

Educação Física e Interculturalidade: Deslocamentos e Desacomodações

Physical Education and Interculturality:
Dislocations and Unaccommodations

Educación física e interculturalidad:
Dislocaciones e Inadaptaciones

Natacha da Silva Tavares¹ Gabriela Nobre Bins²
Karoline Hachler Ricardo³ Elisandro Schultz Wittizorecki⁴

Resumo

Este manuscrito discute aspectos sobre o desenvolvimento de uma proposta curricular em Educação Física pautada nos princípios da interculturalidade, com o objetivo de identificar e entender as ressonâncias de uma construção curricular de inspiração intercultural no trabalho e nos sujeitos envolvidos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa narrativa, entre 2019 e 2021, com os anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Viamão/RS. Especificamente, focamos em um dos resultados da pesquisa, que aponta para a necessidade de reconhecermos e identificarmos limitações, amarras e barreiras advindas da colonialidade para que possamos traçar caminhos para superá-las. Entendemos que esse processo provoca movimento, deslocamentos e desacomodações em relação às nossas ações e pensamentos, nos conduzindo a desconstruir ou desnaturalizar aquilo que temos considerado como alicerce para que possamos vislumbrar outras possibilidades, para que possamos abrir caminho para construir e agir de outras formas; portanto, a uma jornada rumo à decolonialidade.

Palavras-chave: Educação Física. Interculturalidade. Construção Curricular.

Abstract

This manuscript discusses aspects of the development of a curricular proposal in Physical Education based on the principles of interculturality, with the aim of identifying and understanding the resonances of an interculturally inspired curricular construction in the work and in the subjects involved. To this end, narrative research was carried out between 2019 and 2021, with the final years of elementary education at a municipal school in Viamão/RS. Specifically, we focus on one of the research results, which points to the need to recognize and identify limitations, constraints and barriers arising from coloniality so that we can outline paths to overcome them. We understand that this process causes movement, displacements and dislocations in relation to our actions and thoughts, leading us to deconstruct or denaturalize what we have considered as a foundation so that we can glimpse other possibilities, so that we can open the way to build and act in other ways; therefore, on a journey towards decoloniality.

Keywords: Physical Education. Interculturality. Curriculum Construction.

Resumen

Este manuscrito discute aspectos del desarrollo de una propuesta curricular en Educación Física basada en los principios de la interculturalidad, con el objetivo de identificar y comprender las resonancias de una construcción curricular de inspiración intercultural en el trabajo y en los sujetos involucrados. Para ello, se realizó una investigación narrativa entre 2019 y 2021, con los últimos años de la educación primaria en una escuela municipal de Viamão/RS. Específicamente, nos centramos en uno de los resultados de la investigación, que apunta a la necesidad de reconocer e identificar limitaciones, limitaciones y barreras derivadas de la colonialidad para poder trazar caminos para superarlas. Entendemos que este

1 Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). Professora de Educação Física na Prefeitura de Viamão/RS. E-mail: profnatacha.silva@gmail.com

2 Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). Professora de Educação Física na Prefeitura de Porto Alegre/RS. E-mail: ganobre@hotmail.com

3 Graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) na UFRGS. Professora de Educação Física da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Discente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. E-mail: karolinehachler@gmail.com

4 Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). Professor Associado no Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

proceso provoca movimientos, desplazamientos y dislocaciones en relación con nuestras acciones y pensamientos, llevándonos deconstruir o desnaturalizar lo que hemos considerado como fundamento para vislumbrar otras posibilidades, para abrir el camino a construir y actuar de otras maneras; por lo tanto, en un viaje hacia la descolonialidad.

Palabras Clave: Educación Física. Interculturalidad. Construcción Curricular.

1. INTRODUÇÃO

Acerca da problemática do currículo, Corazza (2001) interroga: “o que quer um currículo?”. Conforme a autora, um currículo quer aquilo que as pessoas que o elaboram e o constroem esperam. Em síntese, um currículo quer aquilo que querem para ele. De forma geral, independentemente da proposta que sustenta um currículo, o que se quer para ele é a formação de pessoas, ou, conforme a autora indica, “um currículo tem vontade de sujeito”.

Embora diferentes perspectivas concorram no debate, é notável que processos conservadores e a lógica reprodutora permanecem quase hegemônicas na instituição escolar e no sistema de ensino. 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 [...]”.

Este currículo homogeneizante é objetivo e fruto do processo de colonização e da presença, ainda nos dias de hoje, da colonialidade, que busca introjetar e perpetuar o pensamento e os ideais do colonizador. A invenção do ocidente europeu como centro tentou aterrar a diversidade existente nas margens (Rufino, 2019, p.28) e esse aterramento se refletiu nas construções curriculares existentes nas escolas. Segundo Grignon (2013), um currículo centrado no conhecimento acadêmico, mais especificamente em um determinado conhecimento acadêmico (pautado na certeza e na exatidão), provoca e reforça um entendimento de superioridade entre as diferentes formas de saber, como entre os saberes ditos universais e os saberes locais, os saberes científicos e os populares. Assim como Candau (2011), esse autor enfatiza que a escola tem agido e formado para o monoculturalismo.

A Educação Física, neste cenário, tem seguido predominantemente este mesmo caminho. Apesar da disputa e da diversidade de propostas, é evidente no contexto da Educação Física escolar que ainda reside nesse universo a presença da subalternização da Educação Física em função de sua ênfase no corpo (Tavares; Madela; Frasson, 2023). Ademais, apesar de algumas iniciativas e empreendimentos, ainda se destacam nos contextos escolares um modelo de Educação Física centrado no movimento, na técnica e nos aspectos físicos, desconsiderando os aspectos sociais e culturais (Bins *et al*, 2021; Tavares; Wittizorecki, 2018).

Assim, entendemos que uma educação inspirada na interculturalidade, uma construção curricular para a Educação Física inspirada na interculturalidade pode se tornar algo significativo para os estudantes assim como pode proporcionar uma ressignificação da Educação Física na escola. Desta forma, o presente texto busca identificar e entender as ressonâncias de uma construção curricular de inspiração intercultural no trabalho e nos sujeitos envolvidos a partir de uma experiência de construção curricular para a Educação Física nos

Anos Finais do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola Municipal da cidade de Viamão/RS.

Para tanto, na sequência desta introdução, (i) tecemos considerações sobre a noção de interculturalidade neste estudo dialogada; (ii) apresentamos o percurso investigativo desta pesquisa; bem como (iii) analisamos e discutimos as desacomodações e deslocamentos na construção curricular da Educação Física de inspiração intercultural, a partir de duas seções – “O “Eu Hegemônico” que reside em nós: reconhecer nossas amarras para poder transcender” e “Borramento e Transbordamento de Fronteiras”.

2. INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade é entendida como uma perspectiva propositiva do multiculturalismo, que tem como premissa a) a promoção da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos; b) articulação entre políticas de equidade e identidade, o direito de ser tratado de forma igual quando a diferença inferiorizar, e o direito de ser diferente quando a igualdade descaracterizar. Cabe, neste ponto, frisar que a noção de diferença é elemento central da perspectiva intercultural. Segundo Candau (2011, p. 246), as diferenças devem “ser reconhecidas e valorizadas no aspecto identitário, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos – a elas referidos – objeto de preconceito e discriminação”.

Apesar das diferentes possibilidades levantadas por esta perspectiva de educação, Candau (2006) sinaliza que a interculturalidade parece mais presente nas teorias e trabalhos acadêmicos do que nas escolas, permeando ainda de forma sutil e tímida a prática pedagógica dos professores e o currículo das escolas de Educação Básica. Catherine Walsh (2001 p. 12, apud Candau, 2008, p. 52) aponta que ainda não há um entendimento das implicações de uma pedagogia intercultural “nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social”.

Por essas razões, entendemos a necessidade de construir uma outra Educação Física, que possa se contrapor a essa lógica monocultural e excludente e, nesse sentido, interessou para esta pesquisa identificar e entender as ressonâncias de uma construção curricular de inspiração intercultural no trabalho e nos sujeitos envolvidos a partir de uma experiência de construção curricular para a Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola Municipal da cidade de Viamão/RS.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

O percurso investigado se deu a partir de uma pesquisa narrativa em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Viamão-RS. A pesquisa narrativa se apresenta como decisão e necessidade metodológica diante do problema de investigação, uma vez que compreendemos a construção curricular como algo produzido, significado e experienciado pelos sujeitos envolvidos. Uma pesquisa narrativa é considerada um processo de viver, contar, reviver e recontar histórias (Clandinin; Connelly, 2011, p. 18). De qualquer maneira, esta história é

narrada por alguém, sendo assim, será constituída por significados e sentidos atribuídos e construídos pela pessoa que narra (Pérez-Samaniego *et al*, 2011). Ao narrar, os estudantes e professores podem contar sobre os significados atribuídos àquilo que integra o currículo da Educação Física, mas também podem produzir estes significados durante esta própria narrativa.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2019 e 2021, com as turmas de 6º a 9º ano, em uma escola municipal que oferta turmas desde o jardim até o 9º ano do Ensino Fundamental. Durante esse tempo, a professora-pesquisadora atuou com as aulas de Educação Física em todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, levando em conta os princípios e desafios de uma educação intercultural.

As narrativas que integram o campo foram construídas em dois formatos:

- formato escrito (narrativas dos alunos como fonte primária: trabalhos e atividades produzidas para fins escolares, como trabalhos, memoriais das aulas, questionários, provas; e as narrativas da professora através das notas de campo). Foram produzidas nas turmas de 6º a 9º ano entre os anos de 2017 (uma vez que materiais produzidos com as turmas desde o ingresso da professora na escola foram utilizados) e 2021.
- formato oral (entrevistas coletivas com grupos de estudantes). Realizadas em 2019, duas entrevistas com o 9º ano (6 alunos), uma entrevista com o 8º ano (5 alunos), uma entrevista com o 7º ano (5 alunos) e uma entrevista com o 6º ano (5 alunos).

Todos os alunos do 6º ao 9º ano, entre os anos de 2017 e 2021, que participaram do estudo (através de narrativa oral ou escrita), tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios, sendo que alguns deles foram escolhidos pelos próprios alunos, enquanto outros preferiram não escolher e, assim, receberam nomes de origem indígena ou africana. A pesquisa seguiu as orientações éticas em pesquisa preconizadas pela Resolução CNS 510/2016, tendo o aceite do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 3.618.062).

4. DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE: SUAS DESACOMODAÇÕES E DESLOCAMENTOS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Identificamos e compreendemos elementos que nos permitiram entender que esta inspiração intercultural na construção curricular da Educação Física, dentre outras ressonâncias, produziu desacomodações e deslocamentos, seja para os sujeitos (individualmente falando), seja para o contexto/organização, no sentido de revisar nossos hábitos, costumes e práticas no dia a dia da escola, de repensar e rever as fronteiras disciplinares e da própria Educação Física, de reconhecer nossos limites e lacunas. Assim, discutiremos a seguir estes elementos nas seguintes seções: O “Eu Hegemônico” que reside em nós: reconhecer nossas amarras para poder transcender; e Borramento e Transbordamento de Fronteiras.

4.1. O “Eu Hegemônico” que reside em nós: reconhecer nossas amarras para poder transcender

Dentre os achados deste estudo se destacam a necessidade de identificar e reconhecer conceitos e concepções pré estabelecidas e presentes na cultura escolar, assim como na/ sobre a Educação Física escolar para que possamos agir sobre eles. O “Eu hegemônico” seria o “herdeiro direto das políticas colonialistas” (Nunes, 2019, p. 206), aquilo que está em nós e que é fruto do processo de colonização, a parte de nós que se colonizou nas formas de viver, nas formas de pensar, ao mesmo tempo que também é um padrão estabelecido como ideal, a partir do qual as pessoas são classificadas e diferenciadas. Somos seres formados nesta colonialidade, produzidos por esta colonialidade (Maldonado-Torres, 2007), o que nos leva à necessidade de reconhecer nas nossas ações, pensamentos, práticas e estruturas, aquilo que é produto dessa colonialidade, como um primeiro passo para que possamos agir sobre ela, para que possamos nos decolonizar.

Entendemos que a proposta de interculturalidade, de ressignificação da Educação Física e de oferecer uma educação que fosse significativa muitas vezes sofreu com “amarras que foram sendo produzidas ao longo da vida; me vejo retrocedendo e presa em modos colonialistas de agir e pensar” (Notas de Campo, 14.10.2019), “não apenas em mim como nos estudantes, colegas” e logicamente no próprio sistema. Conseguimos identificar questões relacionadas à resistência por parte dos alunos e da mantenedora em relação a práticas ou atividades que fogem àquelas que se convencionou para a escola; pela parte da professora-pesquisadora também identificamos amarras a certos formatos de planejamento, de classificação dos temas a serem trabalhados, bem como a uma certa lógica punitiva. bell hooks (2017, p. 18) nos fala que “visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida”.

Em relação à resistência da mantenedora, nota-se atitudes de negação de propostas que de algum modo destoam daquilo que ocorre de forma mais tradicional dentro das escolas. Nesse momento, é importante destacar que a proposta de trabalhar a partir da interculturalidade levou a professora-pesquisadora ao entendimento de que não se tratava apenas de trabalhar com conhecimentos de diferentes origens/povos/culturas, ou daqueles grupos marginalizados, mas que garantir aos estudantes acesso aos diferentes conhecimentos, às diferentes práticas corporais, inclusive aqueles considerados de elite, é parte integrante de uma educação intercultural, porque caminha no sentido de articular, discutir e confrontar as questões de igualdade e diferença, combater as desigualdades e promover acesso a conhecimentos e metodologias que permitam aos estudantes o processo de empoderamento.

Nesse sentido,

“[...] me inscrevi para um curso de formação de professores de Educação Física em Práticas Corporais de Aventura, realizado no Colégio de Aplicação da UFRGS. [...] além de vivenciarmos e aprendermos algumas técnicas, é previsto 5 encontros nas escolas em que atuamos para realização das atividades com os alunos, com auxílio da equipe do curso. Assim, dia 07 de maio foi o primeiro encontro na escola. Com autorização da direção. [...] No dia seguinte, após publicação dos vídeos no facebook da

escola, a diretora recebeu uma ligação da assessoria da SME fazendo muitas críticas à atividade, proibindo a realização de outras atividades nesse sentido, e ordenando a retirada dos vídeos do facebook [...]” (Notas de Campo, 20/05/2019).

Além deste caso, a escola teve dificuldades para realização da saída de estudos ao parque Quinta da Estância (Saída de Estudo prevista em Projeto interdisciplinar entre Ciências, Geografia e Educação Física) com o uso de argumentos relacionados ao perigo de ir a locais com lago/piscina. O mesmo ocorreu na atividade de participação da Semana da África na UFRGS, a qual “só foi possível por muita convicção da direção e após muito embate com a mantenedora” (Notas de Campo, 20/12/2018).

Entendemos que nas situações narradas não estamos necessariamente trabalhando com uma temática de povos ou culturas silenciadas na escola, mas estamos mexendo com a questão da estrutura, tentando transbordar a noção de sala de aula estabelecida e, por isso, se apresenta essa amarra da instituição, essa negação de seguir com a realização das atividades, pois em momentos como estes, em atividades desta forma, o controle se perde. É possível que essas práticas incomodem e desacomodem o sistema. “É certo que os professores tentam institucionalizar práticas pedagógicas progressistas correm o risco de ser alvo das críticas que buscam desacreditá-los” (hooks, 2017, p. 189). É preciso considerar que não se trata apenas de uma acomodação e de um certo costume, mas do quanto esses processos de decolonização, essas iniciativas, essas brechas não são do interesse de quem pretende manter a lógica da colonialidade.

Ainda tratando dessas amarras e controle do sistema, que aqui consideramos estarem inscritos na instituição e na sua gestão, acrescentamos a narrativa sobre um trabalho solicitado ao 9º ano em 2018, que previa uma entrevista com Iyás (mães de santo) para que os estudantes aprendessem sobre a cultura de Tradição de Matriz Africana.

“[...] era uma atividade para o dia das mães, então propus pensarmos em outras formas de ser mãe, e por isso a conversa com uma mãe de santo. Uma aluna se negou a fazer o trabalho com o argumento de que sua religião não permitia. Levei o caso para a direção, que chamou a responsável pela aluna, que argumentou que esse trabalho feria os seus direitos. A coordenadora pedagógica, então, acionou a Direção pedagógica da SME, que deu razão para a mãe da aluna. Diante dessa postura da mantenedora, continuei dialogando em aula, problematizando a questão da intolerância e racismo religioso. No final, a aluna não foi à entrevista, mas como o trabalho era em grupo e como os grupos apresentaram para a turma, ela de alguma forma entrou em contato com o conhecimento trazido pelas Iyás” (Notas de Campo, 10/06/2018).

Percebe-se, desta forma, que uma construção curricular, alicerçada na interculturalidade tende a gerar incômodo e desacomodar um pouco o sistema e a organização vigente, sendo necessário agir com convicção e a partir das brechas e ações viáveis para manter a proposta viva. Todavia, como dito, as resistências e relutâncias não partem apenas da gestão, mas também dos alunos e do corpo docente. O estudo de Bins (2020) também aponta para essa resistência do corpo discente frente a propostas curriculares que rompam com a lógica eurocêntrica de conhecimentos veiculados na escola. No caso dos estudantes, destacamos algumas narrativas que auxiliam nessa compreensão:

“[...] eu acho que assim, a partir do momento que professores e alunos entram na escola, eles tem que fazer cada um o seu trabalho, professor é professor, tem que ensinar, aluno é aluno, tem que estudar, a direção tem que ser séria pra não perder o respeito, não dá pra professor e direção serem muito legais e muito amigos dos alunos porque senão se perde” (Rachel, Entrevista Coletiva 8º ano, 23/09/2019).

“[...] a turma tem se mostrado mais comprometida com as atividades das aulas de modelos mais tradicionais [...] talvez por sempre buscar estar próxima deles, por buscar trabalhar com mais autonomia e participação deles eles estejam levando menos a sério as atividades e as aulas que proponho” (Notas de campo, 15/10/2019).

As narrativas acima ilustram um pouco os pensamentos que circulam entre os alunos acerca da escola, dos conteúdos, dos professores. Os estudantes, como nós, não são imunes ao que acontece à sua volta. Estes alunos, que no momento se encontravam no 8º ou 9º ano do ensino fundamental, por volta de 14 ou 15 anos de idade, já foram atravessados e conformados durante muitos anos nesta lógica da colonialidade, que coloca professores e alunos em lugares/níveis diferentes, que expressa que o papel da escola está posto na aquisição de um tipo de conhecimento, a partir de um certo formato. Mexer com essas estruturas não é uma situação de fácil mudança, é um processo que demanda tempo. Assim, reconhecer que os estudantes não irão necessariamente se maravilhar e se entregar a toda e qualquer proposta “inovadora” de imediato (e pode ser que alguns nem mesmo o façam em outro momento) é uma compreensão necessária para não criarmos expectativas que podem frustrar a proposta. Entender essas amarras é necessário para criar estratégias e caminhos possíveis para transcendê-las. Em outros trechos podemos perceber que alguns alunos passaram por esse processo e conseguiram reconhecer a potencialidade das experiências vividas.

“[...] eu acho muito boas as aulas porque são coisas diferentes... a gente reclama um pouco porque faz parte (risos), mas na verdade a gente gosta de aprender coisas novas” (Cláudia, Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019)

“[...] e aí ontem no curso do Novo Lar eu tinha que falar em nome do meu grupo e até então eu só tinha feito isso nas tuas aulas, mas daí eu consegui, e fiquei pensando ‘se ela tivesse aqui ia concordar com tudo que eu tô falando’, e aí eu fiquei contente” (Cláudia, Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019).

“Eu acho que o Juri simulado é um exemplo de atividade que apesar de a gente ter vergonha no início, nos ajuda a entender melhor as coisas. Como o caso dos 80 tiros que nós tivemos que pesquisar pra poder defender e argumentar, e aí tu acaba tendo que aprender de forma mais completa, porque antes do Juri eu não conhecia muito sobre a história. E depois, ouvir os argumentos dos colegas também ajuda a gente a pensar sobre a nossa posição” (Tiffany, Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019).

“Eu era um cara bem introvertido. Me tornei bem extrovertido até. Esse ano, danças. Eu nunca dançaria, mas esse ano eu tô tentando dançar. Não é algo incrível, mas eu achei bem interessante [...]” (Lex Luthor, Entrevista Coletiva 9º ano, 12/08/2019).

Sendo assim, a partir das narrativas dos estudantes, nota-se que a mudança curricular da Educação Física, provocada pela perspectiva da interculturalidade, desacomoda os estudantes, tirando-os de uma certa zona de conforto, mobilizando outros conhecimentos, outras vivências, mas provocando outros sentidos, outras reflexões, outras experimentações; podendo, em alguns casos, se tornar algo significativo na sua jornada. Portanto, para educar para a liberdade, “temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (hooks, 2017, p. 193).

Nessa senda, os professores, ainda que proponentes de mudança, não estão eximidos de recair em lógicas e atitudes como efeito da colonialidade. Assim, a professora-pesquisadora em diversos momentos se viu com incertezas acerca de como repensar o processo de ensino-aprendizagem, organização dos conteúdos etc. que não se conformasse nas caixinhas do pensamento eurocêntrico, como identificado pelos estudantes:

“[...] sôra, não sei, as vezes copiamos uns textos em Educação Física que depois a gente acaba nem usando, não volta nele” (Lex Luthor, Entrevista Coletiva 9º ano, 12/08/2019)

Evidenciando uma certa forma de agir que descola da proposta que a professora-pesquisadora almejava construir, quase como que de forma subconsciente/automática. Ainda, mesmo buscando trabalhar com os conhecimentos marginalizados e silenciados, nota-se uma maior presença de saberes de base africana e afrobrasileira, deixando uma carência em relação aos saberes indígenas:

“Acho que podia ter mais coisa sobre os indígenas, que a escola ainda não tá falando. É muito urgente. Estão desmatando e tirando os indígenas das suas terras e ninguém tá ligando” (Dominó, Entrevista Coletiva, 12/08/2019).

Esse processo corrobora com relatos de professores que apontam para a ausência desses conhecimentos na formação inicial de professores (Gomes, 2011; Bins; Molina Neto, 2018), mas também a dificuldade de se buscar/realizar formações continuadas nesse sentido. A professora-pesquisadora explicita sua insegurança quanto à base teórica e experiências práticas para desenvolver sua proposta de forma mais efetiva.

“Novamente,–já devo ter comentado isso aqui–sinto que não sei quase nada sobre as culturas negadas e silenciadas na sociedade. Como vou trabalhar com elas se não sei?!” (Notas de Campo, 12/09/2019).

“Com o sétimo ano optei por trabalhar lutas, e vejo nelas muitas possibilidades de trabalhar a interculturalidade, mas ao mesmo tempo reconheço um certo despreparo para trabalhar com profundidade esses saberes, não apenas nas questões técnicas, mas nas filosóficas e culturais também, seja do Huka-Huka, da Capoeira, da Marajóia, do Kung Fu” (Notas de Campo, 17/08/2020).

Estes trechos remetem ao que foi pontuado por Silva (2015), ao sinalizar uma presença ainda tímida da temática multi/intercultural na formação de professores de Educação Física, assim como na formação de professores de forma geral (Cunha, 2020), o que acarreta em um certo despreparo para abordar estes assuntos na Educação Básica. Todavia, é perti-

nente retomar Freire (1996), que nos apresenta a necessidade de estarmos conscientes do nosso inacabamento. Por isso, não nos martimizarmos pelas nossas lacunas de formação, uma vez que estaremos em constante aprendizado e poderemos buscar suprir ao máximo essas lacunas, sem que, no entanto, consigamos saná-las por completo. Uma destas amarras se daria, então, justamente pela falta de suporte/vivência para realizar aulas que dessem conta da interculturalidade.

Outra das amarras identificadas está relacionada à forma como a professora-pesquisadora pensa e organiza os temas e conteúdos de aula. Essa classificação e forma de organização lhe auxilia a pensar e estruturar o planejamento, tentando garantir aos alunos o acesso a diferentes saberes. Apesar disso, é preciso reconhecer que esse formato pode engessar as práticas.

“Com a turma de 8º ano selecionei os esportes de rede, e por mais que me agrada por um lado essa classificação, me indago como trabalhar a interculturalidade quando ainda me vejo presa em certos padrões como esse” (Notas de campo, 17/08/2020).

Propor uma construção curricular para a Educação Física inspirada na interculturalidade parte da identificação e do reconhecimento de nossas amarras da colonialidade. Modos de fazer, modos de pensar que nos engessam e nos limitam. Precisamos identificá-los, reconhecer que existem para que possamos contornar, criar caminhos de fuga. Passar por esse processo de identificar e reconhecer nossas limitações, refletir sobre formas de superá-las nos provoca a desacomodar e deslocar essas “caixas” onde fomos nos aprisionando.

4.2. Borramento e transbordamento de fronteiras

Nessa linha, do que nos desacomoda, se destaca na pesquisa a necessidade de pensarmos e movermos, transbordarmos e deslocarmos os muros/caixas/paredes que nos engessam. Uma das fronteiras que foi preciso deslocar foi acerca da compreensão do que é, do que trata e o que cabe na disciplina Educação Física. Fomos mobilizados a desconstruir um entendimento—ainda que crítico, reflexivo e cultural, mas ainda estruturado—sobre o que seria legítimo de se abordar na disciplina.

Uma articulação, entre Educação Física e Interculturalidade já foi apontada por Silva (2018) e por Santos (2018), sendo que a potencialidade dessa articulação residiria na possibilidade de “realização de um processo educativo que contemple todos/as os/as discentes, respeitando suas identidades, abrindo possibilidades para um diálogo igualitário e inclusivo” (p. 166), permitindo que se construa não como um espaço de reprodução das desigualdades, mas de diálogo cultural. Uma construção curricular para a Educação Física, inspirada na interculturalidade demanda uma ampliação dos conteúdos trabalhados nas aulas, dos saberes, das práticas, das metodologias, mas implica mais, exige identificar, desnaturalizar e desconstruir as discriminações presentes de forma geral na sociedade, mas também na relação com os fenômenos da cultura corporal, das práticas corporais.

Em muitos momentos foi preciso descentralizar as práticas corporais e colocar o corpo no centro, o corpo negro, o corpo trans, o corpo gordo, o corpo mulher, o corpo homem,

enfim, colocar ênfase sobre os corpos e a partir daí as experiências culturais e sociais vividas por estes corpos. Passamos a compreender que havia uma necessidade de discussão ou reflexão sobre algo que não fosse tradicionalmente compreendido como diretamente ligado à Educação Física. O que podemos compreender neste processo é a construção de uma outra Educação Física, pois pensar uma Educação Física inspirada na interculturalidade nos leva a deslocar a centralidade das aulas—tradicionalmente colocada nos aspectos técnicos, fisiológicos, biológicos, de regras/normas—para os sujeitos e culturas. Ao pedir que os alunos narrassem momentos marcantes das aulas eles apontam:

“[...] nós também assistimos pantera negra” (Moema, 7º ano, Memorial, 01/05/2018).

“[...] eu acho que foi aquele dia que tu deixou a gente fazer a guerra de balões, porque foi quando eu me soltei e fiz amizade com os colegas” (Lex Luthor, Entrevista Coletivo, 9º ano, 12/08/2019).

“[...] foi quando a gente começou a falar sobre sexualidade, que tinham muitas coisas que eu não entendia e que eu pude ir me descobrindo” (Dominó, Entrevista Coletivo, 9º ano, 12/08/2019).

Assim, a interculturalidade se apresenta como essa possibilidade de diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos, sejam saberes que há muito vêm sendo atribuídos a uma ou outra disciplina escolar, sejam saberes que vêm sendo tratados como transversais, ou, ainda, aqueles que não vem sendo abordados na escola. Dessa maneira, em narrativas dos estudantes, notamos uma outra compreensão sobre a Educação Física:

“Aprendemos sobre diversas coisas, como ginásticas, danças, corpo/corporeidade, sobre jogos indígenas e africanos. Aprendemos sobre os benefícios das práticas esportivas, sobre as questões sociais, estratégias e diversas outras coisas” (Potira, 9º ano, Atividade Significativa Semana 24, 09/2021).

“Nas aulas de Educação Física se aprende muitas coisas, nas ginásticas, as histórias sobre os jogos, as culturas e sobre o corpo” (Mxolisi, 9º ano, Atividade Significativa Semana 24, 09/2021).

“Pra aprender esportes, jogos, danças, cultura. Na maior parte das vezes tem a ver com o corpo” (Nogomo, 9º ano, Atividade Significativa Semana 24, 09/2021).

Entendemos não ser algo necessariamente novo para a Educação Física, dadas outras propostas pedagógicas que já enfatizam os aspectos culturais, assim como ponderam Oliveira e Daolio (2011), mas é importante frisar que a interculturalidade não se coloca como concorrência com abordagens pensadas para a Educação Física escolar, mas como possibilidade para o diálogo de concepções e percepções, e que reitera a pertinência de uma outra Educação Física, centrada na cultura (Oliveira; Daolio, 2011).

Outro ponto relevante a se observar, nesse sentido, é a questão do trabalho coletivo. Pois, ainda que possamos transbordar as fronteiras da Educação Física, a interculturalidade nos desafia, nos demanda articulação, nos demanda uma coletividade, para que as atividades, ações e propostas possam ter mais inserção e presença. No caso deste estudo, o trabalho coletivo foi possível a partir de posicionamentos e tensionamentos que encontraram

identificação, que ressoaram em outros sujeitos (direções e professores) que se implicaram, se interessaram. O que resultou em ações pontuais, como projetos coletivos. Que apesar de serem pontuais (dizemos isso porque não foram incorporados como práticas e perspectivas cotidianas, não foram contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola), passaram a estar mais presentes na escola. Houve, de fato, uma tentativa, uma implicação para que o diálogo entre os conhecimentos e os diferentes sujeitos fizessem parte da proposta da escola. A título de exemplo, citamos o Projeto Festival Cultural.

O Festival Cultural é um projeto/evento realizado pela escola, que já contou com 3 edições, sendo que a primeira foi proposta e realizada apenas pela professora-pesquisadora, onde o restante da escola participou visitando a exposição de trabalhos. Na 2ª edição, em 2018, construímos coletivamente a temática “Rio Grande do Sul”. Assim, cada professor, com uma turma, desenvolveu algum trabalho abordando a cultura gaúcha, que foi apresentado em um dia de culminância do projeto. Na 3ª edição, em 2019, decidimos tratar de imigrantes e refugiados de origem africana. Desde o início do ano, tendo definido a temática, já iniciamos os trabalhos com as turmas. Narrativas dos estudantes trazem um pouco do relato e da potencialidade dessas atividades.

“Nós tivemos que nos separar em grupo, pra ver quem ia fazer o doce de banana, funji, 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 (Dalila, Memorial, 7º ano, 02/07/2019).

“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)” (Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/08/2019).

Nota-se que na 3ª edição nos aproximamos de uma organização mais processual, com um ano todo de duração, com uma presença maior dentro das atividades da escola. De muitas formas, esse projeto mexia com os horários/períodos, com o calendário das aulas, com as dinâmicas, pois em vários momentos alunos de anos/turmas diferentes eram levados a dialogarem/construir juntos. Apesar do potencial desse projeto, é necessário destacar que não foi um processo linear ou totalmente harmonioso. Em muitos momentos as atividades precisavam ser lideradas/estimuladas pela professora-pesquisadora e pela direção da escola (que também se engajava com a proposta). O que se aproxima do estudo de Bins (2014), ao explicitar que

Se na prática pedagógica em geral na escola nos deparamos com o individualismo e a solidão dos professores, quando nos referimos às questões étnico-raciais esse individualismo é ainda maior. Nas escolas em que encontramos trabalhos com essas questões, raramente é um trabalho do coletivo da escola, mas normalmente são iniciativas individuais que às vezes contagiam alguns poucos colegas (Bins, 2014, p. 105).

A partir disso, abordamos outro ponto, que é a superação física dos muros da escola. A necessidade de superar o entendimento acerca dos limites e espaços para formação dos sujeitos. Um entendimento de que é preciso reconhecer os espaços ao redor da escola, da comunidade, bem como a importância de apresentar aos estudantes outros lugares, para que eles possam se pensar, se sonhar ocupando esses lugares, que possam se sentir pertencentes, entender como um direito deles. Ao longo dessa pesquisa, no projeto do Festival Cultural, ou em outras atividades de saída de estudo, foi possível levar os estudantes para conhecer a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde puderam assistir palestras/rodas de conversa, bem como puderam dançar no palco do Salão de Atos. Ainda, puderam visitar e realizar atividades em locais próximos à escola, como um parque, ou uma caminhada no próprio bairro. As narrativas dos estudantes corroboram para esse entendimento, sinalizando que, com o tempo, essas propostas provocam desacomodações e, apesar de haver resistências, os temas e metodologias mobilizam os estudantes.

“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” (Kambui, Entrevista Coletiva, 7º ano, 28/11/2019).

“[...] 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).

É importante retomar que a interculturalidade não é um método de ensino, mas um entendimento, um olhar, uma perspectiva e um posicionamento político, do qual decorrem algumas formas e possibilidades de abordar e compreender diferentes saberes e conhecimentos, assim como maneiras de conhecer e reconhecer diferentes sujeitos e culturas (BINS *et al*, 2021, p. 190). Ainda assim, podemos observar possibilidades e indicações para uma educação nessa perspectiva. Assim, propor a interculturalidade 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.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos a necessidade de reconhecer os efeitos da colonialidade em nossas ações, pensamentos e estruturas. Evidencia-se como um movimento necessário a autorreflexão e a análise do contexto, a fim de identificar nossas amarras, nossas limitações para que possamos pensar formas de superá-las, ao mesmo tempo em que possamos reconhecer que a mudança é um processo, e a partir disso possamos respeitar nosso tempo e nossos ciclos de aprendizagem.

Diante disso, essa lógica escolar de organização por meio de disciplinas é um dos produtos desta colonialidade e, mediante esta compreensão, precisamos problematizá-la, questioná-la, transcendê-la. Desta forma, ao se propor um trabalho inspirado na interculturalidade, fica evidente a necessidade de flexibilizar e mexer com essas barreiras e definições disciplinares para termos o foco na construção coletiva.

Além de romper com essas barreiras disciplinares também se apresenta o desafio e a necessidade de mexer com os espaços e tempos escolares, mobilizar atividades fora dos muros da escola, a fim de olhar e refletir sobre o próprio bairro, sobre a cidade, mas também possibilitando que os alunos possam conhecer outros lugares, muitas vezes inacessíveis para eles, impensados.

Em síntese, a construção curricular de inspiração intercultural, da qual trata este estudo, apresentou diversos desafios, mas destacamos o potencial presente nesses desafios, estando ele colocado na necessidade de desacomodar nossos pensamentos, deslocar nossas práticas, desconstruir ou desnaturalizar aquilo que temos considerado como alicerce para que possamos vislumbrar outras possibilidades, para que possamos abrir caminho para construir e agir de outras formas.

6. REFERÊNCIAS

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.

BINS, Gabriela Nobre. **Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). 2014. 187 f. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, ESEFID, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Para além de desculpas: fatores que limitam o trabalho com a questão étnico racial na Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: SOARES, Marta Genú; ABREU, Mariane Conceição Paiva; TEIXEIRA, Carla Loyana Dias (Orgs.). **Práticas corporais, cultura e diversidade**. Belém: Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, p. 185-209, 2018.

BINS, Gabriela Nobre. **Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA**. 2020. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, ESEFID, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/>

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

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

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

CUNHA, Débora Alfaia da (org.). **Educação, negritude e interculturalidade: pesquisas e contribuições metodológicas**. Castanhal, PA: DAC, 2020. E-book (189 p.). <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/827>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lima. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Thomas. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 173-184.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

NUNES, Samarone. Gênero e Corpo em Devir: Prospecção Decolonial a Partir do Feminismo Negro Brasileiro. Palmas-Tocantins, **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 16, p. 201-211, 2019. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1841>

OLIVEIRA, Rogerio Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação Intercultural e Educação Física Escolar: Possibilidades de Encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

PÉREZ-SAMANIEGO, Victor M; DEVÍS-DEVÍS, José; SMITH, Brett M.; SPARKES, Andrew C. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Ana Paula da Silva. O currículo da Educação Física: aproximações com a educação intercultural. In.: JANOARIO, Ricardo de Souza. **Diálogos interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, Rita de Cássia de Oliveira e. Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder. A senhora vai fazer o que por nós? Deixa a gente jogar e pronto! Educação Física e Interculturalidade. In.: JANOARIO, Ricardo de Souza. **Diálogos interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. **“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.

TAVARES, Natacha da Silva; MADELA, Angélica; FRASSON, Jessica Serafim. Currículo e interculturalidade: um estudo de revisão para pensar uma aproximação com a Educação Física. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan.-dez. 2023.

TAVARES, Natacha da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Retornos, contornos e desvios: a Educação Física na construção curricular dos anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 173-189, dez. 2018.

Informações do artigo

Recebido: 27 de abril de 2024.

Aceito: 12 de setembro de 2024.

Publicado: 24 de novembro de 2024.

Como citar esse artigo (ABNT)

TAVARES, Natacha da Silva; BINS, Gabriela Nobre; RICARDO, Karoline Hachler; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Educação Física e Interculturalidade: Deslocamentos e Desacomodações. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 9, e24028, 2024. <https://doi.org/10.23926/RPD.2024.v9.e24028.id919>.

Como citar esse artigo (APA)

Tavares, N. da S., Bins, G. N., Ricardo, Karoline Hachler., & Wittizorecki, E. S. (2024). TEducação Física e Interculturalidade: Deslocamentos e Desacomodações. *Revista Prática Docente*, 9, e24028. <https://doi.org/10.23926/RPD.2024.v9.e24028.id919>

Editores da Seção

Marcelo Franco Leão 

Editor Chefe

Thiago Beirigo Lopes 