

Ensaios interculturais na Educação Física escolar

Intercultural essays in school Physical Education

Ensayos interculturales en la Educación Física escolar

Natacha da Silva Tavares 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil
profnatacha.silva@gmail.com

Karoline Hachler Ricardo 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil
karolinehachler@gmail.com

Gabriela Nobre Bins 

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil
ganobre@hotmail.com

Rita de Cássia Oliveira e Silva 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
ritasperrut@gmail.com

Elisandro Schultz Wittizorecki 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil
elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

Recebido em 10 de setembro de 2024

Aprovado em 18 de setembro de 2024

Publicado em 11 de abril de 2025

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e discutir sobre práticas pedagógicas de inspiração intercultural nas aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa narrativa em uma escola municipal de Viamão/RS. A pesquisa que sustenta o presente texto foi realizada entre 2017 e 2021 por meio de narrativas orais e escritas de estudantes do 6º ao 9º ano e da professora-pesquisadora atuante na referida escola. A análise conduz à compreensão de que as práticas pedagógicas, construídas pela professora-pesquisadora e pelos(as) estudantes no decorrer da pesquisa, assumem um caráter de ensaio intercultural, pois apresentam potencial de rompimento com práticas hegemônicas eurocêntricas e colonialistas, assim como contribuem para o empoderamento individual e coletivo dos(as) estudantes e para a aproximação com saberes marginalizados e silenciados em nossa sociedade. Porém, apresentam limites dentro do que a interculturalidade se propõe,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

seus pressupostos e desafios, se aproximando, então, de um investimento, um empreendimento e um exercício constante de pensar, refletir e propor práticas inspiradas na interculturalidade.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Interculturalidade; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss pedagogical practices of intercultural inspiration in Physical Education classes in the final years of Elementary School, based on narrative research in a municipal school in Viamão/RS. The research that supports this text was carried out between 2017 and 2021 through oral and written narratives from students from the 6th to the 9th year and the teacher-researcher working at that school. The analysis leads to the understanding that the pedagogical practices, constructed by the teacher-researcher and the students during the research, take on the character of an intercultural essay, as they have the potential to break with Eurocentric and colonialist hegemonic practices, as well as contributing to the individual and collective empowerment of students and to approach marginalized and silenced knowledge in our society. However, they present limits within what interculturality proposes, its assumptions and challenges, thus approaching an investment, an enterprise and a constant exercise of thinking, reflecting and proposing practices inspired by interculturality.

Keywords: School Physical Education; Interculturality; Pedagogical Practice.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir prácticas pedagógicas de inspiración intercultural en las clases de Educación Física de los últimos años de la Escuela Primaria, a partir de una investigación narrativa en una escuela municipal de Viamão/RS. La investigación que sustenta este texto se realizó entre 2017 y 2021 a través de narrativas orales y escritas de estudiantes de 6º a 9º año y del docente-investigador que labora en dicha escuela. El análisis lleva a comprender que las prácticas pedagógicas, construidas por el docente-investigador y los estudiantes durante la investigación, adquieren el carácter de un ensayo intercultural, pues tienen el potencial de romper con las prácticas hegemónicas eurocéntricas y colonialistas, así como con contribuir al empoderamiento individual y colectivo de los estudiantes y aproximarnos al conocimiento marginado y silenciado en nuestra sociedad. Sin embargo, presentan límites dentro de lo que propone la interculturalidad, sus supuestos y desafíos, acercándose así a una inversión, un emprendimiento y un

ejercicio constante de pensar, reflexionar y proponer prácticas inspiradas en la interculturalidad.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Interculturalidad; Práctica Pedagógica.

Introdução

Embora diferentes perspectivas concorram no debate sobre o que supostamente deveria (ou não) embasar, sustentar, integrar e propor uma construção curricular, é notável que processos conservadores e a lógica reprodutora permanecem forte e hegemonicamente na instituição escolar e no sistema de ensino de forma mais ampla. No Brasil, o paradigma tecnicista foi predominante na educação (Ferraço, 2012). Assim sendo, construções curriculares mais tradicionais, centradas na padronização dos sujeitos, no conhecimento acadêmico e na cultura dominante parecem prevalecer na instituição escolar. Candau (2011, p. 242) sintetiza esta ideia nas seguintes palavras: “a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades [...]. Nesse movimento, nos parece que a escola tem sido um espaço para reforçar e estruturar o pensamento eurocêntrico de forma hegemônica.

A Educação Física, enquanto componente curricular, integrante desse universo escolar e, ainda, considerando seu percurso histórico, apesar da existência de disputas quanto às suas finalidades, abordagens e conteúdos, tem sido predominantemente estruturada e realizada a partir de uma lógica competitiva, excludente, em que se prioriza os esportes e os conhecimentos eurocêntricos, brancos. Geralmente, com ênfase ou exclusividade na dimensão procedural desses, sem discussões, problematizações ou reflexões conceituais, sociais, históricas. Nossos esforços, neste estudo, foram de criar condições, situações e propostas para caminhar em outro sentido, e dessa forma entendemos a interculturalidade crítica como um caminho possível.

A interculturalidade crítica é entendida como uma perspectiva propositiva do multiculturalismo, que tem como premissas: a) a promoção da inter-relação entre

diferentes sujeitos e grupos; b) a articulação entre políticas de equidade e identidade; c) o entendimento de que as culturas estão em processo contínuo de construção e reconstrução; d) o reconhecimento dos processos de hibridização cultural, ou seja, as culturas não são “puras” nem estáticas; e) a conscientização dos mecanismos de poder presentes nas relações culturais (Candau; Russo, 2010). Nesse sentido, Candau (2006) indica alguns desafios de uma educação intercultural:

Quadro 1 – Síntese dos desafios da educação intercultural

DESCONSTRUIR	Identificar e reconhecer as discriminações presentes na sociedade, bem como desnaturalizá-las.
	Questionar a seleção de saberes e conteúdos bem como suas bases monoculturais.
ARTICULAR	Articular políticas de identidade e igualdade. Reconhecer e valorizar as diferenças. Buscando formas de promover o acesso aos diferentes lugares, conhecimentos etc. de forma igualitária.
RESGATAR	Resgatar as histórias de vida para abordar os processos de construção das identidades culturais e as suas heranças.
PROMOVER	Promover experiências de interação com o “outro”. Romper com os guetos.
	Promover outras formas e dinâmicas de ensino.
	Promover situações, ações e condições para processos de empoderamentos dos grupos/sujeitos oprimidos e marginalizados.

Fonte: Elaborado pela autoria a partir de Candau (2006)

Candau (2023) salienta que a perspectiva intercultural, que defende parte da percepção da diferença cultural como vantagem pedagógica; não desvincula questões da diferença e da desigualdade presentes na sociedade hodierna e preconiza uma educação para a negociação cultural, sabendo que haverá o enfrentamento dos conflitos advindos pela assimetria do poder entre os distintos grupos socioculturais. Walsh (2019) adiciona propondo outras lógicas de percepção acerca do conceito de

interculturalidade. Para a autora, esta vem a ser um paradigma “outro” que busca lançar luz à colonialidade do poder para questioná-la e modificá-la. A interculturalidade pode oferecer pistas de novas rotas para a construção de uma sociedade radicalmente distinta. A partir dos movimentos indígenas equatorianos, Walsh (2019) entende que este pensamento intercultural abre caminhos para propostas políticas outras de subjetividade, a partir da diferença colonial.

Nessa perspectiva, propor a interculturalidade¹ como um caminho educacional possível significa questionar as bases, as práticas e os referenciais que regem o campo educacional. Significa problematizar o racismo presente neste sistema e nas práticas e conteúdos naturalizados no contexto escolar. Propor uma educação inspirada na interculturalidade, “significa pensar o ensino e os seus ensinamentos a partir de outros paradigmas, de outros saberes” (Bins *et al.*, 2021, p. 190), assim como dar visibilidade e reconhecer outros tipos e origens de conhecimento, outras formas de aprender e de ensinar, outros princípios.

Ao buscarmos desenvolver um trabalho com saberes geralmente marginalizados e invisibilizados, inspirados na interculturalidade, nos atentamos para algumas armadilhas, alertas sinalizados por Fleuri (2003), Costa (2011) e Andrade e Coutinho (2018), e reforçados por Ribeiro (2017), como

a existência de um currículo turístico, recorrendo às seguintes atitudes: (i) trivialização: estudar os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade; (ii) como souvenir: do total de unidades didáticas a trabalhar na sala de aula, só uma pequena parte serve de souvenir dessas diferentes culturas; (iii) desconectando as situações de diversidade da vida cotidiana na sala de aula: uma única aula ou disciplina é voltada para a problemática, mas no restante dos dias e disciplinas ela é ignorada e até mesmo atacada; (iv) a estereotipagem: recorre-se a explicações que justificam a situação de marginalização por meio dos estereótipos; e, (v) a tergiversação: o caso mais cruel de tratamento curricular, que constrói uma história certa na medida para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão (Ribeiro, 2017, p. 49).

Assim, buscamos, ao longo do estudo, construir práticas pedagógicas que respeitassem e se conectassem com as premissas e desafios da interculturalidade por entendermos seu potencial na formação dos sujeitos e consequentemente na construção de uma sociedade mais justa, em que os sujeitos possam entender e

reconhecer seus privilégios e atitudes de opressão, bem como valorizar e defender a diversidade de saberes, conhecimentos e culturas, ao mesmo tempo em que batalham por equidade e pelo direito a diferença. Portanto, este artigo objetiva apresentar e discutir sobre práticas pedagógicas de inspiração intercultural nas aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa narrativa em uma escola municipal de Viamão/RS.

Percorso Investigativo

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado² realizada entre os anos de 2017 e 2021, tendo como campo de investigação uma escola da Rede Municipal de Ensino de Viamão, na qual a pesquisadora também atuava como professora de Educação Física. A escola, contexto da pesquisa, é considerada uma escola de pequeno porte, atendendo em média 300 alunos, de 1º à 9º ano, situada em um contexto urbano. O contexto econômico da comunidade escolar é variável, uma vez que muitos estudantes são contemplados pelo Programa Bolsa Família, mas, ao mesmo tempo, outras famílias possuem uma melhor estrutura financeira. Trata-se de uma região com poucas possibilidades de lazer e o principal serviço de saúde a que recorrem é uma Unidade de Pronto Atendimento.

Tal estudo configura-se como uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) em que a professora-pesquisadora procurou, ao longo deste processo, compreender como uma construção curricular, de inspiração intercultural, para a Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ressoava nos(as) estudantes e naquele contexto. Desta forma, ao narrar não apenas acessamos os significados produzidos, mas produzimos estes significados durante a própria narrativa, através de um processo interpretativo. Sendo assim, um feito, um fenômeno, um acontecimento, como neste caso específico a construção curricular, pode adquirir significados distintos em função das diferentes narrativas que lhe dão sentido. Ao narrar, os estudantes podem contar sobre os significados atribuídos àquilo que integra o currículo da Educação Física, mas também podem produzir estes

significados durante esta própria narrativa.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas utilizadas partiram de narrativas escritas e orais. As narrativas escritas foram os materiais produzidos pelos(as) estudantes ao longo das aulas (principalmente os memoriais) e as narrativas da professora-pesquisadora registradas como notas de campo (registrados nos intervalos por meio de palavras-chave ou expressões marcantes, e aprofundados em momentos posterior, com detalhamento da situação). Os memoriais dos(as) estudantes são uma espécie de diário em que eles(as) registravam suas sensações, sínteses e opiniões ao final de cada aula. A escrita dos memoriais dos estudantes variou de formato entre os anos de 2017 e 2021, sendo que inicialmente a professora-pesquisadora incentivou uma escrita livre, mas diante da identificação de uma certa dificuldade dos estudantes se expressarem sugeriu que os memoriais fossem guiados por alguns pontos como: o que foi trabalhado na aula? quais atividades foram realizadas? o que aprendi? tive dificuldade? o que gostei ou não gostei? Nesse sentido, alguns estudantes, com o passar do tempo, foram se sentindo mais confortáveis e expressando seus sentimentos e sensações, enquanto outros se mantiveram mais objetivos. Geralmente os memoriais eram feitos em cadernos/diários/agendas, tendo os últimos minutos das aulas para sua escrita. A professora-pesquisadora agendava momentos para leitura dos memoriais, quando podia problematizar ou comentar algo no próprio memorial. Ao final do trimestre, ao relerem os memoriais, os estudantes faziam uma síntese e a professora-pesquisadora recolhia esses memoriais.

Foram considerados parte deste material os Memoriais construídos pelos(as) estudantes nos anos de 2018 e 2019, assim como outros trabalhos realizados por eles(as) ao longo desse período³. As narrativas orais foram realizadas em 2019 através de entrevistas coletivas com alguns/algumas estudantes.

Os(As) estudantes do 6º ao 9º ano foram convidados(as) a participarem da entrevista, sendo que todos os(as) interessados(as) foram contemplados(as), tendo tido ao todo 23 entrevistados(as), sendo 8 do 9º ano; 5 do 8º ano; 5 do 7º ano e 5 do 6º ano. As entrevistas coletivas foram realizadas nas dependências da escola, onde

os participantes sentaram em círculo e iniciaram com a professora-pesquisadora pedindo que contassem sobre suas memórias na escola, incluindo perguntas do roteiro aos poucos. A entrevista coletiva se evidencia uma estratégia potente, principalmente com crianças e jovens, para que se sintam em um ambiente mais confortável, entre os pares. Todos(as) os(as) estudantes e responsáveis assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o Parecer nº [número suprido para garantir sigilo da autoria deste estudo].

A pesquisa narrativa não segue um protocolo de análise, mas é pautada em um processo tridimensional, que é formado pelas experiências do pesquisador, pelas experiências dos participantes e pelo contexto de investigação. Não se trata de averiguar se uma narrativa/experiência é correta, mas os sentidos e significados que produzem no contexto. Assim, o processo interpretativo ocorreu pautado na perspectiva da pesquisa narrativa, por meio da leitura e reconhecimento das experiências vividas e narradas pelos sujeitos participantes acerca da experiência curricular vivida na Educação Física, compreendendo os significados particulares/individuais e os sentidos comuns/coletivos construídos.

Para fins de sigilo todos os nomes dos estudantes e outros sujeitos mencionados foram substituídos por nomes fictícios, sendo que os(as) estudantes foram convidados(as) a escolherem seus respectivos nomes. Considerando que muitos(as) estudantes não quiseram escolher, neste caso selecionamos nomes de origem africana e indígena⁴.

Percebendo caminhos e descaminhos a partir da decolonialidade

O processo de análise das diferentes narrativas conduziu a compreensão de que as práticas pedagógicas, construídas pela professora-pesquisadora e pelos(as) estudantes no decorrer da pesquisa, assumem um caráter de ensaio intercultural, pois apresentam potencial de rompimento com práticas hegemônicas eurocêntricas e colonialistas, assim como contribuem para o empoderamento individual e coletivo

dos(as) estudantes. Igualmente, contribuem para uma aproximação aos saberes marginalizados e silenciados em nossa sociedade. Porém, apresentam limites dentro do que a interculturalidade se propõe, seus pressupostos e desafios, se aproximando, então, de um investimento, um empreendimento e um exercício constante de pensar, refletir e propor práticas inspiradas na interculturalidade.

Apesar dos indícios da potencialidade das diferentes práticas realizadas, compreendemos que alguns dos limites estão colocados na questão formativa da própria professora-pesquisadora, que teve pouco aprofundamento nos conhecimentos específicos dos diferentes povos indígenas e africanos, por exemplo, conduzindo muitas vezes a uma prática um tanto superficial. Também identificamos uma certa dificuldade em entrelaçar os temas no decorrer de cada ano letivo, aproximando-se do que Ribeiro (2017) nomeou de *souvenir*, pois os conhecimentos de origem indígena ou africanas, por exemplo, não ocuparam o mesmo tempo que as práticas hegemônicas na sistematização dos conteúdos. Ademais, é importante frisar que, ainda que muitas práticas tenham extrapolado o espaço-tempo da Educação Física, não chegaram a provocar mudanças na estrutura escolar, no sistema escolar, como carga horária dos componentes curriculares, forma de avaliação/aprovação, conteúdos obrigatórios etc.

A análise reforça o entendimento de Candau (2016), ao indicar que, no Brasil, já existem, há tempos, práticas interculturais insurgentes, que possuem suas potencialidades, mas que essas não recebem a devida visibilidade, permanecendo periféricas. Entendemos que tais práticas produzem fissuras (Walsh, 2016) nesses contextos, mas necessitam se alargar, produzindo rombos, crateras, cada vez maiores. Sendo assim, na sequência narramos, analisamos e discutimos sobre as práticas pedagógicas construídas e os pontos que conduziram a tal compreensão. Dessa forma, tais pontos serão abordados nas seguintes seções: “Sala de Aula” Expandida, Jogos e Brincadeiras Afro e Indígenas, e Práticas Corporais Coloniais/Colonialistas.

“Sala de aula” expandida

Inspirada pela pedagogia engajada de bell hooks (2020) e docência militante de Walsh (2019), ao buscar construir uma prática pedagógica inspirada na interculturalidade, um dos esforços da professora-pesquisadora foi o de possibilitar e criar práticas de Educação Física que fossem para além da sala de aula, para além da quadra, que ocupassem outros espaços da escola. Do mesmo modo, que as práticas de Educação Física, ao utilizar a sala ou a quadra tivessem outras lógicas e propostas. Para hooks (2020), a Pedagogia engajada se efetiva quando há a participação mútua e igualitária de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Valoriza a contribuição de todos(as) estudantes, criando uma sala de aula ou “quadra de aula” onde podem ser eles(as) mesmos(as), onde podem ser honestos(as), criativos(as), verdadeiros(as) e inteiriços(as).

Nesse movimento, a professora-pesquisadora buscou estar atenta às oportunidades e brechas para saídas de estudo, palestras, eventos e atividades fora da escola que pudesse levar os(as) estudantes, bem como buscou se manter em diálogo com a direção para viabilizar outras atividades na escola ou no em torno dela, para possibilitar aos(as) estudantes outros conhecimentos e experiências. Apesar de nem sempre serem conhecimentos/práticas de origem indígena ou africana, entendemos que esse tipo de ação atende aos desafios propostos por Candau (2006), tanto de desconstruir, promovendo outros modos e dinâmicas de ensino, quanto de articular políticas de identidade e igualdade, buscando formas de promover o acesso aos diferentes lugares, conhecimentos, entre outros.

Assim, compreendemos que ter como inspiração a Interculturalidade nas aulas não significa apenas incluir e abordar a questão étnico-racial como conteúdos, mas fazer penetrar no cotidiano escolar lógicas, práticas e percepções outras e, nesse sentido, o aprendizado fora de sala de aula, em outros ambientes, em espaços onde a vida acontece é algo que se percebe nas escolas indígenas (Scaramuzza; Nascimento, 2018) e em diferentes culturas africanas (Pereira, 2021).

Nesse sentido, foram realizadas atividades de saída de estudo, como a participação na Semana da África na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste momento, estudantes e professora-pesquisadora participaram de uma oficina

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

de dança da Costa do Marfim, assim como assistiram a uma palestra com estudantes de pós-graduação da universidade, de origem Haitiana e Angolana.

Outro projeto realizado pela professora-pesquisadora com as turmas de 9º ano, em 2018 e 2019, foi o projeto ASD NEWS, em que os(as) estudantes se autogestavam na construção de um telejornal que seria publicado no Youtube da escola. Os(As) estudantes escolhiam os temas e quadros do jornal, elaboravam os roteiros, realizavam entrevistas dentro e fora da escola, e editavam os vídeos.

Figura 1 – Gravações dos Telejornais produzidos pelos(as) estudantes.



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora.

Destacamos que esse projeto teve como ênfase oportunizar o protagonismo dos(as) estudantes. Nesta experiência foram evidenciadas discussões e debates sobre gênero, sexualidade e racismo, nos quadros de esporte, contos e poesias, bilheteria (em que indicavam filmes sobre as temáticas escolhidas por eles).

“Tipo, esse ano teve o jornal, o jornal foi algo que eu nunca pensei que eu ia ser o diretor, acabei sendo, e foi algo bem interessante de se fazer” (Lex Luthor⁵, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/08/2019).

“acho que a dividir tarefas. E eu acho que eu perdi a vergonha, com essa função de a gente fazer um rodízio das tarefas eu acabei apresentando um quadro e isso me fez perder um pouco a vergonha” (sobre o ASD News, Dominó⁶, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/08/2019).

“eu diria liderança. Uma coisa que eu aprendi com o cargo de direção do jornal foi a escutar opiniões” (Lex Luthor, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/08/2019).

“eu acho que na primeira edição do jornal eu tava muito na brincadeira. Agora, eu estou mais empenhada. Acho que por ter visto como ficou a primeira e por

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

ter entendido melhor a proposta" (Ravena⁷, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/08/2019).

"é tipo aquele jornal, eu falei pra ti que eu não queria apresentar o 'Sem Treta', mas hoje eu tenho muito mais liberdade em frente à camera" (Tiffany⁸, Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019).

Ainda nesse esforço, já no ano de 2017, ano em que ingressou na escola, a professora propôs com as turmas de 8º e 9º anos uma atividade que nomeou de "Festival Cultural". No trimestre em questão a professora-pesquisadora havia desenvolvido os conteúdos relacionados às lutas e às danças e, nesse sentido, a proposta do Festival Cultural seria de que os(as) estudantes, em grupos, escolhessem algum estilo de dança ou alguma luta e, em um formato de feira de exposição, deveriam abordar aspectos históricos e culturais das mesmas. Para essa atividade a professora-pesquisadora organizou o espaço da feira na quadra da escola e convidou as turmas dos Anos Iniciais para assistirem.

Salienta-se que nos anos seguintes (2018 e 2019) a equipe diretiva e o corpo docente aderiram à proposta do Festival Cultural e passaram a escolher temáticas centrais para cada ano, sendo que em 2018 o tema foi Rio Grande do Sul, e em 2019 foi "Refugiados e Imigrantes: vista minha pele". Assim, cada professor(a), com uma turma, desenvolveu algum trabalho abordando o tema. A temática deveria ser desenvolvida ao longo de três meses, havendo um dia de culminância para as apresentações (um sábado letivo). Em 2018, pontualmente em relação à Educação Física, a turma do 8º ano desenvolveu com a professora-pesquisadora trabalhos sobre as contribuições indígenas e africanas na cultura gaúcha (como o carnaval de rua, a liga dos canelas pretas, vestimentas, chimarrão).

Em 2019, tendo-se escolhido a temática já no início do ano, decidiu-se também que alguns/algumas estudantes ocupariam a tarefa de multiplicadores(as), participando de eventos e atividades fora da escola (como palestras e rodas de conversa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul) sobre a temática dos Refugiados e Imigrantes e, posteriormente, repassariam aos(as) colegas o que aprenderam. Essa estratégia foi utilizada como forma de oportunizar o protagonismo de estudantes negros(as) da escola que tivessem interesse em participar; além do fato de que a escola não tinha viabilidade de levar todos(as) os(as) seus(suas)

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

estudantes em todos os eventos, por conta de transporte e burocracias.

“Ahh sôra, eu achei muito bom, tipo antes eu até achei que não ia entender nada, mas eu consegui entender, e é muito diferente poder ver alguém africano ou de um outro país contando a sua história. Acho que se o resto da turma estivesse ia aprender bastante também” (Kambui⁹, Entrevista Coletiva, 7º ano, 28/11/2019).

Além das atividades conduzidas pelos(as) multiplicadores(as), também tivemos rodas de conversa, cinedebate e participação de convidados(as) na escola. Ao longo do ano cada turma ficou responsável por um país (Angola, Cuba, Venezuela, Haiti etc.) e, em agosto, houve a atividade de culminância do projeto com as exposições dos trabalhos, como danças de origem angolana, pratos típicos de Angola, painéis/pôsteres sobre a história de alguns países, suas línguas/dialetos, as bandeiras, encerrando com uma conversa com um convidado de Cuba e uma oficina de mixagem com músicas brasileiras e africanas contemporâneas.

Figura 2 – Festival Cultural “Refugiados e Imigrantes: vista minha pele”



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora.

No projeto em questão, apesar de ter iniciado por meio da Educação Física, ele se expandiu e passou a fazer parte de uma proposta da escola como um todo. Dessa forma, compreendemos que, nesse ponto, a proposta se aproxima do desafio

proposto por Candau (2006) de promover experiências de interação com o “outro”, rompendo com os guetos, na medida em que se constrói uma metodologia de trabalho que foge aos moldes conservadores, extrapolando a sala de aula, a divisão por disciplinas e integrando toda a escola, não apenas como espectadores(as), mas como produtores(as) dessa atividade e aprendizagem.

“Nós tivemos que nos separar em grupo, pra ver quem ia fazer o doce de banana, funghi, o kuduro, e o outro. Isso tudo representa um pouco da cultura angolana, eu fiquei no kuduro, achei bem difícil de dançar, mas vai ser legal” (Dalila¹⁰, Memorial, 7º ano, 02/07/2019).

Sinalizamos o entendimento de que, ao nos propormos construir uma Educação Física inspirada na interculturalidade, para que possamos nos aproximar de seus princípios e pressupostos, ocorre um certo “alargamento” em relação à compreensão do que é ou faz parte da Educação Física. Nessa perspectiva, compreendemos que uma visão reducionista, em que a Educação Física precisa estar atrelada à execução de movimentos ou à atividade física, não permite uma aproximação com a interculturalidade. Nosso entendimento, portanto, é que na medida em que a professora-pesquisadora apresenta uma proposta que é acolhida pela comunidade escolar, e a partir daí ela é fortalecida, aprofundada e a professora-pesquisadora segue envolvida com o projeto e, igualmente segue abordando as temáticas com os(as) estudantes em aula a partir da questão cultural, constrói-se, desse modo, uma prática pedagógica para a Educação Física inspirada na interculturalidade.

Nas narrativas a seguir notamos indícios da potência dessas atividades que expandem a noção de sala de aula, geralmente nomeadas de “projetos” ou “eventos”. Os(as) estudantes narram acerca das diferentes formas que desenvolveram o aprendizado na escola, indicando que os modelos convencionais tendem a ser menos interessantes e produtivos na construção das suas aprendizagens e envolvimento nas aulas. Ainda, mencionam a importância de se estar em contato direto com sujeitos de outras culturas para que possam se sensibilizar e, também, compreender melhor essas culturas. Por fim, explicitam um movimento de reconhecimento dos seus

próprios saberes, colocando o momento da aula como um espaço de partilhas.

“Os eventos eu acho interessantes, mas são muito poucos. São interessantes porque sempre se aprende algo, não é um evento só por ser. Tu acaba aprendendo de uma forma interessante. Porque não é um passeio de um cinema que tu vai ver o filme e deu. Tu aprende de uma forma divertida, interativa e espontânea. (Lex Luthor) Tipo, no sábado letivo passado trouxeram refugiados e imigrantes para participar e contar as histórias e as vivências deles, é bem interessante. (Ravena) É interessante porque tu vê outras formas de vida, tu abre a tua cabeça para além daquilo que tu conhece. Acaba tendo uma troca e aprendendo muito mais do que tu aprenderia só numa sala de aula copiando (Lex Luthor) E não dá para aprender isso no google? (Pesquisadora) Não (Ravena). Não, porque tu não vai estar em contato com a pessoa, sentindo o sentimento dela, a emoção, as expressões” (Dominó, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/08/2019).

“aii sôra, tinha que ter mais projetos (Tiffany); é, algo que todo dia tivesse algo diferente, não só aquela mesma coisa de copiar do quadro (Cláudia); mostra que a escola não é um lugar só de sentar e copiar, que tem outras formas de aprender [...] e a gente acaba interagindo com colegas que às vezes em aula a gente não conversa” (Tiffany, Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019).

“a gente tem um pouco mais de liberdade do que na escola, na sala de aula, mas tu tem que ter muito mais responsabilidade, é uma chance de mostrar maturidade também” (Cláudia, Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019).

“Os projetos, com certeza, mas não só os nossos, os que os professores fazem. Coisas que eu não entendo tanto eu estou aprendendo com vocês, tanto quanto vocês estão aprendendo comigo, como uma troca de conhecimento” (Dominó, Entrevista Coletiva 9º ano, 12/08/2019).

Destaca-se nesse sentido o processo de empoderamento pelo qual passaram os(as) estudantes. Alguns passaram por um processo de reconhecer suas habilidades e suas características, por processos de acolhimento em um grupo de colegas, de se autorizarem a aprender ou ocupar papéis de liderança ou visibilidade, bem como reconhecerem seus saberes. Segundo Candau (2017, “vídeo abecedário”, *apud* Candau, 2020),

O Empoderamento é concebido como processos sociais que favorecem que pessoas e grupos sociais descubram sua potência, seu poder; não é que alguém lhe vai dar poder. Os sujeitos vão descobrindo seu poder, o poder de agência da própria vida, o poder de intervenção na sociedade, o poder de mobilizar processos transformadores, e, portanto, serem sujeitos plenos e cidadãos e cidadãs plenamente engajados nas práticas sociais. A educação intercultural quer promover processos que favoreçam esse empoderamento, que desenvolvam as potencialidades das pessoas e dos grupos de acionar suas potencialidades, de ser agentes e de procurar ser sujeitos plenos na sociedade (p.46).

É possível citar aqui, ainda, o caso de uma aluna que em 2017 era bastante

tímida, quase não se relacionava com os(as) colegas e, em 2018, passou a integrar um grupo de estudantes e a se expressar; inclusive, apresentando o quadro “Contos e Poesias” no projeto jornal “ASD NEWS”.

“Fui chamada na direção para conversar sobre uma aluna. A diretora me informou que a mãe dessa aluna gostaria de falar comigo pessoalmente, mas como não sabia quando poderia pediu que me dessem o recado de que ela agradecia muito pelo trabalho que eu estava fazendo com a menina, que através das aulas, das atividades e da minha forma de falar e tratar ela havia ficado mais comunicativa até mesmo em casa, que estava mais engajada nas atividades, e gostando, socializando mais também” (Notas de Campo, 09 de outubro de 2018).

Além de situações pontuais como essa, também identificamos uma movimentação de coletividade (Berth, 2019) principalmente por parte das alunas que começaram a se posicionar fortemente diante de situações que julgavam injustas, como na situação em que as alunas do 9º ano mobilizaram o restante da turma para a greve em prol da educação, caso em que nenhum estudante compareceu à aula e vários deles protestaram na esquina da escola.

Seja no projeto do Festival Cultural ou nas outras atividades que extrapolam o uso comum da sala de aula ou ultrapassam de fato o espaço físico da sala de aula, da quadra ou da própria escola, percebemos um potencial decolonial e que se aproxima dos pressupostos da interculturalidade. Isso porque, compreendemos que esses movimentos permitiram processos de empoderamento por parte dos(as) estudantes: ao assumirem espaços e momentos de protagonismo, ao se apropriarem de conhecimentos, assim como na medida em que conseguiram começar a sonhar e projetar para si futuros e lugares que até então não pensavam, como se visualizarem na universidade, assim como se reconhecerem como sujeitos detentores de saberes.

Jogos e brincadeiras afro e indígenas

Ao longo deste estudo, a professora-pesquisadora, afetada pela percepção dos efeitos provocados pela colonialidade na nossa sociedade, organizou os temas e conteúdos conforme proposta orientada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), sistematizando os conteúdos conforme os anos e dividindo-os

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

em trimestres. De forma geral, a organização se deu da seguinte forma:

Quadro 2 – Sistematização dos conteúdos da Educação Física

ANO	1º TRI	2º TRI	3º TRI
6º ANO	Esportes de marca (Atletismo)	Jogos e Brincadeiras	Danças e Lutas
7º ANO	Ginásticas	Danças e Jogos	Esportes de rede e esportes de aventura
8º ANO	Esportes de invasão	Lutas e danças	Ginásticas
9º ANO	Yoga	Lutas	Práticas de aventura e esportes de invasão

Fonte: Elaborado pela autoria

Reconhecendo esse efeito da colonialidade (Maldonado-Torres, 2007) e entendendo a dificuldade de se desprender desse formato de organização e sistematização dos conteúdos, a professora buscou, mesmo seguindo esse formato, abordar as questões de diferença e igualdade, por exemplo. Igualmente, buscou dialogar com a origem de diferentes conhecimentos, a partir de metodologias diferenciadas (com maior protagonismo dos(as) estudantes, trazendo convidados(as), fazendo saídas para vivências externas) e, quando possível, buscava dar maior centralidade do conteúdo para os saberes subalternizados.

No caso do conteúdo de Jogos e Brincadeiras, a professora-pesquisadora dedicava boa parte do trimestre aos jogos e brincadeiras de origem indígena, afrobrasileira e africana. Destacamos que esse trabalho foi realizado por meio da vivência e construção de jogos e brincadeiras, com diálogos e problematizações sobre os processos de diáspora, escravização e genocídio desses povos, bem como do consequente apagamento dos seus legados.

Da mesma forma, a professora-pesquisadora partia de um levantamento sobre o que os(as) estudantes sabiam sobre povos indígenas e sobre África, seguindo para

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

uma apresentação acerca dos diferentes povos indígenas e sobre os diferentes países que compõem África. Antes de iniciar propriamente a discussão sobre os jogos e brincadeiras, abordava as formas de vida e as infâncias em algumas das culturas indígenas e africanas. Para realização desse processo, lançava mão do apoio de vídeos e imagens com a intenção de mostrar aos(as) estudantes algo que de algum modo eles(as) pudessem materializar o que estava sendo dialogado. Mas, para sua formação e embasamento, a professora também recorria a livros e materiais produzidos sobre a temática.

A partir dessa base, a professora-pesquisadora propunha a vivência de jogos e brincadeiras corporais, tais como: Terra-mar, Fogo na Montanha, Simamaka, Pegue o Bastão, Mamba, Mbumbé, Teca-Teca (de origem africana), cabo de guerra, arranque a mandioca e peteca (no caso da peteca, os(as) estudantes primeiramente eram convidados(as) a confeccionar as petecas). Na sequência centrava-se na construção e prática de jogos de mesa/tabuleiro, como a Mancala (especificamente a Oware), o jogo do Moinho ou Labirinto e o Jogo da Onça. Ao final da unidade didática de Jogos e Brincadeiras, a professora propôs um trabalho final em que os alunos deveriam pesquisar e produzir o que nomeou de Glossário Ilustrado de Jogos e Brincadeiras Afro e Indígenas, o qual era exposto no evento da escola referente ao mês da Consciência Negra. No ano de 2020, a partir de muitas adaptações, a professora seguiu trabalhando com essa temática com o 6º ano, de forma remota, onde ela construía o mesmo diálogo e problematizações, mas na parte da construção e prática cada estudante era convidado(a) a realizar as atividades em casa com suas famílias.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

Figura 3 – Jogos de Tabuleiro produzidos pelos(as) estudantes.



Fonte: fotos feitas pelos(as) estudantes enviadas para a professora-pesquisadora.

Como forma de síntese, os(as) estudantes escreveram sobre a importância de praticar e conhecer os jogos e brincadeiras africanas e indígenas:

“Jogos e brincadeiras indígenas são jogos e brincadeiras que os indígenas costumam brincar na terra deles. É importante conhecer essas brincadeiras para que possamos aprender a brincar também e respeitar o jeito de brincar deles” (Kazandu¹¹, Atividade no Google Forms, 21/04/2021).

“É importante conhecermos para preservarmos a cultura indígena que restou. elas representam os nosso povo passado, os de certa forma nativos do Brasil, são importantes porque nos lembram da nossa cultura já quase esquecida” (Mayara¹², Atividade no Google Forms, 21/04/2021).

“Geralmente, as próprias pessoas confeccionam os brinquedos utilizados em algumas dessas brincadeiras. Os jogos e as brincadeiras indígenas são brincar na natureza, nos cipós, e a importância de conhecermos eles é de dar valor às pequenas coisas com eles brincando, criando brincadeiras novas...” (Maudisa¹³, Atividade no Google Forms, 21/04/2021).

“Os indígenas usam muito o espaço onde vivem para brincar, como as florestas, rios e tribo. As crianças brincam usando materiais que encontram no seu próprio espaço” (Okolo¹⁴, Atividade no Google Forms, 21/04/2021).

O contato com essas práticas de forma contextualizada, reflexiva, problematizada, parece permitir aos(as) estudantes um reconhecimento do que esses povos têm sofrido e, ao mesmo tempo, uma certa valorização de seus legados; aproximando-se do desafio proposto por Candau (2006, 2023) de desconstruir, questionando a seleção de saberes e conteúdos, bem como suas bases monoculturais. No entanto, as narrativas dos(as) estudantes evidenciam ainda um atravessamento da colonialidade nas suas formas de pensar e imaginar esses povos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

e culturas, demonstrando um limite da proposta desenvolvida, uma vez que não contou com a participação de pessoas indígenas ou africanas visitando a escola e dialogando com os(as) estudantes sobre a questão da infância, das brincadeiras. Entendemos que esse seria um processo essencial para o diálogo intercultural, assim como com relação a representatividade desses povos. Ademais, também não foi possível viabilizar visitas dos(as) estudantes a aldeias e/ou quilombos, por conta de questões financeiras e burocráticas, o que entendemos dificultar que os(as) estudantes visualizassem e se aproximassem de forma mais concreta e sensível dessas outras culturas .

Ainda assim, os(as) estudantes não foram apenas estimulados(as) a conhecer, confeccionar e realizar estes jogos e brincadeiras, mas convidados(as) a entender as formas de viver a infância, de se relacionar com as brincadeiras e o significado destas nos hábitos e culturas desses povos e comunidades. Igualmente, foram convidados(as) a refletir sobre como o processo de Maafa¹⁵ imposto ao povo negro, e os processos de colonização e genocídio impostos aos povos indígenas, e sobre como tais processos impactaram no que hoje (des)conhecemos sobre as culturas desses povos, inclusive no âmbito das brincadeiras e jogos, como proposto em Cunha (2020).

Diante desta temática, também problematizamos algumas brincadeiras de cunho racista, como a brincadeira em que o “Capitão do Mato” persegue os(as) escravos(as) negros(as) fugitivos(as), ou brincadeiras de roda como a cantiga “samba lele tá com a cabeça quebrada, samba lele precisava é de umas boas lambadas”, ou “samba crioulo que vem da Bahia, pega essa criança e joga na bacia [...]. Do mesmo modo, a partir da leitura coletiva de “O Black Power de Akin” debatemos sobre a forma como a brincadeira de “Polícia e Ladrão” costuma representar e reforçar estereótipos, assim como auxilia na naturalização da opressão policial sobre pessoas de classes populares e comunidades periféricas. Nesse sentido, entendemos que tais ações permitem

Reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488969>

cosmovisão e próximos culturalmente da criança dos países africanos. Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do “outro” e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas (Cunha, 2016, p.24).

Da mesma maneira, desnaturalizar a narrativa de “descobrimento do Brasil” foi objetivo e foco nas aulas em que tratamos dos jogos e outras práticas de origem indígena, assim como enfatizar as noções e situações de genocídio, de opressão, de violência de subalternização a que esses povos foram impostos. Para Carvalho (2020, p. 77), a referida descoberta trata de uma fábula: “a fábula dos descobridores, hipoteticamente os levou a pensar da seguinte maneira, diante dos descobertos: se eu te descobri é porque você não existia antes. Então eu te invento. Então eu é que tenho a autoridade de anunciar para a civilização quem você é”. E neste processo de decolonialidade é preciso criar condições para que esses povos narrem sua própria história e digam quem são. Desta forma, é preciso também anunciar ao mundo que não acreditamos mais nesta narrativa do colonizador.

Apesar de notarmos muita dificuldade dos(as) estudantes compreenderem estas discussões e reflexões, também foi possível perceber que quanto mais essas reflexões estão presentes nas aulas, mais essa compreensão vai permeando, o que reforça o entendimento de que esse trabalho e essas ações não podem ocorrer de forma aleatória e isolada, precisam de uma continuidade, aprofundamento, convicção e comprometimento.

Práticas corporais coloniais/colonialistas

Apesar de a Interculturalidade apresentar como uma de suas principais defesas o reconhecimento e valorização das culturas que até hoje vêm sendo marginalizadas, não se pretende negar os saberes até então hegemônicos, mas sim, combater a hierarquização desses saberes. Assim, entendemos que ao trabalharmos pautados na Interculturalidade, também nos cabe abordar as Práticas Corporais elitizadas, de origem europeia, o que de alguma forma atende a alguns dos desafios da educação intercultural crítica propostos por Candau (2006), como articular políticas de

identidade e igualdade, buscando formas de promover o acesso aos diferentes lugares, conhecimentos etc de forma igualitária.

Recordamos alguns apontamentos de Oliveira e Silva (2015), que comprehende que não se deve abolir ou demonizar os conteúdos esportivos (e aqui incluímos nesta compreensão, de forma ampla, as práticas elitizadas), mas que há necessidade de se pensar a forma de abordá-los. Assim, não nos detivemos a experienciar corporalmente estas atividades, mas refletimos, debatemos sobre elas, assistimos filmes e problematizamos algumas ações e situações.

“O filme mostra a questão de gênero com as mulheres que não podem lutar, porque são vistas como mais delicadas [...] e o filme também fala da ética, na hora que a outra lutadora perdeu e agiu pelas costas deixando a adversária muito machucada” (Damani¹⁶, 8º ano, Resenha Filme Menina de Ouro, 25/06/2018).

“Nossa, esse filme refletiu tanta coisa, o racismo, o machismo, a homofobia, a gordofobia. No início do filme eu me senti muito desconfortável em assistir às cenas de racismo. Pra eles a cor é um problema, não percebem que cada pessoa, por ser diferente uma da outra, deixa nosso mundo mais bonito e interessante” (Niara¹⁷, 9º ano, Resenha Filme Duelo de Titãs, 02/10/2018).

“Hoje vimos um filme O duelo de titãs ele fala sobre o racismo, preconceito nos esportes e foi legal o filme, eu gostei” (Adwin¹⁸, 7º, Memorial, 02/04/2019).

Nesse sentido, para nos aproximarmos dos pressupostos da educação intercultural crítica, ao trabalharmos com Práticas Corporais elitizadas, esportes de origem europeia ou estadunidense, entendemos ser necessário o aprofundamento sobre o que os(as) estudantes conhecem sobre essas modalidades. Igualmente, que seja realizada uma contextualização e problematização das questões de desigualdade e injustiças presentes nas mesmas.

Ainda, entendemos que a oferta de vivenciar e experimentar tais práticas consiste numa forma de garantir que os(as) estudantes tenham acesso a práticas que geralmente não conhecem por conta da desigualdade de oportunidades.

“Hoje fizemos esgrima foi muito legal, vários movimentos incríveis. Nunca treinei esgrima, e isso é novo pra mim, fizemos as espadas na sala eram feitas de jornal. Depois fomos a rua e lutamos esgrima. Eu venci foi muito legal” (Dalila, Memorial, 29/10/2018).

“tipo, antes a gente pensava que Educação Física era só jogar futebol, jogar vôlei, agora a gente sabe que dá pra aprender muito mais coisas, como a

dança, como a coisa da tirolesa" (Tiffany, Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019).

"eu achei muito legal (sobre as práticas de aventura) que era uma coisa que eu via na TV e eu queria fazer mas daí é algo que tu teria que pagar, e poder fazer aqui na aula foi demais" (Rachel¹⁹, Entrevista Coletiva 8º ano, 23/09/2019).

Compreendemos, nessa perspectiva, que uma educação que se aproxime da interculturalidade, para além de trabalhar com as diferentes identidades, culturas, com os conhecimentos, saberes-fazeres e Práticas Corporais marginalizados; também é importante que oferte/possibilite conhecimentos, saberes-fazeres e Práticas Corporais que os(as) estudantes não têm acesso e não conhecem, que são práticas e conhecimentos geralmente negados a eles.

Considerações outras

As experiências da pesquisa nos possibilitaram compreender que as práticas pedagógicas inspiradas na interculturalidade (não apenas da Educação Física, mas da escola, ainda que nem sempre alinhada) permitiram a produção de ressonâncias muito próximas ao que se propõe uma educação intercultural, reflexiva, crítica e que se pretende significativa. Permitiu em alguma medida a construção e aquisição de conhecimentos mais técnicos, mais acadêmicos, que possibilitam aos sujeitos participarem de discussões e ações nas diferentes esferas da vida, do trabalho, mas também permitiu a construção de saberes que os integram e os formam enquanto pessoas

"eu posso dizer com certeza que essa aqui abriu meus olhos. A minha outra escola era preconceituosa, eu sofria bullying, racismo e eu achava que isso era normal e eu me acostumei com isso, me acostumei a achar que aquilo era... a vida. E aí eu vim pra cá e tive que me desconstruir, desconstruir machismo, desconstruir o racismo que eu sofria, passei a saber que aquilo não era normal, não era uma coisa boa de se fazer" (Dominó, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/08/2019).

Assim sendo, a professora-pesquisadora ensaia com os(as) estudantes e com os(as) colegas práticas pedagógicas que se inspiram nos pressupostos e desafios da interculturalidade, buscando a justiça, a desnaturalização das opressões sofridas por

diferentes grupos e culturas, o empoderamento individual e coletivo de estudantes negros(as), o reconhecimento dos privilégios e a valorização de diferentes saberes e conhecimentos. Nesse processo, entendemos que os(as) estudantes se perceberam, se reconheceram, se desafiaram e muitos(as) se permitiram desaprender e desconstruir saberes para elaborar outras formas de pensar e se colocar no mundo.

Os princípios da interculturalidade se evidenciam como possibilidade decolonial para o currículo da Educação Física escolar, mas que precisa passar por um processo de desacomodação e ressignificação, sem abrir mãos dos diferentes temas e conteúdos atribuídos à Educação Física, como jogos e esportes, mas alargando e desnaturalizando as narrativas sobre os mesmos. Da mesma forma, convida a Educação Física a repensar seu lugar na escola, seu lugar simbólico, mas também o espaço físico que lhe tem sido atribuído, a quadra.

Ainda assim, mais uma vez reforçamos que as intencionalidades e ações pedagógicas partilhadas neste estudo tratam de ensaios interculturais, na medida em que muitos foram os limites para se concretizarem os pressupostos e desafios da educação intercultural.

Dessa forma, para a efetivação de uma educação intercultural é imprescindível que haja investimento e comprometimento com tal perspectiva na formação inicial e continuada, bem como investimento em recursos que viabilizem a concretização de outras formas de aprender e em outros espaços. Até que isso se efetive, a interculturalidade se mostra como um projeto de resistência, por meio de práticas insurgentes, que mobilizem e desacomodem.

Referências

- ANIN URASSE. **Cerimônias africanas de nomeação**. Blog, 2020. Disponível em: <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2020/01/15/cerimoniasafricanas-de-nomeacao/>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BINS, Gabriela Nobre; DORNELLES, Priscila Gomes; TAVARES, Natacha da Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. Proposições epistêmico-políticas decoloniais

para a Educação Física. In: FONSECA, Denise Grosso da; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira e; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **Trabalho docente em Educação Física: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, p. 179-194, 2021.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 10 junho de 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurreções**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, Andréa M.; PIMENTA, Selma Garrido.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

CARVALHO, Valéria Fernandes de. Reflexões sobre a falsa universalidade da teologia judaico-cristã: epistemicídio e a construção do "outro". In: ALVES, Miriam Cristiane; JESUS, Olorode Ògiyàn Kálàfó Jayro Pereira de. **A Matriz Africana: Epistemologias e Metodologias Negras, Decoloniais e Antirracistas**. Porto Alegre: Rede Unida, 2020.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COMIN. Sobre crianças indígenas: semana dos povos indígenas 2017. **Revista Semana dos Povos Indígenas**, 2017. Disponível em:

<https://comin.org.br/wpcontent/uploads/2019/08/Comin-SPI-2017.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo, Narrativas Culturais e Processos Identitários. **Curriculum sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.54-69, Jul/Dez 2011.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras Africanas Para a Educação Cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Educação, negritude e interculturalidade**: Pesquisas e contribuições metodológicas. Castanhal, Kauane Cunha, 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possíveis Tessituras entre currículo e didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre currículo e didática. São Paulo: Cortez, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 23, 2003.

hooks, bell. **Ensino pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

PEREIRA, Gabriel Fortes. **Kindezi, The Kongo Art Of Babysitting**: contribuições da cosmologia bakongo de Bunseki Fu-Kiau para pensar a educação de crianças. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

RIBEIRO, Djamil. Decolonizar a Educação é Possível? A Resposta é Sim e Ela Aponta Para a Educação Escolar Quilombola. **Educere**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612_11891.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

SCARAMUZZA, G. F.; NASCIMENTO, A. C. Produzir a educação intercultural na escola indígena: desafios aos educadores de um novo tempo. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 550-565, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cassia de. “**Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!**”: formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade. Tese (Doutorado). 255 f. 2015. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. V.05, n.1, p. 6-39, jan/jul. 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Neste estudo, destacamos que quando mencionamos interculturalidade, estamos nos referindo à interculturalidade crítica.

² Destacamos que o estudo, aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CAAE nº 17243719.3.0000.5347 (Número do Parecer de aprovação: 3.618.062), respeitou aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, bem como e possui a autorização do uso de imagens, respeitando o anonimato, motivo pelo qual as imagens estão borradadas nos rostos dos(as) participantes.

³ Como postagens, redações, trabalhos e atividades no Google Forms, principalmente no período da Pandemia de Covid-19 em que as aulas foram de forma remota no ano de 2020 e parte de 2021.

⁴ É importante sinalizar que nas culturas africanas e indígenas (compostas por diferentes etnias e costumes) a atribuição do nome à pessoa costuma ser um processo importante e realizado após o nascimento, e o significado geralmente está relacionado com as características da criança ou a alguma situação relacionada ao seu nascimento. No caso do Povo Mbya Guarani, as crianças recebem seu nome aos seis meses de vida, sendo atribuído por Nhanderu (Deus), que também indica como deve ser conduzida a criação desta criança (Comin, 2017). No caso dos povos africanos o dia da cerimônia depende do grupo étnico em questão. A depender do grupo étnico que estejamos falando, a nomeação segue um rito específico. De uma maneira geral, entretanto, alguns elementos sempre estarão presentes: o nome é dado após o nascimento; há uma pessoa mais velha que irá banhar a criança em ervas, dar-lhe um amuleto de proteção e apresentá-la à comunidade (geralmente uma mulher) (Anin Urasse, 2020, p.01). Assim, neste estudo, os nomes de origem africana e indígena foram utilizados como forma de representatividade e a fim de apresentar outras possibilidades de atribuição de nomes, que têm seguido, no Brasil, uma base norte americana ou europeia.

⁵ Personagem de filme da DC, escolhido pelo(a) estudante.

⁶ Personagem de filme da Marvel, escolhido pelo(a) estudante.

⁷ Personagem de anime, escolhido pelo(a) estudante.

⁸ Escolhido pelo(a) estudante.

⁹ Nome com origem na Região Oriental da África, cujo significado é “Destemido”.

¹⁰ Nome com origem na Região Oriental da África, cujo significado é “Delicadeza é a sua alma”.

¹¹ Nome com origem na Região Sul da África, cujo significado é “Homem jovem”.

¹² Nome com origem Indígena (indefinido a origem exata), cujo significado é “Mulher sábia”.

¹³ Nome com origem na Região Ocidental da África, cujo significado é “Doce”.

¹⁴ Nome com origem na Região Ocidental da África, cujo significado é “Amigável”.

¹⁵ O uso do termo maafa (a “grande destruição/desintegração”) ao invés de “holocausto africano” implica antes de tudo que o termo transmite não só melhor os eventos como enfatiza que a negação da humanidade africana é um fenômeno secular sem paralelo.

¹⁶ Nome com origem na Região Ocidental da África, cujo significado é “Pensativo”.

¹⁷ Nome com origem Indígena (indefinido a origem exata), cujo significado é “Mulher determinada”.

¹⁸ Nome com origem na Região Ocidental da África, cujo significado é “Artista”.

¹⁹ Nome escolhido pelo(a) estudante.