 2013). As teorias pós (pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo), com os Estudos Culturais e o multiculturalismo, entre outras vertentes, abalaram os fundamentos modernos da educação, dando origem às teorias curriculares pós-críticas (Silva, 2013). Trata-se de uma noção curricular que se origina sob influência da centralidade da cultura e da diversidade cultural, cujo traço comum é tomar a linguagem como produtora do real (Neira; Nunes, 2022). Diferentemente das teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a investigação do poder somente às relações econômicas do sistema capitalista (Neira; Nunes, 2020). O mapa de poder é estendido para abranger processos de dominação que se concentram em etnia, gênero, religião, sexualidade, outras minorias políticas e também nas micropolíticas do cotidiano (Neira; Nunes, 2020).

Pode-se dizer que as teorias críticas operam por meio da filosofia do materialismo histórico dialético, buscam mitigar as desigualdades econômicas e focam na tentativa de promover a consciência de classe dos sujeitos. Já as teorias pós-críticas operam por meio das diversas vertentes de pensamento pós, buscam reconhecer e problematizar as diferenças e focam em desvelar os sentidos e significados das estruturas discursivas de poder.

O currículo escolar divide-se em componentes curriculares. Eles são elementos essenciais da estrutura escolar que, de forma específica em relação ao seu conteúdo, engloba uma seleção de conhecimentos organizados e sistematizados, cuja finalidade é proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a dimensão cultural, e quando combinado com outros elementos da organização curricular, tem o objetivo de contribuir para a formação cultural do aluno (Souza Júnior, 2001).

Um desses componentes é a Educação Física (EF). Ela se constitui como componente curricular privilegiado para abordar a diversidade cultural na escola, devido a sua característica de promover a interação entre os estudantes por meio da cultura corporal (Francisco, 2018) e da linguagem universal da motricidade e

corporeidade humana (Díaz, 2009). Essas características podem ser potencializadas por uma abordagem curricular do componente que enfatiza a cultura.

Nesse sentido, o currículo cultural (CC) da EF (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2011a; Neira, 2011b) - um primeiro passo das abordagens curriculares do componente em direção às teorias curriculares pós-críticas – encontra-se em posição privilegiada. Esse currículo destaca os processos de construção de subjetividades por meio das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, provocando uma reflexão sobre como os estudantes e, também, os professores se percebem no mundo. Isso permite que as fronteiras que delimitam suas identidades sejam questionadas, expostas, modificadas e até mesmo transgredidas. Por essa razão, suas preocupações se estendem à valorização da diferença e, conseqüentemente, à luta por melhores condições de vida (Neira; Nunes, 2022).

No entanto, é importante reconhecer que, em ambientes culturalmente diversos, a EF também pode apresentar desafios, como a possibilidade de gerar desigualdades, conflitos, elitismo e manifestações de segregação (Barker et al., 2013; Collins; Haudenhuyse, 2015). Isso ocorre especialmente quando suas metodologias enfatizam a competitividade ou não favorecem o desenvolvimento de valores sociais (Hatzigeorgiadis et al., 2013; Molina, 2010), como no caso dos currículos ginástico, esportivista e psicomotor do componente. Nesses currículos a cultura corporal é, na maioria das vezes, simplesmente reproduzida, sem a devida reflexão, discussão e contextualização histórica de sua produção. Essas abordagens curriculares tradicionais acabam por apagar as diferenças de cultura corporal entre os estudantes, uma vez que visam a padronização de movimentos, invisibilizando a riqueza da diversidade presente nas aulas de EF.

Sendo assim, é possível afirmar que o currículo colocado em ação pelo professor de EF nas suas aulas é fator crucial para a abordagem, ou não, da diversidade cultural por meio da EF. Aqui ganha relevância a formação de professores, sendo outro elemento crítico para o impacto da escola como instituição chave no processo de construção de um ambiente social de reconhecimento, tolerância e promoção da diversidade. Ela pode ser dividida em formação inicial, que é aquela realizada em instituições de nível superior (graduação em formato de licenciatura) e que habilitam a pessoa a exercer a profissão de professor nas escolas; e formação continuada, que é aquela que ocorre concomitantemente à atuação profissional (Oliveira, 2018).

Preparar professores no sentido da diversidade significa transformar a escola num local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas e consideradas elementos enriquecedores da cidadania (Canen; Xavier, 2011). Eles precisam ter conhecimentos, habilidades e competências, além do apoio necessário para garantir o sucesso de todos seus estudantes (Parkhouse; Lu; Massaro, 2019) e devem estar prontos e dispostos a transformar o currículo e as práticas de ensino com base nas perspectivas, necessidades e identidades dos grupos marginalizados (Moreira; Candau, 2003; Moreira; Câmara, 2008).

Contudo, muitos professores se sentem despreparados para lidar com públicos escolares altamente heterogêneos (Perrenoud, 2007), com estudantes cultural e linguisticamente diversos (por exemplo, Chang, 2008; Colon-Muniz; Brady; SooHoo, 2010; Banjeree; Luckner, 2014; Michel; Kuiken, 2014; EC, 2017; Rowan; Kline; Mayer, 2017; Slot; Romijn; Nata, 2019) e concluem programas de formação de professores sem receber preparação adequada para trabalhar em ambientes culturalmente diversos (Winfield, 1986; McAllister; Irvine, 2000; Hollins; Guzman, 2005).

Essa discrepância entre o cenário encontrado nas escolas e o preparo dos professores para atuação nesse cenário nos traz a seguinte questão: como o processo de formação de professores de EF pode preparar esses professores para atuar no cenário de diversidade cultural cada vez mais presente nas escolas?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender quais são as características dos cursos de formação de professores de EF que contribuem para o aprimoramento de suas competências culturais. Já os objetivos específicos são: 1) avaliar as demandas de grupos historicamente marginalizados e seu impacto nas políticas educacionais brasileiras; 2) compreender o campo de pesquisa da formação de professores e diversidade cultural para estabelecer parâmetros para futuras pesquisas; 3) identificar as características dos cursos de formação de professores de EF eficazes para desenvolver as competências docentes necessárias para atuar em ambientes culturalmente diversos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONTEXTO SOCIAL DO FENÔMENO

Da década de 2010 para cá, as mudanças ocorridas nas esferas geopolítica, ambiental e tecnológica têm sido tão rápidas que alguns analistas e comentaristas têm utilizado termos como a “era das acelerações” (Friedman, 2016), a “quarta revolução industrial” (Schwab, 2016) e a “era das mudanças” (Mauldin, 2018) para descrever esse ritmo sem precedentes.

A principal causa dessa aceleração no ritmo de vida atual é o avanço do conhecimento técnico-científico, materializado nos avanços tecnológicos: desde o aprimoramento dos meios de transporte e de comunicação, que contribuiu na aceleração do fenômeno da compressão espaço-temporal do mundo (Harvey, 1993), até as atuais tecnologias produzidas a partir do crescimento exponencial da capacidade computacional da humanidade (Friedman, 2016), capazes de produzir supercomputadores portáteis, robôs inteligentes, carros autônomos, fazer edição genética e garantir “onipresença digital” na vida de bilhões de pessoas ao redor do planeta (Schwab, 2016), bem como influenciar na sociabilidade humana e na formação da inteligência coletiva (Levy, 2003) e artificial.

Por outro lado, a desigual distribuição de riqueza e tecnologia em nível mundial, mesmo a despeito da expansão do crescimento econômico em diversos países (Veiga, 2010; Sen, 2010; Malheiros; Coutinho; Philippi Jr., 2012; Dalto; Pires; Aguiar, 2021) e a ameaça à continuidade da vida no planeta, com o crescimento dramático das emissões de carbono, o aquecimento global e a extinção de espécies da natureza (Friedman, 2016), colocam em xeque os avanços tecnológicos e o modo de vida predominantemente capitalista da humanidade.

Essa incongruência entre o modo de vida imposto pela chave da modernidade (Ocidental, capitalista, liberal e voltado ao progresso) e a ameaça à perpetuação da vida no planeta, veio à tona com as reflexões e pensamentos dos filósofos e cientistas sociais (Derrida, 1967; Lyotard, 1979; Harvey, 1989; Jameson, 1991; Hall, 1992; Eagleton, 1996⁸) que conduziram a crítica pós-moderna da modernidade. No entanto, a constatação de que a chave pós-moderna foi abandonada ou simplesmente acabou

⁸ As datas de publicação citadas se referem às publicações originais, para dar noção da época em que a crítica foi feita.

(Hutcheon, 2002; Toth, 2010) impõe uma nova necessidade: o pós-modernismo precisa de uma nova etiqueta para o século XXI (Hutcheon, 2002).

A maioria das concepções recentes de discurso que buscam capturar o *zeitgeist* contemporâneo, se estruturam em torno dos avanços tecnológicos, mas com diferentes estruturas de sentimento, tais como: o nihilismo hipermoderno (Lipovetsky, 2005); a digitalização do texto no digimodernismo (Kirby, 2009); a correlação entre automação e autonomia do automodernismo (Samuels, 2008); a heterocronicidade, arquipelografia e nomadismo do altermodernismo (Bourriaud, 2009); ou mesmo a oscilação entre o engajamento tipicamente moderno e o desinteresse marcadamente pós-moderno do metamodernismo (Vermeulen; Akker, 2017). Todas essas concepções possuem a pretensão de nomear o período pós-pós-modernismo.

Existem também concepções que se organizam a partir do território e da territorialidade, através da noção “sistema-mundo” e da relação entre centro, semiperiferia e periferia (Wallerstein, 1974). Esse elemento territorial se faz evidente em perspectivas como as decolonialistas e pós-coloniais. Para ilustrar, podemos considerar a visão da transmodernidade (Dussel, 2005), em que não existe a ideia de nomear um período histórico pós-pós-moderno, mas sim de notar um aparato ideológico que, ao instalar-se na mente dos sujeitos periféricos, pode constituir uma forma de enfrentar a vida através do desejo de libertação da mente “colonizada” imposta pelo eurocentrismo.

Interpretamos que o *zeitgeist*⁹ atual pode ser sintetizado em dois grandes fenômenos: avanço tecnológico e centralidade da cultura (Hall, 1997). Isso nos leva a adotar o discurso do metamodernismo. Essa perspectiva reconhece a realização do ideal moderno por meio dos avanços tecnológicos e da universalização da democracia liberal capitalista ocidental, mas também reconhece a crítica pós-moderna ao utopismo, ao progresso, à razão, às grandes narrativas, ao funcionalismo etc. (Vermeulen; Akker, 2017).

O prefixo "meta" se refere a noções como "com", "entre" e "para além de". Então o metamodernismo se situa epistemologicamente com o (pós)modernismo, ontologicamente entre o (pós)modernismo e historicamente além do (pós)modernismo (Vermeulen; Akker, 2017).

⁹ Aqui o termo é utilizado com o significado de “espírito do tempo”, no sentido de indicar um clima sociológico, cultural e intelectual que permeia uma sociedade em uma determinada época da história.

Ontologicamente o metamodernismo se alterna *entre* o entusiasmo, a esperança, a ingenuidade, a empatia, a unidade, a totalidade e a pureza do ideal modernista e a ironia, a melancolia, o conhecimento, a apatia, a pluralidade, a fragmentação e a ambiguidade do pós-modernismo. O metamoderno negocia com o moderno e o pós-moderno (Vermeulen; Akker, 2017), sendo um híbrido composto por elementos dessas duas chaves de interpretação sociológica.

A epistemologia e a ontologia metamoderna são concebidas como uma dinâmica do tipo “ambas-nenhuma”. Ambas são modernas e pós-modernas, ao mesmo tempo que não o são. O metamoderno é constituído pela tensão entre o desejo moderno e a dúvida pós-moderna sobre o sentido de tudo. Trata-se de uma atópica metáxia: um lugar que é um não lugar, um espaço-tempo não ordenado e desordenado, uma presença futura sem futuro, a busca de um horizonte para sempre fugitivo (Vermeulen; Akker, 2017).

Os avanços tecnológicos têm contribuído também para o aumento do ritmo da globalização, explosão da interdependência econômica (Friedman, 2016) e dos fluxos migratórios (Herrera-Llamas; Alvarado-de Lima; Herrera-Aguilar, 2018; Mcauliffe; Triandafyllidou, 2021). Esses elementos (aceleração do ritmo de vida, avanços tecnológicos, globalização, hibridização, fluxos migratórios) vêm influenciando e também sendo influenciados por uma maior mundialização da cultura (Ortiz, 1994), pela digitalização das pessoas nas redes sociais – a cibercultura (Lévy, 1999; Lemos, 2003; Santaella, 2003; Santos, 2011), e causando cada vez mais a hibridização de hábitos, costumes e formas de se relacionar (Neira; Lippi, 2012). Trata-se da aceleração do intercâmbio cultural entre pessoas, grupos sociais e civilizações: a centralidade da cultura (Hall, 1997).

Entendendo cultura como “significados compartilhados” (Hall, 2016, p. 17), temos que nossas identidades são formadas por meio dela, emergindo do diálogo entre “conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados” (Hall, 1997, p.26). As identidades resultam do processo de identificação, permitindo adotar uma posição dentro das definições oferecidas pelos discursos culturais externos ou nos subjetivarmos nesses discursos. Nossas subjetividades são, então, “produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico” (Hall, 1997, p. 27).

Considerando intercâmbio cultural enquanto trocas intersubjetivas de sentidos, significados, representações e discursos por meio dos signos da linguagem

e da cultura (Hall, 1997; 2016), então sua aceleração revela também uma intensificação da diversidade cultural nas sociedades, elemento inescapável do mundo globalizado (Civitillo et al., 2017), e que também está ocorrendo numa escala sem precedentes na história, sendo chamada até de “super-diversidade” (Vertovec, 2007).

Todavia, a caracterização da diversidade cultural em uma sociedade é complexa, podendo ser feita considerando diferentes fatores contextuais, como etnia, linguagem, religião, migração, geração etc., bem como elementos políticos que se estruturam para dar conta dessa realidade.

Para medir essa diversidade, a teoria da fracionalização (Fearon, 2003; Alesina et al., 2003) fornece uma abordagem estatística. Esta teoria avalia a heterogeneidade em sociedades ou países, sendo frequentemente usada para analisar o grau de diversidade em países ou regiões e como essa diversidade pode afetar as dinâmicas sociais, políticas e econômicas. Uma medida comum usada na teoria da fracionalização é o índice de fracionalização, que calcula a probabilidade de dois indivíduos selecionados aleatoriamente em uma população apresentarem diferentes características conforme o aspecto examinado. Quanto maior o índice de fracionalização, maior a diversidade na população.

Os índices de fracionalização analisam diferentes aspectos. O índice de fracionalização étnica foi criado a partir da quantidade de grupos étnicos distintos presentes em uma população e a distribuição da população entre esses grupos (Fearon, 2003; Alesina et al., 2003). O índice de fracionamento linguístico foi criado considerando a proporção de idiomas falados como “línguas maternas” (Alesina et al., 2003). O índice de fracionalização religiosa foi criado a partir da proporção de religiões em um país (Alesina et al., 2003). Além disso, existe um índice de diversidade cultural semelhante ao de fracionalização linguística, que utiliza análises de diagramas de árvores de classificação linguística (Fearon, 2003). Embora não sejam perfeitos, esses índices servem como proxies razoáveis para medir o fracionamento cultural em diversas situações (Fearon, 2003).

Apesar das limitações na teoria da fracionalização, como a variabilidade do conceito de “grupo étnico” (Fearon, 2003) e a eficácia variável das medidas em diferentes contextos (por exemplo, o Brasil tem alto fracionamento étnico e religioso, mas baixo fracionamento linguístico), essa teoria oferece uma contribuição objetiva para caracterizar a diversidade cultural em países.

Essa abordagem estatística da diversidade a partir do conceito de “fracionalização”, permitiu a condução de estudos que correlacionaram os índices de fracionalização com indicadores socioeconômicos de cada sociedade. Esses estudos mostraram que o crescimento do PIB per capita está inversamente relacionado com a fragmentação etnolinguística em uma grande amostra de países (Easterly; Levine, 1997); que as variáveis de fragmentação étnica e linguística, mais do que as religiosas, provavelmente são determinantes importantes do sucesso econômico, tanto em resultados (crescimento do PIB), como em outras medidas de bem-estar e qualidade de políticas (como taxa de alfabetização, mortalidade infantil etc.) (Alesina et al., 2003); e efeitos prejudiciais da fragmentação étnica e linguística foram encontrados em diversas medidas de pobreza (Awaworyi Churchill; Smyth, 2017). Esses achados demonstram a necessidade de políticas que possam mitigar os efeitos da fracionalização (Awaworyi Churchill; Smyth, 2017), no sentido de combater a pobreza.

Considerando a questão migratória, dados apontam que o aumento da população mundial de migrantes foi de cerca de 70 milhões de pessoas (2,3% da população mundial) em 1970, para 281 milhões de pessoas (3,6% da população mundial) em 2020 (Mcauliffe; Triandafyllidou, 2021). Por exemplo, a Europa está se tornando mais diversa devido à globalização e à migração intra-européia e internacional (EC, 2017), e a porcentagem de imigrantes no Chile já representa 7,8% da população (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020). Esses dados evidenciam o fenômeno da crescente diversidade cultural nas sociedades receptoras. Garantir a coesão social diante dos fluxos migratórios envolve a incorporação dos migrantes e suas famílias nas nações que os recebem, sendo a educação um poderoso agente para promover essa integração (Ramos, 2013).

Dados geracionais também corroboram essa intensificação da diversidade cultural nas últimas décadas. Cada vez mais as novas gerações (Millenials, geração Z) estão crescendo em ambientes que envolvem interação diária com outras etnias e culturas (Castro, 2010; Raines, 2010, 2020). Todavia, a mera exposição a contextos culturalmente variados pode fortalecer a tendência ao pensamento estereotipado, especialmente quando não há uma análise crítica envolvida (Garmon, 2004; Bell; Horn; Roxas, 2007).

Os fatores contextuais aqui expostos corroboram a noção de que a diversidade cultural está se intensificando. E reforçam algo ainda mais importante e

urgente: a necessidade do preparo da humanidade, enquanto sociedade globalizada e digitalizada, para viver nas diferenças. Esse preparo, por meio da educação, pode ser a força necessária para que a humanidade não caia no discurso que transforma a diversidade num problema, negativando as diferenças e produzindo ódio, intolerância, desigualdade, injustiça, guerra e morte.

2.2 MIRANTE ÉTICO-ONTOEPISTEMETODOLÓGICO

A fundamentação teórica dessa pesquisa parte da perspectiva ético-ontoepistemológica (Mainardes, 2022), articulando quatro elementos relacionados ao pesquisador: sua ética, sua cosmovisão, sua teoria do conhecimento e seus dispositivos de produção de enunciados. O desafio colocado é integrar esses quatro elementos em conteúdo e forma, ou seja, verificar se esses elementos estão organizados com coerência na pesquisa (Mainardes, 2022). Quando isso acontece contribui para o desenvolvimento de pesquisas mais integradas e consistentes (Mainardes, 2022).

O compromisso ético dessa pesquisa é com a luta por um mundo melhor (Stetsenko, 2019), por meio da transformação social no sentido de promover a justiça social e a equidade. Promover a justiça social na escola requer uma análise crítica das atitudes das escolas e dos professores em relação a determinados grupos e suas culturas (Au, 2014). Promover a equidade na escola significa ofertar suporte pedagógico extra para os estudantes mais necessitados. Trata-se de identificar os grupos sociais subalternizados, reconhecer suas necessidades e combater as desigualdades, reduzindo a lacuna de aprendizagem em relação aos grupos sociais privilegiados. Em sentido mais amplo, trata-se de validar as diferenças entre os seres humanos, para além da perspectiva assimilacionista (de tolerância) ou celebratória (de promoção) da diversidade.

A contribuição dessa pesquisa para a sociedade é construir conhecimento que cause impacto nesse sentido, inspirando o surgimento de novas práticas pedagógicas sobre o tema, seja no âmbito da formação inicial ou continuada de professores, seja no âmbito da atuação direta desses professores nas salas de aula das escolas, colégios e universidades de todo o mundo, especialmente nas aulas de EF.

Esse compromisso é encarado por meio da noção metamoderna de idealismo pragmático: agir em direção a algo, mesmo sabendo que esse algo potencialmente jamais será atingido. Trata-se de reconhecer que o propósito da história jamais será

alcançado, porque não existe. Entretanto, criticamente, agimos como se tal propósito existisse. É como se fôssemos um burro perseguindo uma cenoura, sempre correndo atrás dela, mas nunca conseguindo alcançá-la porque ela está sempre fora de alcance (Vermeulen; Akker, 2017).

A interpretação metamoderna (Vermeulen; Akker, 2017) serve também para delimitar ontologicamente essa pesquisa: um contexto produzido pela realização do projeto moderno de sociedade ao mesmo tempo em que é possível reconhecer os limites desse projeto através da crítica pós-moderna. Esses elementos foram mais aprofundados na seção anterior.

Nessa seção, o intuito é focar na epistemologia e na metodologia da pesquisa. A epistemologia é uma área da filosofia que se concentra na natureza, nos métodos de aquisição e nos critérios de validação do conhecimento, se constituindo na concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (Sánchez Gamboa, 2007) adotada numa pesquisa. Já a metodologia é um campo de estudo que se concentra nos métodos de investigação, buscando desenvolver e aplicar métodos de coleta, análise e interpretação de dados e sendo uma disciplina instrumental para o cientista social (Demo, 1995). Em outras palavras, a epistemologia trata da teoria do conhecimento e dos mecanismos de sustentação das verdades, relacionando-se mais com o campo teórico da pesquisa; enquanto a metodologia trata da aquisição do conhecimento e dos seus dispositivos de produção de enunciados, relacionando-se mais com o campo operacional da pesquisa.

Entendendo que a validade da epistemologia na produção do conhecimento é respaldada pelo uso do método (Zanetti; Castanheira, 2021) e considerando que não existe um método científico único e universal para investigar a realidade (Feyerabend, 1977), então a validade da epistemologia é variável conforme os métodos empregados, que também variam dependendo do contexto e do campo de estudo em questão. Nesse cenário incerto, recorreremos ao “pluralismo epistemológico” (Feyerabend, 1977). “Essa maneira de agir [...] é algo razoável e absolutamente necessário para que se desenvolva o conhecimento” (Feyerabend, 1977, p. 30). Consiste em rejeitar a existência de regras universais para se fazer ciência, constituindo-se numa postura libertária perante a mesma, mas que não deve ser confundida com ir contra todo e qualquer procedimento metodológico, com o “tudo vale” metodológico.

Nessa pesquisa, o “pluralismo epistemológico” será apoiado pela abordagem “multirreferencial” (Ardoino, 1995) e pelo “paradigma da complexidade” (Morin, 1996). A “multirreferencialidade” encontra sua raiz filosófica no “perspectivismo” (Nietzsche, 2001), assumindo que um objeto de estudo não tem como ser capturado em sua inteireza, independentemente do método de investigação escolhido. Isso quer dizer que a escolha dos métodos interfere tão somente no ângulo pelo qual o objeto será visto, sendo sempre limitado. Entretanto, isso não quer dizer que não deva existir coerência entre o que se quer ver com o instrumento escolhido para ver. A “multirreferencialidade” se refere à uma leitura plural das situações, das práticas, dos fenômenos e dos fatos, sob diferentes ângulos e adotando sistemas de referências distintos e irreduzíveis entre si (Ardoino, 1995). Também está intimamente ligada à noção de “complexidade”, que aponta a necessidade de olhar o objeto de estudo considerando sua multidimensionalidade, a partir de diferentes disciplinas (Morin, 1996).

O “pluralismo epistemológico” não deve ser confundido com o “pluralismo metodológico”. O primeiro se refere a distintas posições teóricas relacionadas entre si, mantendo a ideia de que existem variadas descrições verdadeiras da realidade (Tello; Mainardes, 2015). Já o pluralismo metodológico significa, em geral, o emprego de diversas metodologias entrelaçadas entre si para obter informação sobre um determinado objeto de estudo (Tello; Mainardes, 2015), sendo chamado também como multimétodo, convergência metodológica, método integrado ou combinado (Creswell, 1994), ou como métodos mistos (Creswell, 2007; Creswell, 2015; Creswell; Plano Clark, 2017). A epistemologia relaciona-se com o conceito de paradigma, em suas múltiplas acepções (por exemplo, Kuhn, 1998; Saussure, 2006; Fleck, 1986), estando associada a diferentes enfoques teóricos que podem derivar diversas metodologias (Tello; Mainardes, 2015).

Nesse contexto, diferentes configurações epistemometodológicas (Tello, 2013) são possíveis, como por exemplo, adotar uma perspectiva epistemológica única, mas abordar o objeto por meio do pluralismo metodológico; ou então trabalhar com mais de uma teoria, conceitos ou autores, mas abordar o objeto por meio de apenas uma metodologia; ou ainda, adotar uma perspectiva que combine pluralismo epistemológico com pluralismo metodológico (pluralismo epistemometodológico). Seja como for, o importante é construir um referencial que faça sentido e que seja coerente,

sem ambiguidades, evitando o ecletoismo teórico sem sentido e injustificado (Tello; Mainardes, 2015).

No pluralismo epistemológico, as teorias devem ser vistas como “definições”, jamais como “verdades” (Feyerabend, 1977). A teoria pode ser entendida como uma configuração de ideias, um modelo, uma estrutura de pensamento ajustada para atingir um determinado objetivo. Sendo uma construção mental simplificada, naturalmente reducionista (Haack, 2003) e multicultural (Harding, 1998, 2004, 2006), ela jamais consegue abarcar toda a realidade e dar a última explicação (Demo, 2009). Ela é constituída a partir da definição de conceitos e da diferenciação de significados, produzindo um dado enquadramento, um dado recorte da realidade, um determinado objeto de estudo. Ou seja, é a teoria que delimita o objeto de estudo.

O pluralismo epistemológico aqui proposto combina elementos do estruturalismo, do pós-estruturalismo e outras teorias pós (pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-marxismo, pós-fundacionismo etc.), dos Estudos Culturais e do pragmatismo.

Recorremos também ao pluralismo metodológico (Campbell; Fiske, 1959; Jick, 1979; Creswell et al., 2003; Creswell, 2007), combinando métodos quantitativos (análise bibliométrica, mapeamento científico, ranqueamento de pesquisas através de algoritmos multicritérios) com métodos qualitativos (análise de conteúdo para mapeamento de contextos de pesquisa, teorias, abordagens e conceitos).

O principal objetivo desse ferramental epistemológico pluralista é capturar recortes do nosso objeto de estudo – a formação de professores de EF – por meio de um olhar que considera a polissemia do termo e a complexidade do fenômeno da diversidade cultural (Murta-Moraes; Diniz-Pereira, 2014), que transborda para várias dimensões sociais (política, economia, cultura, educação, ciência, tecnologia etc.).

Do estruturalismo pegamos a inovação de focar, inicialmente, seus estudos na “linguagem” e a noção de que a diferença origina a identidade (Vasconcelos, 2012). Essa ideia se baseia no entendimento de que a linguagem é um sistema estruturado de signos, um sistema de relações composto por significantes (letras, palavras, sons) e significados (conceito ou ideia que o signo representa). Nessa estrutura, o significado de uma palavra não é determinado pelo seu significado em si, mas sim pela sua diferença em relação às outras palavras da língua (Saussure, 2006). Essa noção é importante porque serviu de alicerce para movimentos intelectuais subsequentes, como a filosofia da diferença, o pós-estruturalismo e a teoria dos

marcadores sociais da diversidade, ainda que muitos deles fossem críticos ao estruturalismo de modo geral.

Do pós-estruturalismo pegamos a noção de desconstrução (Derrida, 2004a, 2004b; Pedroso Jr.; 2010), no sentido de buscar revelar as oposições, contradições e ambiguidades subjacentes aos discursos e estruturas, bem como sua violenta hierarquia de poder. Pegamos também a concepção hermenêutica do conhecimento, substancialmente subjetiva, na qual a interpretação da realidade não revela uma verdade preexistente; em vez disso, a produz (Foucault, 2000). Nessa ótica, a verdade é considerada uma produção discursiva: uma construção social permeada por dinâmicas de poder (Foucault, 2008) e o sujeito é construído a partir da sua experiência e do seu contexto histórico.

O pós-estruturalismo nos ajuda a compreender que a constituição de uma teoria do conhecimento (uma epistemologia) ocorre a partir das condições discursivas (regras que permitem a elaboração de enunciados) do conhecimento produzido em um determinado momento social, histórico e político (Foucault, 2002, 2008). Isso resulta em uma estrutura no discurso que determina o que é aceitável pensar, expressar e o que deve ser deixado de fora da narrativa (Zanetti; Castanheira, 2021).

A análise dessa estrutura se baseia no conceito de arquivo, que abrange o que pode ser comunicado e observado por meio dos sistemas de enunciados – “acontecimentos de um lado, coisas de outro” (Foucault, 2008, p. 146). Assim, o arquivo é o “sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2008, p. 147). Portanto, a epistemologia tem origem e está sujeita a condições que possibilitam sua existência, tornando-a intrinsecamente política (Neira; Nunes, 2020).

Das demais teorias pós seguimos a noção da não-fixação de conceitos e significados e todo o questionamento da chave moderna de entendimento e organização da realidade. Embora os termos (pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, pós-marxismo, etc.) se refiram a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, podemos afirmar que as teorias pós são notoriamente contrárias ao essencialismo e ao objetivismo, questionam os determinismos e reconhecem a importância fundamental da linguagem na interpretação do mundo social (Lopes, 2013). Em vez de se concentrarem nas estruturas, destacam o papel central do discurso e expandem as explorações filosóficas relacionadas à cultura (Lopes, 2013). Assim, os conceitos que assumirmos no decorrer da investigação

modularão os caminhos percorridos e incidirão na determinação dos resultados, mas não deverão ser encarados como “verdades absolutas”. Isso quer dizer que, epistemologicamente, os construtos e teorias aqui propostos deverão ser considerados como “castelos de cartas” sempre passíveis de desabamentos, desequilíbrios, ressignificações e rupturas, no sentido da não-fixação de identidades ou de significados.

Dos Estudos Culturais trazemos o elemento sociológico identificado como a “centralidade da cultura” (Hall, 1997). Pode-se dizer que o estudo da cultura enfatiza o papel fundamental do domínio *simbólico* no centro da vida em sociedade (Hall, 2016). A noção de cultura nos Estudos Culturais está além do binômio alta cultura x baixa cultura, tido como a maneira clássica de se enquadrar o debate sobre o tema. Também está além da concepção antropológica que define cultura como “modos de vida” ou “valores compartilhados” de uma dada sociedade. Em verdade, a “virada cultural” levou os Estudos Culturais a focarem na importância do “sentido” para a definição de cultura. Assim, a cultura não é tanto um conjunto de coisas, mas sim um conjunto de práticas (Hall, 2016): uma produção de sentidos, significados e identidades socialmente compartilhados por meio da linguagem e do discurso.

Uma das formas que os Estudos Culturais abordam a cultura é através do conceito de “circuito da cultura” (Du Gay et al., 1997). Ele é composto por cinco elementos interligados: 1) Representação: refere-se aos significados construídos quando nos deparamos com um signo; 2) Identidade: corresponde à nossa formação como sujeitos e ao entendimento de quem somos; 3) Produção: pode ocorrer em vários ambientes e tem objetivos sociais ou comerciais; 4) Consumo: quando as pessoas fazem uso da cultura e suas manifestações; e 5) Regulação: ocorre através de leis e normas que estabelecem padrões para a cultura. O entendimento desse circuito demonstra o papel essencial da representação pela linguagem nos processos pelos quais os significados são produzidos (Hall, 2016).

Trazemos também a concepção do processo de formação das identidades dos sujeitos por contraste, na medida em que a identidade vai sendo marcada pelas diferenças (Woodward, 2000). Esse entendimento permite considerar as diferenças entre grupos sociais como *proxy* da diversidade cultural. Em outras palavras, a diversidade cultural pode ser considerada um sintoma das diferenças. Todavia, na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas (Silva, 2000a).

Para superar esse problema, seguimos a concepção de que essas diferenças se expressam e são observáveis socialmente a partir dos marcadores sociais da diferença. É um campo de pesquisa das ciências sociais, cujo eixo central é a discussão de como se constituem socialmente as desigualdades e hierarquias entre os sujeitos e como funcionam na vida social, baseada na produção e na reprodução da diferença (Schwarcz, 2019; Melo; Malfitano; Lopes, 2020). Os marcadores sociais da diferença fazem parte das representações sociais presentes em nossas narrativas culturais, mas também têm um impacto significativo no mundo real, porque eles desempenham um papel na construção de identidades coletivas, hierarquias e diversas formas de discriminação social (Schwarcz, 2019). Esse é o ponto de partida para a compreensão das desigualdades sociais (Melo; Malfitano; Lopes, 2020).

Na medida em que circulam, esses marcadores se interseccionam, produzindo e alterando significados a partir das relações que estabelecem (Schwarcz, 2019). Enquanto a noção de “marcadores sociais da diferença” é vista como uma ferramenta analítica que procura examinar as relações entre gênero, sexualidade, classe, raça/cor e outras categorias dentro de um contexto específico; a perspectiva da “interseccionalidade” utiliza a ideia de “marcadores” como um auxílio na análise, ajudando a entender como as exclusões se sobrepõem (Hirano; Acuña; Machado, 2019). Em outras palavras, a teoria dos marcadores sociais da diferença é uma abordagem mais geral, identificando e enfatizando uma categoria social por vez no processo de construção das diferentes identidades sociais das pessoas. Já a interseccionalidade é uma abordagem mais específica, identificando e enfatizando como o processo de construção identitário é influenciado pela interseção entre essas diversas categorias sociais. Apesar das diferenças, o diálogo entre essas abordagens aprimora as interpretações dos processos de diferenciação, rotulação, hierarquização e criação de desigualdades em contextos diversos (Hirano, 2019).

Do pragmatismo adotamos a noção de que sempre interpretamos nossas experiências a partir de conhecimentos, valores, crenças e preconceitos que variam entre os indivíduos, fazendo com que, diante da mesma situação, nos posicionemos de formas distintas e, às vezes, até conflitantes (Vasconcelos, 2012). Essa noção é coerente com a perspectiva hermenêutica do conhecimento. Porém, os pragmatistas escapam do relativismo absoluto, argumentando que o único critério possível são as consequências práticas que determinada ideia ou ação pode vir a produzir (Vasconcelos, 2012). Assim, afirmar que algo é verdadeiro significa afirmar que algo

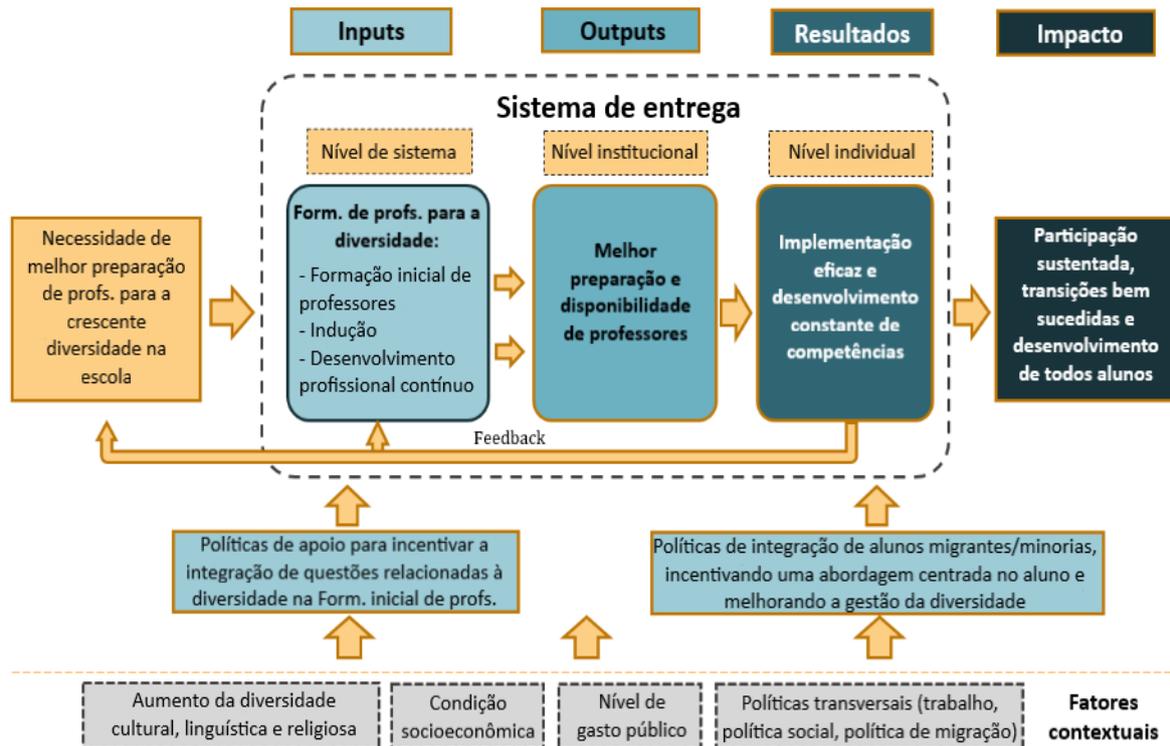
é confiável em cada situação concebível (Dewey, 1980). O conhecimento não é uma tentativa de espelhar a natureza, mas sim o resultado de uma prática linguístico-social desempenhada em um contexto específico (Rorty, 1994; Vasconcelos, 2012).

Desse modo, os adeptos do paradigma pragmático estão de acordo que a pesquisa sempre ocorre em cenários permeados por fatores sociais, históricos, políticos, entre outros (Creswell, 2007), corroborando a noção foucaultiana de produção de conhecimento. No pragmatismo os pesquisadores têm liberdade para escolher métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa mais adequados a suas necessidades e objetivos (Creswell, 2007), sendo também coerente com a noção feyerabendiana de pluralismo epistemológico e a abordagem “multirreferencial” do objeto de pesquisa (Ardoino, 1995).

2.3 QUADRO TEÓRICO

No quadro teórico (Figura 1) proposto pela *European Commission* (EC, 2017) é possível visualizar a configuração dos elementos que compõem o escopo de reflexão em torno do objeto dessa pesquisa: os fatores contextuais (expostos no início dessa seção); a composição das políticas educacionais que abordam a diversidade cultural (Artigo 1) e apontam para a necessidade de uma melhor preparação docente para o crescimento da diversidade nas salas de aula (lacuna que esse estudo pretende explorar); o sistema de entrega da política (educação de professores para a diversidade; melhor preparo e disponibilidade de professores; implementação eficaz e desenvolvimento constante de competências) e o impacto esperado (sucesso na formação de sujeitos mais preparados para viver no ambiente de diversidade).

Figura 1 – Principais elementos subjacentes ao objeto de estudo



Fonte: European Commission, 2017 (Tradução do autor)

Nesse quadro teórico, os inputs são as diferentes características (práticas, modelos, formatos, conteúdos) dos cursos de formação (inicial ou continuada) de professores para a diversidade cultural. Os outputs são as competências desses docentes para lidar com questões relacionadas à diversidade. E os resultados representam a aplicação dessas competências em sala de aula (EC, 2017). Esse estudo focou em compreender melhor os inputs e outputs (Artigos 2 e 3) desse sistema de entrega das políticas. Nessa pesquisa não aprofundamos nos resultados do sistema, ficando essa questão como uma lacuna a ser explorada em futuros estudos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa teórico-empírica, pois combina a análise de conceitos e teorias existentes com a coleta e análise de dados empíricos secundários (artigos publicados em periódicos). Foram três revisões bibliográficas que empregaram diferentes métodos para coletar, analisar e interpretar dados e que ajudaram a mapear e compreender as principais variáveis relacionadas ao sistema de entrega de políticas públicas educacionais para a diversidade cultural, de modo geral, e no componente curricular da Educação Física, de modo específico.

A pesquisa seguiu a abordagem dos métodos mistos (Creswell, 2007; Creswell, 2015; Creswell; Plano Clark, 2017). Essa abordagem se concentra em coletar e analisar tanto dados quantitativos como qualitativos em um único estudo ou uma série de estudos para compreender um problema de pesquisa (Creswell, 2007; Creswell; Plano Clark, 2017). Normalmente, um estudo de métodos mistos é realizado quando se dispõe de dados quantitativos e qualitativos, e a combinação desses dois tipos de dados proporciona uma compreensão mais abrangente do problema de pesquisa em questão do que cada um deles separadamente (Creswell, 2007, 2015). Pesquisadores de métodos mistos atuam, em sua maioria, preferencialmente dentro do paradigma pragmático (Creswell, 2007; Teddlie; Tashakkori, 2009).

Essa dissertação seguiu o formato *multipaper*. Trata-se da elaboração da pesquisa como um conjunto de artigos científicos publicáveis (Frank; Yukihara, 2013; Costa, 2014; Mutti; Klüber, 2018). Cada artigo possui sua própria singularidade, com objetivos, revisão de literatura, metodologia, resultados, discussões e conclusões distintos, permitindo que sejam submetidos em periódicos acadêmicos independentemente dos outros artigos ou com base nos resultados parciais obtidos em artigo anterior (Frank; Yukihara, 2013).

Dois modelos podem ser usados para a estruturação de dissertações ou teses em formato de artigos: o de “artigos horizontais” e o de “artigos verticais ou sequenciais”. No primeiro, cada artigo trata do mesmo problema a partir de diferentes perspectivas, com métodos distintos, culminando em um último artigo ou capítulo de discussões que compara suas abordagens. No segundo, cada artigo atende a um objetivo específico da dissertação ou tese, baseado nos resultados do artigo anterior, levando gradualmente ao resultado final que atende ao objetivo geral da pesquisa (Frank; Yukihara, 2013; Costa, 2014). Essa pesquisa seguiu o segundo modelo. Cada

artigo teve sua metodologia individual e foi descrita detalhadamente no texto do artigo. Contudo, julgamos importante apresentar nesse tópico uma visão geral dos métodos e ferramentas empregados em cada artigo.

No primeiro artigo foi feita uma avaliação das demandas de grupos sociais historicamente marginalizados, analisando como o discurso da diversidade cultural impacta a agenda das políticas educacionais brasileiras. O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica, adaptando as fases propostas por Marconi e Lakatos (2003, p. 44). Organizamos a pesquisa em três etapas: 1) identificação, localização e compilação dos dados por meio de pesquisas exploratórias em bases de dados; 2) fichamento e análise de conteúdo (Bardin, 2011) para organizar, codificar e categorizar o material coletado; 3) interpretação dos dados selecionados, por meio da “tese geral da pontuação” (Jones; Baumgartner, 2005). O produto dessa pesquisa foi uma revisão histórica do tema baseado em dados secundários de uma coleção de artigos e trabalhos já feitos sobre o assunto (Jannuzzi, 2020). A interpretação e análise desses dados compôs a avaliação da agenda das políticas educacionais brasileiras para atender as demandas dos grupos sociais historicamente marginalizados.

No segundo artigo foi conduzida uma análise bibliométrica (AB) do campo de estudos “formação de professores e diversidade cultural”, combinando técnicas de análise de desempenho, mapeamento científico e análise de conteúdo, no sentido de compreender o campo para estabelecer parâmetros para futuras pesquisas. Nessa pesquisa adotamos as seis etapas da AB propostas por Moresi, Pinho e Costa (2021): 1) desenho da pesquisa; 2) coleta e compilação dos dados para a análise bibliométrica; 3) refinamento da expressão de busca; 4) análise bibliométrica de desempenho e de mapeamento científico; 5) análise qualitativa; e 6) relato dos resultados da pesquisa. Essas etapas são baseadas nos procedimentos de AB propostos por Zupic e Cater (2015) e Donthu et al. (2021).

No terceiro artigo, identificamos as características das práticas pedagógicas formativas de professores de Educação Física que potencializam o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências importantes para os docentes serem efetivos em ambientes culturalmente diversos. Para isso, construímos o estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014; Morosini, 2015) do tema “formação de professores de educação física e diversidade cultural”, conduzindo uma revisão sistemática de literatura seguindo o fluxo de trabalho proposto na Methodi Ordinatio 2.0 (Pagani et al., 2023): 1) estabelecer a intenção da pesquisa; 2) busca preliminar

nas bases de dados; 3) definição das palavras-chave, bases de dados e baliza temporal; 4) busca definitiva nas bases de dados; 5) procedimentos de filtragem, mantendo apenas os documentos alinhados com o tema definido na intenção de pesquisa; 6) identificação do fator de impacto, ano de publicação e número de citações; 7) aplicação da equação $\ln(\text{Ordinatio})$; 8) busca dos textos completos; 9) leitura sistemática e análise dos artigos.

4 O IMPACTO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA AGENDA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO DAS DEMANDAS SOCIAIS

Thiago Felipe Sebben
Gonçalo Cassins Moreira do Carmo

RESUMO

O debate em prol do reconhecimento da diversidade cultural brasileira vem se intensificando ao longo das últimas décadas, mediante sucessivas lutas de movimentos sociais identitários. Dados apresentados pelo IBGE em 2022 evidenciam que as políticas públicas para reconhecimento da diversidade cultural ainda não são suficientes. O objetivo deste artigo é avaliar o impacto desse discurso na agenda das políticas educacionais brasileiras. O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica organizada em três etapas. As lutas dos movimentos sociais identitários influenciadas pelos teóricos do Multiculturalismo, dos Estudos Culturais e dos *Black Studies* contribuíram para a centralidade do tema da diversidade cultural na agenda internacional, o que acabou acarretando a chegada do tema na agenda política educativa nacional. Conclui-se que as políticas para a diversidade cultural precisam ser potencializadas, com a participação de grupos sociais historicamente marginalizados nas instâncias deliberativas e de gestão de políticas públicas.

Palavras-chave: Diversidade cultural; Políticas públicas; Agenda educacional; Movimentos sociais identitários.

ABSTRACT

The debate in favor of recognizing Brazilian cultural diversity has been intensifying over the last few decades, through successive struggles by identity-based social movements. Data presented by IBGE in 2022 show that public policies to recognize cultural diversity are still not sufficient. The aim of this article is to evaluate the impact of this discourse on the agenda of Brazilian educational policies. The adopted procedure consisted of bibliographic research organized into three stages. The struggles of identity-based social movements influenced by the theories of Multiculturalism, Cultural Studies and Black Studies contributed to the centrality of the cultural diversity theme on the international agenda, which ended up leading to the arrival of the theme on the national educational political agenda. It is concluded that policies for cultural diversity need to be enhanced, with the participation of historically marginalized social groups in deliberative and public policy management instances.

Keywords: Cultural diversity; Public policies; Educational agenda; Identity-based social movements.

4.1 INTRODUÇÃO

O debate em prol do reconhecimento da diversidade cultural brasileira vem se intensificando ao longo das últimas décadas, mediante sucessivas lutas de movimentos sociais identitários (Kadlubitski; Junqueira, 2009; Canen; Xavier, 2011; Carneiro; Knechtel; Morales, 2012; Reis; Desiderio, 2012; Moraes; Pereira, 2014; Brasão, 2016; Figueredo; Macêdo, 2021).

A Unesco define diversidade cultural como as diversas formas da cultura através do tempo e do espaço e se manifestam “na originalidade e pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade” (2002, p. 4).

Hall (1997) parte da ideia que nossas identidades emergem do “diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados” (1997, p.26). Aponta que os processos de identificação nos permitem nos posicionarmos “no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivamos (dentro deles). Nossas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico” (1997, p. 27).

Esse processo de identificação com a cultura e formação das identidades dos sujeitos, também produz diferenças, na medida em que a identidade é marcada pela diferença (Woodward, 2000). Esse entendimento permite considerar as diferenças entre grupos sociais como *proxy* da diversidade cultural. Em outras palavras, a diversidade cultural pode ser considerada um sintoma das diferenças.

Partimos da premissa que essas diferenças se expressam e são observáveis socialmente a partir dos marcadores sociais da diferença. É um campo de pesquisa das ciências sociais, cujo eixo central é a discussão de como se constituem socialmente as desigualdades e hierarquias entre os sujeitos e como funcionam na vida social, baseada na produção e na reprodução da diferença (Melo; Malfitano; Lopes, 2020). Então gênero, cor de pele, classe social, orientação sexual, corpo, geração, religião, valores morais, local de moradia, escolaridade, cultura corporal, etc. são categorias sociais que nos permitem reconhecer as diferenças entre os seres humanos e se constituem em uma lente para ver a realidade, nos auxiliando na identificação, problematização e vivência das diferenças nos grupos sociais que estamos inseridos. Esse é o ponto de partida para a compreensão das desigualdades sociais (Melo; Malfitano; Lopes, 2020).

Silva (2000a) alerta que, na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Esse processo é visível, socialmente, observando-se a tendência recente de crescimento de movimentos conservadores interessados em apagar as diferenças entre grupos sociais, sob a noção universalista de “humanismo”. A consequência é que, na medida em que acabam por homogeneizar cada vez mais a cultura, acabam também reproduzindo a cultura hegemônica.

Souza Santos (2003) propõe uma solução para o problema de homogeneizar ou reconhecer a diversidade: é a articulação entre igualdade e diferença, sendo que o oposto de igualdade é a desigualdade, e o oposto de diferença é a padronização. Assim, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (2003, p. 10).

Em 2022 o IBGE divulgou dados que mostram que as políticas públicas para reconhecimento da diversidade cultural ainda não são suficientes. O estudo revelou que menos de 5% das cidades brasileiras possuem políticas de direitos humanos para ciganos e povos de religiões africanas; menos de 10% para pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais; menos de 20% para negros, LGBTQ+ e população em situação de rua; e somente cerca de 40% para mulheres, idosos, crianças e adolescentes – os 3 últimos considerados vulneráveis por não estarem em idade economicamente ativa.

No cenário educacional, a ampliação do acesso à educação nas últimas décadas potencializou a presença de grupos subalternizados na escola, aumentando a diversidade cultural nesse ambiente. Considerando a relação professor/estudante, para dar conta dos desafios impostos pelo contexto de diversidade cultural, os professores devem estar prontos e dispostos a transformar o currículo e as práticas de ensino com base nas perspectivas dos grupos subalternizados (Moreira; Candau, 2003; Moreira; Câmara, 2008). Eles devem mostrar como as diferenças são expressas, reproduzidas e ligadas a ideologias, indo além da perspectiva ingênua que exige apenas tolerância e respeito pelas diferenças e pela diversidade, mas não aponta sua produção social nem suas consequências (Silva, 2000^a). É necessário formar professores e implementar políticas públicas específicas para que a diversidade cultural seja parte dos conteúdos trabalhados nas escolas (Gomes, 2003).

Assim, o objetivo deste artigo é avaliar as demandas de grupos sociais historicamente marginalizados, analisando como o discurso da diversidade cultural impacta a agenda das políticas educacionais brasileiras.

4.2 CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA AGENDA

Lasswell (1956) foi um dos primeiros autores a propor a decomposição do processo político em fases sucessivas, relacionadas de forma lógica e sequencial, compondo o ciclo de políticas públicas. Isso implica reduzir a complexidade do processo, tornando-o mais fácil de entender.

A partir das formulações de Lasswell, muitos outros autores (Jenkins, 1978; Hogwood; Gunn, 1984; Jones, 1984; Anderson, 2003) apresentaram propostas alternativas de classificação que contribuiriam para a consolidação do modelo heurístico de decomposição do processo político em sequências ou etapas para fins analíticos (Araújo; Rodrigues, 2017).

Jannuzzi (2016) coloca que o ciclo de políticas públicas (*Policy Cycle*) é um ciclo de etapas sucessivas, se constituindo no processo de elaboração de políticas e programas públicos. Ele apresenta um diagrama com 5 etapas principais: 1) Definição de agenda (*Agenda-Setting*); 2) Formulação (*Policy Formulation*); 3) Tomada de decisão (*Decision Making*); 4) Implementação (*Policy Implementation*) e 5) Avaliação somativa (*Policy Evaluation*).

Jannuzzi (2016) aponta críticas sobre a forma simplificada e linear que esse modelo apresenta o processo de implementação de políticas e programas públicos. As críticas se remetem ao modelo sugerir que a administração pública, seus gestores, atores políticos e técnicos atuem de forma bastante sistemática e cooperativa, como se estivessem todos envolvidos na resolução de um problema consensualmente percebido, empregando métodos racionais e objetivos na busca da solução, de acordo com uma sequência de etapas bem-delimitadas. Ainda assim o autor considera o modelo útil para mostrar a diversidade de informações e conhecimentos requeridos em cada etapa.

Essa pesquisa se caracteriza por ser uma avaliação de políticas públicas que pretende avaliar especificamente a etapa da definição da agenda. Trata-se de um dos elementos mais importantes do processo de políticas públicas (Capella, 2020; Brasil; Jones, 2020). Zahariadis (2016, p. 3) enfatizou a importância dos estudos sobre agenda e apontou cinco razões para esses estudos: 1) ajudam a compreender os

valores sociais em um determinado momento histórico; 2) permitem observar possíveis lacunas e distâncias entre as prioridades governamentais e sociais; 3) dá visibilidade aos vencedores e perdedores no jogo político, revelando as prioridades dos diversos grupos sociais; 4) amplia a compreensão sobre escolhas políticas; 5) permitem identificar uma grande variedade de atores e instituições, por vezes muito além daqueles formalmente definidos.

Para estudar a definição da agenda, Jannuzzi (2016) sugere que as pesquisas de avaliação de problemas e demandas sociais são as mais indicadas, concatenando estudos e indicadores sociais que dimensionem a questão em análise. Para avaliar as demandas sociais, é importante olhar como ocorre o processo de mobilização e conflito social, buscando compreender como se dá a percepção e identificação do problema pelos atores políticos (partidos e agentes políticos, organizações não governamentais, sindicatos e confederações de trabalhadores, etc.).

Se um ator político reconhece um problema e está interessado em resolvê-lo, ele pode lutar para acioná-lo na lista de prioridades de ação. Essa lista de prioridades é conhecida como agenda e se constitui num conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes (Kingdon, 1984; Secchi, 2012). Essa lista de prioridades se constitui em arena de disputa pela atenção do governo e da sociedade (Capella, 2017), sugerindo que avaliação da agenda deve considerar as relações de poder entre os atores políticos que estão tentando pautá-la. O termo *agenda-setting* (formação/definição da agenda) pode ser definido como um processo de transformar questões privadas em públicas, e essas em prioridades governamentais (Brasil; Jones, 2020).

A definição de uma agenda política corresponde a vários caminhos e processos que culminam no reconhecimento de um problema social como problema público e na necessidade de ação governamental para resolvê-lo, sendo a legitimação da questão social na agenda prioritária das políticas públicas do país, em dado momento (Jannuzzi, 2016). Nesse contexto, avaliar agenda é dimensionar como demandas sociais levantadas por diversos atores sociais são percebidas e ganham a atenção dos formuladores de políticas (*policymakers*).

Os principais modelos teórico-metodológicos que sustentam pesquisas sobre a definição da agenda política são: os estudos de Cobb e Elder, nos anos 1970; o “modelo de múltiplos fluxos” proposto por John Kingdon, nos anos 1980; e a caminhada do “modelo de equilíbrio pontuado” para uma “tese geral de pontuação”,

feita por Baumgartner e Jones, nas décadas de 1990 e 2000 (Capella, 2020; Brasil; Jones, 2020).

A teoria da “dinâmica do equilíbrio pontuado” de Baumgartner e Jones, explicada por Capella (2020), propõe o conceito de monopólio político como configurações institucionais que produzem estabilidade e impedem mudanças por longos períodos de tempo (feedback negativo). Quando quebrados, abrem espaço para novos atores e mudanças rápidas na agenda (feedback positivo) (Baumgartner; Jones, 1993; True; Jones; Baumgartner, 1999). Quando a atenção coletiva sobre um problema é escassa, poucos motivos para mudanças existem. Por outro lado, quando essa atenção é focada e sustentada, mudanças em larga escala são possíveis (Brasil; Jones, 2020).

Na obra *The Politics of Attention* (Jones; Baumgartner, 2005), a “tese geral da pontuação” ampliou a dinâmica do equilíbrio pontuado. Eles investigaram como os formuladores de políticas processam informações no sistema político, coletando, interpretando e priorizando sinais do ambiente. Esses sinais são caracterizados pela incerteza e ambiguidade, o que leva a uma seleção de informações pelos formuladores de políticas e uma atenção seletiva a certas questões em detrimento de outras. Para compreender esse processo, é primordial entender quais temas ganham atenção dos tomadores de decisão e como esse processo de priorização ocorre (Brasil; Jones, 2020).

De acordo com essa tese, a chave para mudar a política pública é a interação do fluxo de informações e as demandas por mudança, de um lado, e o atrito ou oposição de grupos de veto e informações conflitantes, de outro. Essa dinâmica leva a uma distribuição de mudanças políticas que tem, em sua maioria, mudanças políticas incrementais muito pequenas, algumas mudanças realmente grandes e outras mudanças moderadas, adaptando-se à gravidade do problema que o sistema político enfrenta. Os formuladores de políticas tendem a ignorar o problema antes que ele seja considerado sério ou exageram quando ele atinge proporções quase incontroláveis (Brasil; Jones, 2020).

Zahariadis (2016, p. 14) diz que o modelo de Baumgartner e Jones tem duas contribuições importantes: primeiro, usa técnicas avançadas de análise quantitativa, ausente em modelos anteriores; segundo, permite estudos comparativos que explicam com sucesso fenômenos em diferentes contextos nacionais.

Capella (2020) explica que a análise de conteúdo de documentos escritos foi a principal técnica utilizada por Baumgartner e Jones para sua pesquisa. Inicialmente, eles analisaram as audiências do Congresso dos EUA e a cobertura da mídia em temas como energia nuclear, pesticidas e abuso de drogas, entre outros. Os dados foram obtidos de documentos públicos e categorizados utilizando técnicas de análise de conteúdo.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica, adaptando as fases propostas por Marconi e Lakatos (2003, p. 44). Organizamos a pesquisa em três etapas: 1) identificação, localização e compilação dos dados por meio de pesquisas exploratórias em bases de dados; 2) fichamento e análise de conteúdo (Bardin, 2011) para organizar, codificar e categorizar o material coletado; 3) interpretação dos dados selecionados, por meio da “tese geral da pontuação” (Jones; Baumgartner, 2005). O produto dessa pesquisa foi uma revisão histórica do tema baseado em dados secundários de uma coleção de artigos e trabalhos já feitos sobre o assunto (Jannuzzi, 2020). A interpretação e análise desses dados compôs a avaliação da agenda das políticas educacionais brasileiras para atender as demandas dos grupos sociais historicamente marginalizados.

Para coletar dados, usamos as bases de dados Google Acadêmico (GA) e Scielo. O GA é uma das principais bases de dados para pesquisas em ciências sociais e humanidades, permitindo buscas amplas na web teoricamente sem limitações (Falagas et al., 2008). Embora não se restrinja ao português, o GA permite buscas específicas por palavras-chave e filtros para selecionar artigos em português. A Scielo é uma base de dados reconhecida pela comunidade latino-americana (Puccini et al., 2015), usada especialmente para buscar artigos em português e/ou espanhol (Moresi; Pinho; Costa, 2022; Pinho; Moresi; Braga Filho, 2021). Ambas foram escolhidas como boas fontes para pesquisas em português, permitindo que a pesquisa se concentrasse na agenda política educacional brasileira.

Os descritores usados tiveram como objetivo encontrar artigos que relacionassem “políticas educacionais”, “políticas curriculares” e “políticas docentes” com “diversidade cultural”. Fizemos as buscas em cada base, mediante o uso dos seguintes descritores: “diversidade cultural e políticas educacionais”, “diversidade

cultural e políticas curriculares” e “diversidade cultural e políticas docentes”. Pesquisamos também “agenda de políticas públicas educacionais para a diversidade cultural”, no intuito de encontrar textos que olharam especificamente para a presença do tema na agenda política.

Usamos as técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2011) para organizar, codificar e categorizar dados nos documentos coletados. Iniciamos com a “leitura flutuante” das seções dos textos, escolhendo os documentos para constituição do corpus teórico através da unidade de registro por acontecimento, incluindo somente aqueles que tivessem trechos com descrições históricas e/ou conjunturais que nos auxiliassem a rastrear as demandas de grupos sociais historicamente marginalizados que tensionaram o tema da diversidade cultural na agenda das políticas educacionais brasileiras. Consideramos o recorte histórico de 1948, ano da proclamação dos Direitos Humanos – quando o tema da diversidade cultural emerge na agenda internacional – até o ano de 2023.

Durante essa etapa, montamos uma planilha¹⁰, buscando categorizar o material por tipo do documento, ano de publicação, título, autores, se apresentava resgate histórico sobre o tema da diversidade cultural, as páginas no documento em que estava o trecho selecionado para análise, o momento histórico que retratava, o campo do estudo e o tema/objetivo/escopo do trabalho. Nosso corpus teórico ficou em 36 textos para análise após essa etapa.

4.4 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O conteúdo selecionado foi interpretado por meio da “tese geral da pontuação” (Jones; Baumgartner, 2005), considerando o fluxo de informações e demandas sociais por mudança, bem como a oposição de grupos de veto e informações conflitantes, no sentido de compreender como se dá a percepção e identificação do problema pelos atores políticos.

Sobre o fluxo de informações, temos dois elementos que geram incertezas e ambiguidades no debate sobre a diversidade cultural: a *complexidade da temática* e a *polissemia do termo* (Murta Moraes; Diniz-Pereira, 2014). A complexidade da temática é observável através das interfaces da diversidade cultural com vários

¹⁰ Disponível para consulta em: [Análise de Conteúdo](#)

campos, como política, educação e movimentos sociais, cada qual com seus paradigmas e sentidos. Em relação à polissemia do termo, Moehlecke (2009) observa que “diversidade” no Brasil é quase sinônimo de “multicultural”. Murta Moraes e Diniz-Pereira (2014) citam vários autores com posições teóricas diferentes sobre diversidade cultural e multiculturalismo, como Pierucci (1990), Bhabha (1998), Fleuri (2003), Scott (2005) e Candau (2008). Silva (2000b, p. 44) aponta que o termo “diversidade cultural” não possui valor teórico relevante, pois geralmente não são considerados os condicionantes que a criam. Ele prefere trabalhar com o termo “diferença”, considerando o processo social de formação das identidades e diferenças e suas relações com poder. O resultado disso tudo é que essas informações conflitantes em relação à diversidade cultural acabam afastando a atenção dos formuladores de políticas, dificultando a entrada do tema na agenda.

Sobre as demandas sociais por mudança, lançamos o olhar para os movimentos sociais. Segundo Gohn (2011), movimentos sociais são ações coletivas que permitem diferentes formas da população expressar suas demandas sociopolíticas e culturais. Hall (2006) afirma que movimentos sociais contra a globalização fortaleceram identidades locais e romperam identidades nacionais construídas pela opressão. Silva (2013) relata que grupos culturalmente subordinados como mulheres, negros e homossexuais criticaram fortemente o cânone literário, estético e científico do currículo universitário tradicional por ser visto como uma expressão do privilégio cultural branco, masculino, europeu e heterossexual. Eagleton (2011) aponta que as mudanças sociais do pós-modernismo levaram a uma transição da política de classes para as “políticas de identidade”. Taylor (1994), Giroux (1999) e Hall (2003) preferem o termo “políticas da diferença” ao associarem a diversidade aos novos movimentos sociais identitários, articulados na defesa desses direitos.

A diversidade não fazia parte das ações do Estado inicialmente, mas isso começou a mudar na segunda metade do século XX, consolidando-se a partir de 1950 (Francisco et al., 2014; Calabre, 2019). A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em 1948, marcou o início do reconhecimento dos “direitos culturais” e da diversidade cultural como base da democracia. Tal reconhecimento visava impedir que grupos humanos não aceitassem a convivência em igualdade com outros e tentassem pôr fim a eles (Cunha e Filho; Almeida, 2014).

O debate sobre diversidade cultural ganhou força com o Multiculturalismo e os Estudos Culturais, movimentos teóricos e sociais que exigiam espaços para grupos marginalizados (Eagleton, 2005) e destacavam suas reivindicações.

Carneiro, Knechtel e Morales (2012), em diálogo com Silva e Brandin (2008), Candau (2002) e Fleuri (2005), afirmam que movimentos multiculturais surgiram nos EUA no final do século XIX com a luta dos afrodescendentes por igualdade de direitos civis. Professores universitários afro-americanos levantaram questões sociais, políticas e culturais para capacitar as populações segregadas a exigir igualdade de direitos e estimular o debate intelectual sobre a discriminação e exclusão social, divulgando seus estudos em escolas, igrejas e associações de grupos afro-estadunidenses (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012, p. 472). O multiculturalismo teve origem nas lutas dos grupos minoritários nos países ricos e dominantes do Norte (Silva, 2013).

As questões multiculturais se espalharam pelo mundo a partir dos anos 1950, ligadas a movimentos de contestação política e cultural contra modelos modernizadores hegemônicos excludentes. Na América Latina, havia ainda a resistência aos regimes autoritários baseados em alianças civis-militares, resultando em novas formas de identificação coletiva – negritude, feminismo, juventude, indigenismo, pacifismo, movimentos religiosos, ambientalistas – e construção de uma mentalidade crítica em favor do pluralismo no combate ao etnocentrismo (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012, p. 472).

Entre os anos 1950 e 60, apareceu o campo dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, “configurando o multiculturalismo como uma das questões de estudo relacionado aos racismos, machismos, preconceitos e discriminações” (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012, p. 473). Entre 1968 e 1969, surgem, em universidades importantes, como San Francisco State University, Harvard, Yale e Columbia, os primeiros programas curriculares e departamentos de *Black Studies*.

Na década de 1970, o multiculturalismo se tornou política governamental nos Estados Unidos, com base em estudos encomendados por diferentes governos. Essa política consistia em legislações de proteção e promoção dos direitos fundamentais dos grupos minoritários, além de ações afirmativas que incentivavam os grupos

discriminados e mantinham o equilíbrio das forças sociais antagônicas (Carvalho; Faustino, 2015).

No entanto, na América Latina, multiétnica na sua colonização – com a presença de indígenas, negros e europeus – e na onda migratória do final do século XIX – chegada de mais europeus e asiáticos –, os conflitos multiculturais começam a surgir somente na primeira metade do século XX, com maior expressão depois de 1960 a 1990 (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012).

A visão etnocêntrica imposta pelos europeus colonizadores foi responsável por esses conflitos, incluindo a escravidão e o genocídio dos povos nativos, numa visão biológico evolucionista das diferenças raciais (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012). Prova disso, é que as políticas educativas brasileiras voltadas aos indígenas tinham como objetivo trazê-los à civilização ou nacionalizá-los (Oliveira; Nascimento, 2012, p. 768), numa clara tentativa de homogeneização cultural a partir do pressuposto de superioridade da cultura eurocêntrica.

Em contrapartida a essa tentativa, organizações culturais e movimentos sociais de identidades indígenas (México, Equador, Bolívia, Chile, Colômbia, Brasil) colaboraram na defesa de direitos e posse de territórios ancestrais, bem como na revalorização de suas línguas e culturas. Esses movimentos passaram a pressionar os governos locais e nacionais para proteger e promover a identidade local e regional (Alves, 2010, p. 542).

Junto a esses movimentos, desenvolveram-se movimentos étnicos, principalmente afro-brasileiros: no início do século XX, com a recém-libertação dos escravos, os movimentos negros foram a primeira manifestação multicultural no país, com expressão através da Capoeira, candomblés, escolas de samba, congadas e moçambiques, pagodes e carnaval de rua, por meio dos quais foram verbalizadas críticas à realidade social brasileira (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012, p. 473). A partir dos anos 1950, eventos panafricanos incentivam a valorização da cultura negra e a libertação do complexo de inferioridade diante das culturas brancas, fortalecendo organizações de reivindicação do movimento negro (Carneiro; Knechtel; Morales, 2012, p. 473). Diferente dos EUA e da Europa, as universidades não aderiram aos debates até os anos 1980-90.

Na década de 1970, com a globalização e a adoção do neoliberalismo como modelo político e econômico na América Latina, surgiram novos atores sociais e foram

elaborados documentos para uma nova política educacional (Carvalho; Faustino, 2015). Destaca-se a criação de diversas associações civis de profissionais da educação e pesquisadores, como ANPOCS em 1977, ANPED em 1978, CEDES em 1978, ANDE em 1979 (transformada em ANDES), CPB em 1979 (substituída pela CNTE em 1990) e Anfope em 1980 (Cavalcanti et al., 2019).

Nessa época, movimentos sociais lutavam contra ditaduras militares na América Latina, o que gerou diferença no amadurecimento das ideias progressistas. Elas se consolidaram nos anos 80, com a redemocratização dos países da região: Argentina (1983), Brasil e Uruguai (1985), Paraguai (1989) e Chile (1990).

A redemocratização do Brasil levou a uma reconstrução política em meio à escassez de recursos e questões sociais agravantes, gerando a necessidade de políticas sociais mais justas (Gomes, 2001, p.22). Porém, o período dos anos 80 e início dos 90 teve mais reviravoltas regressivas do que progressivas (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 398). Após os movimentos pelas “Diretas Já” em 1984, que levaram Tancredo Neves à presidência, a morte deste resultou na presidência de José Sarney, enfrentando uma grave crise econômica com inflação crescente e perda no poder de compra do salário-mínimo (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 398).

Essa necessidade de mudança deu origem à Constituição Federal de 1988 (CF/88). De acordo com Cunha e Filho e Almeida (2014, p. 208-211) a Carta Magna brasileira valoriza a diversidade cultural, com destaque para os “direitos culturais” e o princípio constitucional do pluralismo cultural. O documento valoriza a diversidade cultural através de diferentes princípios expressos em seu texto: dignidade humana, promoção do bem de todos sem preconceito ou discriminação, liberdade de pensamento e matriz da diversidade cultural, concepção do Estado como garantidor do exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura.

No contexto da agenda política internacional, a Unesco liderou o debate global sobre a categoria de cultura após as mudanças ocorridas no final do século XX, como a queda do muro de Berlim e o colapso da URSS (Alves, 2010, p. 540). A cultura entrou na agenda internacional da Unesco em 1967, com uma mesa-redonda em Mônaco, dando início a um programa específico na área de políticas culturais, trazendo a discussão sobre a cultura como objeto de políticas públicas para o centro do debate cultural internacional (Lima, 2014).

Na Conferência Mundial do México, em 1982, estabeleceu-se o compromisso de que políticas culturais deveriam humanizar as relações capitalistas (Carvalho; Faustino, 2015, p. 119). Isso se alinhava com as políticas neoliberais para lidar com as crises econômicas do capitalismo nos anos 1970 e 1980, valorizando a diversidade para superar sérias dificuldades econômicas e a desigualdade crescente entre as nações (Carvalho; Faustino, 2015, p. 119).

Esse alinhamento com o capitalismo, com a globalização e com as políticas neoliberais por parte da Unesco, também foi seguido pelo Banco Mundial. Apesar de ser uma organização financeira internacional que oferece financiamento para projetos e políticas educacionais, não perde seu caráter de agência financeira diretamente ligada aos interesses financeiros do setor privado (Souza; Mello, 2019, p. 95). Assim, a agenda internacional da diversidade cultural focava em questões comerciais e não considerava as consequências homogeneizantes da globalização para o intercâmbio cultural entre países, exceto pelo viés comercial: a França lutava pelo protecionismo da cultura local perante a indústria cultural dos países detentores dos meios de comunicação, especialmente os EUA (Smiers, 2014, p.126).

Na Conferência Mundial de Estocolmo, em 1998, os temas da diversidade cultural e do diálogo intercultural ganham destaque na agenda internacional, substituindo as ligações entre cultura e desenvolvimento que vigoraram na década de 1980 e meados dos anos 1990 (Lima, 2014, p. 31). O autor relata que a sociedade civil e autoridades governamentais se uniram rapidamente pela causa da diversidade cultural. Redes transnacionais foram formadas para criar um instrumento internacional de proteção e promoção da diversidade cultural, que resultou na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2001 (Unesco, 2002), e na Convenção da Unesco para a Diversidade Cultural de 2005 (Unesco, 2007), assinada pelo Brasil. O compromisso exige que o Estado invista em políticas públicas que reconheçam a diversidade cultural e as desigualdades sociais como elementos da realidade do país.

Na década de 90, políticas educacionais foram marcadas pela influência de agências multilaterais, como Banco Mundial, Unesco, OCDE e PNUD, que defendiam o discurso reformista da educação (Souza; Mello, 2019, p. 97). No Brasil, a intervenção dessas instituições, especialmente do Banco Mundial, visava influenciar os governos com questões prioritárias e ações de enfoque economicista nas políticas educacionais (Souza; Mello, 2019; Santos; Brandão, 2018).

Tal anseio convergiu com os grupos políticos no poder do país. A eleição do presidente Fernando Collor de Melo lançou o projeto político neoliberal no Brasil, que ameaçava os direitos sociais universais (Francisco et al., 2014). Collor sofreu impeachment devido a dificuldades econômicas e corrupção, sendo sucedido por Itamar Franco (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 400). O projeto neoliberal teve continuidade, com a privatização da CSN e o sucesso do Plano Real de Fernando Henrique Cardoso, que acabou com a hiperinflação.

FHC foi eleito em 1995 com apoio das elites para solucionar a crise. Na educação, reformas curriculares foram implementadas para formar trabalhadores para o mercado, conforme demanda de agências internacionais de financiamento (Velo, 2017; Santos; Brandão, 2018). Privatizações foram intensificadas com a justificativa de melhorar a situação fiscal e econômica do país. Shiroma; Moraes e Evangelista (2002, p. 86) apontam que as reformas educacionais, embora consensuais em pequenos fóruns, não foram bem recebidas nas esferas intermediárias do setor e não sensibilizaram os profissionais ou a população.

Rodrigues e Abramowicz (2013) afirmam que durante o governo FHC (1995-2002), foram implementadas políticas para combater a discriminação, o preconceito e o racismo na esfera pública. No entanto, essas políticas não atenderam completamente às demandas dos movimentos sociais por uma estratégia mais abrangente e organizada. Lima (2016) identificou ações voltadas para a diversidade no governo de FHC, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001). Esses documentos, com limitações de entendimento e alcance, apresentaram questões voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural (Comar, 2009; Kadlubitski; Junqueira, 2009).

Os PCNs (1997) contemplaram a “Pluralidade Cultural”, mas Akkari e Santiago (2010) apontam que o imaginário social brasileiro reforça a relação amigável entre as pessoas de diferentes raças, mas que isso perpetua as assimetrias baseadas na hegemonia branca, nas funções sociais, mercado de trabalho e acesso aos bens materiais e políticos, bem como ignora as questões sociais que produzem desigualdades, mantendo distanciamento da realidade do cotidiano escolar e ignorando a exclusão de alguns estudantes. Apontam, também, que o documento admite a existência de práticas discriminatórias e preconceituosas na escola, mas as

considera involuntárias ou inconscientes, ignorando as questões sociais que produzem a desigualdade e a exclusão de alguns estudantes.

Pode-se afirmar, então, que a entrada do tema da diversidade cultural na agenda educacional brasileira teve dois movimentos: um externo, que impôs a agenda internacional pelos órgãos internacionais financiadores da educação, e outro interno, com a redemocratização e a chegada do governo neoliberal. As agências financiadoras internacionais exigiram atenção às demandas sociais dos grupos marginalizados para liberação de verbas, e o governo neoliberal seguiu essas exigências para obter recursos. Kadlubitski e Junqueira (2009) reforçam essa interpretação, ao afirmarem que a implantação das políticas educacionais para efetivação da diversidade cultural está ligada ao interesse ou benefício que essa política trará às classes dominantes, que foi o que ocorreu aqui, com a classe política se articulando em prol de mais verbas para seu governo.

Ao ser eleito em 2002, o governo de Luís Inácio Lula da Silva visava atender reivindicações históricas dos movimentos sociais, mesmo que de forma fragmentada (Lima, 2016). Trata-se de uma visão política mais à esquerda em comparação aos governos neoliberais de direita que estiveram no poder até esse momento. Pierucci (1990) argumenta que a noção de diferença, bandeira dos movimentos de esquerda, foi inicialmente proclamada pela direita conservadora, que justificava tratamentos desiguais e discriminação por conta da diferença. A esquerda, por sua vez, destaca que diferença não é desigualdade e ressalta que somos diferentes, mas iguais¹¹.

Foi preciso intensificar a agenda e ações do governo Lula para avançar na implementação das políticas educacionais para diversidade cultural (Moehlecke, 2009). Em 2003, foram criadas secretarias específicas para atender demandas de grupos como mulheres e negros, além da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar. Considerando a estrutura do Ministério da Educação (MEC), em 2003 a gestão de Cristovam Buarque associou diversidade com inclusão social. Em 2004, já na gestão de Tarso Genro (continuada por Fernando Haddad), veio a criação da Secad, através do Decreto Presidencial nº 5159/2004 (Moehlecke, 2009).

¹¹ Retomar interpretação dada por Boaventura Souza Santos (2003), citada na Introdução.

Taffarel e Carvalho (2019) apontam dois episódios que teriam impulsionado a criação da Secad: o Massacre de Corumbiara, em 1995 (10 mortos), e o Massacre de Eldorado de Carajás, em 1996 (19 mortos). Essa interpretação corrobora o que afirmam Brasil e Jones (2020): a ideia de que os tomadores de decisão ignoram o problema até que se torne sério, dando respostas exageradas para o problema. Por mais que, em nosso entendimento, a criação da Secad não tenha se constituído uma resposta exagerada ao problema, já que as políticas de diversidade ainda estavam em estágio inicial no país na época e precisavam ganhar intensidade, precisou acontecer fatos extremos para que a temática ganhasse força na agenda política. Já Carreira (2015, p.178) cita a agenda racial da Conferência de Durban como elemento fundante da nova secretaria.

A criação da Secad visou articular ações de inclusão social e valorização da diversidade brasileira. Todavia, Moehlecke (2009) aponta que os movimentos sociais não articularam suas demandas políticas em torno da ideia da diversidade, preferindo noções como direito à diferença, antirracismo, antissexismo, sociedade inclusiva, feminismo, indigenismo, entre outros. Nesse contexto, a resposta mais frequente dada pelos formuladores de políticas às demandas desses grupos foi a criação de secretarias e conselhos específicos, garantindo ações que não seriam desenvolvidas em outras instâncias. Por outro lado, essa fragmentação das demandas sociais implicou dificuldade de disseminação dessas orientações para outras secretarias, impedindo um movimento mais sistêmico no governo.

Para contornar essa situação, o MEC criou câmaras temáticas para articular ações das secretarias (Moehlecke, 2009), aproximou-se da sociedade civil organizada por meio de parcerias e comissões de assessoramento e adotou ação descentralizada nos três níveis de governo, envolvendo ainda atores não governamentais. Essa ação valorizou a participação de uma pluralidade de atores sociais na geração e desenvolvimento de políticas públicas para a inclusão e diversidade (Moehlecke, 2009).

A autora encontrou 24 programas/projetos/ações para diversidade no MEC no primeiro mandato de Lula (2003-2006) e afirmou que, “se há uma característica comum a todos é justamente sua pluralidade, o que nos obriga a falar, nesse momento, de ‘diversidades’” (Moehlecke, 2009, p. 478), indicando que a noção de

polissemia teve sua influência nas respostas dadas pelos formuladores de políticas na abordagem da diversidade nas políticas públicas educacionais.

A segunda gestão de Lula (2007-2010) foi marcada pela ampliação do alcance de algumas políticas da Secad por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação e, especificamente, do Plano de Ações Articuladas (Carreira, 2015, p. 222).

Em 2011 iniciou o governo de Dilma Roussef, num contexto de ampliação da força política de grupos conservadores e impactado pela crise internacional de 2008 (Carreira, 2015, p. 222). Em maio de 2011 a Secad foi renomeada para Secadi e incluiu a temática “inclusão”. A política do órgão se voltou para a implementação de políticas, recuando em relação à sustentação de agendas de movimentos sociais (Carreira, 2015, p. 248). Em 2012, ocorreram várias controvérsias públicas relacionadas a agendas lideradas pela Secretaria, gerando debates intensos na mídia. Grupos como setores religiosos conservadores, defensores extremos da liberdade de expressão, ruralistas, mineradoras e partidos de direita ganharam destaque nesses debates, que foram parcialmente abordados pela maioria dos grandes meios de comunicação. Essas controvérsias fizeram com que a Secadi buscasse, a partir de 2013, uma atuação de baixa visibilidade pública, que não chamasse a atenção de setores conservadores contrários (Carreira, 2015, p. 261).

As CONAE/2010 e CONAE/2014 foram importantes fóruns de discussão sobre diversidade na educação, gerando contribuições conceituais e políticas, apesar da crescente atuação reacionária de grupos conservadores nessa época. O Eixo Temático VI da CONAE/2010 gerou debates sobre 12 pontos, mas a definição de diversidade só foi acordada na CONAE/2014, que a definiu como uma dimensão humana que deve ser compreendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças manifestadas em relações sociais complexas e atravessadas por posições de poder (CONAE, 2014, p. 28).

Jakimiu (2021) usa a teoria do pêndulo democrático de Avritzer (2018) para afirmar que a democracia brasileira tem períodos de expansão e regressão. Segundo o autor, a tendência regressiva começou em 2013 com as manifestações nas ruas e se agravou em 2016 com o impeachment de Dilma. Uma evidência do avanço dos grupos conservadores nessa época, foi o advento do programa “Escola Sem Partido”, em 2015. Tratou-se de uma ameaça à convivência social e à eliminação da escola pública como um local para formação humana baseado em valores como a liberdade,

a democracia e o respeito à diversidade (Frigotto, 2017). O autor aponta para uma atitude autoritária que se manifesta pela criminalização de ideias ligadas à história e à formação humana da classe trabalhadora, bem como pela intolerância e ódio dirigidos a movimentos sociais como o MST, mulheres, negros, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

Em 2018 é homologada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). Em relação à diversidade cultural, o documento recebeu críticas por expressar a forte influência dos organismos internacionais (Alves; Salustiano, 2020), pela abordagem superficial dada ao tema e também por não apresentar avanços possíveis no tratamento curricular do assunto (Santos; Brandão; 2018). Entretanto, Alves e Salustiano (2020) sugerem que os docentes têm a possibilidade de forjar o currículo mediante sua ação educativa, no sentido de dar espaço curricular aos saberes dos grupos sociais marginalizados, saberes que foram historicamente negados no processo curricular, político, econômico e cultural.

Nesse mesmo ano, os conservadores conseguem eleger Jair Bolsonaro à presidência do país. Com sua posse em 2019, iniciou-se a destruição das forças produtivas através do Estado burguês, dominado por forças de direita e extrema-direita que servem ao capital, o que representa uma contradição no modo de produção capitalista (Taffarel; Carvalho, 2019), levando a uma evidente limitação no desenvolvimento social da nação.

Houve também o silenciamento e invisibilidade em relação a questões que envolvem, principalmente, gênero e diversidade sexual, limitando a consideração dessas questões ao âmbito privado (Carvalho; Resende, 2021). Esses retrocessos resultaram da eleição de formuladores de políticas que endossam esse discurso. A extinção da Secadi em 2019 foi um exemplo desse fluxo conservador que alterou a percepção dos formuladores de políticas, o que representou um retrocesso administrativo para o ministério na promoção de políticas educacionais para a diversidade cultural.

Atualmente, temos Lula em seu terceiro mandato, com ênfase na diversidade do povo brasileiro simbolizada pela subida da rampa do Palácio do Planalto na posse. Ele recriou a Secadi através do Decreto 11.342/23, demonstrando sua disposição com políticas identitárias em prol dos grupos historicamente subalternizados.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo se propôs a avaliar como o tema da diversidade cultural foi incorporado e tratado nas políticas educacionais brasileiras, olhando especificamente para a definição da agenda política. As lutas de grupos sociais historicamente marginalizados por reconhecimento de direitos, influenciadas pelos teóricos do Multiculturalismo, dos Estudos Culturais e dos *Black Studies*, contribuíram para a centralidade do tema da diversidade cultural na agenda internacional.

No Brasil, o alinhamento entre as exigências dos órgãos internacionais financiadores da educação com os interesses dos governos neoliberais pós-redemocratização do país (Collor, Itamar Franco e FHC), bem como de elementos internos, como o texto da CF/1988, fez com que os documentos educacionais que normatizavam a educação tivessem, ainda que de forma tímida, alusões à diversidade cultural (LDB/1996, PCN's/1997).

Interpretamos que é com a ascensão do governo Lula que ocorre a quebra do monopólio dos atores sociais no poder, potencializando a participação popular e a visibilidade das demandas sociais de grupos marginalizados, resultando no fortalecimento das políticas para a diversidade cultural. Pelo lado do fluxo de informações, essa dinâmica aumentou o debate e a circulação de discursos sobre o tema, contribuindo para um esclarecimento em relação à complexidade e polissemia do termo e, também, para que as políticas para a diversidade cultural ganhassem força, resultando na ampliação e aprofundamento de políticas educacionais nesse sentido. Tal fato confirmou a “tese geral da pontuação”, de que mudanças mais aceleradas ocorrem quando os temas ficam mais atrativos para os formuladores de políticas, fazendo com que eles prestem mais atenção a essas demandas.

No entanto, a ascensão de grupos conservadores reacionários às “políticas da diferença”, através do questionamento das conquistas que grupos historicamente marginalizados vinham tendo, culminou no impeachment de Dilma em 2016, levando primeiro Temer e depois Bolsonaro ao poder. Tal cenário resultou no resgate das políticas neoliberais e acabou prejudicando a manutenção e ampliação das políticas educacionais para a diversidade nos últimos anos (2015 em diante). Lima (2016) cita dados do INEP para alertar que as políticas educacionais para grupos historicamente marginalizados no Brasil ainda são frágeis, necessitando melhorar no alcance e na eficácia, eficiência e efetividade. Assim, o estudo conclui que as políticas para a

diversidade cultural precisam ser potencializadas, com a participação dos grupos marginalizados nas instâncias deliberativas e de gestão dessas políticas públicas, buscando ampliar o acesso aos bens materiais, culturais, à vida digna, à democracia e à cidadania.

5 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DO TEMA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL”

Thiago Felipe Sebben
Gonçalo Cassins Moreira do Carmo

RESUMO

EUA, China, Nova Zelândia e Brasil, apresentam sistemas educacionais que se caracterizam por disparidades entre grupos sociais dominantes e não dominantes. Isso demonstra a necessidade de os docentes terem conhecimentos, habilidades e competências para garantir o sucesso de todos os estudantes. Essa pesquisa é uma análise bibliométrica do campo de estudos sobre formação de professores e diversidade cultural, combinando técnicas de análise de desempenho, mapeamento científico e análise de conteúdo, com o objetivo de compreender o campo para estabelecer parâmetros para futuras pesquisas. A abordagem da pesquisa foi através dos métodos mistos, usando o método de seis etapas da análise bibliométrica (Moresi; Pinho; Costa, 2021). A coleta de dados resultou numa amostra de 1229 artigos sobre o tema. A análise bibliométrica apontou: o atual estágio de evolução do campo de pesquisa; os principais periódicos, autores, países e artigos da amostra; sua estrutura intelectual e conceitual. A análise de conteúdo apontou em quais contextos o tema aparece; quais são as principais justificativas e quais são as principais abordagens teóricas adotadas para pesquisar o tema.

Palavras-chave: Formação de professores; Diversidade cultural; Disparidades educacionais; Análise bibliométrica.

ABSTRACT

USA, China, New Zealand and Brazil, have educational systems characterized by disparities between dominant and non-dominant social groups. This highlights the need for educators to possess knowledge, skills, and competencies to ensure the success of all students. This research is a bibliometric analysis of the field of teacher education and cultural diversity studies, combining performance analysis techniques, scientific mapping, and content analysis, in order to comprehend the field and establish parameters for future research. The research approach utilized mixed methods, employing the six-step method of bibliometric analysis (Moresi; Pinho; Costa, 2021). Data collection resulted in a sample of 1229 articles on the subject. The bibliometric analysis revealed the current stage of evolution in the research field, the leading journals, authors, countries, and articles in the sample, as well as its intellectual and conceptual structure. The content analysis indicated the contexts in which the subject appears, the main justifications, and the primary theoretical approaches adopted for researching the topic.

Keywords: Teacher education; Cultural diversity; Educational disparities; Bibliometric analysis.

5.1 INTRODUÇÃO

O avanço do intercâmbio cultural entre as sociedades tem as tornado cada vez mais diversas. Esse cenário potencializou a circulação e a relevância do discurso da diversidade cultural, dando origem, nas últimas décadas, a vários documentos internacionais sobre o tema, como a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em 2001 (Unesco, 2002); a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais em 2005 (Unesco, 2007); o Relatório Mundial “Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural” (Unesco, 2009) e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030 (ONU, 2015), especificamente o objetivo 4, que propõe assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

No entanto, dados apontam que países como os EUA, China e Nova Zelândia, apresentam sistemas educacionais que se caracterizam por disparidades entre grupos sociais dominantes e não dominantes (Parkhouse; Lu; Massaro, 2019) e que a lacuna educacional entre estudantes de origens socioeconômicas altas e baixas continua a crescer (Mills et al., 2019). No Brasil, uma nação historicamente constituída e marcada pela diversidade cultural (Fernandes, 2005), o aumento do acesso à educação nas últimas décadas potencializou a chegada de grupos marginalizados à escola, incluindo pretos, pardos, índios, pobres e migrantes, mas as disparidades no sucesso educacional desses grupos ainda persistem. Dados de um estudo do IBGE (2019) sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, apontaram que as taxas de analfabetismo, de frequência e conclusão do ensino médio e de frequência no ensino superior são piores entre negros e pardos em relação a brancos.

Esses dados demonstram a necessidade de os professores terem conhecimentos, habilidades e competências, além do apoio necessário para garantir o sucesso de todos seus estudantes (Parkhouse; Lu; Massaro, 2019). Eles devem estar prontos e dispostos a transformar o currículo e as práticas de ensino com base nas perspectivas, necessidades e identidades dos grupos marginalizados (Moreira; Candau, 2003; Moreira; Câmara, 2008). Para que a diversidade cultural faça parte dos conteúdos trabalhados nas escolas, torna-se primordial formar professores e implementar políticas públicas específicas (Gomes, 2003).

Contudo, muitos professores se sentem despreparados para lidar com públicos escolares altamente heterogêneos (Perrenoud, 2007), com estudantes

cultural e linguisticamente diversos (por exemplo, Chang, 2008; Colon-Muniz; Brady; SooHoo, 2010; Banjeree; Luckner, 2014; Michel; Kuiken, 2014; EC, 2017; Rowan; Kline; Mayer, 2017; Slot; Romijn; Nata, 2019) e concluem programas de formação de professores sem receber preparação adequada para trabalhar em ambientes culturalmente diversos (Winfield, 1986; McAllister; Irvine, 2000; Hollins; Guzman, 2005).

Conforme uma área científica se expande e acumula quantidade significativa de pesquisas, cresce a necessidade por avaliações das atividades de pesquisa (Linnenluecke; Marrone; Singh, 2019) e a síntese dos resultados encontrados anteriormente (Zupic; Cater, 2015; Moresi; Pinho; Costa, 2021). Tradicionalmente, os pesquisadores utilizam duas abordagens para compreender os achados anteriores: a revisão sistemática da literatura (RSL), que é uma abordagem qualitativa, e a meta-análise (MA), que é uma abordagem quantitativa (Schmidt, 2008). RSL é um procedimento que envolve a coleta, avaliação crítica e síntese de resultados de diversos estudos, podendo ou não incluir uma meta-análise. Já MA é um termo que descreve a análise estatística de dados provenientes de vários estudos, com o intuito de agrupá-los (Cordeiro et al., 2007). Atualmente, existe a emergência da abordagem do mapeamento científico (Zupic; Cater, 2015), baseado na abordagem quantitativa dos métodos de pesquisa bibliométricos.

No caso da formação de professores para a diversidade cultural encontramos múltiplas revisões de literatura, sistemáticas (por exemplo, McAllister; Irvine, 2000; Sleeter, 2001; Trent; Kea; Oh, 2008; Hinojosa Pareja; López López, 2016; Bottiani et al., 2017; Civitillo; Juang; Schachner, 2018; Parkhouse; Lu; Massaro, 2019; Edwards et al., 2020; Rowan et al., 2021; Romijn; Slot; Leseman, 2021) e assistemáticas (por exemplo, Alismail, 2016; Yuan, 2018).

Encontramos somente uma pesquisa que conduziu meta-análise (Chouari, 2016), ainda que sem análise estatística, mas com análise comparativa por grupos de estudos. A falta de meta-análises pode ser devido à dificuldade em achar e analisar pesquisas que se adequem a critérios de comparabilidade, devido à variabilidade nos métodos utilizados, nos resultados explorados, no foco e nos pressupostos ideológicos adjacentes de cada estudo (Parkhouse; Lu; Massaro, 2019; Rowan et al., 2021; Romijn; Slot; Leseman, 2021).

Não encontramos nenhuma pesquisa que conduziu análise bibliométrica e mapeamento científico sobre o tema da formação de professores para a diversidade

cultural. Talvez isso pode ser devido ao surgimento ainda recente do interesse em conduzir pesquisas do tipo. Dentro do contexto dos tópicos relacionados à diversidade, identificamos apenas um estudo que conduziu uma análise bibliométrica e um mapeamento científico, abordando o tema da “educação inclusiva” (Methlagl, 2022). Apesar de conectado com o tema da diversidade, já que podemos considerar a diversidade uma categoria mais ampla da inclusão (Khater; Souza, 2018), não se trata exatamente do mesmo tema. Porém, isso não impediu que esse trabalho servisse de inspiração para o presente estudo.

Nesse contexto, vamos conduzir uma análise bibliométrica do campo de estudos sobre formação de professores e diversidade cultural, combinando técnicas de análise de desempenho, mapeamento científico e análise de conteúdo. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender o campo de pesquisa da formação de professores e diversidade cultural para estabelecer parâmetros para futuras pesquisas.

5.2 REVISÕES EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL

McAllister e Irvine (2000) revisaram 12 estudos sobre modelos de processo de competência intercultural de professores nos EUA. Eles concluíram que tais modelos são úteis para professores lidarem com alunos culturalmente diversos. A revisão destaca a variação nos níveis de identidade racial ou consciência intercultural dos professores e a importância dos modelos de processo na identificação e diferenciação de atitudes raciais e entendimentos sobre diferenças culturais e étnicas. Essas descobertas têm implicações importantes para avaliar a prontidão para aprender, projetar oportunidades de aprendizagem eficazes e fornecer suporte e desafios apropriados para os professores.

Sleeter (2001) examinou 80 artigos sobre a preparação de professores para escolas que historicamente atendem populações multiculturais negligenciadas. O artigo não provê um guia claro sobre o que fazer na formação inicial de professores, mas aponta que, de todas as estratégias formativas usadas, as experiências comunitárias de imersão cultural, complementadas pelas atividades acadêmicas multiculturais parecem ser as mais promissoras. Ela apontou também que as pesquisas de educação de professores devem seguir os graduandos nas salas de aula, para ver o impacto dessa formação na prática, e devem ser ampliadas para além

da formação inicial de professores, pesquisando a formação continuada e a reforma curricular da escola.

Na revisão conduzida por Trent, Kea e Oh (2008) sobre formação de professores e diversidade cultural na educação geral, foram identificados três principais tópicos de pesquisa: estudos que focaram nas atitudes e crenças dos candidatos a professores sobre si mesmos, sobre a eficácia do programa e sobre a complexidade de ensinar em ambientes culturalmente diversos (por exemplo, Middleton, 2002; Brand; Glasson, 2004; Song, 2006); estudos que exploraram aspectos do currículo e instrução usados para preparar professores para a diversidade (por exemplo, Ambrosio; Sequin; Hogan, 2001; Nash, 2005; Milner, 2006) e estudos que examinaram os efeitos do curso/programa nos candidatos a professores ou instrutores do mesmo (por exemplo, Duarte; Reed, 2004; Knight, 2004; Moule, 2005).

Hinojosa Pareja e López López (2016) revisaram 55 estudos empíricos sobre formação de professores para diversidade cultural na Espanha de 2005 a 2012, com 28 estudos examinando o impacto de propostas de formação de professores desenvolvidas em centros de formação e 27 estudos sobre o impacto de propostas que incluem experiências de imersão em comunidades diversas. Eles concluíram que o sucesso ou fracasso das iniciativas de formação de professores é influenciado por vários fatores, incluindo as experiências, conhecimentos e crenças prévias dos alunos, a adequação das oportunidades de aprendizagem, as metodologias utilizadas na formação de professores e a posição social, cultural e econômica dos candidatos a professores. Entre todas as propostas analisadas, as experiências de imersão bem planejadas em ambientes multiculturais, por meio de estágios ou experiências associadas a comunidades culturalmente diversas (aprendizagem em serviço, intercâmbios etc.), parecem ter o impacto mais favorável. Esses dados corroboram os achados de Sleeter (2001).

Civitillo, Juang e Schachner (2018) revisaram 36 estudos para avaliar sistematicamente os treinamentos direcionados às crenças sobre diversidade cultural com professores em formação. Os achados mostraram que os pesquisadores basearam seu treinamento de professores em uma ampla variedade de teorias educacionais e foram implementados com uma abordagem independente como parte de um programa de preparação geral do professor. A maioria dos estudos revisados nessa síntese mostrou efeitos positivos nas crenças sobre diversidade cultural dos professores em formação.

Romijn, Slot e Leseman (2021) investigaram como as características do contexto mais amplo em que a formação profissional ocorre podem apoiar ou dificultar o desenvolvimento profissional voltado para as competências interculturais. Foram incluídos na revisão 45 estudos (23 analisaram a formação continuada e 22 a formação inicial de professores). Os achados apontam que a reflexão guiada e a implementação são importantes facilitadores de mudança. Uma abordagem incorporada e contextual é necessária para melhorar as competências interculturais.

Revisões recentes sobre formação de professores e diversidade cultural (por exemplo, Hinojosa Pareja; López López, 2016; Bottiani et al., 2017; Civitillo; Juang; Schachner, 2018; Parkhouse; Lu; Massaro, 2019) demonstram que os esforços de desenvolvimento profissional para melhorar as competências interculturais dos professores podem ser efetivos. Contudo, diversos estudos apontam que os participantes não apresentaram um crescimento tão significativo como inicialmente esperado (Romijn; Slot; Leseman, 2021).

A falta de consenso sobre o significado de “diversidade cultural” (Fylkesnes, 2018; Spitzberg; Changnon, 2009) revela a polissemia do termo e complexifica o estudo do tema (Murta Moraes; Diniz-Pereira, 2014). Um exemplo disso é a pesquisa de Edwards et al. (2020). Eles revisaram 56 estudos que examinaram tanto a aprendizagem dos alunos quanto a formação dos professores com o objetivo de contribuir para a discussão sobre estratégias para avaliar e monitorar os avanços relacionados ao Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.7 da Unesco. Apesar de afirmarem que a literatura sugere efeitos no conhecimento, atitudes, valores, crenças e comportamentos relacionados aos cinco temas de interesse da ODS 4.7, encontraram grande variação entre os estudos quanto à forma como os termos-chave são definidos e qual conteúdo/abordagem é incorporado às atividades de aprendizagem.

5.3 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Donthu et al. (2021) compararam e discutiram as três técnicas de revisão de literatura: revisão sistemática (RSL), meta-análise (MA) e análise bibliométrica (AB), destacando a importância dos objetivos da revisão e da amplitude e características da literatura que está sendo avaliada. Eles apontaram que AB apresenta uma visão geral do estado atual da estrutura intelectual e das tendências emergentes em um determinado tópico ou campo de pesquisa, sendo de escopo geral e trabalhando com

grandes conjuntos de dados. MA apresenta a evidência empírica de relacionamento entre variáveis enquanto aponta relacionamentos não estudados em estudos existentes, sendo de escopo geral ou específico e trabalhando com conjuntos de dados grandes ou pequenos, mas adequados. Por fim, RSL sintetiza descobertas da literatura existente sobre um tópico ou campo de pesquisa, sendo de escopo mais específico e trabalhando com conjuntos de dados menores.

A análise bibliométrica possui dois usos principais: análise de desempenho e mapeamento científico (Cobo et al., 2011; Moresi; Pinho; Costa, 2021). A análise de desempenho usa indicadores univariáveis para analisar cada elemento segundo uma dimensão escolhida para isso (Grácio, 2016; Rostaing, 1996). Busca medir o volume de produção e o impacto dessa produção no campo (Moresi; Pinho; Costa, 2021). Suas técnicas incluem a análise de métricas de publicações e citações em diferentes unidades de análise, como por exemplo: pesquisador, instituição, periódico, país, artigo etc. (Callon; Courtial; Penan, 1995). É a responsável por apontar as contribuições dos elementos da pesquisa para um determinado campo (Cobo et al., 2011).

Já o mapeamento científico usa indicadores relacionais para analisar os elementos segundo medidas de distância ou proximidade que estimam semelhanças ou dessemelhanças entre eles (Grácio, 2016; Rostaing, 1996). O objetivo é identificar as características estruturais da pesquisa científica, que estão sempre mudando ao longo do tempo (Noyons; Moed; van Rann, 1999; Börner; Chen; Boyack, 2003; Morris; Van Der Veer Martens, 2008). Suas técnicas incluem análises de citação, de cocitação, de acoplamento bibliográfico, de coocorrência de palavras e de coautoria (Callon; Courtial; Penan, 1995). O mapeamento científico pode ser usado para responder três tipos gerais de questões de pesquisa: 1) identificar a base de conhecimento de um tópico ou área de pesquisa e sua estrutura intelectual; 2) examinar a área de pesquisa (ou estrutura conceitual) de um tema ou campo de estudo; ou 3) criar uma estrutura de rede social para uma determinada comunidade de pesquisadores (Aria; Cuccurullo, 2017).

Em suma, a análise de desempenho examina as contribuições individuais dos elementos da pesquisa, enquanto o mapeamento científico analisa as interações e relações entre eles (Moresi; Pinho; Costa, 2021).

Essa pesquisa pretende responder as seguintes questões relacionadas ao campo de pesquisa da formação de professores e diversidade cultural:

- Qual o estado atual da evolução do tema?
- Quais os periódicos, autores, países e documentos mais relevantes?
- Qual sua estrutura intelectual?
- Qual sua estrutura conceitual?
- Em quais contextos o tema aparece?
- Quais são as principais justificativas e abordagens teóricas adotadas?

5.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa pesquisa adotaremos as seis etapas da AB propostas por Moresi, Pinho e Costa (2021): 1) desenho da pesquisa; 2) coleta e compilação dos dados para a análise bibliométrica; 3) refinamento da expressão de busca; 4) análise bibliométrica de desempenho e de mapeamento científico; 5) análise qualitativa; e 6) relato dos resultados da pesquisa. Essas etapas são baseadas nos procedimentos de AB propostos por Zupic e Cater (2015) e Donthu et al. (2021).

Pode-se dizer que se trata de uma abordagem de métodos mistos (Creswell, 2007; Creswell; Plano Clark, 2017) da AB, já que combina técnicas quantitativas (análise de desempenho e de mapeamento científico) e qualitativas (análise de conteúdo). As técnicas de análise de desempenho usadas nessa pesquisa foram: estatística descritiva e métricas relacionadas a publicações e a citações, das unidades de análise de periódicos, autores, países e documentos. As técnicas de mapeamento científico usadas foram: elaboração do ciclo de desenvolvimento do tema e mapeamento das estruturas intelectual e conceitual do campo: a primeira a partir da rede de cocitação de artigos através da análise das referências dos artigos, a segunda a partir da rede de coocorrência de palavras através da análise das palavras-chave dos autores, apoiado pelos termos mais frequentes nos títulos dos artigos da amostra.

Zupic e Cater (2015) lembram que a análise dos dados serve de apoio para selecionar leituras relevantes no campo científico da temática da pesquisa, bem como fornece informações valiosas sobre como o campo está estruturado e os tópicos de maior interesse. Então os dados apontados até esse momento da pesquisa ajudaram a elencar e selecionar documentos relevantes para leitura na etapa qualitativa da pesquisa. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011), para analisar os principais contextos em que o tema aparece, bem como as principais justificativas, e abordagens teóricas adotadas.

A ferramenta utilizada para visualização dos dados foi o pacote para R chamado Bibliometrix (Aria; Cuccurullo, 2017). Trata-se de um pacote de código aberto para análise abrangente da literatura científica em um determinado campo de informação. Foi programado em R para ser flexível e facilitar a integração com outros pacotes estatísticos e gráficos (Aria; Cuccurullo, 2017). O aplicativo usado para acessar o pacote Bibliometrix é o Biblioshiny, pois sua interface permite o uso por pessoas que não sabem programar em R. O aplicativo oferece uma visão geral dos dados, 4 níveis de análise métrica (fontes, autores, documentos e agrupamentos) e 3 estruturas de conhecimento (estrutura conceitual, estrutura intelectual e estrutura social).

5.5 COLETA E COMPILAÇÃO DOS DADOS

Para descobrir lacunas nas tendências de pesquisa em diversas áreas, é essencial que os pesquisadores explorem e revisem as fontes e bancos de dados que possuem informações completas sobre os artigos publicados nessas áreas (Moresi; Pinho; Costa, 2021).

As fontes de dados escolhidas para coleta foram as bases de dados eletrônicas de periódicos Web of Science (WoS) e Scopus. Essas duas bases de dados permitem a extração dos metadados dos documentos da amostra, sendo fontes valiosas para os pesquisadores encontrarem o que existe de mais recente em suas linhas de pesquisa (Moresi; Pinho; Costa, 2021). Além disso são bases que possuem grande cobertura na literatura das ciências sociais e humanidades (Norris; Oppenheim, 2007; Falagas et al., 2008). A WoS é o banco de dados global independente de editores mais confiável do mundo e permite rastrear ideias em todas as disciplinas, contando com cerca de 2,2 bilhão de referências citadas em mais de 196 milhões de registros (Clarivate, 2023¹²). Já a Scopus é um banco de dados que possui curadoria de especialistas independentes que são líderes reconhecidos em seus campos e conta com mais de 1,8 bilhão de referências citadas em mais de 84 milhões de registros (Elsevier, 2022¹³).

A expressão de busca foi definida da seguinte forma: "teacher education" AND "cultural diversity". A adoção desses termos se justifica por unir os dois eixos de nossa

¹² Fonte: <https://clarivate.com/webofscience-platform/>

¹³ Fonte: <https://www.elsevier.com/Scopus-fact-sheet-2022>

intenção de pesquisa inicial (formação de professores e diversidade cultural). Moresi, Pinho e Costa (2021) alertam que, mesmo com a escolha cuidadosa das palavras-chave, as pesquisas em bases de dados geralmente encontram estudos que não estão no escopo da revisão. Esses documentos podem contaminar a amostra e os resultados da análise bibliométrica. É necessário, então, definir filtros (critérios de inclusão e exclusão) para seleção precisa dos documentos. Aqui, usamos os filtros das próprias WoS e Scopus, delimitando a busca somente em artigos científicos publicados em periódicos em sua versão final, excluindo os de revisão e os artigos no prelo. Adotamos também uma baliza temporal para o estudo, aceitando artigos publicados somente até o final de 2022, de modo a fechar a baliza num ano completo, evitando trabalhar com dados ainda incompletos do ano corrente (2023) - que podem distorcer os dados – e permitindo que futuras investigações possam atualizar os dados dessa pesquisa adequadamente.

Contamos com o acesso centralizado às bases bibliográficas escolhidas para a coleta de dados (Scopus e Wos), oferecido pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da opção “Comunidade Acadêmica Federada” (CAFe). Provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), a CAFe permite que usuários utilizem login e senha institucionais para diversos serviços – entre eles, é possível acessar de forma remota o conteúdo assinado do Portal de Periódicos. Sem essa função nós teríamos dificuldades de acessar artigos com conteúdo pago nos principais repositórios do mundo.

Na Scopus fizemos a busca com a opção “Search within” ajustada para busca “Article tile, Abstract, Keywords, Authors”. Limitamos a busca em artigos concluídos e excluímos as publicações do ano 2023. Esse processo resultou em 184 documentos encontrados. Para extração dos dados, selecionamos a caixa que faz essa função (All) e na sequência clicamos em “Export”. Escolhemos o formato “BibTeX”, selecionamos as caixas para exportar todas as informações dos campos “Citation information, Bibliographical information e Abstract & keywords”. Por fim, clicamos em “Export” e salvamos na memória do computador.

Na WoS fizemos a busca com a opção “Topic” selecionada. Limitamos a busca em artigos e excluímos as publicações do ano 2023. Ao final desse processo sobraram 136 documentos. Extraímos os dados clicando em “Export” e escolhendo o formato “BibTeX”. Na caixa “Record Content” selecionamos a opção “Full Record and

Cited References” e clicamos em “Export”, salvando na memória do computador. Somando as duas amostras o total ficou em 320 artigos.

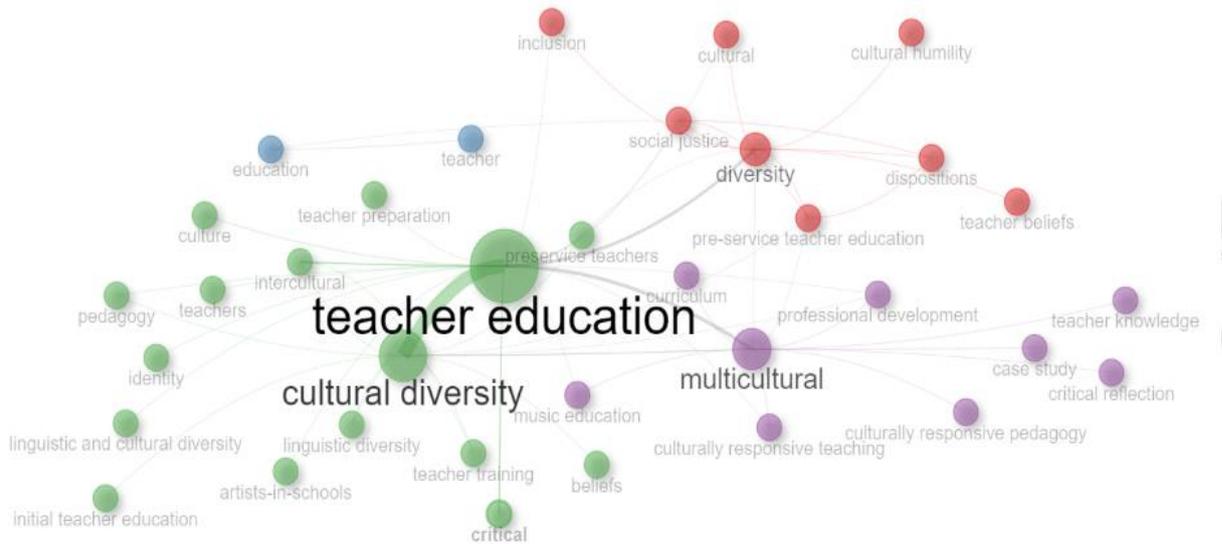
Os dados das duas bases foram unificados em um só arquivo no Excel (Caputo; Kargina, 2021). Nessa etapa também foram excluídos os dados de documentos duplicados (96 documentos), sobrando 224 documentos na amostra. Ao final desse processo, obtivemos uma planilha com os dados dos artigos da amostra em formato compatível com a interface Biblioshiny. Carregamos a planilha na ferramenta para gerar a rede de coocorrência de palavras-chave dos autores.

Na interface Biblioshiny, fizemos ajustes na amostra através das opções do menu Filters. Apesar dos critérios de exclusão aplicados diretamente nas bases de dados usadas na coleta (Wos e Scopus), alguns documentos de nossa amostra apresentaram metadados de ano de publicação em 2023. Excluimos esses dados da análise, sobrando 217 documentos na amostra. Moresi, Pinho e Costa (2021) afirmam que, para justificar a AB, a amostra deve conter mais de 500 documentos. Se contiver apenas dezenas (por exemplo, 50) ou poucas centenas (por exemplo, 100-300) então o campo de pesquisa é considerado pequeno e não justifica o uso da AB. Todavia, o refinamento da pesquisa pode ser usado para ampliar a quantidade de documentos e viabilizar a AB.

5.6 REFINAMENTO DA EXPRESSÃO DE BUSCA

Nessa etapa buscamos formas de ampliar a nossa amostra. Foi gerada a rede de coocorrência de palavras-chave dos autores dos documentos da amostra (Figura 2), com o intuito de analisar se essas palavras-chave estão relacionadas com o tema da pesquisa. Usamos uma lista de sinônimos através de um arquivo “.txt” que foi carregado no Biblioshiny. Os sinônimos visavam agrupar termos semelhantes, para termos mais clareza das tendências que os autores seguem na definição das palavras-chave de suas pesquisas, reforçando arestas e aumentando os nós da representação da imagem conforme os sinônimos escolhidos. Usamos a seguinte lista: “intercultural, intercultural education; multicultural, multicultural education, multiculturalism; culturally responsive pedagogy, culturally responsive teaching; cultural diversity, diversity”. Cada “;” representa uma linha no arquivo “.txt”.

Figura 2: Rede de coocorrência de palavras-chave dos autores



Fonte: Biblioshiny

Analisando os termos constantes na imagem, percebe-se que o termo “teacher education” é central na rede. Os termos “cultural diversity”, “diversity”, “multicultural” e “intercultural” foram os que tiveram maior peso de arestas ligados ao termo central da rede. Esse maior peso de arestas ligados ao termo central da rede é um critério para elaboração de uma nova expressão de busca. O outro é pela seleção do conceito mais adequado à pesquisa desenhada na primeira etapa (Moresi; Pinho; Costa, 2021).

Considerando os achados de Spitzberg e Changnon (2009), que apontam o amplo campo conceitual e teórico que a conceituação das competências interculturais gerou, com mais de 300 termos e construtos relacionados ou usados de forma intercambiável com o conceito de competências interculturais, além de vários autores tentando defini-lo; e também os achados de Fylkesnes (2018), que apontou relações entre o tópico “diversidade cultural” com os conceitos de “multiculturalismo” e de marcadores sociais da diferença, como raça, classe social, gênero, orientação sexual etc.; decidimos refinar a expressão de busca, incluindo os termos “multicultural” e “intercultural”. Processo similar foi adotado numa pesquisa que estudou os currículos de cursos de educação multicultural nos EUA: o autor considerou os tópicos “diversidade cultural em educação” e “educação intercultural” como relacionados ao tópico de pesquisa principal (Gorski, 2009).

Na parte da expressão de busca que se refere à “cultural diversity” isolamos a busca entre parênteses, e adicionamos os termos “intercultural” e “multicultural”. Adotamos a técnica de stemming (radicalização), excluindo sufixos para simplificar palavras. Ela foi operacionalizada usando o booleano “*” na query e pesquisando “intercultural*” ou “multicultural*”. Assim a busca incluiu variações dos termos, como por exemplo “interculturalism”, “multiculturalism”. Usamos o booleano “OR” na parte da expressão de busca entre parênteses, buscando uma relação intercambiável entre os termos. A nova expressão de busca ficou assim: ““teacher education” AND (“cultural diversity” OR “intercultural*” OR “multicultural*””).

Na Scopus fizemos a busca com a opção “Search within” ajustada para busca “Article tile, Abstract, Keywords” resultando em 1104 documentos encontrados. Para extração dos dados, selecionamos a função “All” e na sequência clicamos em “Export”. Escolhemos o formato “BibTeX”, selecionamos as caixas para exportar todas as informações dos campos “Citation information, Bibliographical information e Abstract & keywords” e clicamos em “Export”, salvando os dados na memória do computador.

Na WoS fizemos a busca com a opção “Topic” selecionada. A busca trouxe 703 documentos dentro dos critérios estabelecidos. Extraímos os dados clicando em “Export” e escolhendo o formato “BibTeX”. Na caixa “Record Content” selecionamos a opção “Full Record and Cited References” e clicamos em “Export”, salvando na memória do computador. Somando as duas amostras o total ficou em 1807 artigos.

Os dados foram unificados em um só arquivo no Excel (Caputo; Kargina, 2021). Nessa etapa também foram excluídos os dados de documentos duplicados (561 documentos), sobrando 1246 documentos na amostra. Na interface Biblioshiny, fizemos ajustes na amostra através das opções do menu Filters. Apesar dos critérios de exclusão aplicados diretamente nas bases de dados usadas na coleta (Wos e Scopus), alguns documentos da amostra apresentaram metadados de ano de publicação em 2023. Excluímos esses dados da análise, sobrando 1229 documentos na amostra.

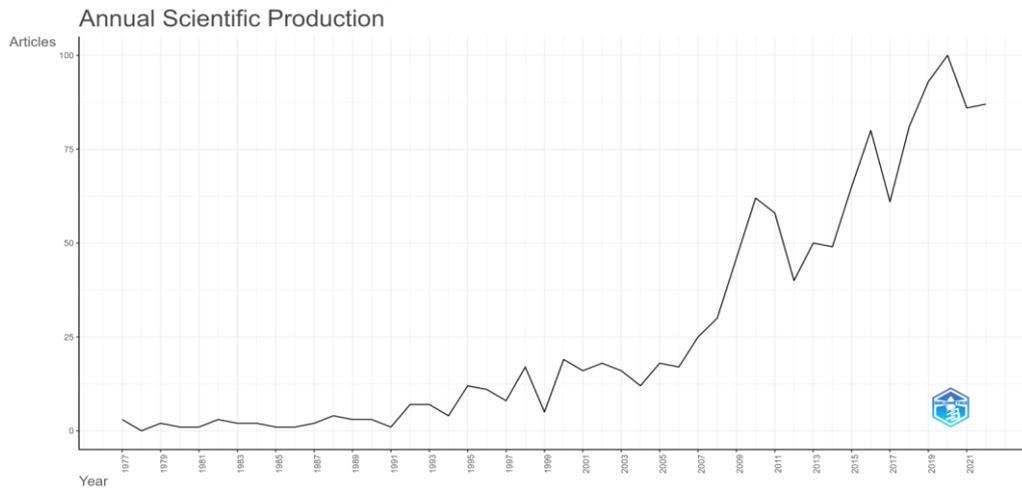
5.7 ANÁLISE DE DESEMPENHO E MAPEAMENTO CIENTÍFICO

Tabela 1: Visão geral da amostra

Descrição	Resultados
Anos com publicações	1977:2022
Total de fontes	443
Total de artigos	1229
Taxa de crescimento anual (%)	7.77%
Idade Média de cada documento	10.2
Média de citações por documento	17.84
Total de referências citadas no Corpus	6067
Total de Autores no Corpus	2121
Autores de artigos de autoria única	431
Artigos de autoria única	502
Co-autores por documento	2

Fonte: Biblioshiny

Figura 3: Produção científica anual



Fonte: Biblioshiny

Para identificar o estado atual da evolução do tema, a Figura 3 foi analisada utilizando-se a terminologia de quatro regiões proposta por Ernst (1997) e Chen, Chen e Lee (2010) para analisar os estágios de desenvolvimento tecnológico. A primeira região é chamada de emergente e ocorre antes da decolagem. A segunda região é a região de crescimento, que é caracterizada por um aumento crescente no desempenho. A região de maturidade ocorre durante o período de crescimento decrescente. A última região é a região de saturação, que ocorre quando a curva atinge seu valor máximo e começa a se tornar plana.

O gráfico mostra que o período entre 1977 e 1991 foi a emergência do tema no campo científico. Esse período teve média de publicações por ano de 1.93. Um ano teve 4 publicações (1988), 4 anos tiveram 3, 2, ou 1 publicação, e um ano teve 0 publicações (1978). O período de decolagem pode ser dividido em duas fases: uma mais tímida e questionável, que vai de 1992 a 2006, quando a média de publicações no período foi 12.46; e outra mais clara e definida, que vai de 2007 a 2010, quando a média de publicações por ano saltou para 40.75. As quedas acentuadas apresentados nos anos de 2011 para 2012, de 2016 para 2017 e de 2020 para 2021, mas com a preservação da tendência de crescimento do número de publicações ao longo do tempo, constituem evidências que estamos no estado maduro de desenvolvimento do tema, caracterizado pelo crescimento decrescente. Esse período apresentou média de 70,83 publicações por ano. O máximo de publicações por ano em toda a amostra foi em 2020, com 100 publicações. O último ano (2022) teve 87 publicações.

Tabela 2: Impacto local dos periódicos

Journal	h	TC	NP	PY start
JOURNAL OF TEACHER EDUCATION	33	4992	66	1977
TEACHING AND TEACHER EDUCATION	30	2725	76	1989
INT. JOURNAL OF MULTICULTURAL EDUCATION	11	269	27	2007
TEACHERS COLLEGE RECORD	11	486	13	1997
TEACHING EDUCATION	11	305	24	2000
EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION	10	363	20	1983
INTERCULTURAL EDUCATION	10	314	28	2010
URBAN EDUCATION	10	364	14	1997
ACTION IN TEACHER EDUCATION	9	333	26	1997
RACE ETHNICITY AND EDUCATION	9	714	13	2001

Fonte: Biblioshiny

Tabela 3: Impacto local dos autores

Author	h	TC	NP	PY start
GORSKI PC	9	435	9	2009
GAY G	7	1285	7	1995
TRENT SC	7	174	7	1998
ACQUAH EO	6	106	6	2013
ATWATER MM	5	273	5	1989
DERVIN F	5	140	5	2012
JOSEPH D	5	78	10	2005
SANTORO N	5	225	6	1999
ARTILES AJ	4	85	4	1998
CASTRO AJ	4	280	4	2010

Fonte: Biblioshiny

De modo geral, na análise de desempenho dos elementos da amostra, o número de publicações pode ser usado como métrica de produtividade e as citações como métrica de impacto (Moresi; Pinho; Costa, 2021). Para avaliar os periódicos e os autores mais influentes da amostra, usamos o índice h (Hirsch, 2005), que combina citações e publicações para medir o desempenho dos elementos da pesquisa. Escolhemos essa métrica pois ela combina a produtividade e o impacto das unidades analisadas, sendo uma métrica válida para atribuir relevância para periódicos e autores. Nas tabelas 2 e 3 também constam total de citações, total de publicações e ano da primeira publicação no periódico ou pelo autor em questão.

Tabela 4: Produção e impacto científico por país (baseada na afiliação do primeiro autor)

Country	# of Art.(R)	% of Art.	TC(R)	% of TC	TC/Art. (R)
USA	875 (1)	71,20%	12260 (1)	70,97%	14,01 (1)
AUSTRALIA	106 (2)	8,62%	776 (2)	4,49%	7,32 (3)
SPAIN	75 (3)	6,10%	402 (6)	2,33%	5,36 (8)
UK	63 (4)	5,13%	416 (4)	2,41%	6,60 (6)
CANADA	60 (5)	4,88%	405 (5)	2,34%	6,75 (5)
FINLAND	52 (6)	4,23%	539 (3)	3,12%	10,36 (2)
BRAZIL	47 (7)	3,82%	74 (10)	0,43%	1,57 (10)
TURKEY	45 (8)	3,66%	124 (9)	0,72%	2,75 (9)
ISRAEL	36 (9)	2,93%	247 (7)	1,43%	6,86 (4)
CHINA	27 (10)	2,20%	152 (8)	0,88%	5,62 (7)

Fonte: Biblioshiny

O país mais produtivo (# of Art. = number of articles; R = posição no ranking nessa métrica) e de maior impacto (TC = total citations; R = posição no ranking nessa métrica somente considerando os países da tabela) no campo científico da temática da formação de professores e diversidade cultural é de longe os EUA, com predominância maior que 70% (% of Art. e % of TC) nas duas métricas (Tabela 4). As ações institucionais de organizações de educação de professores dos EUA, como AACTE e NCATE, que no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, levaram à inclusão de questões de multiculturalismo e diversidade no currículo de muitos programas de formação de professores em todo o país (Cochran-Smith, 2004; Yuan, 2018), podem ser uma justificativa para esse cenário.

Comparar a posição de um país no ranking de publicações com a posição do mesmo país no ranking total de citações pode dar indícios se as pesquisas do país estão tendo impacto proporcional à produtividade. Países como EUA, Austrália, Reino

Unido, Canadá e China, que apresentam a mesma posição nos dois rankings, apontam para uma proporcionalidade entre produtividade e impacto das pesquisas. No caso de países como Finlândia e Israel, que apresentam posição melhor no ranking de citações do que no de publicações, o impacto das pesquisas é proporcionalmente maior do que a produtividade. De outro lado, países como Espanha, Brasil e Turquia, que apresentam melhor posição no ranking de publicações do que de citações, o impacto é menor do que a produtividade.

Outra métrica nesse sentido é a média de citações recebida por artigo (TC/Art. = total citations per number of articles). O cenário se repete, com EUA no topo, Austrália em 3º e Canadá em 5º. Finlândia e Israel são os países que mais ganham posições nesse critério, mostrando que são países com publicações de alto impacto na temática enfocada. Novamente Brasil, Turquia e Espanha aparecem nas últimas colocações entre os países da tabela.

A Comissão Europeia (EC, 2017) fez vários estudos sobre formação inicial de professores para a diversidade. Um desses estudos foi uma revisão sistemática de literatura sobre a eficácia prática dos programas de formação inicial de professores para diversidade, um tópico mais específico que o tópico do nosso estudo. A revisão conduzida demonstrou que a maior parte das evidências sobre a eficácia de programas específicos, quando existe, provém de países não europeus (EUA, Canadá e Austrália).

Esses dados corroboram parcialmente os achados da nossa pesquisa. Parcialmente pois, em nossa amostra, Reino Unido e Finlândia apareceram como países de destaque, além de EUA, Austrália e Canadá, nas métricas de pesquisas de impacto sobre o tema. Cabe alertar que essa comparação é limitada, já que são dados extraídos a partir de enfoques diferentes do objeto de pesquisa da formação de professores e diversidade cultural, além de que o viés europeu dos autores da revisão citada não deve ser descartado.

Fylkesnes (2018) aponta que de fato existe uma extensa quantidade de pesquisas em formação de professores multicultural, particularmente nos EUA (por exemplo, Trent; Kea; Oh, 2008; Castro, 2010), mas afirma que fora desse país o trabalho nessa área está apenas começando a ganhar destaque. Consideramos essa última afirmação controversa, já que existem autores latinos (por exemplo; Ruíz-Román; Calderón-Almendros; Torres-Mota, 2011; Palacios; Rodríguez, 2020; Ojeda-Nahuelcura et al., 2021; Carter-Thuillier et al., 2021) e brasileiros (por exemplo,

Moreira; Candau, 2003; Moreira; Câmara, 2008; Neira; Nunes, 2009; Neira, 2011a; Neira, 2011b; Canen; Xavier, 2011; Silva, 2013) que desde o início do século XXI dedicam estudos sobre o tema da formação de professores multicultural, direta ou indiretamente.

Essa controvérsia demonstra que os pesquisadores que estudam o tema da formação de professores e diversidade cultural e que são afiliados às instituições de países ocidentais anglo-saxões acabam se referenciando entre si. Isso cria um sistema científico que se retroalimenta e indica a existência de uma dominação epistemológica (Santos; Meneses, 2009) desses países no estudo desse tema. Eles são proprietários das principais bases de dados e dos periódicos mais relevantes e também se beneficiam da prevalência do inglês como idioma oficial da ciência mundial.

Essa visão corrobora a teoria do “sistema-mundo” e o domínio dos “países de centro” (Wallerstein, 1974). Corrobora também a visão pós-colonialista/decolonialista que aponta o domínio da visão ontológica e epistemológica do “eurocentrismo” (Said, 1978; Spivak, 1988; Dussel, 2005). Países periféricos, como Brasil e Turquia, levam desvantagem nesse cenário, já que seus pesquisadores entram numa disputa assimétrica com pesquisadores de países com mais recursos destinados a pesquisa, mais acesso aos principais periódicos e nativos no idioma inglês. Esses elementos são possíveis justificativas para esses países apresentarem impacto proporcionalmente menor do que a produtividade em predominância global na amostra.

Tabela 5: Artigos mais citados globalmente

Paper	TC(R)	TC/y(R)	NTC(R)
Sleeter CE, 2001, Journal of Teacher Education	1025 (1)	44.57 (1)	12.42 (2)
Villegas AM, Lucas T, 2002, Journal of Teacher Education	836 (2)	38.00 (2)	9.29 (6)
Picower B, 2009, Race Ethnicity and Education	398 (3)	26.53 (4)	10.23 (4)
Gay G, 2013, Curriculum Inquiry	331 (4)	30.09 (3)	14.47 (1)
Gay G, Kirkland K, 2003, Theory Into Practice	312 (5)	14.86 (7)	7.81 (8)
Gay G, 2010, Journal of Teacher Education	278 (6)	19.86 (6)	8.43 (7)
Gay G, Howard TC, 2000, The Teacher Educator	241 (7)	10.04 (18)	4.51 (34)
Cochran-Smith M, 1995, American Educ Research Journal	228 (8)	7.86 (29)	5.88 (19)
Gorski PC, 2009, Teaching and Teacher Education	219 (9)	14.60 (8)	5.63 (20)
Garmon MA, 2004, Journal of Teacher Education	214 (10)	10.70 (14)	3.61 (57)
Bryan LA, Atwater MM, 2002, Science Teacher Education	213 (11)	9.68 (18)	2.37 (131)
Warren CA, 2018, Journal of Teacher Education	135 (21)	22.50 (5)	11.83 (3)

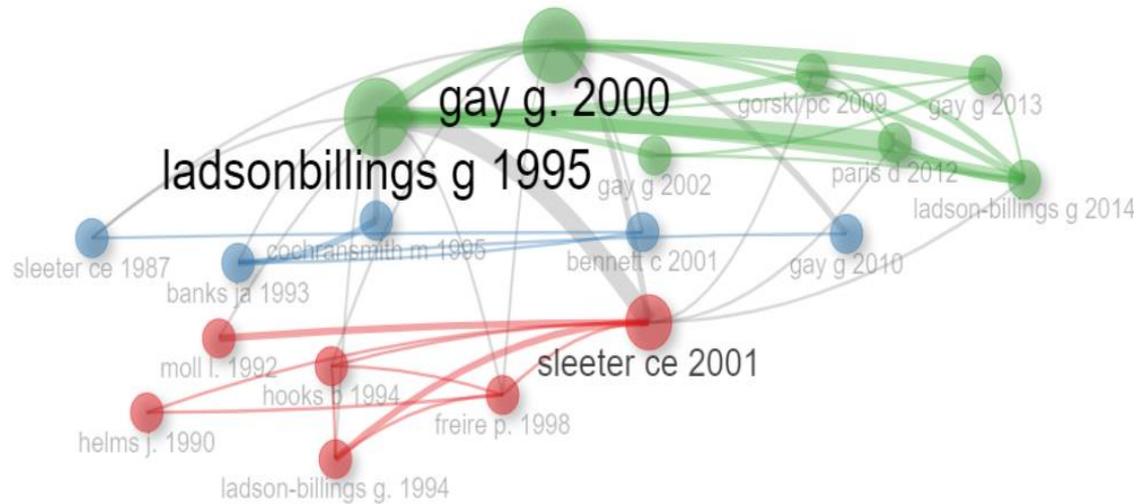
Zeichner K, 2010, Teaching and Teacher Education	200 (12)	14.29 (9)	6.07 (17)
Castro AJ, 2010, Educational Researcher	197 (13)	13.93 (10)	5.98 (18)
Mensah FM, 2022, The Urban Review	11 (458)	5.50 (65)	9.87 (5)
Juvonen J, 2019, Educ Psychol	54 (78)	10.80 (13)	7.81 (9)
Chang-Bacon CK, 2022, Journal of Teacher Education	8 (548)	4.00 (101)	7.18 (10)

Fonte: Biblioshiny

Para atribuir relevância aos artigos da amostra, adotamos os seguintes procedimentos: 1) geramos a lista dos artigos mais citados globalmente ($n = 1229$); 2) selecionamos o top 10 por total de citações (TC = total citations; R = posição no ranking geral da amostra da pesquisa; os incluídos através desse critério estão destacadas em cinza na coluna; o 11º foi incluído pois a diferença para o 10º era apenas 1 citação); 3) selecionamos o top 10 pela média de citações por ano recebidas por artigo (TC/y = total citations per year; R = posição no ranking geral da amostra da pesquisa nessa métrica), no sentido de normalizar artigos novos e antigos, e incluímos os que não estavam na seleção anterior (destacados em cinza na coluna); 4) selecionamos o top 10 pelo total de citações normalizadas (NTC = normalized total citations; R = posição no ranking geral da amostra da pesquisa nessa métrica) e incluímos os que não estavam nas duas seleções anteriores (destacados em cinza na coluna). Esses procedimentos resultaram numa amostra documental composta por artigos ($n=17$).

Esses procedimentos apontaram que existe um núcleo central de artigos (os 6 primeiros da Tabela 5) que, independentemente do critério utilizado, estão bem ranqueados na amostra. Destacamos que o artigo mais citado da amostra é uma revisão de literatura (Sleeter, 2001) e que, contando com parcerias, Geneva Gay (2000, 2003, 2010 e 2013) é a autora com mais artigos ranqueados. Destacamos, ainda, que os procedimentos de ranqueamento dos artigos pelos critérios de média de citações por ano e pelo total de citações normalizadas apontou artigos relevantes diferentes daqueles contidos no top 10 por total de citações.

Figura 4: Estrutura intelectual – Rede de cocitação de documentos

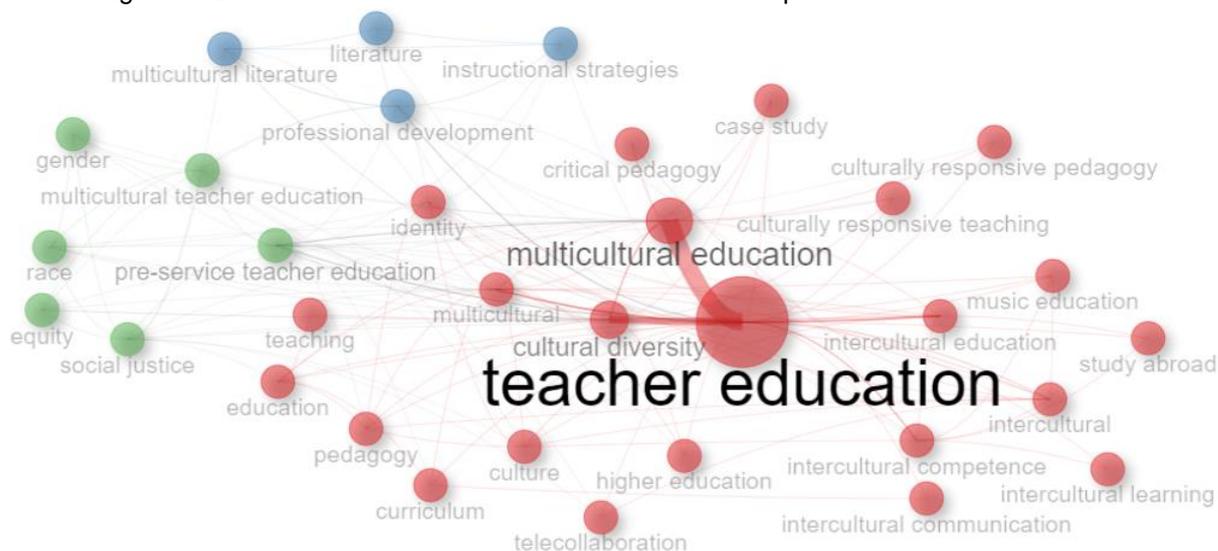


Fonte: Biblioshiny

Cocitação refere-se à prática de citar simultaneamente dois documentos em uma literatura subsequente. Para que dois documentos sejam amplamente cocitados, muitos autores devem citá-los ao mesmo tempo. A medida da força de cocitação entre esses trabalhos revela o nível de associação existente entre eles, com base na compreensão da comunidade de autores que os cita (Small, 1973). A Análise de Cocitação é utilizada para analisar as redes de referências bibliográficas em trabalhos científicos, a fim de revelar e mapear as influências e a evolução de ideias, paradigmas e comunidades científicas invisíveis (Bayer; Smart; Mclaughin, 1990). Através dos padrões de cocitação em uma literatura, é possível identificar e destacar as associações entre conceitos-chave estabelecidas pela comunidade de autores que as cita, bem como o “core” de uma literatura científica (Grácio, 2016).

A rede (Figura 4) aponta documentos seminais para o campo e inclui artigos (n=13) e livros (n=5). Os nós mais relevantes da rede são Ladson-Billings (1995), artigo no qual propõe as bases teóricas para a pedagogia culturalmente relevante e Gay (2000), livro em que apresenta as bases teóricas do ensino culturalmente responsivo.

Figura 5: Estrutura conceitual – Rede de coocorrência de palavras-chave dos autores



Fonte: Biblioshiny

Para gerar a Figura 5 usamos uma lista de termos excluídos e uma lista de sinônimos, através de arquivos de texto (".txt") carregados no Biblioshiny. Os termos excluídos foram "methods" e "and materials". A lista de sinônimos visava agrupar termos semelhantes, para obter clareza das tendências que os autores seguem na definição das palavras-chave de suas pesquisas, reforçando arestas e aumentando os nós da representação da imagem conforme os sinônimos escolhidos. Usamos a seguinte lista: "intercultural, interculturality, interculturalism; multicultural, multiculturalism; cultural diversity, diversity; pre-service teacher education, preservice teacher education, pre-service teachers, preservice teachers, initial teacher education; teacher education, teacher training, teacher preparation, teachers". Cada ";" representa uma linha no arquivo ".txt".

Analisando os termos constantes na Figura 5, percebe-se que o termo "teacher education" é central na rede. Os termos que tiveram maior proximidade e número de arestas ligados ao termo central da rede é "multicultural education", seguido de "cultural diversity", "pre-service teacher education", "multicultural", "professional development" e "intercultural education". Esses termos são apoiados pelos termos mais frequentes nos títulos dos artigos da amostra (Tabela 6).

Tabela 6: Palavras mais frequentes nos títulos dos artigos

Words	Occurrences
Teacher	898
Education	634
Multicultural	295
Intercultural	195
Cultural	189
pre-service	176
Teaching	152
Student	118
Diversity	111
Learning	103

Fonte: Biblioshiny

5.8 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A interpretação dos dados envolveu a análise de conteúdo dos documentos mais relevantes de dois recortes da amostra principal dessa pesquisa: os artigos elencados na Tabela 5 (n=17) e os documentos mostrados na Figura 4 (n=18). A união das duas amostras revelou documentos duplicados, que foram excluídos, resultando na análise qualitativa de 30 documentos (25 artigos e 5 livros).

A análise foi conduzida no sentido de responder: 1) em quais contextos o tema aparece; 2) quais são as principais justificativas e 3) quais são as principais abordagens teóricas adotadas para pesquisar o tema.

5.8.1 Contextos em que o tema aparece

Em relação aos contextos em que o tema formação de professores e diversidade cultural aparecem nos documentos, a análise mostrou que no final da década de 1980 e início dos anos 1990, o contexto era buscar tornar a educação mais equitativa para diversos grupos. Essa busca seguiu diversos caminhos, como: o desenvolvimento de um consenso sobre a natureza, os objetivos e o escopo da educação multicultural (Sleeter; Grant, 1987; Banks, 1993b) e que seguiu na década seguinte (com Bennet, 2001), o desenvolvimento social da identidade racial (Helms, 1990), a valorização das práticas domésticas das famílias nas comunidades escolares (Moll et al., 1992) e a busca por estratégias/currículos para ensinar crianças econômica (Hooks, 1994; Freire, 1998), racial (Ladson-Billings, 1994, 1995), cultural e linguisticamente diferentes umas das outras (Cochran-Smith, 1995).

A partir dos anos 2000, vários pesquisadores utilizaram dados demográficos dos EUA para enfatizar o contexto das diferenças culturais entre estudantes de grupos étnicos não-brancos (especialmente afro-americanos e latinos) e seus professores, predominantemente mulheres brancas de origem euro-americana de classe média (Gay; Howard, 2000; Gay, 2000, 2002; Sleeter, 2001; Bryan; Atwater, 2002; Gay; Kirkland, 2003; Garmon, 2004; Picower, 2009). Esses dados apareceram também para justificar uma pesquisa (Castro, 2010). Em geral, o contexto detectado era a tendência de crescimento vertiginoso da diversidade cultural nos EUA no início do século XXI (Villegas; Lucas, 2002; Gay, 2010). Um estudo dessa década enfatizou o contexto limitado dos currículos de educação multicultural de professores (Gorski, 2009).

De 2010 em diante, os contextos enfatizados pelos autores agregaram elementos que complexificaram a análise do tema, como o impacto do aumento do intercâmbio cultural nas novas gerações de estudantes (Castro, 2010); o contexto socioeconômico e político mais amplo dos EUA (Zeichner, 2010; Paris, 2012); a eficácia dos professores atuando em ambientes culturalmente diversos (Warren, 2018); exclusão social de estudantes com atributos ou identidades estigmatizadas na escola (Juvonen et al., 2019); a diversidade racial e linguística das salas de aula nos EUA (Chang-Bacon, 2022) e o currículo de ciências multicultural (Mensah, 2022). Alguns estudos dessa década contextualizaram suas pesquisas no sentido de fazer um balanço sobre os desenvolvimentos de abordagens teóricas específicas desenvolvidas nos anos anteriores (Gay, 2013; Ladson-Billings, 2014).

5.8.2 Principais justificativas para estudar o tema

Em relação às principais justificativas adotadas pelos autores para estudo do tema, a análise apontou pesquisas que se motivaram: 1) na organização teórica do campo da educação multicultural (Sleeter; Grant, 1987; Banks, 1993b; Bennet, 2001); 2) no desenvolvimento da conscientização dos estudantes (Hooks, 1994; Freire, 1998); 3) no desenvolvimento de conceitos, teorias, abordagens e métodos específicos de formação de professores para lidar com a crescente diversidade cultural (Moll et al., 1992; Cochran-Smith, 1995; Ladson-Billings, 1995; Gay, 2000; Gay; Howard, 2000; Sleeter, 2001; Bryan; Atwater, 2002; Gay, 2002; Villegas; Lucas, 2002; Gay; Kirkland, 2003; Garmon, 2004; Gorski, 2009; Gay, 2010, 2013; Ladson-Billings, 2014; Warren, 2018; Mensah, 2022); 4) no papel da raça enquanto categoria

que gera desigualdade social e educacional, além de questionamento do conceito de supremacia branca (Helms, 1990; Ladson-Billings, 1994; Picower, 2009; Chang-Bacon, 2022); 5) na superação das diferenças culturais entre estudantes e professores (Castro, 2010); 6) refletir sobre as influências do sistema neoliberal nos cursos de formação de professores dos EUA (Zeichner, 2010); 7) ser uma resistência ao processo de homogeneização cultural e linguística nos EUA (Paris, 2012); e 8) os custos acadêmicos para estudantes excluídos socialmente na escola (Juvonen et al., 2019).

5.8.3 Principais abordagens teóricas

As principais abordagens teóricas usadas para estudar o tema nos documentos analisados foram: 1) educação multicultural (Sleeter; Grant, 1987; Banks, 1993b; Gay; Howard, 2000; Bennet, 2001; Gorski, 2009; Mensah, 2022) e suas variações, como a consciência e sensibilidade multicultural (Garmon, 2004) e o multiculturalismo crítico (Castro, 2010); 2) valorizar os conhecimentos e habilidades das famílias dos estudantes (Moll et al., 1992); 3) pedagogia crítica (Hooks, 1994; Freire, 1998); 4) pedagogia culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1994, 1995, 2014); 5) ensino culturalmente responsivo (Gay, 2000, 2002, 2010, 2013; Villegas; Lucas, 2002; Gay; Kirkland, 2003); 6) a combinação dessas duas últimas teorias, originando a pedagogia culturalmente responsiva (Warren, 2018); 7) teoria das crenças e modelos culturais (Bryan; Atwater, 2002); 8) pedagogia culturalmente sustentadora (Paris, 2012); 9) teorias relacionadas à raça e suas variações: teoria da identidade racial (Helms, 1990); teoria crítica da raça (Picower, 2009) e teorias pós-estruturalistas de raça e linguagem (Chang-Bacon, 2022); 10) a partir de uma visão social mais ampla, envolvendo os efeitos sociais, econômicos e políticos do neoliberalismo na formação de professores (Zeichner, 2010); 11) combinação de educação multicultural com enfoque em questões raciais (Cochran-Smith, 1995; Sleeter, 2001); e 12) teorias que tentam explicar os motivos que levam à exclusão social de estudantes nas escolas (Juvonen et al., 2019).

Para efeitos de comparação, na revisão conduzida por Trent, Kea e Oh (2008) sobre formação de professores e diversidade cultural na educação geral, dos 46 estudos analisados, 22 não mencionaram explicitamente uma abordagem teórica. Dos estudos restantes, 3 adotaram a teoria crítica da raça, 2 seguiram a abordagem da teoria crítica, 3 basearam-se na teoria antirracista e 5 empregaram a tipologia de

Banks (1993a). Outras teorias utilizadas foram: o conceito de patriotismo (Nash, 2005); o modelo de sensibilidade intercultural de Bennett (Pappamihel, 2004); a teoria da interseccionalidade (Subedi, 2006); e as pedagogias emancipatórias (Swartz, 2003).

5.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou que o estado atual de evolução do campo de pesquisa encontra-se na região de maturidade. Isso quer dizer que existem muitas publicações científicas sobre o tema e os pesquisadores estão refinando as teorias e métodos existentes. Esse cenário favorece o desenvolvimento de pesquisas aplicadas, com o objetivo de desenvolver novas soluções, tecnologias e aplicações para resolver problemas do mundo real; e de pesquisas interdisciplinares, com o objetivo de integrar conhecimentos e perspectivas de diferentes campos de pesquisa para resolver problemas complexos. Ou seja, pesquisas que visam desenvolver cursos de formação docente para a diversidade cultural com maior impacto no aprimoramento das competências docentes e pesquisas que desejam abordar a diversidade cultural em seus diferentes níveis de complexidade (social, cultural, política, econômica, educacional etc.), podem se beneficiar grandemente do conhecimento nesse estágio.

A pesquisa apontou os periódicos, autores, países e documentos mais relevantes na temática da formação de professores e diversidade cultural. Esses dados deram um panorama do tema e apoiaram decisões sobre o que ler. Também fornecem insights e informações preciosas que podem apoiar decisões futuras em vários níveis: de pesquisadores, sobre o que ler e onde publicar; de formadores de professores, inspirando práticas pedagógicas inovadoras ancoradas na teoria subjacente ao campo de pesquisa; de instituições de pesquisa e formuladores de políticas, que podem usar esses dados para decidir o direcionamento de recursos, identificar áreas de pesquisa estratégicas, avaliar a colaboração e a competitividade entre pesquisadores, instituições e países, bem como medir o impacto da pesquisa em diferentes campos relacionados.

A visualização da estrutura intelectual do tema ajudou a identificar documentos seminais e as relações entre eles. Em conjunto com os documentos mais relevantes, formou o corpus teórico submetido à análise de conteúdo. Essa análise apontou os principais contextos, justificativas e abordagens teóricas dos cursos de formação de professores para a diversidade cultural. As abordagens teóricas que mais

apareceram foram o multiculturalismo, o ensino culturalmente responsivo e a pedagogia culturalmente relevante, sendo que essas duas últimas derivam da primeira. Isso confirma a visão de que há uma clara distinção na abordagem da diversidade cultural na educação, com países anglófonos se concentrando em reconhecer e valorizar as diferenças culturais por meio do multiculturalismo, e países francófonos enfatizando as interações, trocas e construções culturais originadas dos contatos entre as culturas por meio do interculturalismo (Akkari, 2010; Akkari; Radhouane, 2022). Importante destacar que a maioria das abordagens multiculturais se esquivam das delicadas questões associadas à desigualdade, ao acesso educacional, à equidade e à justiça social (Nieto, 2000; Grant; Sleeter, 2007). Nesses casos, a educação multicultural acaba se limitando a uma abordagem turística da diversidade (Derman-Sparks, 1989; Akkari; Radhouane, 2022).

Já a visualização da estrutura conceitual e a frequência de palavras dos títulos dos artigos da amostra, permitiu conhecer os principais tópicos de pesquisa relacionados ao tema. Esses dados representam as fronteiras do conhecimento nessa temática e permitem que futuras pesquisas já iniciem seus estudos com um mapa que representa o território conceitual e teórico sobre o tema, estabelecendo bases sólidas para que o conhecimento possa avançar.

Essa pesquisa apresenta limitações. Em primeiro lugar uma limitação relativa à escolha da expressão de busca. Apesar de a pesquisa ter seguido uma metodologia que possui etapa de refinamento da expressão da busca, visando reduzir os vieses implicados nessa escolha através da aplicação de critérios mais objetivos de escolha da expressão de busca, ainda assim é necessário reconhecer que o uso de outros termos relacionados ao tema da formação de professores e diversidade cultural, como gênero, raça, equidade, justiça social, pedagogia crítica, etc., resultaria em outra amostra para análise.

Em segundo lugar uma limitação relativa à escolha das bases de dados, que se deram devido ao método escolhido para análise e visualização dos dados: como esse método exigia a extração dos metadados dos documentos, tivemos que trabalhar apenas com bases que nos fornecessem essas informações. Como as bases de dados usadas no estudo apresentam baixa presença de publicações em língua não inglesa (van Leeuwen et. al, 2001) e baixa cobertura de periódicos que fogem do circuito EUA-Europa (Chavarro; Ràfols; Tang, 2018), a amostra analisada acabou privilegiando documentos publicados em inglês e em periódicos desses países.

Em terceiro lugar, uma limitação na etapa da análise qualitativa: como selecionamos documentos para essa etapa a partir da análise de desempenho e da rede intelectual gerada, a amostra contemplou quase que exclusivamente obras desenvolvidas e publicadas nos EUA. A única exceção foi a obra do brasileiro Paulo Freire (1998). Apesar dos dados apontarem enorme dominância dos EUA tanto na produção como na publicação de artigos na amostra analisada, é fato que a análise dos contextos, justificativas e abordagens teóricas adotadas nas pesquisas ficou restrita ao contexto sociocultural desse país. Desse modo, os achados relatados devem ser generalizados com cuidado para outros contextos sociais, apesar de servirem como base teórica inspiradora de novas práticas pedagógicas de formação de professores para lidar com o contexto cada vez mais presente da diversidade cultural.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA DIVERSIDADE CULTURAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Thiago Felipe Sebben
Gonçalo Cassins Moreira do Carmo

RESUMO

As escolas estão ficando mais diversas étnica e racialmente. A Educação Física (EF) ocupa um papel relevante para tratar da diversidade, mas pode gerar desigualdades e conflitos se não promover valores sociais. O foco é identificar as características dos cursos de formação de professores de EF eficazes para desenvolver as competências docentes necessárias para atuar em ambientes culturalmente diversos. Foi conduzida uma revisão sistemática de literatura por meio da Methodi Ordinatio 2.0 (Pagani et al., 2023). A metassíntese do conhecimento apontou os contextos, justificativas, delineamentos, métodos, instrumentos de coleta de dados e características das amostras presentes nos artigos analisados. Esse estudo destacou seis características dos cursos de formação de professores de EF indicadas para aumentar a eficácia na promoção das competências culturais: 1) abordagem crítica e reflexiva às questões socioculturais; 2) inclusão de conteúdos relevantes sobre diversidade; 3) experiências práticas em contextos diversos; 4) espaço curricular para o desenvolvimento de competências culturais; 5) apoio e acompanhamento dos professores em formação; 6) avaliação contínua das competências culturais.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Física; Diversidade cultural; Revisão Sistemática.

ABSTRACT

Schools are becoming more ethnically and racially diverse. Physical Education (PE) plays a relevant role in addressing diversity, but it can generate inequalities and conflicts if it does not promote social values. The focus is on identifying the characteristics of effective PE teacher training courses to develop the necessary teaching competencies for culturally diverse environments. A systematic literature review was conducted using Methodi Ordinatio 2.0 (Pagani et al., 2023). The meta-synthesis of knowledge pointed out the contexts, justifications, designs, methods, data collection instruments, and characteristics of the samples in the analyzed articles. This study highlighted six characteristics of physical education teacher training courses recommended for enhancing effectiveness in promoting cultural competencies.: 1) critical and reflective approach to sociocultural issues; 2) inclusion of relevant content on diversity; 3) practical experiences in diverse contexts; 4) curricular space for the development of cultural competencies; 5) support and mentoring of teachers in training; 6) continuous evaluation of cultural competencies.

Keywords: Teacher education; Physical Education; Cultural diversity; Systematic review.

6.1 INTRODUÇÃO

As escolas estão se tornando étnica e racialmente diversas (Thijs; Verkuyten, 2013). Projeções apontam que em 2024 estudantes de etnias não-brancas (incluindo jovens negros, latinos, asiáticos, nativos havaianos, insulares do Pacífico, índios americanos), representarão 55% as matrículas de estudantes nas escolas públicas dos EUA (Kena et al., 2015). No Brasil, o movimento de ampliação do acesso à educação observado nos últimos 50 anos¹⁴, potencializou a chegada de grupos subalternizados à escola: não-brancos (negros, pardos e indígenas), pessoas em condição de pobreza, imigrantes latino-americanos (movimento externo) e de outras regiões do Brasil (movimentos internos). Essa configuração social desafia professores e demais profissionais da educação a trabalharem cotidianamente num ambiente pluriétnico, multicultural e desigual (Oliveira; Côrtes, 2021).

Contudo, discursos de ódio têm crescido nas redes sociais. Dados coletados no Brasil entre 2021 e 2022, pela Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos da Safernet, apontam que a xenofobia cresceu 874%, a intolerância religiosa cresceu 456% e a misoginia ou opressão às mulheres aumentou 251%¹⁵. Além disso, dados mostram que de 2013 a 2022 os ataques violentos às escolas realizados por estudantes com armas de fogo ou outros artefatos cresceram 794% nos EUA¹⁶ e passaram a acontecer também no Brasil¹⁷. Esses ataques estão associados a visões de mundo preconceituosas e ideias supremacistas de extrema direita (Mudde, 2000). Esses dados revelam que uma parte das pessoas não está preparada para lidar adequadamente com as diferenças, não sabendo reconhecer desigualdades e muito menos viver pacificamente na diversidade. Isso demonstra uma lacuna no impacto da educação na formação de uma maioria de sujeitos conscientes de como se comportar, dialogar e agir nesse contexto.

A escola pode contribuir largamente para enfrentar o desafio de criar um ambiente social onde a diversidade cultural seja respeitada e vista como um ativo, em vez de um fardo ou uma ameaça à coexistência pacífica (Motti-Stefanidi et al., 2012; Civitillo et al., 2017). As instituições educacionais abrigam diversas perspectivas

¹⁴ A taxa (%) de atendimento escolar do grupo etário dos 7 aos 14 anos passou de 63,4% em 1970 para 99,4% em 2020. No grupo etário dos 15 a 17 anos passou de 42,3% em 1970 para 94,5% em 2020. Fontes: anpae.org.br e moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/brasil

¹⁵ Fonte: [Denúncias de crimes com discurso de ódio na internet crescem em 2022](#)

¹⁶ Fonte: [Violência armada em escolas cresceu 794% nos EUA](#). Dados primários em: [K12 Shootings](#)

¹⁷ Fonte: [Ataques às escolas no Brasil](#) e [Relatório Ataques às escolas e alternativas](#)

culturais, sendo ambientes onde convivem indivíduos que trazem consigo diferentes maneiras de compreender e valorizar suas experiências educacionais e suas próprias existências (Palacios; Rodríguez, 2020). A escola também é crucial para a formação da identidade, mas pode gerar tensões, onde significados e identidades são “negociados” a partir de relações desiguais (Ruíz-Román; Calderón-Almendros; Torres-Mota, 2011). Do ponto de vista pedagógico, ao ignorar diferenças culturais, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem enraizado em conflitos e que pode resultar no fracasso dos estudantes (Nieto; Bode, 2008).

A Educação Física (EF) é um componente curricular privilegiado para abordar a problemática da diversidade na escola, devido a sua característica de promover a interação entre os estudantes por meio da cultura corporal (Francisco, 2018) e da linguagem universal da motricidade e corporeidade humana (Díaz, 2009). Essas características podem ser potencializadas por uma abordagem curricular do componente que enfatiza a cultura, como por exemplo o currículo cultural da EF (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2011a; Neira, 2011b).

No entanto, é importante reconhecer que, em ambientes culturalmente diversos, a EF também pode apresentar desafios, como a possibilidade de gerar desigualdades, conflitos, elitismo e manifestações de segregação (Barker et al., 2013; Collins; Haudenhuyse, 2015). Isso ocorre especialmente quando suas metodologias enfatizam a competitividade ou não favorecem o desenvolvimento de valores sociais (Hatzigeorgiadis et al., 2013; Molina, 2010), como no caso dos currículos ginástico, esportivista e psicomotor do componente. Nesses currículos a cultura corporal é, na maioria das vezes, simplesmente reproduzida, sem a devida reflexão, discussão e contextualização histórica de sua produção. Essas abordagens curriculares tradicionais acabam por apagar as diferenças de cultura corporal entre os estudantes, uma vez que visam a padronização de movimentos, invisibilizando a riqueza da diversidade presente nas aulas de EF.

Sendo assim, é possível afirmar que o currículo colocado em ação pelo professor de EF nas suas aulas é fator crucial para a abordagem, ou não, da diversidade cultural por meio da EF. Aqui ganha relevância a formação de professores, sendo elemento crítico para o impacto da escola como instituição chave no processo de construção de um ambiente social de reconhecimento, tolerância e promoção da diversidade.

Os docentes precisam ter conhecimentos, habilidades e competências, além do apoio necessário para garantir o sucesso de todos seus estudantes (Parkhouse; Lu; Massaro, 2019) e devem estar prontos e dispostos a transformar o currículo e as práticas de ensino com base nas perspectivas, necessidades e identidades dos grupos marginalizados (Moreira; Candau, 2003; Moreira; Câmara, 2008). Preparar professores nesse sentido significa transformar a escola num local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas e consideradas elementos enriquecedores da cidadania (Canen; Xavier, 2011). Para que a diversidade cultural faça parte dos conteúdos trabalhados nas escolas, torna-se primordial formar professores e implementar políticas públicas específicas (Gomes, 2003).

Contudo, muitos professores se sentem despreparados para lidar com públicos escolares altamente heterogêneos (Perrenoud, 2007), com estudantes cultural e linguisticamente diversos (por exemplo, Chang, 2008; Colon-Muniz; Brady; SooHoo, 2010; Banjeree; Luckner, 2014; Michel; Kuiken, 2014; EC, 2017; Rowan; Kline; Mayer, 2017; Slot; Romijn; Nata, 2019) e concluem programas de formação de professores sem receber preparação adequada para trabalhar em ambientes culturalmente diversos (Winfield, 1986; McAllister; Irvine, 2000; Hollins; Guzman, 2005).

Nesse contexto incerto e controverso, estudos sobre formação de professores de EF para a diversidade cultural ganham relevância. Assim, o objetivo principal da presente pesquisa é identificar as características dos cursos de formação de professores de EF eficazes para desenvolver as competências docentes necessárias para atuar em ambientes culturalmente diversos.

6.2 POLÍTICA BRASILEIRA ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL

O reconhecimento da diversidade cultural como elemento constitutivo do povo brasileiro (Fernandes, 2005) levou o Brasil a assinar vários acordos internacionais em prol da diversidade cultural, como a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em 2001 (Unesco, 2002); a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais em 2005 (Unesco, 2007); o Relatório Mundial “Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural (Unesco, 2009) e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030 (ONU, 2015), especificamente o objetivo 4, que propõe assegurar a

educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Na esfera nacional, a Constituição Federal brasileira de 1988 valoriza a diversidade cultural, destacando os “direitos culturais” e o princípio do “pluralismo cultural”. O documento valoriza a diversidade cultural através de diferentes princípios expressos em seu texto: dignidade humana, promoção do bem de todos sem preconceito ou discriminação, liberdade de pensamento e matriz da diversidade cultural, concepção do Estado como garantidor do exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura (Cunha e Filho; Almeida, 2014).

Para que a escola seja efetiva no processo constitucional de reconhecimento da diversidade cultural brasileira, três elementos interligados precisam ser levados em conta: as políticas educacionais, o currículo e a formação dos professores. Esses elementos são interligados pois as políticas educacionais normatizam e estruturam os currículos e os cursos de formação docente. Os referenciais curriculares nacionais estavam entre os textos que mais figuram na bibliografia dos cursos de licenciatura que formam os professores no Brasil (Gatti; Nunes, 2008), cenário que perdura até hoje. Além disso, as políticas de formação continuada gravitam em torno da implementação do currículo da educação básica (Gatti; Barreto; André, 2011). Então para que a diversidade cultural faça parte dos conteúdos trabalhados nas escolas, torna-se primordial formar professores e implementar políticas públicas específicas (Gomes, 2003).

Na esfera educacional, existem normas que sustentam expressamente o reconhecimento da diversidade cultural brasileira (Lei 9.394/1996, Lei 10.639/2003, Lei 11.844/2008), bem como um órgão administrativo do Ministério da Educação, a Secad, estabelecida em 2004, e que passou a se chamar Secadi a partir de 2011. A Secadi foi extinta em 2016, com o avanço do projeto educacional ancorado na agenda política neoliberal e conservadora (Jakimiu, 2021), mas foi recriada em 2023.

Essa agenda influenciou também na elaboração do documento norteador curricular brasileiro: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). Em relação à diversidade cultural, o documento recebeu críticas por expressar a forte influência dos organismos internacionais (Alves e Salustiano, 2020), pela abordagem superficial dada ao tema e por não apresentar avanços possíveis no tratamento curricular do assunto (Santos; Brandão; 2018). Entretanto, Alves e Salustiano (2020) sugerem que os docentes têm a possibilidade de forjar o currículo mediante sua ação educativa, no

sentido de dar espaço curricular aos saberes dos grupos sociais marginalizados, saberes que foram historicamente negados no processo curricular, político, econômico e cultural.

A formação docente necessária para implementar a BNCC é apoiada pela Base Nacional Curricular para a formação inicial (BNC-FI, 2019) e continuada (BNC-FC, 2020) de professores. Esses documentos elencam as competências gerais e específicas exigidas pelo Ministério da Educação (MEC) para um professor da educação básica no Brasil. E tanto no rol das competências gerais (itens 3, 8 e 9) como no rol das competências específicas (BNC-FI: itens 1.2.5, 1.3.1 e 1.3.2; BNC-FC: item 2a.4.1) apresentadas nos dois documentos é possível encontrar a intenção de que os docentes em formação desenvolvam competências e habilidades relacionadas à cultura e à diversidade cultural. Na BNC-FI (2019) é possível encontrar, ainda, princípios que compreendem os docentes como agentes formadores de cultura (art. 6º, IX) e garantem sua liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura (art. 6º, X). Além disso, os documentos também apresentam princípios norteadores e fundamentos pedagógicos para os cursos de formação. Os cursos devem: 1) valorizar a perspectiva intercultural (BNC-FI: art. 7º, XIV); 2) se comprometer com a educação integral dos professores em formação, para que eles respeitem e valorizem a diversidade (BNC-FI: art. 8º, VIII; BNC-FC: art. 6º, VIII); e 3) ter carga horária que contribua para o desenvolvimento de competências culturais nos futuros docentes (por exemplo, BNC-FI: art. 12º, VIII e XIII; art. 13º, § 1º, VII).

O conjunto normativo e administrativo apresentado nesse tópico demonstra inúmeros esforços políticos do Estado brasileiro para reconhecer a diversidade cultural brasileira. Mas fica claro que, para que esse reconhecimento se materialize de modo pacífico, tolerante e promotor da justiça e equidade social nas relações cotidianas entre as pessoas, a diversidade cultural precisa ser pensada, refletida, discutida, avaliada e posta em prática nas escolas brasileiras. Esse processo passa pela operacionalização do currículo escolar pelos docentes, que precisam possuir competências específicas para atuar com efetividade nesse contexto.

6.3 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE COMPETÊNCIAS CULTURAIS DOCENTES

O conceito de “competência” é controverso (Spitzberg; Changnon, 2009). O termo é frequentemente utilizado de forma imprecisa (Deardorff, 2006) e sem considerar suas nuances conceituais (Spitzberg; Cupach, 1984, 2002). Duas abordagens principais são utilizadas para definir competência: 1) como um conjunto de habilidades ou talentos (por exemplo, Perrenoud, 2001; Kuenzer, 2002; Zabala e Arnau, 2014; OIT, 2021) e 2) como uma avaliação subjetiva (por exemplo, quando dizemos que uma pessoa agiu de modo “competente” em dada situação). A primeira abordagem é de longe a mais comum, pois se alinha ao significado semântico mais tradicional do termo. No entanto, ambas abordagens são problemáticas, pois o mesmo comportamento pode ser considerado competente em um contexto, mas não em outro; ou por um observador, mas não por outro (Spitzberg; Changnon, 2009). Dessa forma, não existe uma definição única e universal de competência (Spitzberg, 2000, 2007; Spitzberg; Cupach, 1984, 2002).

No contexto educacional, o conceito de competência passou a ser adotado há cerca de 30 anos pelos movimentos de reestruturação e realinhamento dos sistemas de ensino no mundo (Hinckel, 2015). Trata-se de um termo importado do âmbito empresarial do início da década de 1970, trazido com a intenção de mudar o foco da formação profissional tradicional concentrada no ensino de conhecimentos teóricos ou saberes disciplinares, para o desenvolvimento de habilidades práticas, verificáveis em situações específicas e essenciais para o exercício da profissão (Zabala; Arnau, 2014; Arruda; Lisboa, 2015). As principais críticas que esse movimento recebeu argumentavam que a educação acabou submetida/reduzida/limitada às exigências do mercado de trabalho. Contudo, é inegável a eficácia e a efetividade com que esse modelo foi implantado em diversos países.

No Brasil, por exemplo, o termo foi assumido na reorganização das diretrizes para educação nacional na década de 1990 (Hinckel, 2015). A Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), embora não seja a primeira a mencionar o conceito de competências, o coloca em destaque nas diretrizes curriculares para o ensino médio, profissional e de formação de professores. Essa adoção, sem a participação dos profissionais da educação, foi uma imposição do governo brasileiro, que exigiu que os professores mudassem suas práticas para atender à nova concepção (Kuenzer, 2002).

Nesse cenário, a principal noção de competência que emergiu no meio acadêmico brasileiro foi a do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (Ricardo, 2010). Ele define competência como a capacidade de mobilizar saberes, *savoir-faire* e atitudes para enfrentar um tipo de situação. Essa mobilização precisa do contexto para emergir, sendo cada contexto singular, e envolve operações mentais, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação. As competências profissionais constroem-se em formação e na prática docente (2000, p. 15). De acordo com ele, o professor profissional (competente) é aquele que sabe agir de forma eficaz em qualquer situação, mesmo que seja nova, inesperada ou desafiadora. Ele é capaz de refletir sobre sua prática e adaptá-la às necessidades dos alunos e do contexto (2001, p.25).

Outra noção de competência que se popularizou no Brasil foi a apresentada por Zabala e Arnau (2014). Para eles, competência é, de modo geral, a capacidade de usar diferentes tipos de conhecimento de forma integrada. Na educação escolar, competência é a capacidade de agir de forma eficaz em diferentes contextos, mobilizando componentes atitudinais (atitudes), conceituais (conhecimentos) e procedimentais (habilidades).

As noções de Perrenoud (2000, 2001) e Zabala e Arnau (2014) combinam as abordagens de competência como habilidades ou talentos e como avaliações subjetivas das ações em contextos específicos (conforme exposto em Spitzberg e Changnon, 2009). No entanto, a associação da noção de eficácia ao conceito de competência reduz a subjetividade da avaliação, pois a competência passa a ser avaliada pela capacidade de se atingir um objetivo. Ainda assim, a subjetividade não é totalmente eliminada, pois a caracterização do objetivo precisa ser clara e precisa.

O processo desenvolvido em uma atuação competente para enfrentar uma situação de forma eficaz pode ser descrito conforme Zabala e Arnau (2014): 1) analisar a situação/contexto a partir de uma visão complexa, identificando os problemas ou questões que possibilitam uma ação eficaz; 2) revisar e selecionar os esquemas de atuação/de pensamento/de operação mais adequados para enfrentar a situação em questão; 3) aplicar o esquema selecionado, transferindo-o do contexto no qual foi aprendido para o novo contexto (situação enfrentada); e 4) mobilizar os componentes da competência (conhecimentos, procedimentos, atitudes, entre outros) de forma inter-relacionada.

Então para que um docente seja eficaz num ambiente culturalmente diverso ele precisará mobilizar/integrar diferentes tipos de conhecimento/atributos para saber agir profissionalmente (com competência e eficácia) nesse contexto. Tendo em vista que um ambiente culturalmente diverso se caracteriza pela presença das diferenças entre os estudantes da escola (linguísticas, de gênero, de classe, de raça, de etnia, de orientação sexual, de estrutura familiar, de práticas e níveis de habilidades corporais, etc.) e que essas diferenças modulam suas crenças, experiências, valores e perspectivas culturais, então as competências que esses docentes deverão desenvolver são as competências culturais.

Diversas perspectivas teóricas vêm sendo adotadas para pensar a formação visando o desenvolvimento das competências culturais: “competência cultural” (Moule, 2012); “competência multicultural” (Stuart, 2004); “sensibilidade intercultural” (Bennett, 1993; Bennet, 2007); “competência intercultural” (Hammer, 1999; Deardorff, 2006; Spitzberg; Changnon, 2009); “humildade cultural” (Tervalon; Murray-García, 1998; Hook et al., 2013); “inteligência cultural” (Earley; Ang, 2003; Ang; Van Dyne, 2008); “maturidade intercultural” (King; Baxter-Magolda, 2003); “consciência intercultural” (Landreman, 2003); etc. Todas essas perspectivas derivam de duas grandes correntes teóricas principais: o multiculturalismo e o interculturalismo. O multiculturalismo é uma abordagem que reconhece a diversidade cultural, mas que não necessariamente promove a interação entre as culturas. Já o interculturalismo, por outro lado, é uma abordagem que enfatiza a interação entre culturas, e que busca promover o diálogo e o entendimento mútuo (Abdallah-Pretceille, 2011; Akkari; Radhouane, 2022).

Para os propósitos desse estudo, uma definição mais específica limitaria a capacidade de análise desse modelo teórico, uma vez que serão analisadas diversas pesquisas que adotaram variadas perspectivas. Assim, uma definição mais geral será construída, buscando combinar especificidades das perspectivas mencionadas.

Então nessa pesquisa, competência cultural deve ser entendida como a capacidade/habilidade de compreender, se adaptar, se relacionar, gerenciar e trabalhar com a singularidade de pessoas ou grupos de pessoas de diferentes culturas em situações marcadas pela diversidade cultural; reconhecendo, respeitando, compreendendo, apreciando e integrando humildemente suas visões de mundo e diferenças culturais e sociais (Cross et al., 1989; Sue, 1998; McAllister; Irvine, 2000;

Wachtler; Troen, 2003; Stuart, 2004; Ang; Van Dyne, 2008; Spitzberg; Changnon, 2009; Moule, 2012).

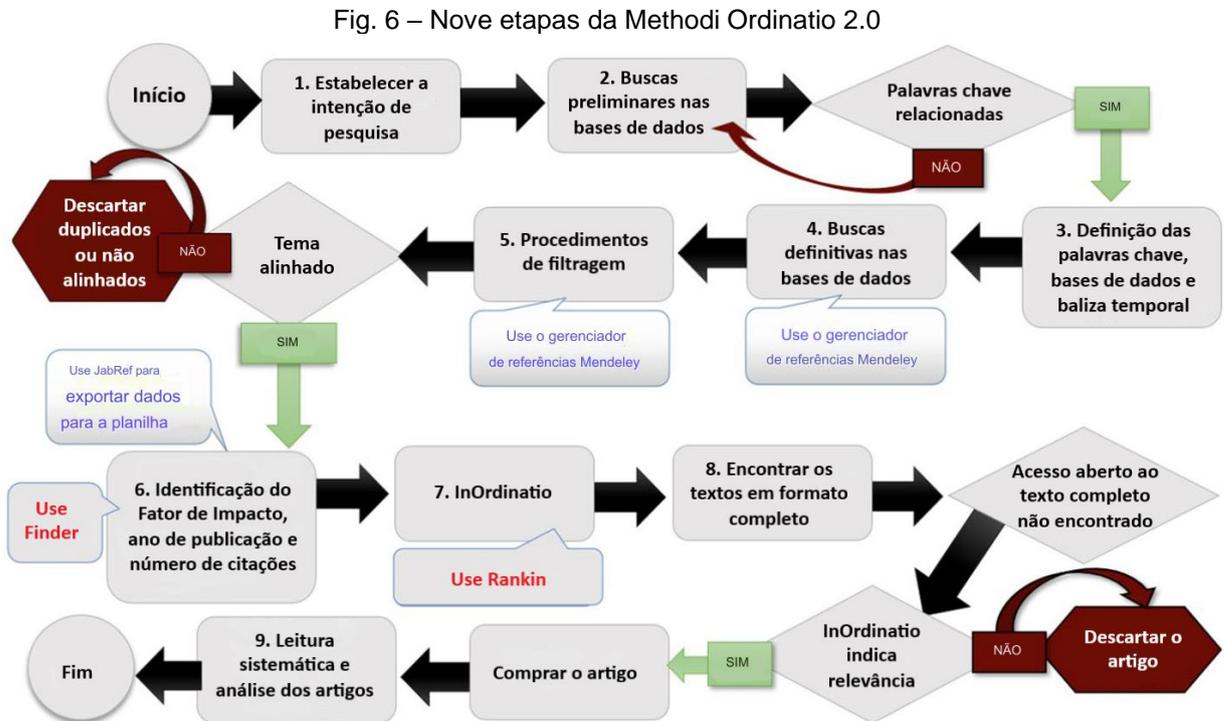
Para isso, o docente precisa ter conhecimento suficiente, experiências práticas e deve constantemente aprimorar sua consciência cultural: compreendendo suas próprias identidades pessoais, valores e crenças (dimensão intrapessoal); interagindo com os outros num contexto histórico, sociocultural e político (dimensão interpessoal) e refletindo (dimensão cognitiva) sobre suas ações e motivações (Landreman, 2003; Choi; Chepyator-Thomson, 2011). A competência em consciência e expressão cultural, por sua vez, é a capacidade de compreender e expressar ideias e significados por meio de diferentes formas de arte e cultura. Nesse sentido, é preciso se envolver no processo de compreender, desenvolver e expressar as próprias ideias e o senso de papel na sociedade, de diversas maneiras e contextos (EC, 2019).

6.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo se constitui numa revisão sistemática de literatura, com foco em realizar uma metassíntese do conhecimento, envolvendo o exame das teorias, métodos e resultados dos estudos apontados pela revisão (Costa; Zoltowski, 2014). Para isso, construiremos o estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014; Morosini, 2015) do tema “formação de professores de EF e diversidade cultural”, conduzindo uma revisão sistemática de literatura seguindo o fluxo de trabalho proposto na *Methodi Ordinatio 2.0* (Pagani et al., 2023).

A construção do estado do conhecimento pode ser entendida como um processo de identificação, documentação e classificação que resultem em uma análise e síntese da pesquisa acadêmica em um campo específico durante um período determinado, reunindo revistas, teses, dissertações e publicações sobre um tema selecionado (Morosini; Fernandes, 2014; Morosini, 2015). Esse procedimento metodológico contribui para a leitura da realidade do que vêm sendo discutido pela comunidade acadêmica sobre um determinado tópico de pesquisa (Morosini; Fernandes, 2014). O “estado do conhecimento” diferencia-se do “estado da arte” pela abrangência na análise das fontes de pesquisa encontradas, abordando apenas um setor dessas publicações (Romanowski; Ens; 2006). Assim, o recorte dessa pesquisa considera apenas artigos científicos publicados em revistas indexadas nas bases de dados Scopus e Web of Science.

Para selecionar estudos alinhados com nosso tema de pesquisa, seguimos as etapas do fluxo de trabalho (Figura 6) proposto na Methodi Ordinatio 2.0 (Pagani et al., 2023).



Fonte: Pagani et al., 2023 (Tradução do autor)

Essa metodologia permite selecionar e classificar os artigos de acordo com sua relevância científica (Campos et al., 2018; Pagani et al., 2023). Trata-se de um modelo de análise multicritério de decisão, que utiliza três critérios em sua equação *InOrdinatio*: 1) fator de impacto ou métricas de periódico (apontando a importância do periódico onde o artigo foi publicado); 2) número de citações do artigo (demonstrando o reconhecimento da comunidade científica em relação à importância da pesquisa) e 3) ano de publicação (relevando a atualidade do artigo) (Pagani et al., 2015). A aplicação da equação visa romper com as limitações de apontar a relevância de um trabalho apenas por um único indicador, já que artigos muito citados geralmente são os mais antigos; artigos muito recentes apresentam poucas citações e artigos com métricas altas não necessariamente são os mais citados e talvez nem tão atuais. Assim, é o conjunto desses fatores, devidamente ponderados, que aponta a relevância de um trabalho.

Na versão 2.0 da metodologia, cada um desses critérios pode receber um peso de 0 a 10, estabelecendo o Índice Ordinatio que aponta a relevância científica

de cada artigo (Pagani et al., 2023). Por fim, o ranqueamento dos artigos do portfólio por meio do Índice Ordinato aponta as leituras mais relevantes para o tema colocado em foco.

As questões norteadoras dessa pesquisa são:

- Qual contexto focado em cada pesquisa?
- Quais argumentos foram usados pelos pesquisadores para justificar suas pesquisas?
- Quais delineamentos, métodos, instrumentos e amostras foram utilizados?
- Quais são as características dos cursos de formação de professores de EF eficazes para desenvolver as competências docentes necessárias para atuar em ambientes culturalmente diversos?

6.5 COLETA DE DADOS

As primeiras queries de busca da pesquisa surgiram a partir da combinação em inglês dos três eixos temáticos da pesquisa: formação de professores, EF e diversidade cultural. Resolvemos testar diferentes termos relacionados à “formação de professores”: “teacher training” e “teacher education”. Esses termos foram combinados à “physical education” e “cultural diversity”, criando duas queries de busca para validação preliminar nas bases de dados: 1) “teacher training” AND “cultural diversity” AND “physical education”; e 2) “teacher education” AND “physical education” AND “cultural diversity”. As buscas preliminares para definir as palavras-chave das buscas definitivas foram feitas em quatro bases de dados diferentes: Google Acadêmico (GA), Scielo.org, Scopus e Web of Science (WoS). Os resultados dessas buscas estão expressos na Tabela 7.

Tabela 7: Resultados das buscas preliminares

Key words and combinations	GA	Scielo	Scopus	WoS
"teacher training" AND "cultural diversity" AND "physical education"	6030	0	4	1
"teacher education" AND "physical education" AND "cultural diversity"	9640	0	11	8

Fonte: O autor

Como os resultados nas bases de excelência acadêmica (Scopus e WoS) foram pouco significativos para as duas queries testadas, percebemos a necessidade de aumentar a amostra. Uma primeira decisão nesse sentido foi optar pelo termo

“teacher education” para expressar o eixo “formação de professores” na query de busca definitiva, já que esse termo teve mais resultados do que “teacher training”.

Considerando os achados de Spitzberg e Changnon (2009), que apontam o uso de aproximadamente 300 termos e construtos relacionados ou usados de forma intercambiável com o conceito de competências interculturais, além de vários autores tentando defini-lo; e também os achados de Fylkesnes (2018), que apontou relações entre o tópico “diversidade cultural” com os conceitos de “multiculturalismo” e de marcadores sociais da diferença, como raça, classe social, gênero, orientação sexual, etc.; decidimos incluir na query de busca os termos em inglês “multicultural” e “intercultural”.

Na parte da expressão de busca que se refere à “cultural diversity” isolamos a busca entre parênteses, e adicionamos os termos “intercultural” e “multicultural”. Adotamos a técnica de stemming (radicalização), excluindo sufixos para simplificar palavras. Ela foi operacionalizada usando o booleano “*” na query e pesquisando “intercultural*” ou “multicultural*”. Assim a busca incluiu variações dos termos, como por exemplo “interculturalism”, “multiculturalism”. Usamos o booleano “OR” na parte da expressão de busca entre parênteses, buscando uma relação intercambiável entre os termos. A query de busca definitiva ficou da seguinte forma: "teacher education" AND "physical education" AND ("cultural diversity" OR "intercultural*" OR "multicultural*").

Fizemos a busca definitiva em duas bases de dados: Scopus e Web of Science (WoS). A escolha dessas duas bases de dados justifica-se porque a Scopus é um banco de dados que possui curadoria de especialistas independentes que são líderes reconhecidos em seus campos e conta com mais de 1,8 bilhão de referências citadas em mais de 84 milhões de registros (Elsevier, 2022¹⁸). Já a WoS é o banco de dados global independente de editores mais confiável do mundo e permite rastrear ideias em todas as disciplinas, contando com cerca de 2,2 bilhão de referências citadas em mais de 196 milhões de registros (Clarivate, 2023¹⁹). Além disso, essas bases possuem grande cobertura na literatura das ciências sociais (Norris; Oppenheim, 2007).

Considerando que a teoria da diversidade cultural ganha força a partir da segunda metade de 1990 (Candau; Koff, 2006; Oliveira; Moura; Silva, 2010; Akkari;

¹⁸ Fonte: <https://www.elsevier.com/Scopus-fact-sheet-2022>

¹⁹ Fonte: <https://clarivate.com/webofscience-platform/>

Santiago, 2010), usamos o ano de 1995 para determinar o início da baliza temporal de nossa pesquisa. Já o final da baliza temporal foi o ano de 2022, incluindo trabalhos de pesquisa mais recentes e de modo a fechar a baliza num ano completo, evitando trabalhar com dados ainda incompletos do ano corrente, permitindo que futuras investigações possam atualizar os dados dessa pesquisa adequadamente.

Contamos com o acesso centralizado às bases bibliográficas, oferecido pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da opção “Comunidade Acadêmica Federada” (CAFe). Provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), a CAFe permite que usuários utilizem login e senha institucionais para diversos serviços – entre eles, é possível acessar de forma remota o conteúdo assinado do Portal de Periódicos. Sem este portal não teríamos acesso aos textos completos dos artigos que não são *open access*, o que limitaria essa pesquisa.

Então logamos em nossa conta institucional com nosso login e senha providos pela instituição que somos filiados (UEPG). Em seguida, fomos na opção “Acervo” e escolhemos “Lista de Bases”. Abrimos as duas bases de dados. A partir daqui, explicamos qual foi o caminho em cada base.

Na Scopus fizemos a busca com a opção “Search within” ajustada para busca “Article title, Abstract, Keywords”, resultando em 29 artigos encontrados. Limitamos a busca na área da Ciências Sociais (selecionando a caixa “Social Sciences” no menu “Subject Area” da base de dados), sobrando 27 artigos. Depois inserimos a baliza temporal (1995-2022) e sobraram 24 artigos na amostra. Para extração dos dados, selecionamos a caixa que faz essa função (All) e na sequência clicamos em “Export”. Escolhemos o formato “BibTeX”, selecionamos as caixas para exportar todas as informações (Citation information, Bibliographical information, Abstract & keywords, Funding details e Other information). Por fim, clicamos em “Export” e salvamos na memória do nosso computador.

Na WoS fizemos a busca com a opção “All Fields” selecionada e resultou em 26 artigos encontrados. Limitamos a busca nas áreas de pesquisa “Education Educational Research” e “Sport Sciences”, sobrando 25 artigos. Com a inserção da baliza temporal, sobraram 24 artigos na amostra. Extraímos os dados clicando na caixa para selecionar todos os documentos (“Select all records”), clicando em “Export” e escolhendo o formato “BibTeX”. Na caixa “Record Content” selecionamos a opção

“Full Record and Cited References” e clicamos em “Export”, salvando na memória do computador.

Abrimos os arquivos extraídos das bases de dados no software Mendeley Desktop. Após carregamento dos arquivos, o próprio software identificou e eliminou vários artigos duplicados (que apareceram nas duas bases de dados consultadas), sobrando 33 artigos na amostra. Para aumentar a confiança nesse processo executado automaticamente pelo software, repetimos manualmente, clicando no menu “Tools” e em seguida “Check for Duplicates”. Um documento duplicado foi encontrado nessa validação. Por fim, fizemos a leitura de todos os títulos dos artigos em busca de duplicados e não encontramos nenhum documento duplicado. A amostra ficou com 32 artigos coletados após esses procedimentos.

Passamos à leitura flutuante dos títulos e resumos dos trabalhos de modo a selecionar os artigos relacionados aos eixos de nossa pesquisa. Os critérios de inclusão e exclusão adotados nessa etapa foram: 1) estar dentro da baliza temporal escolhida (2 artigos foram excluídos, pois foram publicados em 2023); 2) título do trabalho relacionado aos eixos dessa pesquisa (2 excluídos); 3) trabalhos, analisados a partir de seus resumos, que tematizaram conhecimentos dos professores de EF necessários para o contexto de diversidade cultural cada vez mais presente na escola (6 excluídos). Um documento da amostra era um resumo publicado em anais de congresso, sendo que o artigo completo já estava na amostra. Esse resumo foi excluído. Nossa amostra final ficou com 22 artigos relacionados à temática desse estudo. Por fim, selecionamos todos os documentos, clicamos no menu “File” e depois em “Export” e salvamos na memória do computador.

Abrimos esse arquivo salvo em outro software (JabRef), selecionando o menu “File”, a opção “Import” e depois “Import into a new library”. Após o carregamento dos arquivos, selecionamos todos eles, clicamos com o botão direito do mouse, selecionamos no menu a opção “Copy...”, depois “Export to the clipboard” e escolhemos o formato “HTML table”.

Na sequência, abrimos a planilha Finder no software Calc do pacote LibreOffice e colamos os dados copiados no passo anterior. Formatamos as informações dos artigos coletados, clicando no menu “Formatar”, depois na opção “Células” e na aba “Alinhamento” selecionamos a caixa “Reduzir para caber no tamanho da célula”. Depois, procedemos com a exclusão as informações referentes

ao volume e páginas do periódico em que o artigo foi publicado. Por fim, selecionamos todas os dados contidos nessa planilha e copiamos.

Abrimos a planilha *Rankin*, também no software Calc do pacote LibreOffice. Nessa planilha foi feito o ordenamento da importância dos artigos coletados, utilizando a equação *InOrdinatio 2.0*. Nessa pesquisa, optamos por gerar um portfólio ponderando igualmente os três critérios. Assim, atribuímos o peso 10 para cada critério da equação. Colamos os dados extraídos da planilha *Finder* e completamos manualmente as informações que não foram puxadas automaticamente pela planilha (nº de citações no Google Scholar e ISSN dos periódicos em que os artigos foram publicados). O número de citações no Google Scholar buscamos através do próprio link que a planilha gera. Já o ISSN dos periódicos buscamos no site <https://portal.issn.org/>.

Tabela 8 – Artigos selecionados para análise de conteúdo

ID	AUTORES	TÍTULO	JOURNAL	FI	ANO	CI	InOrd.
A1	Baldwin, S.C., Buchanan, A.M. and Rudisill, M.E.	What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences	Journal of Teacher Education	8,3	2007	581	403,71
A2	Walton-Fisette, J.L., Philpot, R., Phillips, S., Flory, S.B., Hill, J., Sutherland, S. and Flemons, M.	Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs	Physical Education and Sport Pedagogy	8,3	2018	65	184,75
A3	Lleixa, T. and Nieva, C.	The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers	Sport, Education and Society	6,4	2020	48	180,05
A4	Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P.J., Olivencia, J.J.L. and Grönlund, H.	The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe	European Physical Education Review	6	2021	27	147,36
A5	Domangue, E. and Carson, R.L.	Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education	Journal of Teaching in Physical Education	5,3	2008	164	135,76
A6	Ko, B., Boswell, B. and Yoon, S.	Developing intercultural competence through global link experiences in physical education	Physical Education and Sport Pedagogy	8,3	2015	45	122,47
A7	Leseth, A. and Engelsrud, G.	Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway	Sport, Education and Society	6,4	2019	23	104,73
A8	Cervantes, C.M. and Clark, L.	Cultural Humility in Physical Education Teacher Education: A Missing Piece in Developing a New Generation of Socially Just Physical Education Teachers	Quest	4,9	2020	20	95,05
A9	Griminger, E.	Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification	European Journal of	7,3	2011	49	94,90

			Teacher Education				
A10	Neto, L.S., Venancio, L., e Silva, E.V. and Ovens, A.P.	A socially-critical curriculum for PETE: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme	Sport, Education and Society	6,4	2021	10	94,70
A11	Dagkas, S.	Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: A cross-cultural study	European Journal of Teacher Education	7,3	2007	61	87,82
A12	Burden, J.W., Harrison, L., Hodge, S.R. and O'Bryant, C.P.	From colorblindness to intercultural sensitivity: Infusing diversity training in pete programs	Quest	4,9	2004	120	84,00
A13	Peralta, L.R., O'Connor, D., Cotton, W.G. and Bennie, A.	Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention	Teaching Education	2,4	2016	47	73,53
A14	Wyant, J.D., Killick, L. and Bowen, K.	Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations	Quest	4,9	2019	14	71,73
A15	Burden Jr., J.W., Columna, L., Hodge, S.R. and de la Vega Mansilla, P.	Ethnolinguistically Relevant Pedagogy: Empowering English Language Learners in Physical Education	Quest	4,9	2013	31	64,02
A16	Collier, C.S. and OSullivan, M.	Case method in physical education higher education: A pedagogy of change?	Quest	4,9	1997	47	32,19
A17	Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes-Nieto, T. and Gallardo-Fuentes, F.	Assessment of generic competences in physical education teachers	Retos	2,4	2021	2	28,03
A18	Stanley, L.S.	Multicultural questions, action research answers	Quest	4,9	1995	41	26,29
A19	Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R. and Carter-Beltran, J.	Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: Examining possibilities for Physical Education in the southern macro-zone of Chile	Retos	2,4	2021	0	21,36
A20	Marron, S.; Morris, S.	Inclusion in physical education: Perceptions of Irish and Swiss student teachers following participation in a European exchange programme	European Journal of Adapted Physical Activity	1,6	2018	7	21,08
A21	Hoyer, S.S.; Henriksen, K.	Soccer Across Cultures: An Innovative Course to Develop Physical Education Teachers' Cultural Competence	Journal of Physical Education, Recreation and Dance	1,7	2018	6	20,42
A22	Siljamaki, M.E.; Anttila, E.H.	Developing Future Physical Education Teachers' Intercultural Competence: The Potential of Intertwinement of Transformative, Embodied, and Critical Approaches	Frontiers in Sports and Active Living	0,7	2021	4	17,70

Fonte: O autor

6.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita usando os procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) nos artigos listados na Tabela 8 (n=22). Esses procedimentos são uma coleção de ferramentas metodológicas em melhoria contínua, cada vez mais tênues e refinadas, aplicadas a discursos (conteúdos e continentes) muito diversos. Esse método pretende impor um controle hermenêutico, baseado na dedução, para extração de inferências acerca do discurso analisado (Bardin, 2011).

O método se organiza em três grandes etapas e suas respectivas subetapas: 1) organização da análise (que permeia todos os momentos da análise: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação); 2) codificação (recorte e enumeração) e 3) categorização (estabelecimento de critérios e estruturação).

A organização da análise se iniciou pela pré-análise, feita através dos passos explicados na coleta de dados. Nessa etapa foram escolhidos os documentos submetidos à análise e formulados os objetivos de pesquisa: 1) descobrir os contextos sociais que contribuem para emergência das pesquisas; 2) identificar quais argumentos foram usados pelos pesquisadores para justificar suas pesquisas; 3) observar quais abordagens, métodos e instrumentos de coleta e análise de dados foram utilizados; 4) apontar os principais achados de cada pesquisa; e 5) identificar as características dos cursos de formação de professores de EF eficazes para desenvolver as competências docentes necessárias para atuar em ambientes culturalmente diversos.

A exploração do material se deu por meio das operações de codificação, no sentido de ver o que existe nas pesquisas recentes globais sobre formação de professores de EF para a diversidade cultural. O recorte feito considerou como unidades de registro os referentes (Bardin, 2011) em torno dos quais se organizam os elementos científicos básicos de cada artigo analisado: palavras-chave, objetivos, contexto de pesquisa, justificativa, metodologia (abordagens, ferramentas de coleta e análise de dados, caracterização da amostra) e resultados. A enumeração se deu pela análise da presença/ausência dos elementos que apareceram e pela análise da frequência dos acontecimentos em cada categoria.

A categorização da amostra se deu de forma indutiva (as categorias emergiram durante a análise) a partir do critério semântico ou categorias temáticas (Bardin, 2011). Assim, as unidades de registro que significaram algum tema de acordo

com o referente em que foi registrada formaram uma categoria (por exemplo: no referente “contextos enfocados em cada pesquisa”, apareceram as categorias “formação inicial”, “professores de EF escolar”, “estudos de caso em EF” e “alunos”).

Por fim, a análise de conteúdo permitiu inventariar as características dos cursos de formação de professores de EF eficazes para desenvolver as competências docentes necessárias para atuar em ambientes culturalmente diversos.

6.7 RESULTADOS

Em relação aos contextos enfocados nas pesquisas, tivemos 16 pesquisas que focaram na formação inicial dos professores de EF nas universidades (em inglês o termo que aparece é PETE – Physical education teacher education) dos diferentes países que apareceram em nossa amostra (A1, A2, A4, A5, A7, A8, A10, A12, A13, A14, A15, A18, A19, A20, A21 e A22). Dessas, 7 focaram em cursos que colocaram os professores em formação em contato com a comunidade, sendo 5 por meio de cursos de aprendizagem em serviço (o termo que aparece em inglês é “service-learning”), que são geralmente disciplinas curriculares do curso que combinam objetivos de aprendizagem e serviço comunitário (A1, A4, A5, A13 e A18) e 2 por meio de um programa/estágio de iniciação à docência (A7 e A10). Duas pesquisas descreveram práticas pedagógicas universitárias voltadas para o desenvolvimento das competências culturais na formação inicial de professores de EF (A21 e A22). Uma delas focou num programa de intercâmbio de estudantes da universidade com foco nas práticas pedagógicas inclusivas (A20) e uma focou em como as questões socioculturais e de justiça social são abordadas e implementadas nos programas de formação inicial de professores de EF (A2). Cinco pesquisas fizeram revisões bibliográficas para abordar teoricamente a formação inicial de professores de EF e temas relacionados à diversidade e competência cultural (A8, A12, A14, A15 e A19). Também tivemos 5 pesquisas que focaram nos professores de EF escolar, seja em cursos de pós-graduação (A6) ou formação continuada (A9), seja atuando diretamente nas escolas (A3, A11 e A17) e, finalmente, 1 pesquisa que abordou teoricamente o uso de estudos de caso nos programas de educação de professores de EF (A16).

Em relação às justificativas utilizadas pelos autores para realização das pesquisas, tivemos 12 que alegaram tendência de aumento da diversidade cultural, seja na sociedade, seja na escola, seja nos dois (A1, A3, A5, A8, A9, A10, A12, A14, A16, A18, A19, A22). Dessas, 4 pesquisas sustentaram sua justificativa a partir de

mudanças demográficas traçadas com dados dos censos de seus países (A1, A12, A14 e A18); 4 citaram dados imigratórios (A3, A9, A19 e A22) relatando aumento da imigração para seus países; 1 trouxe dados comparativos entre professores e estudantes para sustentar a diversidade cultural entre os dois grupos (A5); 1 embasou a constatação de maior diversidade cultural na escola a partir do pluralismo cultural (A8); 1 citou a diversidade cultural como fator que influencia na desigualdade social (A10) e, finalmente, 1 citou a preparação de professores de EF para atender uma diversificada população estudantil (A16). Também tivemos 3 pesquisas que usaram estudos recentes de áreas correlacionadas com a diversidade cultural (A4, A7 e A11); 1 relacionou o impacto da diversidade cultural na subjetividade individual (interpretação de gestos e linguagens) como motivação de pesquisa (A15); 3 alegaram a importância do desenvolvimento das competências dos professores (em diferentes esferas: cultural/intercultural/geral) (A6, A17 e A21); 3 alegaram uma educação para a justiça social e para o reconhecimento e fortalecimento de grupos sociais vulneráveis (aborígenes, inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e outros grupos vulneráveis) (A2, A13 e A20).

Em relação ao delineamento das pesquisas, 6 apresentaram delineamento estritamente teórico (A8, A12, A14, A15, A16 e A19) e 16 adotaram um delineamento empírico, ou seja, com coleta e análise de dados de campo (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A13, A17, A18, A20, A21 e A22). Dentre as que adotaram o delineamento empírico, 8 abordaram o tema sem focar especificamente nos efeitos de um processo formativo sobre as competências culturais dos professores em formação, mas focaram em compreender as estratégias empregadas pelos professores para lidar com a diversidade cultural (A2, A7 e A18) ou em suas percepções, decisões, crenças, visões e perspectivas sobre diversidade cultural (A3, A10, A11, A17 e A20). As 8 pesquisas restantes avaliaram especificamente o efeito de algum curso de formação de professores de EF sobre suas competências culturais (A1, A4, A5, A6, A9, A13, A21 e A22).

Consideramos essa classificação para identificar as características dos cursos de formação de professores de Educação Física que são eficazes na promoção das competências necessárias para lidar com a diversidade cultural. Enquanto as pesquisas teóricas e as empíricas que não focaram na avaliação dos efeitos formativos ajudaram a compreender tais características, as pesquisas empíricas que avaliaram diretamente o impacto dos cursos foram mais relevantes para nosso

objetivo. Estas pesquisas incluíram avaliações das competências antes e após o curso, algumas até realizaram follow-up, utilizando instrumentos específicos, o que aumentou a robustez e a confiabilidade dos resultados.

Em relação aos métodos utilizados nas pesquisas, 8 pesquisas adotaram uma abordagem qualitativa (A1, A2, A3, A4, A7, A10, A20 e A22). Dessas, 5 também declararam adotar uma perspectiva interpretativa dos dados (A1, A2, A4, A10 e A22); 1 declarou seguir os conceitos da cultura, do corpo e do movimento (A7) e 2 declararam apenas a abordagem qualitativa (A3 e A20). Ainda em relação aos métodos usados, 3 pesquisas adotaram os métodos mistos, combinando dados quantitativos e qualitativos (A6, A9 e A13); 1 adotou a abordagem quantitativa (A17); 6 pesquisas fizeram revisão bibliográfica (A8, A12, A14, A15, A16 e A19); 1 pesquisa usou um método quase-experimental (A5); 1 fez um estudo comparativo (A11); 1 fez um relato de experiência pedagógica (A21) e 1 seguiu o método da pesquisa-ação (A18). Ressalta-se, ainda, que 2 pesquisas se apoiaram em alguma forma de Triangulação para cruzar dados e obter ganhos de informação (A5 e A6).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, 10 pesquisas usaram entrevistas como instrumento de coleta de dados (A1, A2, A3, A5, A7, A9, A10, A11, A21 e A22); 6 pesquisas usaram questionários (A5, A6, A9, A17, A18 e A22), tendo aparecido 4 tipos de questionários diferentes para medir o desenvolvimento da competência cultural: Cultural Intelligence Scale – CQS (Ang et al., 2007) (A6); Multicultural Teaching Competencies Scale – MTCS (Spanierman et al., 2011) (A5 e A13); Intercultural Development Continuum – IDC (Hammer, 1999) (A14) e Intercultural Development Inventory – IDI (Hammer, 1999) (A14). Diários ou relatórios reflexivos foram usados em 6 pesquisas (A1, A4, A5, A6, A13 e A18); 5 pesquisas usaram grupos focais (A3, A4, A13, A19 e A20); 1 pesquisa usou vídeos dos professores em formação em ação (A18) e 1 pesquisa usou observações de campo (A21). Por fim, cabe citar que 6 pesquisas não tiveram coleta de dados empíricos (A8, A12, A14, A15, A16 e A19). Por outro lado, 14 pesquisas usaram mais de 1 instrumento de coleta de dados (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A11, A13, A14, A18, A21 e A22).

Em relação às amostras totais das pesquisas, tivemos 336 estudantes de graduação em EF envolvidos nas diversas pesquisas da nossa amostra (A1, A4, A5, A7, A13, A20, A21 e A22); 75 professores dos cursos de formação inicial de professores de EF (A2 e A7); 138 alunos egressos de universidades (A10 e A17) e 83

professores de EF escolar (A3, A6, A9 e A11). Apenas 6 pesquisas não tiveram amostras de dados de campo para serem analisadas (A8, A12, A14, A15, A16 e A19) e 1 não citou a quantidade de participantes envolvidos na pesquisa, mas citou que eram professores em formação inicial numa experiência de campo (A18). As pesquisas envolveram participantes de vários países: EUA (A1, A2, A5, A6, A18), Austrália (A2, A13), Canadá (A2), Inglaterra (A2, A11), Irlanda (A2, A20), Nova Zelândia (A2), Suécia (A2), Espanha (A3, A4), Coreia do Sul (A6), Noruega (A7), Alemanha (A9), Brasil (A10), Grécia (A11), Chile (A17), Suíça (A20), Dinamarca (A21) e Finlândia (A22).

6.8 CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Durante a análise, emergiram 6 categorias, cada uma representando um conjunto de características que os cursos de formação devem ter para serem eficazes na promoção das competências necessárias para lidar com diversidades culturais: 1) abordagem crítica e reflexiva às questões socioculturais; 2) inclusão de conteúdos relevantes sobre diversidade; 3) experiências práticas em contextos diversos; 4) espaço curricular para o desenvolvimento de competências culturais; 5) apoio e acompanhamento dos professores em formação; 6) avaliação contínua das competências culturais.

6.8.1 Abordagem crítica e reflexiva às questões socioculturais

Os cursos de formação de professores devem apresentar uma abordagem crítica, reflexiva, sensível e flexível às questões socioculturais. Para isso, os cursos devem incentivar práticas pedagógicas que reconheçam e considerem a diversidade de perspectivas e experiências dos alunos (A8, A12, A14); no sentido da equidade e da justiça social (A2, A3, A7, A10, A18); conhecendo diferentes culturas por meio da análise cultural (A21) e levando em consideração como os alunos vivenciam as normas e valores da cultura ou religião que compartilham (A22).

A abordagem crítico-reflexiva a que esse tópico se refere, certamente passa pelos conceitos desenvolvidos por Freire (1998). Pode-se dizer que o objetivo principal dessa abordagem pedagógica é a justiça social. Para isso, o autor brasileiro propõe a ideia de “conscientização”, exigindo que tanto o opressor quanto o oprimido considerem seus comportamentos, suas visões de mundo e suas éticas. Trata-se do

entendimento da dinâmica própria do processo de dominação (Silva, 2013), que envolve uma reflexão consciente sobre si mesmo e sua situação no mundo.

Essa ideia de “conscientização” encontra eco na ideia de “consciência sociocultural” proposta por Villegas e Lucas (2002) como uma das características que definem um professor culturalmente responsivo. Esse tipo de consciência pode ser entendida como o reconhecimento que existem múltiplas formas de perceber a realidade e que essas formas são influenciadas pela posição da pessoa na ordem social, influenciadas principalmente por fatores como raça, classe social e gênero. Pode ser entendida, também, como a consciência de como as estruturas socioculturais impactam nas experiências e potenciais individuais (Akkari; Radhouane, 2022).

Essa visão de que o processo de “conscientização” do sistema de opressão e de “conscientização social” como importantes numa abordagem de formação de professores de EF é reforçada, também, por Gay e Kirkland (2003), ao afirmarem que a consciência crítica sobre diversidade racial, cultural e étnica deveria ser um componente importante da formação inicial de professores.

Além disso, as pesquisas encontradas em nossa revisão que sustentam um foco nas experiências dos educandos, também encontram suporte na obra de Freire (1998). Na perspectiva do autor, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas geradores” que constituem o currículo dos educandos (Silva, 2013). Isso ocorre por meio da “educação problematizadora”, em que educador e educandos criam dialogicamente um conhecimento do mundo, em oposição à “educação bancária”, em que o educador deposita seus conhecimentos em educandos passivos e sem voz (Silva, 2013). No caso da formação de professores, trata-se de centralizar os professores em formação durante o curso.

Esse aspecto também é apoiado por Gay (2013), ao afirmar que os professores devem estabelecer conexões pedagógicas enfatizando o localismo e a especificidade contextual. Trata-se de mostrar que as estratégias de ensino devem se ajustar às características socioculturais dos ambientes e dos educandos. Mas ela alerta que é difícil fazer isso, porque os educadores querem estratégias que funcionem bem para todos os educandos. O que ela propõe são princípios pedagógicos como usar múltiplas perspectivas étnicas, raciais e culturais para analisar problemas educacionais, adotar estratégias instrucionais culturalmente responsivas para

alcançar metas de aprendizado comuns e cultivar habilidades nos educandos para lidar com diferentes culturas.

Villegas e Lucas (2002) também consideram importante a centrar a formação no educando, ao afirmarem que o professor culturalmente responsivo tem visões afirmativas dos estudantes de passado diverso; compreende como os educandos constroem conhecimento e os ajudam nesse processo; está ciente da vida dos seus estudantes e usa esse conhecimento para planejar atividades de ensino relevantes e desafiadoras.

6.8.2 Inclusão de conteúdos relevantes sobre diversidade

Os cursos devem incluir conteúdos relevantes sobre diversidade, como a justiça social (A2, A8); a equidade (A10); o multiculturalismo e a inclusão (A12); questões de classe, raça e gênero no esporte por meio de estudos de caso (A16); aprofundando em questões de gênero (A3, A18), raça (A18), (in)capacidade (A20), status socioeconômico (A2, A10), religião (A11), corpo e movimento (A7), bem como na interseccionalidade entre esses marcadores sociais (A3); discussões em sala de aula sobre o papel da cultura no ensino da EF (A5) e uso de pedagogias e atividades culturalmente relevantes (A13).

Esse tópico trata de “ensinar sobre diversidade”. Este enfoque procura estabelecer o conhecimento sobre variados tipos de diversidade. Geralmente, essa literatura fornece informações e estatísticas que destacam a heterogeneidade de uma população. Ela abrange dados sobre os diferentes tipos e níveis de diversidade e ressalta como essas formas de diversidade afetam o acesso à educação, experiências educacionais, percursos acadêmicos e resultados (Rowan et al., 2021). É diferente de “ensinar em ambientes diversos”, que exige conhecimento sobre as tipos de competências pedagógicas e práticas que os professores precisam possuir se desejam atuar nesses contextos (Rowan et al., 2021). Também é diferente de “ensinar para a diversidade”, que se conecta com um projeto política na identificação, contestação e/ou desnaturação de crenças estreitas, reducionistas e essencialistas sobre conceitos como principal/marginal e maioria/minoria, sustentando uma defesa de posicionamentos que consideram a diversidade como algo a ser normalizado, celebrado, tolerado ou simplesmente valorizado (Rowan et al., 2021).

Os conteúdos sobre diversidade cultural ajudam os educandos a entenderem melhor as vidas, culturas, contribuições, experiências e desafios de grupos étnicos e

raciais diversos, frequentemente negligenciados na educação tradicional. (Gay, 2013). Esses conteúdos são oportunidades para a autorreflexão e para a instrução sobre a opressão histórica e a desigualdade educacional atual, devendo ser fornecidos ao longo de toda a experiência de formação de professores (Picower, 2009).

Vale observar que os cursos de Pedagogia dos EUA já estão seguindo esse caminho. Estudos mostram que eles estão incorporando a diversidade cultural em seus currículos, tanto como parte integrante quanto em cursos independentes de educação multicultural. Esses conteúdos abordam ideologias relacionadas à diversidade cultural, design curricular e competências pedagógicas multiculturais, além dos impactos da diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem (Gay, 2010).

6.8.3 Experiências práticas em contextos diversos

Os cursos devem possibilitar experiências práticas em contextos diversos, como estágios de ensino (A7, A10, A12, A18), programas comunitários de aprendizado em serviço (A1, A4, A5, A10, A13, A14), programas de intercâmbio (A20) ou um link global entre professores de EF de diferentes países (A6).

Esse tipo de experiência visa conectar teoria e prática e proporciona aos futuros professores experiências autênticas em comunidades ou escolas, colocando-os em contato com pessoas, contextos e realidades diversas das suas. Essas experiências, diretamente relacionadas ao conteúdo das disciplinas, permitem que os professores em formação absorvam conhecimento enquanto se engajam em atividades relevantes (Baldwin; Buchanan; Rudisill, 2007).

Essa visão corrobora os achados de Sleeter (2001), que fez uma revisão de várias estratégias usadas nos programas de formação de professores para atuarem em contextos de diversidade cultural e concluiu que experiências amplas de imersão na comunidade, combinadas com cursos, parecem ser as mais promissoras. No entanto, ela alerta que, apesar dessa eficácia, os cursos isolados de educação multicultural provavelmente sejam mais comuns porque são mais fáceis de institucionalizar.

Corrobora também os achados de Picower (2009), que observou que os estágios de ensino em escolas urbanas geralmente são vistos apenas como momentos para aprender a dar aulas, mas também devem ser aproveitados para

construir conexões com crianças e famílias, o que pode ajudar a desafiar os estereótipos dos futuros professores.

A revisão conduzida por Hinojosa Pareja e López López (2016) também reforça essa visão. Entre todas as propostas de formação analisadas, as experiências de imersão bem planejadas em ambientes multiculturais, por meio de estágios ou experiências associadas a comunidades culturalmente diversas (aprendizagem em serviço, intercâmbios etc.), pareceram ter o impacto mais favorável.

6.8.4 Espaço curricular para o desenvolvimento de competências culturais

Os cursos de formação devem criar espaço curricular para o desenvolvimento de competências culturais, como a humildade cultural (A8); a sensibilidade intercultural (A12); a conscientização intercultural (A14); a sensibilidade à diversidade étnica e linguística dos professores (A15); a competência intercultural (A19); a comunicação intercultural (A3); a consciência cultural (A7); o conhecimento e a compreensão de culturas diversas (A11); a valorização e o respeito pela diversidade e multiculturalidade (A17); a seleção de atividades, estratégias, textos e materiais não enviesados para implementar a educação multicultural (A18); o aprendizado intercultural em contato com outras culturas (A20); o aumento da compreensão sobre o significado da diversidade sociocultural (A1, A4); a abertura e exposição a outras culturas (A5, A6); a expansão do conhecimento cultural, a capacidade de esclarecer pontos de vista culturais e acomodar comportamentos (A6); a capacidade de planejar, implementar e refletir sobre o aprendizado intercultural e processos educacionais em aulas de esportes (A9); apreciar e celebrar as diferenças culturais e usar esse novo conhecimento para melhorar a aprendizagem dos alunos e desafiar/mudar estereótipos existentes (A13); a consciência da própria cultura e a capacidade de fazer análise cultural (A21) e a consciência situacional (A22).

É possível observar que cada pesquisa enfatizou competências culturais específicas, mas o que é crucial nesse tópico é que os cursos de formação de professores de EF incluam espaço para desenvolver essas habilidades. Romijn, Slot e Leseman (2021) mostram que a conscientização sobre injustiça social, iniquidade educacional e preconceitos culturais, aliada a abordagens de ensino culturalmente responsivas, influenciam positivamente a disposição para mudar dos professores. Eles destacam que a introdução de novos conhecimentos, reflexão sobre crenças, autocrítica e reavaliação de valores são essenciais para promover essa mudança e

uma compreensão mais ampla da diversidade. Destinar tempo de curso para essas atividades é uma opção válida, assim como incluir disciplinas de educação multicultural nos programas de formação de professores (Gay; Howard, 2000).

6.8.5 Apoio e acompanhamento dos professores em formação

Os cursos devem promover o apoio e acompanhamento dos professores em formação, estabelecendo colaboração e parcerias com os estudantes, as comunidades (A8) e mentorias com professores inseridos na comunidade que o professor em formação vai atuar (A13), com professores mais experientes da própria universidade (A14) ou com instrutores engajados (A5); ou também por meio da criação de comunidades internacionais para troca de informações sobre práticas pedagógicas em EF (A6).

Picower (2009) reforça essa posição, sugerindo apoio contínuo não somente para os professores em formação, mas também para os formandos que ingressam na profissão docente. Para ela, esse suporte deve se tornar um componente integrado dos programas de formação de professores. Ela argumenta que, ao ingressar na profissão, os graduados são bombardeados por discursos dominantes circulantes nas escolas, proferidos por professores em atuação, mídia e até mesmo pela comunidade. Esses discursos muitas vezes reforçam a ideia de que crianças em condições sociais subalternizadas (ela se refere especificamente a crianças não brancas) se importam menos com a educação, podendo contaminar as crenças e a visão de um professor que recebeu formação para a diversidade durante sua graduação.

6.8.6 Avaliação contínua das competências culturais

Os cursos devem avaliar continuamente a competência cultural dos professores em formação e do corpo docente do curso (A14). É uma forma de aumentar a autoconsciência, promover reflexão crítica e implementar estratégias para melhorar a competência intercultural (Wyant; Killick; Bowen, 2019). Os autores argumentam que, em conjunto com um perfil de desenvolvimento, a avaliação das competências culturais provê estratégias de desenvolvimento que objetivam promover a competência intercultural. A abordagem por meio de testes pré/pós contribui para documentar mudanças nas competências culturais dos professores em formação ao longo do tempo. Essa abordagem é considerada uma das mais impactantes para medir o efeito de uma intervenção (Robinson; Doueck, 1994). A avaliação baseada

em dados permite feedback objetivo para os professores em formação, para o corpo docente do curso e serve também como ferramenta avaliativa do próprio curso, no sentido de compreender seu impacto nas competências culturais dos participantes, possibilitando pensar em mudanças no currículo e nas ações pedagógicas que o compõe (Wyant; Killick; Bowen, 2019). Outro aspecto importante é reservar tempo curricular para que os professores em formação reflitam, discutam e compreendam os resultados, bem como identifiquem pontos de melhoria em si próprios, no corpo docente e na estrutura do curso.

6.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa revisão sistemática de literatura ofereceu insights importantes para equipar os professores de EF com competências culturais. A metassíntese do conhecimento permitiu apontar os contextos, justificativas, delineamentos, métodos, instrumentos de coleta de dados e caracterizar as amostras presentes nos artigos analisados. Isso permitiu analisar em profundidade os achados de cada artigo, delineando o conhecimento e apontando a necessidade de mais pesquisas sobre formação continuada.

O estudo dos contextos de pesquisa dos artigos analisados apontou a necessidade de mais pesquisas que enfoquem a formação continuada de professores de EF para a diversidade cultural. O estudo das justificativas revelou que os pesquisadores estão preocupados em construir uma formação de professores de EF que leve em conta o contexto da intensificação dos intercâmbios culturais na sociedade global, incluindo mudanças demográficas, aumento da imigração, preparação para atender uma população estudantil diversificada, educação para a justiça social e para o reconhecimento e fortalecimento de grupos sociais vulneráveis, no sentido da equidade educacional. Já o estudo das metodologias indicou procedimentos e instrumentos de pesquisa que geram evidências mais robustas e confiáveis sobre a preparação de professores de EF para o contexto de diversidade cultural e permite avaliar a qualidade desses cursos de formação com mais precisão.

Por fim, esse estudo destacou seis características dos cursos de formação de professores de EF indicadas para aumentar o potencial de eficácia na promoção das competências culturais: 1) abordagem crítica e reflexiva às questões socioculturais; 2) inclusão de conteúdos relevantes sobre diversidade; 3) experiências práticas em contextos diversos; 4) espaço curricular para o desenvolvimento de competências

culturais; 5) apoio e acompanhamento dos professores em formação; 6) avaliação contínua das competências culturais.

Futuras pesquisas podem explorar a eficácia de estratégias específicas de ensino e aprendizagem para promover a competência cultural dos professores em formação, principalmente em contextos de formação continuada e desenvolvimento profissional; investigar o impacto das experiências práticas em contextos diversos na preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade cultural; avaliar a eficácia de programas de apoio e acompanhamento para professores em formação que visam promover competências culturais; e explorar abordagens inovadoras de avaliação contínua das competências culturais dos professores em formação.

Uma sugestão para futuras pesquisas no Brasil, por exemplo, é medir os efeitos dos cursos de formação de professores de EF por meio da abordagem de métodos mistos: 1) realizar avaliação das competências culturais dos professores em formação por meio de instrumentos quantitativos (CQS, MTCS, IDC, IDI), com coleta de dados pré e pós intervenção e uma coleta de follow-up alguns meses após a intervenção, para descobrir se os efeitos do curso perduraram; e 2) realizar coleta de dados qualitativos por meio de diários reflexivos, entrevistas ou grupos focais com os participantes da formação. Esse tipo de pesquisa ajuda na tomada de decisão do corpo docente das universidades, quando da necessidade de reformar currículos ou lançar novos cursos, bem como na tomada de decisão dos formuladores de políticas de formação continuada dos professores das escolas públicas do país.

Esse estudo possui algumas limitações. A amostra de estudos analisados não representa completamente a diversidade de contextos e abordagens de formação de professores de EF em todo o mundo. Em verdade, apenas alguns países estão representados na amostra analisada, indicando a necessidade para futuras revisões sobre o tema envolvam pesquisas de países de regiões geográficas não representadas nessa pesquisa, como África e Oriente Médio, ou sub-representadas, como Ásia e América Latina.

A pesquisa focou principalmente em cursos de formação inicial de professores de EF, deixando lacunas em relação à formação continuada e desenvolvimento profissional. Assim, os achados devem ser aplicados com maior cuidado nesses contextos.

Outra limitação se refere à escolha da expressão de busca usada para conduzir o estudo. Apesar de adotarmos procedimentos para maximizar o tamanho

da amostra dessa revisão, é necessário reconhecer que o uso de outros termos relacionados ao tema da formação de professores de EF e diversidade cultural, como gênero, raça, equidade, justiça social, pedagogia crítica etc., resultaria em outra amostra para análise e, possivelmente, resultados ligeiramente diferentes.

Por fim, destacamos a limitação relativa à escolha das bases de dados: como as bases de dados usadas no estudo apresentam baixa presença de publicações em língua não inglesa (van Leeuwen et. al, 2001) e baixa cobertura de periódicos que fogem do circuito EUA-Europa (Chavarro; Ràfols; Tang, 2018), a amostra analisada acabou privilegiando documentos publicados em inglês e em periódicos desses países.

Apesar dessas limitações, os resultados desta pesquisa oferecem uma base sólida para futuras investigações e práticas pedagógicas que visam preparar os professores de EF para atuar de forma eficaz em contextos culturalmente diversos, promovendo a equidade, inclusão e justiça social na educação física escolar.

7 CONCLUSÕES

Esta pesquisa investigou a formação de professores de EF para lidar com a diversidade cultural, abordando a lacuna entre o ambiente diversificado das escolas e a preparação dos professores para esse contexto. Ela buscou oferecer uma visão ampla, crítica e aprofundada do tema por meio de três estudos interligados, analisando as políticas educacionais, o estado do conhecimento no campo de pesquisa e as características de cursos eficazes para a promoção das competências culturais docentes.

O primeiro artigo foi uma revisão histórica das políticas educacionais brasileiras, destacando a evolução do reconhecimento da diversidade cultural na agenda política. Identificou-se a influência de diferentes atores políticos e períodos históricos na formulação e implementação de políticas voltadas para grupos marginalizados, em especial a luta desses grupos por reconhecimento de direitos, bem como a alternância no poder de políticos de direita e esquerda na presidência do Brasil, ao sabor do balanço do pêndulo democrático (Avritzer, 2018). Esse contexto histórico forneceu insights importantes sobre as lacunas e os avanços no tratamento da diversidade cultural na educação, concluindo que as políticas para a diversidade cultural precisam ser potencializadas, com a participação dos grupos marginalizados nas instâncias deliberativas e de gestão dessas políticas, buscando ampliar o acesso aos bens materiais, culturais, à vida digna, à democracia e à cidadania.

O segundo artigo foi uma análise bibliométrica sobre o tema formação de professores e diversidade cultural e revelou a maturidade do campo de pesquisa sobre formação de professores e diversidade cultural, destacando um estágio favorável para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares e aplicadas. Além disso, analisou as tendências, autores e documentos importantes, oferecendo uma visão geral do conhecimento atual nessa área. O estudo enriqueceu a teoria e consolidou o conhecimento sobre o tema, integrando perspectivas de autores renomados e referências relevantes. Isso foi feito ao mapear o campo de pesquisa, apresentando diversos contextos, justificativas, metodologias e abordagens teóricas existentes. As abordagens teóricas que mais apareceram foram o multiculturalismo, o ensino culturalmente responsivo e a pedagogia culturalmente relevante, sendo que essas duas últimas derivam da primeira. Esses achados podem ser usados para apoiar decisões futuras em vários níveis.

O terceiro artigo propôs um modelo geral de competências docentes para atuação em contextos culturalmente diversos. A metassíntese do conhecimento permitiu apontar os contextos, justificativas, delineamentos, métodos, instrumentos de coleta de dados e caracterizar as amostras presentes nos artigos analisados. Isso permitiu analisar em profundidade os achados de cada artigo, delineando o conhecimento e apontando a necessidade de mais pesquisas sobre formação continuada. Por fim, esse estudo destacou seis características dos cursos de formação de professores de EF indicadas para aumentar o potencial de eficácia na promoção das competências culturais: 1) abordagem crítica e reflexiva às questões socioculturais; 2) inclusão de conteúdos relevantes sobre diversidade; 3) experiências práticas em contextos diversos; 4) espaço curricular para o desenvolvimento de competências culturais; 5) apoio e acompanhamento dos professores em formação; 6) avaliação contínua das competências culturais.

Os achados dessa dissertação contribuem para compreender a diversidade cultural e aprimorar políticas, currículos e práticas pedagógicas em cursos de formação inicial e continuada de professores. Esses resultados podem ser utilizados por professores, coordenadores de cursos, formadores de professores e formuladores de políticas educacionais para a construção de uma EF, uma escola e uma sociedade mais transformadoras, no sentido da inclusão, da justiça social e da equidade.

As limitações da pesquisa incluem a representatividade geográfica limitada, com foco em países de língua inglesa do circuito EUA-Europa, especialmente no segundo e terceiro artigos. Isso resultou em uma amostra que não reflete completamente a diversidade de contextos e abordagens de formação de professores em todo o mundo, possivelmente gerando viés nos resultados e limitando sua aplicabilidade em diferentes contextos culturais e educacionais. Além disso, essa pesquisa possui limitações relacionadas à escolha da expressão de busca e das bases de dados, que podem ter influenciado a seleção dos estudos incluídos na análise, restringindo a abrangência da revisão sistemática. Outra limitação é a ênfase que a pesquisa teve na formação inicial de professores de EF, deixando lacunas em relação à formação continuada e ao desenvolvimento profissional. Por fim, a pesquisa reconhece a complexidade do tema, a natureza multifacetada e interdisciplinar da formação de professores para a diversidade cultural, enfatizando a necessidade de pesquisas contínuas e aprofundadas para melhor compreender os desafios e as possibilidades nesse campo.

Futuras pesquisas devem buscar uma ampliação da amostra, incluindo maior diversidade de contextos geográficos e culturais, especialmente de regiões sub-representadas, como América Latina, Ásia, África e Oriente Médio. Isso ajudará a compreender melhor as práticas e desafios específicos enfrentados em diferentes contextos educacionais, potencializando a generalização dos resultados. Também é essencial ampliar as pesquisas para abranger a formação continuada e o aprimoramento profissional de professores de EF. Isso requer investigações sobre as necessidades e estratégias ideais para desenvolver competências culturais em professores já atuantes nas escolas. Outra necessidade é explorar o impacto de estratégias de ensino e programas de apoio, investigando a eficácia de diversas abordagens pedagógicas por meio, preferencialmente, de abordagens mistas que combinam métodos quantitativos e qualitativos. Isso inclui investigar estratégias de ensino que reconheçam e valorizem a diversidade de perspectivas e experiências dos educandos, bem como abordagens que abordem questões de equidade e justiça social. Esse tipo de pesquisa pode gerar uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos resultados desses cursos, bem como novos insights e ferramentas no sentido de aprimorar a competência cultural dos professores em formação.

É possível afirmar que os resultados desta pesquisa oferecem uma base sólida para futuras investigações e práticas pedagógicas que visam preparar os professores de EF para atuar de forma eficaz em contextos culturalmente diversos, promovendo a equidade, inclusão e justiça social na educação física escolar, de modo específico, e na sociedade, de modo geral.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et individualisme. **Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto**, v. 2, p. 91-101. 2011. <https://doi.org/10.4000/ree.4580>
- ALESINA, A.; DEVLEESCHAUWER, A.; EASTERLY, W.; KURLAT, S.; WACZIARG, R. Fractionalization. **Journal of Economic Growth**, v. 8, p. 155-194. 2003.
- ALISMAIL, H. A. Multicultural Education: Teachers' perceptions and preparation. **Journal of Education and Practice**, v. 7, n. 11, p. 139-146. 2016.
- ALVES, E. P. M. Diversidade Cultural, Patrimônio Cultural Material e Cultura Popular: a Unesco e a Construção de um Universalismo Global. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 3, p. 539-560, set./dez., 2010.
- ALVES, E. F. G.; SALUSTIANO, D. A. Concepções de Diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interritórios Revista de Educação**, UFPE, v. 6, n. 11, p. 101-123, 2020.
- AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: Ed. UFBA, 2010.
- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 9-33, mai./ago., 2010.
- AKKARI, A.; RADHOUANE, M. **Intercultural Approaches to Education: from theory to practice**. E-book open access publication. Cham (Suíça): Springer, 2022. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2>
- AMBROSIO, A. L.; SEQUIN, C. A.; HOGAN, E. L. Assessing performance-based outcomes of multicultural lesson plans: A component within a comprehensive teacher education assessment. **Multicultural Perspectives**, v.3, n. 1, p. 15–22. 2001.
- ANDERSON, J. E. **Public Policymaking**. Boston, Houghton Mifflin, 2003.
- ANG, S.; VAN DYNE, L.; KOH, C.; YEE NG, K.; TEMPLER, K. J.; TAY, C.; CHANDRASEKAR, N. A. Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. **Management and Organization Review**, v. 3, n. 3, p. 335-371. 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. L. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 83, n. 1, p. 11-35, 2017. Consultado em 27 de novembro de 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/spp/2662>

ARDOINO, J. Multiréferentielle (analyse). In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organization: repères et notes de lecture**. p. 7-9. Ivry: ANDESI, 1995.

ARIA, M.; CUCCURULLO, C. bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. **Journal of Informetrics**, v. 11, n. 4, p. 959–975. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>

ARRUDA, M. P. de.; LISBOA, M. D. Construindo competências para o século XXI: dilemas e reflexões do professor pesquisador. In: EHLERS, A. C. da S. T.; TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de. (Org.) **Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI**. p. 83-102. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.

AU, W. **Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice**. Milwaukee (WI): Rethinking Schools, 2014.

AVRITZER, L. O Pêndulo da Democracia no Brasil. Uma análise da crise 2013–2018. **Novos Estud.**, CEBRAP. São Paulo. v. 37, n. 02, p. 273-289, mai./ago., 2018.

AWAWORYI CHURCHILL, S.; SMYTH, R. Ethnic Diversity and Poverty. **World Development**, v. 95, p. 285-302, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.02.032>

BALDWIN, S. C.; BUCHANAN, A. M.; RUDISILL, M. E. What Teacher Candidates Learned About Diversity, Social Justice, and Themselves From Service-Learning Experiences. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n.4, p. 315–327. 2007. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>

BANJEREE, R.; LUCKNER, J. Training needs of early childhood professionals who work with children and families who are culturally and linguistically diverse. **Infants & Young Children**. v. 27, n. 1. p. 43-59. Jan.-mar., 2014. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000000>

BANKS, J. A. Approaches to multicultural curriculum reform. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). **Multicultural education: Issues and perspectives**. 2nd ed., p. 195–214. Boston: Allyn & Bacon, 1993a.

BANKS, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. **Review of Research in Education**, v. 19, n. 1, p. 3-49. 1993b. <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>

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

BARKER, D.; BARKER-RUCHTI, N.; GERBER, M.; GERLACH, E.; SATTLER, S.; BERGMAN, M.; PÜHSE, U. Swiss youths, migration and integrative sport: A critical-constructive reading of popular discourse. **Europe Journal for Sport and Society**, v. 10, n. 2, p. 143-160. 2013. <https://doi.org/10.1080/16138171.2013.11687916>

BAUMGARTNER, F. R.; JONES, B. D. **Agendas and Instability in American Politics**. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1993.

BAYER, A. E.; SMART, J. C.; McCLAUGHLIN, G. W. Mapping intellectual structure of a scientific subfield through author cocitations. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 41, n. 6, p.444-452, 1990.

BELL, C. A.; HORN, B. R.; ROXAS, K. C. We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. **Equity and Excellence in Education**, v. 40, n. 2, p. 123–133. 2007.

BENNET, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: PAIGE, R. M. (Ed.), **Education for the intercultural experience**. p. 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993.

BENNETT, C. Genres of Research in Multicultural Education. **Review of Educational Research**, v. 71, n. 2, p. 171–217. 2001. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3516084>

BENNET, C. I. **Comprehensive multicultural education: theory and practice**. 6th ed. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon, 2007.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BÖRNER, K.; CHEN, C.; BOYACK, K. Visualizing knowledge domains. **Annual Review of Information Science and Technology**, 37, 179–255. 2003. <https://doi.org/10.1002/aris.1440370106>

BOURRIAUD, N. (Ed.). **Altermodern**. Tate Triennial 2009, London: Tate Publishing, 2009.

BOTTIANI, J. H.; LARSON, K. E.; DEBNAM, K. J.; BISCHOFF, C. M.; BRADSHAW, C. P. Promoting Educators' Use of Culturally Responsive Practices: A Systematic Review of Inservice Interventions. **Journal of Teacher Education**, v. 69, n. 4, p. 367-385. 2018. <https://doi.org/10.1177/0022487117722553>

BRAND, B. R.; GLASSON, G. E. Crossing cultural borders into science teaching: Early life experiences, racial and ethnic identities, and beliefs about diversity. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 41, p. 119–141. 2004.

BRASÃO, H. J. P. Direito à diversidade e educação para a cidadania. **Cadernos da Fucamp**, v. 15, n. 23, p. 129-142, 2016.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Documento Referência da Conae 2010**. Brasília: 2010.

BRASIL. **Documento Referência da Conae 2014**. Brasília: 2014.

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

BRASIL, F. G.; JONES, B. D. Agenda setting: Policy change and policy dynamics A brief introduction. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 6, p. 1486-1497. 2020. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200780x>

BRYAN, L. A.; ATWATER, M. M. Teacher Beliefs and Cultural Models: A Challenge for Science Teacher Preparation Programs. **Science Education**, v. 86, n. 6, p. 821-839. 2002. <https://doi.org/10.1002/sce.10043>

BURDEN JR., J. W.; HARRISON, L.; HODGE, S. R.; O'BRYANT, C. P. From colorblindness to intercultural sensitivity: Infusing diversity training in pete programs. **Quest**, v. 56, n. 2, p. 173-189. 2004. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491821>

BURDEN JR., J. W.; COLUMNA, L.; HODGE, S. R.; MANSILLA, P. M. de la V. Ethnolinguistically Relevant Pedagogy: Empowering English Language Learners in Physical Education. **Quest**, v. 65, n. 2, p. 169-185. 2013. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773528>

CALABRE, L. Experiências recentes de implementação e análise de políticas públicas no campo da cultura. **Revista Aval**, v. 2, n. 16, jul./dez., 2019.

CALLON, M.; COURTIAL, J-P.; PENAN, H. **Cienciometría – La medición de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica**. Asturias: Ediciones Trea, S.L., 1995.

CAMPBELL, D. T.; FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. **Psychological Bulletin**. Chicago, University of Chicago, v. 56, p. 81-104, 1959.

CAMPOS, E. A. R.; PAGANI, R. N.; RESENDE, L. M.; PONTES, J. Construction and qualitative assessment of a bibliographic portfolio using the methodology Methodi

Ordinatio. **Scientometrics**, v. 116, p. 815-842. 2018. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2798-3>

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 471–493, maio 2006.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-661, set/dez 2011.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas Públicas** (Coleção Governo e Políticas Públicas). Brasília, DF: ENAP, 2017.

CAPELLA, A. C. N. Estudos sobre formação da agenda de políticas públicas: um panorama das pesquisas no Brasil. **Revista De Administração Pública**, v. 54, n.6, p. 1498-1512. 2020. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200689>

CAPUTO, A.; KARGINA, M. A user-friendly method to merge Scopus and Web of Science data during bibliometric analysis. *Journal of Marketing Analytics*, v.10, n. 1, p. 82–88. 2022. <https://doi.org/10.1057/s41270-021-00142-7>

CARNEIRO, S. M. M.; KNECHTEL, M. R.; MORALES, A. G. Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 469-484, set./dez., 2012.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. 508 f. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação. FEUSP, São Paulo, 2015.

CARTER-THUILLIER, B.; GALLARDO-FUENTES, F. Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos: una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física. **Estudios Pedagógicos XLVII**, n. 4, p. 43-59. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400043>

CARTER-THUILLIER, B.; LÓPEZ-PASTOR, V.; GALLARDO-FUENTES, F.; OJEDANA-HUELCA, R.; CARTER-BELTRAN, J. Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile (Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: examining possibilities for Physical. **Retos**, v. 43, p. 36–45, 2022. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>

CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p.110-134, mar., 2015.

CARVALHO, G. P.; RESENDE, J. O reconhecimento da diversidade cultural em políticas educacionais em Portugal e no Brasil. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 7, n. 20, março, 2021.

CASTRO, A. J. Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: implications for researching millennial preservice teachers. **Educational Researcher**, v. 39, n. 3, p. 198–210. 2010.
<https://doi.org/10.3102/0013189X10363819>

CAVALCANTI, C. R.; SALES, I. C. da S.; NUNES, L. R. S.; SILVA, S. do E. S. F. A agenda educacional dos movimentos sociais no Brasil no período de 2007 a 2017. **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA, 2019.

CERVANTES, C. M.; CLARK, L. Cultural Humility in Physical Education Teacher Education: A Missing Piece in Developing a New Generation of Socially Just Physical Education Teachers. **Quest**, v. 72, n. 1, p. 57-71. 2020.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1608267>

CHANG, I. S. Exploring and developing model of teacher curriculum for multicultural education. **Journal of Elementary Education**, v. 21, n. 2, p. 281–305. 2008.

CHANG-BACON, C. K. “We Sort of Dance Around the Race Thing”: Race-Evasiveness in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 73, n. 1, p. 8–22. 2022.
<https://doi.org/10.1177/002248712111023042>

CHAVARRO, D.; RÀFOLS, I.; TANG, P. To what extent is inclusion in the Web of Science an indicator of journal ‘quality’?, **Research Evaluation**, v. 27, n. 2, p. 106–118. 2018. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvy001>

CHEN, Y. H.; CHEN, C. Y.; LEE, S. C. Technology forecasting of new clean energy: The example of hydrogen energy and fuel cell. **African Journal of Business Management**, v. 4, n. 7, p. 1372–1380. 2010.

CHIVA-BARTOLLI, O.; RUIZ-MONTERO, P. J.; OLIVENCIA, J. J. L.; GRÖNLUND, H. The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe. **European Physical Education Review**, v. 27, n.4, p. 1014–1031. 2021. <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>

CHOUARI, A. Cultural diversity and the challenges of teaching multicultural classes in the Twenty-First Century. **Arab World English Journal (AWEJ)**, v. 7, n. 3, p. 3-17. 2016. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2859237>

CIVITILLO, S.; SCHACHNER, M.; JUANG, L.; VAN DE VIJVER, F.; HANDRICK, A.; NOACK, P. Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 12, p. 1-14. 2017.

CIVITILLO, S.; JUANG, L. P.; SCHACHNER, M. K. Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with preservice teachers. **Educational Research Review**, v. 24, p. 67-83. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>

COBB, R. W.; ELDER, C. D. The Politics of Agenda-Building: An Alternative Perspective for Modern Democratic Theory. **Journal of Politics**, v. 33, n. 4, p. 892-915, 1971.

COBB, R. W.; ELDER, C. D. **Participation in American Politics: The dynamics of agenda building**. Boston, MA: Allyn & Bancon, 1972.

COBO, M.; LÓPEZ-HERRERA, A.; HERRERA-VIEDMA, E.; HERRERA, F. Science mapping software tools: Review, analysis and cooperative study among tools. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 62, p. 1382–1402. 2011.

COCHRAN-SMITH, M. Color Blindness and Basket Making Are Not the Answers: Confronting the Dilemmas of Race, Culture, and Language Diversity in Teacher Education. **American Educational Research Journal**, v.32, n. 3, p. 493–522. 1995. <https://doi.org/10.2307/1163321>

COCHRAN-SMITH, M. **Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education**. New York, NY: Teachers College Press. 2004.

COLLIER, C. S.; O'SULLIVAN, M. Case Method in Physical Education Higher Education: A Pedagogy of Change? **Quest**, v. 49, n. 2, p. 198-213. 1997. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484235>

COLLINS, M.; HAUDENHUYSE, R. Social Exclusion and Austerity Policies in England: The Role of Sports in a New Area of Social Polarisation and Inequality? **Social Inclusion**, v. 3, n. 3, p. 5-18. 2015. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.54>

COLON-MUNIZ, A.; BRADY, J.; SOOHOO, S. What do graduates say about multicultural teacher education? **Issues in Teacher Education**, v. 19, n. 1, p. 85–108. 2010.

COMAR, S. R. Políticas para a formação docente na diversidade cultural: implicações e desafios necessários. In: CARBELLO, S. R. C.; COMAR, S. R. (Org.). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. Maringá: Ed. da UEM, 2009.

CORDEIRO, A.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A., & Grupo de Estudo de Revisão Sistemática do Rio de Janeiro. Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, nov. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; VON HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica**. p. 55-70. Porto Alegre: Penso, 2014.

COSTA, W. N. G. Dissertações e teses multipaper: uma breve revisão bibliográfica. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, n. 1., 2014.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative and quantitative approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. Fifth edition. University of Nebraska-Lincoln. 2015.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V.; GUTMANN, M.; HANSON, W. "Advanced mixed methods research designs", em: A. Tashakkori, y C. Teddlie (ed.). **Handbook of mixed methods in social and behavioral research**, Thousand Oaks: Sage, p. 209-240. 2003.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. Third edition. Los Angeles: SAGE, 2017.

CROSS, T. L.; BAZRON, B. J.; DENNIS, K. W.; ISAACS, M. R. Towards a Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed. Washington, DC: **CASSP Technical Assistance Center**, Georgetown University Child Development Center. 1989. Disponível em: <https://spu.edu/-/media/academics/school-of-education/Cultural-Diversity/Towards-a-Culturally-Competent-System-of-Care-Abridged.ashx>

CUNHA E FILHO, F. H.; ALMEIDA, D. de. Direitos culturais e diversidade cultural. In: MIGUEZ, P.; BARROS, J. M.; KAUARK, G. **Dimensões e desafios políticos para a diversidade cultural** / Paulo Miguez, José Márcio Barros, Giuliana Kauark (orgs.); apresentação Gilberto Gil. p. 197-214. Salvador: EDUFBA (Coleção CULT), 2014.

CUSHNER, K.; McCLELLAND, A.; SAFFORD, P. L. **Human diversity in education: an integrative approach**. 5th ed. Boston: McGraw-Hill, 2006.

DAGKAS, S. Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study. **European Journal of Teacher Education**, v.30, n. 4, p. 431-443. 2007. <https://doi.org/10.1080/02619760701664219>

DALTO, K. K. S.; PIRES, M. de M.; AGUIAR, P. C. B. de. Desenvolvimento como Liberdade no Brasil. **Sociedade & Natureza**. Uberlândia, MG. v. 33. e59137. 2021. <https://doi.org/10.14393/SN-v33-2021-59137>

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in Intercultural Education**, v. 10, n. 3, p. 241–266. 2006. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

DEARDORFF, D. K., Ed., **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. Thousand Oaks, Sage, 2009. Disponível em: <https://www.ucq.ac.me/Interculturalcompetence.pdf>

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p.53-75, 2009.

DERMAN-SPARKS, L. *et al.* **Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children**. Washington (DC): National Association for the Education of Young Children, 1989.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

DERRIDA, J. **Writing and Difference**. Original de 1967. London/New York: Routledge, 2004b.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DÍAZ, A. El deporte una solución a la multiculturalidad. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 50, n. 3, p. 2-11. 2009.

DOMANGUE, E.; CARSON, R. L. Preparing Culturally Competent Teachers: Service-Learning and Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 27, n. 3, p. 347-367. 2008. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.3.347>

DONTHU, N.; KUMAR, S.; MUKHERJEE, D.; PANDEY, N.; LIM, W. M. How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 133, p. 285-296. 2021.

DUARTE, V.; REED, T. Learning to teach in urban settings. **Childhood Education**, v. 80, p. 245–250. 2004.

DU GAY, P.; HALL, S.; JANES, L.; MACKAY, H.; NEGUS, K. **Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman**. Londres: Sage, 1997.

DUSSEL, E. **Transmodernidad e interculturalidad** (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL), 2005.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução autorizada da primeira edição inglesa publicada em 1996. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Edição digital: novembro de 2011.

EAGLETON, T. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EARLEY, P. C.; ANG, S. **Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures**. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003.

EASTERLY, W.; LEVINE, R. Africa's growth tragedy: Policies and ethnic divisions. **Quarterly Journal of Economics**, v. 112, n. 4, p. 1203–1250. 1997.

EDWARDS, D. B. Jr.; SUSTARSIC, M.; CHIBA, M.; MCCORMICK, M.; GOO, M.; PERRITON, S. Achieving and Monitoring Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Systematic Review of the Literature. **Sustainability**, v. 12, n. 1383. 2020. <https://doi.org/10.3390/su12041383>

ERNST, H. The use of patent data for technological forecasting: the diffusion of CNC-technology in the machine tool industry. **Small Business Economics**, v. 9, n. 4, p. 361–381. 1997. <https://doi.org/10.1023/A:1007921808138>

EUROPEAN COMMISSION (EC), Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. **Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education: final report**. Publications Office, 2017. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>

EUROPEAN COMMISSION (EC), Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. **Key competences for lifelong learning**. Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

FALAGAS, M. E; PITSOUNI, E. I.; MALIETZIS, G. A.; PAPPAS, G. Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. Scientific Databases, Pros and cons. **The FASEB Journal**, v. 22, Feb. 2008.

FEARON, J. D. Ethnic and cultural diversity by country. **Journal of Economic Growth**, v. 8, p. 195-222. 2003.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009>

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1977.

FIGUEREDO, M. F.; MACÊDO, D. J. S. A diversidade cultural e as políticas educacionais brasileiras. **Seminário Gepráxis**. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 9, p. 1-15, maio, 2021.

FLECK, L. **La génesis y el desarrollo de un hecho científico**, Madrid: Alianza Editorial. 1986.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 23, p. 91-124, 2005.

FOUCAULT, M. Nietzsche, Freud e Marx. In: FOUCAULT, M. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo e outros textos**. São Paulo: Landy, 2000.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCISCO, C. P. de S. **O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na educação física escolar na perspectiva das crianças**. 202 f. Dissertação (Mestrado). Educação. Práticas Sociais e Processos Educativos Univ. Federal de São Carlos. 2018.

FRANCISCO, M. V.; MILITÃO, S. C. N.; MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. Educação e diversidade na agenda educacional: da Conferência Nacional de Educação de 2010 a 2014, o que mudou? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 145-154, maio/ago., 2014.

FRANK, A. G.; YUKIHARA, E. **Formatos alternativos de teses e dissertações** (Blog Ciência Prática). 2013. Disponível em: <http://cienciapratica.wordpress.com>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIEDMAN, T. **Thank You for Being Late: An Optimist's Guide to Thriving in the Age of Accelerations**. Farrar, Straus and Giroux, New York. 2016.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola Sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LEPP/UERJ, 2017.

FYLKESNES, S. Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. **Teaching and Teacher Education**, v. 71, p. 24-33, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005>.

GARMON, M. A. Changing preservice teachers' attitudes and beliefs about diversity: What are the critical factors? **Journal of Teacher Education**, v. 55, n. 3, p. 201–213. 2004.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete. A. Gatti, Elba. S. de Sá Barretto e Marli E. D. de A. André. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GAY, G. **Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice**. New York, NY: Teachers College Press. 2000.

GAY, G. Preparing for Culturally Responsive Teaching. **Journal of Teacher Education**, v. 53, n. 2, p. 106–116. 2002. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

GAY, G. Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1–2, p. 143–152. 2010. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>

GAY, G. Teaching To and Through Cultural Diversity. **Curriculum Inquiry**, v. 43, n. 1, p. 48-70. 2013. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>

GAY, G.; HOWARD, T. C. Multicultural teacher education for the 21st century. **The Teacher Educator**, v. 36, n. 1, p. 1-16. 2000. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>

GAY, G.; KIRKLAND, K. Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. **Theory Into Practice**, v. 42, n. 3, p. 181-187. 2003. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_3

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**. v.16, n. 47, maio/ago., 2011.

GOMES, M. F. C. M. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA E SILVA, M. O. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria & prática**. Maria O. da Silva e Silva (org.). São Paulo Veras Editora, 2001.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: SEMTEC. **Diversidade na educação – reflexões e experiências**. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003.

GORSKI, P. C. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 2, p. 309-318. 2009. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>

GRÁCIO, M. C. C. Acoplamento bibliográfico e análise de cocitação: revisão teórico-conceitual. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência Da Informação**, v. 21, n. 47, p. 82-99. 2016. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2016v21n47p82>

GRANT, C. A.; SLEETER, C. E. **Doing Multicultural Education for Achievement and Equity**. New York: Routledge, 2007.

GRIMMINGER, E. Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. **European Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 317-337. 2011. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.546834>

HAACK, S. **Defending Science within reason** – Between scientism and cynicism. Prometheus Books: New York. 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 22, jul/dez, 1997.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Original de 1992. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Cultura e representação**. Org.: Arthur Ituassu; Trad.: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Apicuri, 2016.

HAMMER, M. R. A measure of intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. In: FOWLER, S. M.; MUMFORD, M. G. (Eds.). **The intercultural handbook**. p. 61–72. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1999.

HARDING, S. **Is Science Multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies**. Indiana University Press: Bloomington and Indianapolis. 1998.

HARDING, S. (Ed.). **Feminist Stand Point – Theory Reader**. Routledge: New York. 2004.

HARDING, S. **Science and Social Inequality – Feminist and postcolonial issues**. Univ. of Illinois Press, Illinois. 2006.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. Original de 1989. Trad. Adail Sobral e Maria Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HATZIGEORGIADIS, A.; MORELA, E.; ELBE, A.; KOULI, O.; SÁNCHEZ, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. **European Psychologist**, v. 18, n. 3, p. 191-202. 2013. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a0001>

HELMS. J. E. (Ed.). **Black and White racial identity: Theory, research, and practice**. New York: Greenwood, 1990.

HERRERA-LLAMAS, J.; ALVARADO-DE LIMA, J.; HERRERA-AGUILAR, L. Globalización y pobreza: propulsores de las migraciones internacionales contemporáneas. **Jangwa Pana**, v. 17, n. 3, p. 402–412. 2018. <https://doi.org/10.21676/16574923.2491>

HINCKEL, N. C. A escola e as competências para o século XXI. In: EHLERS, A. C. da S. T.; TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de. (Org.) **Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI**. p. 61-82. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.

HINOJOSA PAREJA, E. F.; LOPEZ LOPEZ, M. C. Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. **Convergencia**, Toluca, v. 23, n. 71, p. 89-109, ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405

HIRANO, L. F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (Org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. p. 27-54. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções (Introdução). In: HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (Org.) **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. p. 20-26. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

HIRSCH, J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 102, n. 46, p. 16569-16572, 2005. <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>

HOGWOOD, B.; GUNN, L. **Policy Analysis for the Real World**. Oxford, Oxford University Press, 1984.

HOLLINS, E.; GUZMAN, M. T. Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), **Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education**. p. 477–548. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2005.

HOOK, J. N.; DAVIS, D. E.; OWEN, J.; WORTHINGTON, Jr. E. L.; UTSEY, S. O. Cultural humility: Measuring openness to culturally diverse clients. **Journal of Counseling Psychology**, v. 60, n. 3, 353–366. 2013. <https://doi.org/10.1037/a0032595>

HOOKS, B. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.

HOYER, S. S.; HENRIKSEN, K. Soccer Across Cultures: An Innovative Course to Develop Physical Education Teachers' Cultural Competence. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 89, n. 9, p. 39-50. 2018. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1512912>

HUTCHEON, L. **The politics of postmodernism**. New York/London: Routledge, 2002.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41. p. 1-12. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

IBGE. **Atlas Nacional Digital do Brasil**. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/?#/home/

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Informe estimación de personas extranjeras**. Santiago: Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2020.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar., 2021.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Original de 1991. Trad. Maria Elisa Cevasco. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

JANNUZZI, P. de M. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2016.

JANNUZZI, P. de M. Avaliação de Programa Sociais, em uma perspectiva sistêmica, plural e progressista: conceitos, tipologias e etapas. **Revista Aval.**, v. 4, n. 18, p. 39-61, jul./dez., 2020.

JICK, T. O. Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, p. 602-611. 1979.

JENKINS, W. **Policy Analysis. A Political and Organizational Perspective**. Oxford, Blackwell, 1978.

JONES, C. O. **An Introduction to the Study of Public Policy**, Monterey, CA, Brooks Cole Publishing (3.ª ed.), 1984.

JONES, B. D.; BAUMGARTNER, F. R. **The politics of attention: how government prioritizes problems**. Chicago, IL: University of Chicago Press. 2005.

JUVONEN, J.; LESSARD, L. M.; RASTOGI, R.; SCHACTER, H. L.; SMITH, D. S. Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. **Educational Psychologist**, v.54, n. 4, p. 250-270. 2019. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>

KADLUBITSKI, L.; JUNQUEIRA, S. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação**. Santa Maria, Brasil, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr., 2009.

KENA, G.; MUSU-GILLETTE, L.; ROBINSON, J.; WANG, X.; RATHBUN, A., ZHANG, J.; VELEZ, E. **The Condition of Education 2015** (NCES 2015-144). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. 2015. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/pubsearch>

KHATER, E.; SOUZA, K. C. S. de. Diversidade x Inclusão: conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, n. 10, p. 29-38. 2018. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/Diversidade x Inclusão](https://portal.unisepe.com.br/Diversidade%20x%20Inclus%C3%A3o)

KING, P. M.; BAXTER-MAGOLDA, M. B. Toward a developmental model of intercultural maturity: A holistic approach to college education. In: RUST, C. (Ed). **Improving Student Learning: Improving student learning theory and practice-10 years**. On: Proceedings from the 2002 10th International Symposium. p. 269-284. Oxford: Oxford Brookes University, 2003.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies**. Boston: Little, Brown, 1984.

KIRBY, A. **Digimodernism: how new technologies dismantle the postmodern and reconfigure our culture**. New York/London: Continuum, 2009.

KNIGHT, M. G. Sensing the urgency: Envisioning a black humanist vision of care in teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 7, p. 211–227. 2004.

KO, B.; BOSWELL, B.; YOON, S. Developing intercultural competence through global link experiences in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 4, p. 366-380. 2015. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837441>

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago., 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

LADSON-BILLINGS, G. **The dreamkeepers: Successful teachers of African American students**. San Francisco, Jossey-Bass, 1994.

LADSON-BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. **American Education Research Journal**, v. 35, p. 465–491. 1995.

LADSON-BILLINGS, G. Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 1, p. 74–84. 2014. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LANDREMAN, L. A multidimensional model of intercultural consciousness: A reconceptualization of multicultural competence. Paper presented at the **Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education**, Portland, OR. Nov., 2003.

LASSWELL, H. D. **The Decision Process. Seven Categories of Functional Analysis**, College Park, MD, University of Maryland Press, 1956.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LESETH, A.; ENGELSRUD, G. Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 5, p. 468-479. 2019. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1414694>

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LIMA, P. A. M. de. A Convenção da Unesco sobre diversidade cultural e a agenda internacional da cultura. In: MIGUEZ, P.; BARROS, J. M.; KAUARK, G. **Dimensões e desafios políticos para a diversidade cultural** / Paulo Miguez, José Márcio Barros, Giuliana Kauark (orgs.); apresentação Gilberto Gil. p. 25-40. Salvador: EDUFBA (Coleção CULT), 2014.
- LIMA, P. G. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.
- LINNENLUECKE, M. K.; MARRONE, M.; SINGH, A. K. Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. **Australian Journal of Management**, v. 45, n. 2, p. 175-194. 2019. <https://doi.org/10.1177/0312896219877678>
- LINS RIBEIRO, G. **Avá**, Posadas, n. 15, p. 00, dic. 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200001&lng=es&nrm=iso. Acessado em: 30 jul. 2023.
- LIPOVETSKY, G. **Hypermodern times**. Cambridge: Polity Press, 2005.
- LLEIXÀ, T.; NIEVA, C. The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. **Sport, Education and Society**, v. 25, n. 2, p. 185-198. 2020. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LYOTARD, J. P. **A condição pós-moderna**. Original de 1979. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 146. 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>
- MALHEIROS, T. F.; COUTINHO, S. M. V.; PHILIPPI JR., A. Indicadores de Sustentabilidade: uma abordagem conceitual. In: PHILIPPI JR., A.; MALHEIROS, T.F.(Org.). **Indicadores de Sustentabilidade e Gestão Ambiental**. Barueri, SP: Manole, p. 1-29, 2012.
- MARRON, S.; MORRIS, S. Inclusion in physical education: Perceptions of Irish and Swiss student teachers following participation in a European exchange programme. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 11, n. 1. 2018. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.002>
- MAULDIN, J. The age of change is coming, and these tech trends will drive economic growth. *Forbes*, 29 August. 2018. Disponível em:

<https://www.forbes.com/sites/johnmauldin/2018/08/29/the-age-of-change-is-coming-and-these-tech-trends-will-drive-the-next-decades-economic-growth>

MCALLISTER, G.; IRVINE, J. J. Cross cultural competency and multicultural teacher education. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 1, p. 3–24. 2000.

MCAULIFFE, M.; A. TRIANDAFYLLIDOU, A. (eds.) **World Migration Report 2022**. International Organization for Migration (IOM), Geneva. 2021.

MELO, K. M. M.; MALFITANO, A. P. S.; LOPES, R. E. Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. v. 28, n. 3, p. 1061-1071. 2020. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1877>

MENSAH, F. M. “Now, I See”: Multicultural Science Curriculum as Transformation and Social Action. **The Urban Review**, v. 54, p. 155–181. 2022. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00602-5>

METHLAGL, M. Mapping Inclusive Education 1980 to 2019: A Bibliometric Analysis of Thematic Clusters and Research Directions. **Issues Educ. Res.**, v. 32, n. 1, p. 225–247. 2022. Google Scholar

MICHEL, M. C.; KUIKEN, F. Language at preschool in Europe: Early years professionals in the spotlight. **European Journal of Applied Linguistics**, v. 2, p. 1-26. 2014. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0005>

MIDDLETON, V. A. Increasing preservice teachers’ diversity beliefs and commitment. **The Urban Review**, v. 34, p. 343–361. 2002.

MILLS, C.; GALE, T.; PARKER, S.; SMITH, C.; CROSS, R. Activist dispositions for social justice in advantaged and disadvantaged contexts of schooling. **British Journal of Sociology of Education**, v. 40, n. 5, p. 614–630. 2019. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1582322>

MILNER, H. R. Preservice teachers’ learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. **Urban Education**, v. 41, p. 343–375. 2006.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, mai./ago., 2009.

MOLINA, F. Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. **Aduli**, n. 9, p. 165-173. 2010.

MOLL, L. C.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZALEZ, N. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory Into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132-141. 1992. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

MORAES, E. M.; PEREIRA, J. E. D. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 105-130. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago., 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs), **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 38 – 66. 2008.

MORESI, E. A. D.; PINHO, I.; COSTA, A. P. Análise bibliométrica: uma abordagem quantitativa e qualitativa. **18º CONTECSI – International Conference on Information Systems and Technology Management**. TECSI – FEA USP, São Paulo/SP. 13 a 15 de outubro, 2021. Disponível em: <https://tecsi.submissao.com.br/18contecsi/final/6736.pdf?v=2>

MORESI, E. A. D.; PINHO, I.; COSTA, A. P. How to Operate Literature Review Through Qualitative and Quantitative Analysis Integration? In: COSTA, A. P., MOREIRA, A., SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.C., WA-MBALEKA, S. (eds) **Computer Supported Qualitative Research**. WCQR 2022. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 466. Springer, Cham., 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_13

MOTTI-STEFANIDI, F.; BERRY, J.; CHRYSOCHOOU, X.; SAM, D. L.; PHINNEY, J. Immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation and social psychological perspectives. In: MASTEN, A. S.; LIEBKIND, K.; HERNANDEZ, D. J. (Eds.), **Realizing the potential of immigrant youth**. p. 117–158. New York, NY: Cambridge University Press. 2012.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa. 1996.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões do campo. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116. Jan.-Abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-184. Jul.-Dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MORRIS, S.; VAN DER VEER MARTENS, B. Mapping research specialties. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 42, p. 213–295. 2008. <https://doi.org/10.1002/aris.2008.1440420113>

MOULE, J. Implementing a social justice perspective in teacher education: Invisible burden for faculty of color. **Teacher Education Quarterly**, v. 32, p. 4, p. 23–42. 2005.

MOULE, J. **Cultural competence: A primer for educators**. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning. 2012.

MUDDE, C. **The ideology of the extreme right**. Manchester University Press. 2000.

MURTA-MORAES, E.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 105-130. 2014.

MUTTI, G. S. L.; KLÜBER, T. E. Formato multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de Educação e Ensino: um panorama. **Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, Foz do Iguaçu, 2018.

NASH, M. A. "How to be thankful for being free": Searching for a convergence of discourses on teaching patriotism, citizenship, and United States history. **Teachers College Record**, v. 107, p. 214–240. 2005.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 332 f. Tese (Livre docência) – Metodologia do ensino de Educação Física, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011a.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da educação física. **Dialogia**, n. 14, p. 195-206, 2011b.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai./ago. 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. p. 25-43. Natal: EDUFRN, 2020.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.36, n.78, p. 1449-1479, set./dez. 2022. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66095>

NETO, L. S.; VENÂNCIO, L.; MOTA E SILVA, E. V.; OVENS, Alan Patrick Ovens. A socially-critical curriculum for PETE: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, p. 704-717. 2021. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>

NIETO, S. Placing equity front and center: some thoughts on transforming teacher education for a new century. **Journal of teacher education**, v. 51, n. 3, p. 180–187. 2000. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003004>

NIETO, S.; BODE, P. **Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education**. (5th ed.). New York, NY: Pierson, 2008.

NIETZCHE, F. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

NORRIS, M.; OPPENHEIM, C. Comparing alternatives to the Web of Science for coverage of the social sciences' literature. **Journal of Informetrics**, v. 1, n. 2, p. 161-169. 2007. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2006.12.001>

NOYONS, E. C. M.; MOED, H. F.; VAN RANN, A. F. J. Integrating research performance analysis and science mapping. **Scientometrics**, v. 46, n. 3, p. 591-604. 1999. <https://doi.org/10.1007/BF02459614>

OJEDA-NAHUELCURA, R.; CARTER-THUILLIER, B.; LOPEZ-PASTOR, V.; FUENTES-NIETO, T.; GALLARDO-FUENTES, F. Assessment of generic competences in physical education teachers. **Retos**, v. 43, p. 521-532. 2021. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>

OLIVEIRA, A. T. E. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. **Revista Triângulo**. v. 11, n. 2, p. 61-76. maio/ago., 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2659/pdf>

OLIVEIRA, N. B.; CÔRTEZ, J. F. A formação continuada dos professores na perspectiva da educação para a diversidade cultural. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 9, p. 1-14, maio, 2021.

OLIVEIRA, C. M.; MOURA, K. L.; SILVA, I. M. de S. e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 397-418, jul./dez., 2010.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set., 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 15/12/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 21 de outubro de 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel> Acesso em: 14/09/2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Ajustar as competências e a aprendizagem ao longo da vida para o futuro do trabalho**. Conferência Internacional do Trabalho, 109ª Sessão, Relatório VI, 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/lisbon/publica%C3%A7%C3%B5es/WCMS_826472/lang--pt/index.htm Acesso em: 07/01/2024.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAGANI, R. N.; KOVALESKI, J. L.; RESENDE, L. M. Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact

factor, number of citation, and year of publication. **Scientometrics**, v. 105, p. 2109-2135. 2015. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1744-x>

PAGANI, R. N.; PEDROSO, B.; SANTOS, C. B. dos; PICININ, C. T.; KOVALESKI, J. L. Methodi Ordinatio 2.0: revisited under statistical estimation, and presenting FInder and RankIn. **Qual Quant**, v. 57, p. 4563-4602. 2023. <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01562-y>

PALACIOS, T.; RODRÍGUEZ, W. Identidad cultural y escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, p. 1-17. 2020.

PAPPAMIHIEL, N. E. Hugs and smiles: Demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom. **Early Child Development and Care**, v. 174, p. 539–548. 2004.

PARIS, D. Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. **Educational Researcher**, v. 41, p. 93–97. 2012.

PARKHOUSE, H.; YI LU, C.; MASSARO, V. R. Multicultural education professional development: a review of the literature. **Review of Educational Research**, v. 89, n. 3, p. 416–458, 2019.

PEDROSO JR., N. C. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Encontros de Vista**, Recife, v.5, n. 1, p. 48-59, jan./jun. 2010.

PERALTA, L. R.; O'CONNOR, D.; COTTON, W. G.; BENNIE, A. Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention. **Teaching Education**, v. 27, n. 3, p. 248-266, 2016. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. (org). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PICOWER, B. The unexamined Whiteness of teaching: how White teachers maintain and enact dominant racial ideologies, **Race Ethnicity and Education**, v. 12, n. 2, p. 197-215. 2009. <https://doi.org/10.1080/13613320902995475>

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social Revista Social**, São Paulo, v. 1, 1990.

PINHO, I.; MORESI, E. A. D.; BRAGA FILHO; M. O. Pesquisa em educação: Um panorama bibliométrico de publicações em Língua Portuguesa, no Scielo, no período de 2002 a 2020. **New Trends in Qualitative Research**, v. 7, p. 247-257, 2021.

PUCCINI, L. R. S.; GIFFONI, M. G. P.; SILVA, L. F. da; UTAGAWA, C. Y. Comparativo entre as bases de dados PubMed, Scielo e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 28, p. 75-82, ago. 2015.

RAINES, C. **Generations at work: Millennials at Work**. 2010. Acesso em: 03/08/2023. <https://www.generationsatwork.com/millennials-at-work/>

RAINES, C. **Generations at work: Gen Z at Work**. 2020. Acesso em: 03/08/2023. <https://www.generationsatwork.com/gen-z-at-work/>

REIS, M. B. F.; DESIDERIO, M. **Política educacional, diversidade e formação docente: uma interface possível**. In: I Seminário sobre Políticas Públicas e aspectos das mudanças institucionais no Brasil e em Goiás. Out. de 2012.

RAMOS, M. da C. P. Globalização e Multiculturalismo. **Revista Eletrônica Inter-Legere**. (ISSN 1982-1662). n. 13, jul.-dez., 2013.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan. /mar., 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROMIJN, B. R.; SLOT, P. L.; LESEMAN, P. P. M. Increasing teachers’ intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. **Teaching and Teacher Education**, v. 98, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ROSTAING, H. **La bibliométrie e ses techniques**. Toulouse: Sciences de la Société, 1996.

ROWAN, L.; BOURKE, T.; L’ESTRANGE, L.; LUNN BROWNLEE, J.; RYAN, M.; WALKER, S.; CHURCHWARD, P. How Does Initial Teacher Education Research Frame the Challenge of Preparing Future Teachers for Student Diversity in Schools? A Systematic Review of Literature. **Review of Educational Research**, v. 91, n. 1, p. 112-158. 2021. <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>

ROWAN, L.; KLINE, J.; MAYER, D. Early career teachers’ perceptions of their preparedness to teach “diverse learners”: Insights from an Australian research project. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 10. 2017. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n10.5>

RUÍZ-ROMÁN, C.; CALDERÓN-ALMENDROS, I.; TORRES-MOTA, F. Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. **Cultura y Educación**, v. 23, n. 4, p. 589-599. 2011.

SAID, E. **Orientalism**. New York, Pantheon Books, 1978. Trad. Bras. Tomás Rosa Bueno, São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

SAMUELS, R. Auto-modernity after postmodernism: autonomy and automation in culture, technology, and education. In Mcpherson, Tara (Ed.). **Digital youth, innovation, and the unexpected**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias**. Argos. 2007.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, n. 22, p. 23-32. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Ed. Almedina, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>

SANTOS, D. J. S.; PALOMARES, N. B.; NORMANDO, D.; QUINTÃO, C. C. A. Race versus ethnicity: differing for better application. **Dental Press J Orthod**, v. 15, n. 3, p. 121-124. 2010. <https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015>

SANTOS, E. O. dos. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. (Orgs.) **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

SANTOS, M. A. R. dos; BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr., 2018. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.593>

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organizadores: Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27^o ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARCZ, L. K. M. Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções (Prefácio). In: HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (Orgs.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. p. 8-19. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, v. 13, jan./abr. 2005.

SCHMIDT, F. Meta-analysis: A constantly evolving research integration tool. **Organizational Research Methods**, v. 11, n. 1, p. 96-113. 2008.

SCHWAB, K. **The Fourth Industrial Revolution**, World Economic Forum, 14 January. 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes e Olinda Evangelista. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILJAMAKI, M. E.; ANTILLA, E.H. Developing Future Physical Education Teachers' Intercultural Competence: The Potential of Intertwinement of Transformative, Embodied, and Critical Approaches *Frontiers in Sports and Active Living*. 2021. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.765513>

SILVA, A. da.; BRANDIN, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. de 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 3ª ed. - 4º reimp., 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SLEETER, C. E. Preparing teachers for culturally diverse schools. Research and the overwhelming presence of whiteness. **Journal of Teacher Education**, v. 52, p. 94-106. 2001. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002002>

SLEETER, C.; GRANT, C. A. An analysis of multicultural education in the United States. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 4, p. 421-455. 1987. <https://doi.org/10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316>

SLOT, P. L.; ROMIJN, B. R.; NATA, G. **A Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness**. Utrecht, The Netherlands: ISOTIS. 2019.

SMALL, H. Co-citation in the Scientific Literature: A New Measure of the Relationship Between Two Documents. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 24, n. 4, p. 265–269. 1973. <https://doi.org/10.1002/asi.4630240406>

SMIERS, J. Diversidade cultural como um conceito político: oportunidade e falha (...e ainda alguma esperança se você desglobalizar um pouco). In: MIGUEZ, P.; BARROS, J. M.; KAUARK, G. **Dimensões e desafios políticos para a diversidade cultural** / Paulo Miguez, José Márcio Barros, Giuliana Kauark (orgs.); apresentação Gilberto Gil. 287 p. Salvador: EDUFBA (Coleção CULT), 2014.

SONG, K. H. Urban teachers' beliefs on teaching, learning, and students: A pilot study in the United States of America. **Education and Urban Society**, v. 38, p. 481–499. 2006.

SOUZA, V. E. B. de; MELLO, R. M. A. V. de. Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 94-107, jan./mar., 2019.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. p. 81-92. Vitória: Proteoria, 2001.

SPANIERMAN, L. B.; OH, E.; HEPPNER, P. P.; NEVILLE, H. A.; MOBLEY, M.; WRIGHT, C. V.; DILLON, F. R.; NAVARRO, R. The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. **Urban Education**, v. 46, n. 3, p. 440-464. 2011. <https://doi.org/10.1177/0042085910377442>

SPITZBERG, B. H. What is good communication? **Journal of the Association for Communication Administration**, v. 29, n. 1, p. 103–119. 2000. Disponível em: <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=jaca>

SPITZBERG, B. H. **CSRS: The conversational skills rating scale: An instructional assessment of interpersonal competence** (NCA Diagnostic Series, 2nd ed.). Annandale, VA: National Communication Association, 2007. Disponível em: https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Basic_Course_and_Gen_Ed_Conversational_Skills_Rating_Scale.pdf

SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing Intercultural Competence. In: DEARDORFF, D. K., Ed., **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. Thousand Oaks, Sage, p. 2-52. 2009. Disponível em: <https://www.ucq.ac.me/Interculturalcompetence.pdf>

SPITZBERG, B. H.; CUPACH, W. R. **Interpersonal communication competence**. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.

SPITZBERG, B. H.; CUPACH, W. R. Interpersonal skills. In: KNAPP, M. L.; DALY, J. R. (Eds.) **Handbook of interpersonal communication**. 3rd ed., p. 564-611. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Brian-Spitzberg/publication/284490515_Interpersonal_skills/links/56703fa908aececf553144c/Interpersonal-skills.pdf

SPIVAK, G. C. "Can the subaltern speak?" In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Org.) **Marxism and the Interpretation of Culture**. Basingstroke: Macmillan Education. p. 271-313. 1988.

STANLEY, L. S. Multicultural Questions, Action Research Answers. **Quest**, v. 47, n. 1, p. 19-33. 1995. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.1995.10484142>

STETSENKO, A. Hope, political imagination, and agency in Marx and beyond: Explicating the transformative worldview and ethico-ontoepistemology. **Educational Philosophy and Theory**, v. 52, n. 7, 726-737. 2019. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1654373>

STUART, R. B. Twelve practical suggestions for achieving multicultural competence. **Professional Psychology, Research and Practice**, v. 35, n. 1, p. 3-9. 2004. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.1.3>

SUBEDI, B. Preservice teachers' beliefs and practices: Religion and religious diversity. **Equity & Excellence in Education**, v. 39, p. 227–238. 2006.

SUE, S. In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. **The American Psychologist**, v. 53, p. 440-448. 1998. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.440>

SWARTZ, E. Teaching white preservice teachers: Pedagogy for change. **Urban Education**, v. 38, p. 255–278. 2003.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: Um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

TAYLOR, C. The Politics of recognition. In: TAYLOR, C. et. al. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. p. 25-73. Princeton: Princeton University Press, 1994.

TEDDLIE, C.; TASHAKKORI, A. **Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences**. Los Angeles: SAGE, 2009.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010.

TELLO, C. "Las epistemologías de la política educacional. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo", en C. Tello (coord. y comp.) **Las epistemologías de la política educacional. Enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educacionales**, Campinas. SP: Mercado de Letras, p. 23-68. 2013.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigación en política educativa: Una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, n. 66, p. 763-788. 2015.

TERVALON, M.; MURRAY-GARCIA, J. Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. **Journal of Health Care for the Poor and Underserved**, v. 9, n. 2, p. 117-125. 1998. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>

THIJS, J.; VERKUYTEN, M. School ethnic diversity and students' interethnic relations. **British Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 1–21. 2014. <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>

TOTH, J. **The passing of postmodernism: a spectroanalysis of the contemporary**. Albany: Suny Press, 2010.

TRENT, S. C.; KEA, C. D.; OH, K. Preparing Preservice Educators for Cultural Diversity: How Far Have We Come? **Exceptional Children**, v. 74, n. 3, p. 328–350. 2008. <https://doi.org/10.1177/001440290807400304>

TRUE, J. L.; JONES, B. D.; BAUMGARTNER, F. R. Punctuated-Equilibrium Theory: explaining stability and change in american policymaking. In P. A. Sabatier. (Ed.), **Theories of the Policy Process**. Oxford, UK: Westview Press. 1999.

UNESCO. **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural**, 2002. Texto originalmente publicado em 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160_por Acesso: 15/12/2022.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**, 2007. Texto originalmente publicado em 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224> Acesso: 15/12/2022.

UNESCO. **Relatório Mundial da UNESCO: Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural**, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por Acesso: 14/09/2023.

VAN LEEUWEN, T.N.; MOED, H.F.; TIJSSSEN, R. J. W.; VISER, M.S.; VAN RAAN, A. F. J. Language biases in the coverage of the Science Citation Index and its consequences for international comparisons of national research performance. **Scientometrics**, v. 51, p. 335–346. 2001. <https://doi.org/10.1023/A:1010549719484>

VASCONCELOS, J. A. **Fundamentos filosóficos da educação**. Série Fundamentos da Educação. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VEIGA, J. E. Indicadores de sustentabilidade. **Estudos Avançados**, n. 24, v. 68. p. 39-52. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100006>

VELOSO, I. V. Políticas públicas da educação no Brasil: desarticulação e estagnação (ou retrocesso). **Anais da VI Semana de Integração Inhumas: UEG**, p. 448-459, 2017.

VERMEULEN, T.; AKKER, R. van den. Notas sobre o metamodernismo. **Arte & Ensaios**, n. 34, dez., 2017.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024–1054. 2007. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

VILLEGAS, A. M.; LUCAS, T. Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. **Journal of Teacher Education**, v. 53, n. 1, p. 20-32. 2002. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>

WACHTLER, C.; TROEIN, M. A hidden curriculum: Mapping cultural competency in a medical programme. **Medical Education**, v. 37, p. 861-868. 2003. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01624.x>

WALLERSTEIN, I. **A Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century**. New York: Academic Press, 1974.

WALTON-FISETTE, J. L.; PHILPOT, R.; PHILLIPS, S.; FLORY, S. B.; HILL, J.; SUTHERLAND, S.; FLEMONS, M. Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 5, p. 497-509. 2018. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470612>

WARREN, C. A. Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. **Journal of Teacher Education**, v. 69, n. 2, p. 169–183. 2018. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>

WINFIELD, L. F. Teacher beliefs toward academically at risk students in inner urban schools. **The Urban Review**, v. 18, p. 253–268. 1986. <https://doi.org/10.1007/BF01112132>

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WYANT, J. D.; KILLICK, L.; BOWEN, K. Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations. **Quest**, v. 71, n. 4, p. 416-433. 2019. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1542320>

YUAN, H. Preparing Teachers for Diversity: a literature review and implications from Community-Based Teacher Education. **Higher Education Studies**, v. 8, n. 1. 2018. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p9>

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão Técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf>

ZAHARIADIS, N. Setting the agenda on agenda setting: definitions, concepts, and controversies. In N. Zahariadis. (Org.), **Handbook of public policy agenda setting**. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar, 2016.

ZANETTI, F. L.; CASTANHEIRA, K. N. L. Nietzsche, Feyerabend e Foucault: um diálogo sobre o eclipse da ciência na política atual. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 60, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.060.DS08>

ZEICHNER, K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1544-1552. 2010. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.004>

ZUPIC, I.; ČATER, T. Bibliometric methods in management and organization. **Organizational Research Methods**, v. 18, n. 3, p. 429-472. 2015. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>