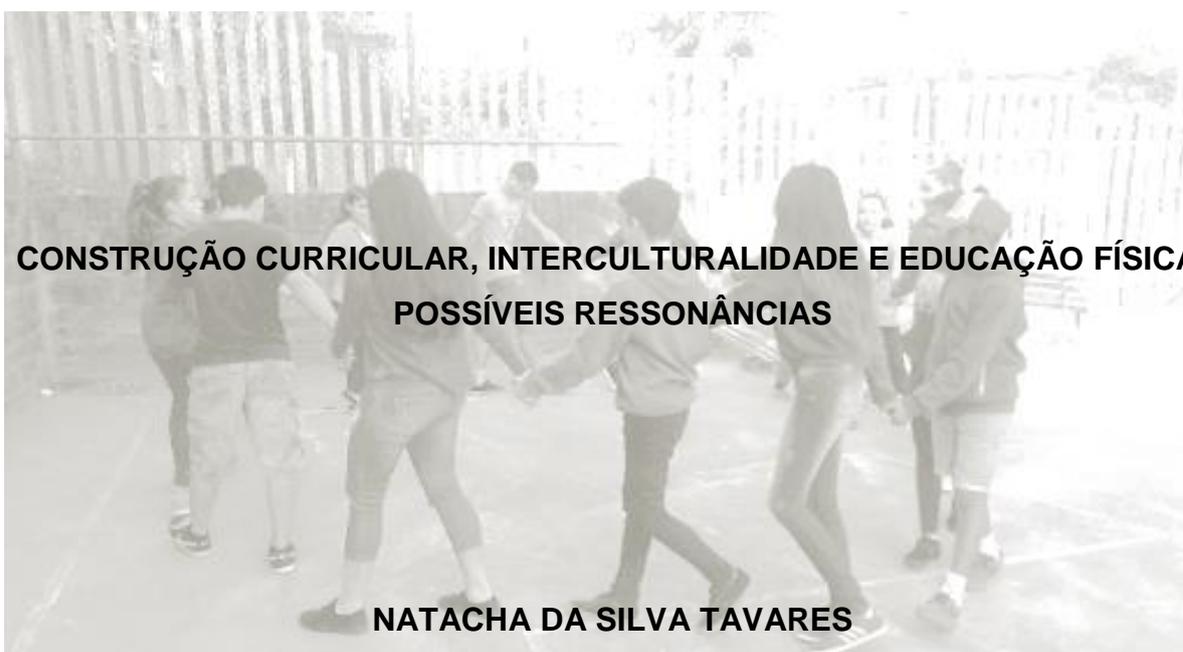


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**



**CONSTRUÇÃO CURRICULAR, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS**

NATACHA DA SILVA TAVARES

PORTO ALEGRE

2021

Natacha da Silva Tavares

**CONSTRUÇÃO CURRICULAR, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Ciências do Movimento Humano.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

**Porto Alegre
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

TAVARES, NATACHA DA SILVA
CONSTRUÇÃO CURRICULAR, INTERCULTURALIDADE E
EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS / NATACHA DA
SILVA TAVARES. -- 2021.
214 f.
Orientador: Elisandro Schultz Wittisorecki.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Física Escolar. 2. Construção
Curricular. 3. Interculturalidade. 4. Ensino
Fundamental. I. Wittisorecki, Elisandro Schultz,
orient. II. Título.

Natacha da Silva Tavares

CONSTRUÇÃO CURRICULAR, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS

Conceito Final:

Aprovado emde.....de.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr.^a Rita de Cassia de Oliveira e Silva

Prof. ^a Dr.^a Lisandra Oliveira e Silva – UFRGS

Prof. ^a Dr.^a Denise Grosso da Fonseca - UFRGS

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Tese de doutorado
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança
4. **PROGRAMA:** Ciências do Movimento Humano
5. **TEMA DA PESQUISA:** Construção curricular da Educação Física e suas ressonâncias
6. **TÍTULO DA PESQUISA:** CONSTRUÇÃO CURRICULAR, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS
7. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, inspirada na interculturalidade, ressoa nos estudantes e no contexto em que se insere?
8. **OBJETIVO GERAL:** Compreender como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de inspiração intercultural, em uma escola municipal de Viamão/RS ressoa nos estudantes e neste contexto.
9. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** a) Compreender o processo e as possibilidades de uma construção curricular que se inspira na interculturalidade e ao mesmo tempo pretende ser significativa e ressignificar a Educação Física; b) Identificar e compreender as aprendizagens e significações produzidas pelos estudantes acerca da Educação Física e dos temas concomitantemente trabalhados; c) Identificar e entender as ressonâncias dessa construção curricular no trabalho e nos sujeitos envolvidos.
10. **METODOLOGIA:** Pesquisa Narrativa

AGRADECIMENTOS, BÊNÇÃOS, EXÓ, AGUYJEVETE

Pela conclusão e possibilidade de compartilhamento deste estudo, agradeço primeiramente à minha ancestralidade carnal (minha mãe Cláudia Rejane, meu pai Odir Tavares, e aqueles que vieram antes deles) e espiritual (as entidades e os orixás que me cuidam e me guiam), que me propiciaram as condições e caminhos para que minha jornada se conduzisse até aqui.

Agradeço aos ancestrais do âmbito acadêmico, que estudaram, pesquisaram e formularam conhecimentos a partir dos quais pude aprender e fundamentar este texto. Dito isto, agradeço ao meu orientador Elisandro Schultz Wittizorecki que, sendo meu ancestral acadêmico mais próximo, vem atuando no sentido de matrigestar meu sol no caminho da docência e da ciência, me desafiando, me respeitando e acreditando no meu ser.

Expresso minha gratidão aos meus alunos e colegas da escola, que caminharam comigo ao longo desta jornada e que de fato permitiram que ela pudesse se materializar nesta tese.

Agradeço a todos os amigos, familiares e colegas que de alguma forma, por meio do nosso aquilombamento, foram imprescindíveis ao longo desta caminhada.

Gratidão ao Gustavo de Castro, que sempre tem sido companheiro, amigo, família, que me auxiliou ao longo desta tese, de formas práticas, contribuindo com a leitura do texto e outros auxílios, mas que também me ajudou a manter erguidas minhas convicções e minha sanidade.

Para além de agradecer, dedico esta tese ao meu filho, Akin Jamal da Silva de Castro, para quem eu pretendo ajudar a construir um mundo melhor.



A perspectiva apresentada pelas encruzilhadas de Exu se orienta pela noção de cruzo. Assim, essas encruzadas e as suas respectivas práticas não versam meramente sobre a subversão. O que se propõe não é a negação ou ignorância das produções do conhecimento ocidental e dos seus acúmulos, tampouco a troca de posição entre o Norte e o Sul, entre o colonizador e o colonizado, entre os eurocentrismos modernos e outras opções emergentes. O que se versa nas potências de Exu é a esculhambação das lógicas dicotômicas para a reinvenção cruzada. São os domínios de Enugbarijó, a boca que tudo engole e vomita o que engoliu de forma transformada. A presença de Exu e os seus cruzos no debate dos conhecimentos se dá na medida em que as questões acerca dos saberes estão diretamente ligadas aos seus princípios e potências. Nesse sentido, Exu vincula-se a esse debate no cerne das produções, presenças, origens das práticas de saber, como também nas questões concernentes às suas diversidades e à necessidade de giros, transgressões e rebeldias frente aos processos de colonização/racismo epistêmico. Outro ponto a ser destacado e que ressalta seus vínculos com o campo dos conhecimentos é a sua potência/natureza semiótica. Exu é o ato criativo e responsável pelas dinâmicas que pluralizam o mundo, assim os caminhos que partem de seu radical de forma alguma podem se reivindicar como únicos. Assim, Exu é aquele que nega toda e qualquer condição de verdade para se manifestar como possibilidade.

RESUMO

A presente pesquisa surge a partir de uma caminhada em pesquisa que vem investindo o olhar nos processos pedagógicos e na construção da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao longo do estudo que compõe minha dissertação de mestrado, pude compreender que a construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul se constituía por movimentos, por relações e por ressonâncias. Diante destes aprendizados e do meu ingresso como professora de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Viamão, origina-se o presente estudo de tese, que teve por objetivo “Compreender como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de inspiração intercultural, em uma escola municipal de Viamão/RS ressoa nos estudantes e neste contexto”. Compreendendo que as ressonâncias podem ser implicações sutis, particulares e subjetivas, e sendo intuito deste estudo compreender como elas são significadas pelos sujeitos, optou-se pela pesquisa narrativa pelo entendimento de que esta seria uma metodologia coerente com o que o estudo se propõe. Assim sendo, considereei como fontes de narrativa os seguintes elementos: entrevistas coletivas com estudantes; materiais produzidos pelos estudantes nas aulas de Educação Física e minhas notas de campo. A pesquisa de campo teve duração entre agosto de 2019 e outubro de 2021. O estudo permitiu compreender a interculturalidade como uma possibilidade potente para uma construção curricular outra para a Educação Física, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que caminha em um sentido decolonial e convida os estudantes a explorarem e conhecerem diferentes formas de ser, estar e viver o mundo, diferentes formas de compreender e significar o corpo e as práticas corporais, assim como possibilita processos de aquilombamento, empoderamento e resistência frente a atitudes de desigualdade e preconceito. Este estudo convida a compreender que uma construção curricular para a Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, inspirada na interculturalidade, não garante uma determinada formação e constituição de sujeitos, mas se apresenta como uma oferta de outros caminhos a serem percorridos e outras formas de perceber o mundo, as pessoas, as culturas, ao mesmo passo em que constrói percursos que podem desafiar, encorajar, empoderar e contribuir com uma formação menos injusta e mais plural e digna para os sujeitos que trilham por esta estrada. Por fim, apesar das pistas identificadas acerca destas ressonâncias produzidas por esta construção curricular, a pesquisa nos permite compreender o quão inacessíveis são em totalidade estas ressonâncias, nos possibilitando o entendimento de que a própria experiência da construção curricular, durante o percurso, durante o caminhar, possui sua importância, nos indicando a necessidade da oferta, do convite, do encontro, do diálogo, mas entendendo que os estudantes experienciam de distintas formas e atribuem diferentes significados ao que viveram nessa caminhada.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Construção Curricular. Interculturalidade. Ensino Fundamental.

RESUMEN

La presente investigación surge de un paseo en la investigación que ha ido invirtiendo la mirada en los procesos pedagógicos y en la construcción de la Educación Física en los Últimos Años de la Escuela Primaria. Durante el estudio que conforma mi tesis de maestría, pude entender que la construcción curricular de la Educación Física en los Últimos Años de la Escuela Primaria en una escuela pública de Rio Grande do Sul estaba constituida por movimientos, relaciones y resonancias. En vista de estos aprendizajes y de mi ingreso como docente de Educación Física en los Últimos Años de la Escuela Primaria en la Red de Educación Municipal de Viamão, se originó el presente estudio de tesis, que tuvo como objetivo “Comprender cómo una construcción curricular de Educación Física en la Años de Educación Primaria, de inspiración intercultural, en una escuela municipal en Viamão / RS resuena en los estudiantes y en este contexto”. Entendiendo que las resonancias pueden tener implicaciones sutiles, privadas y subjetivas, y como el objetivo de este estudio de entender cómo son significadas por los sujetos, optamos por la investigación narrativa por entender que esta sería una metodología consistente con lo que propone el estudio. Por tanto, consideré como fuentes narrativas los siguientes elementos: ruedas de prensa con estudiantes; materiales producidos por los estudiantes en las clases de Educación Física y mis notas de campo. La investigación de campo duró entre agosto de 2019 y octubre de 2021. El estudio permitió entender la interculturalidad como una poderosa posibilidad de construcción curricular otra para la Educación Física, en los últimos años de la escuela primaria, que camina en un sentido decolonial e invita a los estudiantes a explorar y conocer diferentes formas de ser, vivir y vivir. el mundo, diferentes formas de entender y significar el cuerpo y las prácticas corporales, así como posibilitar procesos de lealtad, empoderamiento y resistencia frente a actitudes de desigualdad y prejuicio. Este estudio invita a comprender que una construcción curricular para la Educación Física en los últimos años de la escuela primaria, inspirada en la interculturalidad, no garantiza una determinada formación y constitución de asignaturas, sino que se presenta como una oferta de otros caminos a seguir y otros. formas de entender el mundo, las personas, las culturas, construyendo caminos que desafíen, incentiven, empoderen y contribuyan a una educación menos injusta, más plural y digna para los sujetos que transitan por este camino. Finalmente, a pesar de las pistas identificadas sobre estas resonancias producidas por esta construcción curricular, la investigación nos permite comprender cuán inaccesibles son estas resonancias en su totalidad, permitiéndonos comprender que la propia experiencia de la construcción curricular, durante el curso, durante la caminata, ha su importancia, indicando la necesidad del ofrecimiento, la invitación, el encuentro, el diálogo, pero entendiendo que los estudiantes experimentan de diferentes formas y atribuyen diferentes significados a lo vivido en este camino.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Construcción Curricular. Interculturalidad. Enseñanza fundamental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Sobre voar, sobre docência.....	p. 14
Figura 2 Imagens de alguns memoriais dos alunos.....	p.76
Figura 3 Algumas fotos de atividades do projeto Galera Curtição.....	p.93
Figura 4 Algumas fotos do Festival Cultural 1ª Edição (2017).....	p.95
Figura 5 Algumas fotos do Festival Cultural 2ª Edição (2018).....	p.96
Figura 6 Algumas fotos do Festival Cultural 3ª Edição (2019).....	p.97
Figura 7 Saída de Estudo, Semana da África na UFRGS.....	p.97
Figura 8 Calendário da Semana da Consciência Negra de Viamão.....	p.99
Figura 9 Fotos da realização do Sarau da Tardezinha Preta (2019).....	p.99
Figura 10 Fotos de atividades feitas pelos - Sarau da Tardezinha Preta (2019).....	p.100
Figura 11 Foto do Protótipo da logo do projeto do jornal em 2018.....	p.103
Figura 12 Imagem de fundo do ASD News 2018 1ª edição.....	p.103
Figura 13 Cenário de fundo do ASD News 2018 2ª edição.....	p.103
Figura 14 Abertura do ASD News 2019 2ª Edição.....	p.103
Figura 15 Algumas fotos dos quadros do ASD News 2019.....	p.104
Figura 16 Algumas fotos sobre a Saída de Estudos na Quinta da Estância.....	p.105
Figura 17 Desfile no 1º Encontro da Juventude Negra de Viamão.....	p.106
Figura 18 Cosmograma sobre o processo de <i>muntu</i>	p.124
Figura 19 Maquetes construídas e apresentadas pelos alunos.....	p.135
Figura 20 Apresentações de Ginástica.....	p.135
Figura 21 Livros de Educação Física elaborados pelos alunos.....	p.136
Figura 22 Foto dos alunos do 9º em protesto e greve pela educação em 2019.....	p.149
Figura 23 Jogo da onça confeccionado pelos alunos.....	p.180
Figura 24 Enquete de avaliação do projeto Novembro Negro.....	p.186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro Síntese dos Desafios de uma Educação Intercultural.....	p.31
Quadro 2	Síntese da busca da Educação.....	p.61
Quadro 3	Síntese da busca da Educação Física.....	p. 61
Quadro 4	Realização das entrevistas com estudantes.....	p.70
Quadro 5	Lista de nomes fictícios dos estudantes da pesquisa.....	p. 71
Quadro 6	Sistematização de planejamento anual da Educação Física, pela professora, entre 2017 e 2018.....	p.116
Quadro 7	Sistematização de planejamento anual da Educação Física, pela professora, entre 2019 e 2020.....	p.116
Quadro 8	Eixos e objetos para os anos finais do ensino fundamental no 1º trimestre de 2021.....	p.158
Quadro 9	Eixos e objetos para os anos finais do ensino fundamental no 2º trimestre de 2021.....	p.159
Quadro 10	Eixos e objetos para os anos finais do ensino fundamental no 3º trimestre de 2021.....	p.159
Quadro 11	Síntese e destaque de temas e atividades realizadas a partir do início da pandemia de COVID/19.....	p.178
Quadro 12:	Sínteses dos alunos sobre atividades desenvolvidas pelo Google Forms.....	p.183
Quadro 13:	Cronograma do projeto Novembro Negro ASD.....	p.185
Quadro 14:	atividades e participação dos alunos.....	p.187

SUMÁRIO

1. PARA INICIAR E COMPREENDER ESTA VIAGEM.....	12
1.1 SOBRE OS RUMOS QUE CONDUZIRAM A ESTA VIAGEM.....	14
2. CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: FAZENDO AS MALAS.....	22
2.1 É PRECISO AMPLIAR OS HORIZONTES: PENSANDO CAMINHOS DECOLONIAIS PARA A ESCOLA E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	22
2.2 TRAÇANDO UM PANORAMA	32
2.2.1 Educação	35
2.2.2 Educação Física.....	51
3. CAPTURANDO RESSONÂNCIAS: A NARRATIVA COMO UMA NECESSIDADE INVESTIGATIVA E PEDAGÓGICA.....	64
3.1 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	64
3.2 A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA NARRATIVA.....	73
4. SOBRE O QUE DEIXAMOS E O QUE TRAZEMOS NA BAGAGEM.....	82
4.1 O “EU HEGEMÔNICO” QUE RESIDE EM NÓS: reconhecer a decolonialidade para poder transcender	82
4.1.1 Qual o lugar da resignificação da Educação Física nesta caminhada intercultural?	108
4.2 MATRIGESTANDO SÓIS.....	121
4.2.1 O professor como Ndezi	123
4.2.2 Amorosidade	127
4.2.3 Caminhos possíveis para matrigestar sóis	133
4.3 UMA JORNADA PARA DENTRO: EMPODERAMENTO, UBUNTU E AQUILOMBAMENTO	142
4.4 DESVIO DO ROTEIRO: SOBRE A CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM MEIO A UMA PANDEMIA	151
4.4.1 A Pandemia como catalisador de um projeto de genocídio do Outro.....	152
4.4.2 “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”	172
5. TODO FINAL PODE SER UM NOVO PONTO DE PARTIDA.....	192
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES.....	208
APÊNDICE I: TERMO DE ASSENTIMENTO	209
APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	210
APÊNDICE III: CARTA DE APRESENTAÇÃO	211
QUADRO SÍNTESE DO PROCESSO DE SELEÇÃO DA REVISÃO	212
QUADRO DOS ARTIGOS DA REVISÃO	213

1. PARA INICIAR E COMPREENDER ESTA VIAGEM

O título elencado para abertura desta escrita retrata uma compreensão que irá perpassar e conduzir muitos dos caminhos aqui trilhados. O termo construção curricular é central neste manuscrito e implica uma compreensão de currículo como um caminho, um percurso, que está em construção, que não é determinado, que está sendo feito durante a própria jornada (TAVARES, 2017). O termo construção curricular é empregado neste estudo com vistas a demarcar o entendimento de currículo como uma construção. O currículo, ou construção curricular, é concebido aqui como aquilo que ocupa o tempo-espaço da escola e não apenas a seleção e a sistematização de conteúdos. Desse modo, tal como os conteúdos, as rotinas, as normas, as filas e a distribuição do tempo e do espaço também integram a construção curricular.

Ao longo dos tempos, diversos nomes vêm sendo atribuídos ao currículo no intuito de ampliar sua compreensão ou de enfatizar alguma de suas características ou formas. De modo geral, tais nomenclaturas têm classificado o currículo em duas dimensões, uma propositiva e outra ativa, ou seja, os autores têm, geralmente, abordado o currículo na sua forma documental (“Propostas Curriculares oficiais”, “Políticas curriculares oficiais”, “Currículo formal”, “Currículos prescritos”, “Currículos Oficiais”) ou na sua forma prática (“Currículo em ação”, “Currículo vivido”, “Currículo real”, “Currículo praticado”). Todavia, assim como Macedo (2006), tenho considerado que essa divisão produz “uma compreensão dicotômica entre estes diferentes âmbitos da construção de um currículo e que o fato de existirem tais nomenclaturas e divisões pode reforçar uma segregação entre produção e implementação de um currículo” (TAVARES, 2017, p.34), dificultando um olhar e um entendimento mais amplo sobre o currículo. Com o propósito de superar tal dicotomia e divisão, opto por utilizar a nomenclatura “construção curricular”, que pretende englobar ambas dimensões, entendendo-as como parte de um processo.

Um processo, pois tudo que lhe constitui está em constante transformação, mas também porque não são elementos estáticos e inertes. A construção curricular pode ser considerada a própria experiência escolar, que mesmo passando por processos burocráticos de elaboração e sistematização do que se pretende ensinar, depende da interação dos sujeitos com essas propostas, seja na forma como os professores se relacionam com aquilo que está presente nas orientações curriculares,

seja na forma como os estudantes irão se relacionar com aquilo que é apresentado pelos professores.

Para esse entendimento, é pertinente recordar o que apontam Tardif e Lessard (2008), que tratam da docência como uma profissão de interações humanas, sinalizando o caráter aberto da relação do professor com o estudante e a impossibilidade de deter controle total sobre esse processo, uma vez que o estudante – relacionado como objeto do trabalho do docente – possui iniciativa e capacidade de resistir ou de participar daquilo que o professor propõe – em suas palavras, “o objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador” (p.43). Os autores dizem que a “interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma” (p.43). Diante disso, saliento que, conforme já apontado aqui, a compreensão tecida sobre a construção curricular busca justamente colocar outros elementos como parte deste currículo, sendo então a relação/interação professor-aluno também integrante deste.

É oportuno, nesse sentido, sublinhar o que sugere Corazza (2001), que, ao entender o currículo como uma linguagem, propõe que quando um currículo diz, comunica algo, ele “sempre diz mais do que quer e, ao mesmo tempo, diz sempre outra coisa” (p. 11), e que, assim, “as consequências de um currículo retem sempre abertas, e que um currículo diga sempre mais do que pretendíamos que dissesse, faça mais do que deveria fazer, crie o que não tínhamos previsto” (p.13). De forma semelhante, na compreensão de Larrosa (2000) “o processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta” (LARROSA, 2000, p. 53).

É a partir deste entendimento de currículo como construção, como jornada, como percurso, ou como nos convida Larrosa (2000) a considerar, como uma aventura, uma viagem, que este capítulo inicial recebe este título, pois esta tese fala sobre esta viagem, da escola, dos alunos, e também minha, enquanto professora, enquanto estudante, enquanto pesquisadora.

1.1 SOBRE OS RUMOS QUE CONDUZIRAM A ESTA VIAGEM

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

(Rubem Alves)

Parece-me que temos em cada escola e em cada professor um pouco de asas e um pouco de gaiolas. Acredito que podemos dar um pouco mais de espaço para as asas nas escolas, na docência. Ainda que seja muito inspirador o poema citado acima, é preciso distinguir alguns aspectos acerca dos voos dos pássaros e os voos das pessoas. Assim, diferente dos pássaros que, segundo Rubem Alves, já nascem com o voo dentro deles, para as pessoas ele não é inato, precisa ser aprendido, construído, e daí a necessidade da educação, não necessariamente por meio da instituição escolar como ela vem sendo organizada, mas pelo processo educativo. Nessa senda, a proposta desta tese é pensar sobre uma construção curricular que possa ser mais asa do que gaiola. De imediato, apresento uma imagem que uma de minhas alunas (participante desta pesquisa) me enviou e que me faz acreditar que talvez isso seja algo possível.

Fig. 1: Sobre voar, sobre docência



Fonte: Notas de campo (enviada por uma estudante, participante da pesquisa)

Em se tratando de asas, de voos, penso ser importante rememorar aqueles que me levaram a trajetórias e lugares que foram me produzindo, me formando e que me conduziram aos poucos a este estudo. Entendo que muito de quem sou hoje tem relação com quem fui na infância e na juventude. Ainda vejo muito da Natacha daquela época em mim. Em muitos momentos, me orgulho dela, em muitos outros, nem tanto, mas penso que essa Natacha adolescente/jovem (ou essas, pois creio que podem ter sido muitas) foi decisiva na construção de quem sou hoje.

Ao longo de minha adolescência vivenciei fases de preocupação exagerada em me enquadrar e me encaixar em grupos, em função de atividades comuns ou de características físicas. Por preferir, por exemplo, andar de skate e praticar esportes a me maquiar ou fazer as coisas que minhas amigas gostavam, convivi muito mais com meninos do que com meninas. Ao mesmo tempo, muito me preocupei em me encaixar no padrão de feminilidade, o que era bastante difícil e também contraditório, pois queria estar vestida adequadamente para as atividades que realizava, mas também queria ser considerada bonita e “feminina”.

Ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental minha maior dificuldade para me encaixar nos grupos se dava por conta de meus amigos serem muito mais “livres” do que eu, ou seja, eu tinha muitas restrições de onde ir, quando ir e com quem ir. Assim, acabava, várias vezes, “ficando de fora”. Ao mesmo tempo, meus pais frequentemente incentivavam minhas ideias e desejos, como participar de um CTG (Centro Tradicionalista Gaúcho), andar de skate, entrar na banda marcial da escola etc. Desse modo, consegui construir muitas amizades vinculadas a essas atividades. Ademais, já que eu não podia sair sozinha com meus amigos, meus pais costumavam encabeçar diversas atividades na nossa casa: festas, campeonatos de vôlei, sessões de cinema, assim como organizavam saídas e passeios, idas à praia (para as quais até compraram uma kombi), gincanas no parque Saint Hilaire¹. Compreendo que essa fase foi bastante significativa na minha caminhada de vida, pois retorno frequentemente a ela na memória para repensar meu trabalho com os adolescentes, além de considerar que provavelmente foi ela que me conduziu à Licenciatura em Educação Física.

¹ Parque de Preservação Ambiental com espaço de lazer situado na Cidade de Viamão, fazendo divisa com o Bairro Lomba do Pinheiro em Porto Alegre.

Nesse sentido, creio que meu percurso com a Educação Física se inicia já na infância, com a proximidade das chamadas, hoje, práticas corporais e em função do gosto e da afinidade por estas, mesmo que sem altas habilidades – elemento que costuma ser associado às aulas de Educação Física. Minha experiência com essas práticas iniciou-se no meio familiar, incentivada pelos meus pais, que me levaram a participar do escotismo, e que mobilizavam grupos de crianças para fazermos passeios e jogos no Parque Saint Hilaire. Outras práticas como a dança - do funk à música tradicionalista gaúcha –, o skate, os jogos e esportes e a capoeira fizeram parte da minha juventude, contando também com o apoio e o incentivo dos meus pais.

Ao longo da Educação Básica, minha perspectiva quanto às aulas de Educação Física era positiva, pois conseguia sempre me engajar/participar, mesmo sem me sentir muito habilidosa. Ainda assim, em função do meu jeito um pouco questionador, perguntava a mim mesma e aos professores se as aulas de Educação Física se restringiam àquelas poucas práticas que costumávamos realizar - como futebol, vôlei, três corta, caçador. Ao longo do Ensino Médio tive contato com outras atividades e percebi que a Educação Física poderia ter algo mais. No 3º ano do Ensino Médio não pude participar do JERGS (Jogos Escolares do Rio Grande do Sul) por estar fora da faixa etária, mas me foi oportunizado auxiliar nos treinos, atividade com a qual me engajei bastante. Diante disso, recordo-me de ter uma forte convicção de me tornar professora de Educação Física, e mais, de desenvolver uma Educação Física mais ampla do que aquela que eu havia vivenciado em grande parte da minha vida escolar.

No momento inicial do curso de graduação em Educação Física, meu principal lema era ser uma professora diferente da maioria dos meus professores de Educação Física da época de escola. Mal sabia eu nesse momento que seria futuramente conduzida por concepções que me fariam crer que ser diferente de meus professores seria algo, talvez, incontornável, pois somos todos diferentes, cada um com sua história de vida, suas marcas, suas lembranças, seus modos de ser, ou seja, não seria possível ser igual a eles.

Por volta da metade do percurso da graduação, cursei as disciplinas de Fundamentos da Educação Física e ingressei em um grupo de pesquisa que se dedica a estudar a Educação Física Escolar e a formação de professores, experiências concomitantes que contribuíram para que eu construísse outros olhares sobre essas questões. Entendo que transitei de uma postura judicativa para uma postura de

compreensão, buscando, então, compreender como as aulas de Educação Física acontecem, quais são os seus significados e como os professores constroem suas práticas.

Entendendo, pois, que a Educação Física escolar tem sido pensada de diferentes formas e a ela são apresentadas diferentes propostas e percepções, algumas perguntas vêm me acompanhando ao longo do meu percurso formativo e profissional com a Educação Física: “Que projetos de educação e de Educação Física temos elaborado para as escolas?”; “como construímos o currículo da Educação Física nas escolas, a partir de que pressupostos?”; “que critérios utilizamos para eleger os saberes/temas que irão compor um currículo?”; “qual o ponto de partida para a construção de um currículo?”; “que elementos/aspectos estão envolvidos nesta construção?”; “quais os papéis da Educação Física dentro da proposta de formação da escola?”.

Em vista destas questões, em meu estudo de mestrado me propus a pesquisar sobre a temática do currículo, a fim de entender alguns elementos e aspectos presentes na construção curricular da escola e da Educação Física, tendo como objetivo geral compreender como a Educação Física vem se configurando e que lugares ela ocupa na construção curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em Viamão. Este estudo permitiu o entendimento de que a construção curricular engloba muito mais do que conteúdos e seleção de saberes, sendo constituída por movimentos (movimentos gerados pelos conflitos, pelos ecos, pela resistência ou pela concordância), por relações (relações interpessoais, mas também relações com o tempo, com o espaço e com as próprias significações que os sujeitos vão construindo e reconstruindo) e por ressonâncias (ressonâncias das e nas identidades dos diferentes sujeitos, ressonâncias da/na cultura, das/nas experiências e nos aprendizados).

Foi possível compreender que existem possibilidades de contornar e de desviar de propostas curriculares elaboradas em nível macro (fora da escola) que não se afinem e não atendam às necessidades e às perspectivas do contexto micro (a escola e a comunidade). Ao mesmo tempo, o estudo também admitiu considerar que nem todas as propostas curriculares de nível macro precisam ser negadas ou rechaçadas, pois, por vezes, tais propostas acabam por propiciar deslocamentos e desacomodações nas perspectivas e costumes possivelmente enraizados nas

escolas. Neste sentido, seria possível criar resistência frente a propostas que não se enquadrem, mas também dialogar com propostas que se aproximem das necessidades da escola.

Pude entender também que a construção curricular pode produzir ressonâncias nas aprendizagens e nas significações construídas pelos sujeitos, tanto de estudantes quanto de professores. Algumas destas ressonâncias atendem às expectativas e às propostas da escola enquanto outras, no entanto, parecem ser produzidas de forma mais sutil, sem terem sido, necessariamente, programadas e intencionadas pela escola. Ao mesmo tempo, algumas ressonâncias esperadas e pretendidas parecem não se concretizar, possivelmente por não capturarem os estudantes. No entanto, por não ser objetivo da pesquisa em questão, as ressonâncias foram percebidas e identificadas de forma sutil e, por conta disso, não ganharam protagonismo e profundidade na análise e discussão da dissertação.

Diante destas aprendizagens, do ingresso na Rede Municipal de Ensino de Viamão como professora de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental no ano de 2017, e apoiada nas palavras de Neira (2013), que sugere que “é no fazer pedagógico que a ação curricular entra em ebulição” (p. 11), propus, nesta pesquisa de doutorado, dar sequência aos meus estudos focando, agora, nas ressonâncias produzidas a partir de uma construção curricular que se dá em meio ao meu fazer pedagógico, ou seja, na escola em que trabalho.

Acerca da problemática do currículo, a professora Corazza (2001) levanta uma interessante questão: “o que quer um currículo?”. Conforme sinaliza a autora, um currículo quer aquilo que as pessoas que o elaboram e 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”. Sendo assim, neste estudo não se pretendeu tratar de toda ou qualquer proposta curricular, uma vez que diferentes propostas curriculares teriam diferentes “vontades de sujeito” e possivelmente produziriam distintas ressonâncias. Interessou, para esta pesquisa, compreender as ressonâncias produzidas por uma construção curricular particular para a Educação Física, inspirada na interculturalidade, preocupada em ressignificar a Educação Física no contexto em que está inserida e preocupada em ser significativa para os estudantes.

Reconheço que definir o que é ou não significativo é uma tarefa inviável e possivelmente sem resultado, principalmente se considerarmos o quanto isso se atravessa pelo singular e pelo subjetivo. Haveria então alguma possibilidade de acessar e de observar o quão significativa uma construção curricular pode ser? No sentido de mensuração tendo a crer que não, mas em um sentido de aproximar-se das formas como os sujeitos envolvidos significam essa construção curricular, creio que seria possível. Logo, não foi intuito deste estudo verificar se essa construção curricular que se pretende significativa vem a ser de fato significativa, mas sim compreender o que uma construção curricular com essas características e intencionalidades pode produzir como ressonância.

A ressonância, no dicionário etimológico, é apresentada como

estado de um sistema que vibra em frequência própria, com amplitude acentuadamente maior, como resultado de estímulos externos que possuam a mesma frequência de vibração; é a propagação vibratória de qualquer tipo de onda; fenômeno que acontece quando um sistema físico recebe energia por meio de excitações de frequência igual a uma de suas frequências de vibração (HOUAISS, 2009).

Essas são definições relacionadas ao campo da física e, assim como outros termos, tais como “resiliência”, “repercussão” e “efeito”, acabam sofrendo reinterpretações e sendo incorporadas aos estudos socioculturais e educacionais. Assim, partindo da definição do termo, buscando fazer uma interpretação, a fim de um uso figurado desse, seria possível entender a ressonância como a repercussão/propagação/implicação de uma ação, nesse caso específico, repercussões de um currículo, das aulas, de uma prática pedagógica. A partir da definição apresentada, que diz que a ressonância seria um fenômeno que acontece quando um sistema recebe energia por meio de ações externas em uma mesma frequência de vibração, seria possível considerar, em analogia, que a ressonância não se trata de os estudantes assimilarem ou meramente decorarem ou repetirem aquilo que o professor diz, não se trata de uma repetição. Enfatizo, então, que a ressonância aqui é entendida como repercussão, diferentemente do “eco” que é definido como repetição. Assim sendo, venho suspeitando que as ressonâncias da construção curricular mereçam uma mirada com maior protagonismo, pois podem contar um pouco sobre o que o currículo vem fazendo com as pessoas – neste caso,

particularmente essa construção curricular e os estudantes adolescentes dessa escola.

Desse modo, o problema de pesquisa que conduziu esta tese está elaborado da seguinte forma: “Como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de inspiração intercultural, em uma escola municipal de Viamão/RS ressoa nos estudantes e neste contexto?. Assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de inspiração intercultural, em uma escola municipal de Viamão/RS ressoa nos estudantes e neste contexto. A partir disso, os objetivos específicos desta pesquisa foram os seguintes:

a) Compreender o processo e as possibilidades de uma construção curricular que se inspira na interculturalidade e ao mesmo tempo pretende ser significativa e ressignificar a Educação Física;

b) Identificar e compreender possíveis aprendizagens e significações produzidas pelos estudantes acerca da Educação Física e dos temas concomitantemente trabalhados;

c) Identificar e entender ressonâncias dessa construção curricular no trabalho e na organização da escola.

A decisão de estudar os Anos Finais do Ensino Fundamental advém de algumas experiências. Como professora iniciante na Prefeitura de Viamão desde 2017, atuo com a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Outra experiência que creio que merece destaque é relacionada aos Estágios Curriculares Obrigatórios do curso de graduação, pois me recordo de ter me sentido mais confiante e mais animada quando realizei os estágios com o 9º ano do Ensino Fundamental e com o 1º ano do Ensino Médio do que com o Jardim B². Minha caminhada de pesquisa no trabalho de conclusão de curso da graduação e na dissertação de mestrado também teve seu olhar voltado para essa etapa de ensino. Por fim, penso que essa foi uma

² No currículo da formação inicial em Educação Física- Licenciatura que vivenciei na UFRGS havia três estágios obrigatórios, sendo um em cada etapa da Educação Básica (um na Educação Infantil, um no Ensino Fundamental e um no Ensino Médio). A escolha da turma que iríamos trabalhar dependia da organização de cada professor. Assim, na Educação Infantil realizei o estágio em dupla com uma turma de Jardim B; no Ensino Fundamental realizei o estágio também em dupla com uma turma de 9º ano e no Ensino Médio, em dupla, com uma turma de 1º ano.

etapa – conforme expliquei anteriormente – com a qual me envolvi muito e que foi de alguma forma bastante marcante na minha vida. Assim, também me sinto muito comovida e envolvida com os adolescentes, com suas histórias e experiências, e intrigada e curiosa acerca daquilo que os motiva, que os move, que os interessa.

2. CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: FAZENDO AS MALAS

Neste capítulo irei apresentar alguns conceitos, definições e perspectivas que são base para esta tese, que são fundamentais para esta escrita e suas análises. Ou seja, antes de viajar é preciso fazer as malas, nos preparar, sabermos do que iremos precisar nesta viagem. No caso desta pesquisa, fazer as malas significa elencar e apresentar conceitos, noções e perspectivas que serão relevantes e fundamentais para o percurso de investigação. Tudo isso sem desconsiderar que algumas necessidades podem ser identificadas e precisem ser resolvidas ao longo da própria viagem. Então, entendo que estas foram as bases necessárias para dar início a esta jornada, são o ponto de partida, a escolha de para onde viajar, seleção das rotas e pontos a serem visitados, expectativas para com esta viagem. Ao mesmo tempo, entendo que ao longo das análises, do diálogo com as informações, novos conceitos ou reflexões também foram surgindo. Preparamos-nos para a viagem, mas precisamos estar abertos para visitar e observar aquilo que não estava no roteiro.

2.1 É PRECISO AMPLIAR OS HORIZONTES: PENSANDO CAMINHOS DECOLONIAIS PARA A ESCOLA E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu tô aqui pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever [...]
 Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
 Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e estude!"
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde [...]
 A rua é perigosa então eu vejo televisão
 (Tá lá mais um corpo estendido no chão)
 Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei o que é inflação
 - Ué não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico [...]
 Então eu fui relendo tudo até a prova começar
 Voltei louco pra contar: Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não erre nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Decoreba: esse é o método de ensino
 Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
 Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos
 Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
 Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
 E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ingonorante (...)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
 Ou que a minhoca é hermafrodita
 Ou sobre a tênia solitária.
 Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! (...)
 Vamos fugir dessa jaula!
 "Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?) Não. A aula
 Matei a aula porque num dava
 Eu não aguentava mais
 E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
 Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
 (Esse num é o valor que um aluno merecia!)
 Ííh... Sujô (Hein?) O inspetor!
 (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
 Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
 E me disseram que a escola era meu segundo lar
 E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
 Com matérias das quais eles não lembram mais nada
 E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada
 Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova [...]
 Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
 Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio
 Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!
 Mas é só a verdade professora!
 Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego

Gabriel O pensador

Como venho propondo ao longo desta escrita, a construção curricular abarca a seleção e a sistematização de conteúdos, mas também as normas, as regras, as formas de avaliação, as metodologias de ensino, a relação entre os sujeitos da educação, dentre outros. Assim, um currículo se constrói como elemento integrante e

inerente à escola, mas “por que precisamos de uma construção curricular”, “escola para quê?”

A escola se sustenta por diversos argumentos, dentre eles o da educação e da socialização das novas gerações. Ainda que, conforme afirma Pérez Gómez (2000), a educação e a socialização humana tenham se dado muito antes da construção da escola enquanto instituição, com as transformações sociais vividas, principalmente quanto aos modos de produção, este espaço de educar e socializar – que antes era mais flexível, menos estruturado, que ocorria durante as próprias tarefas e afazeres da vida cotidiana e que era compartilhado por todos os sujeitos de uma comunidade – passa a ficar cada vez mais escasso. Situação que cria condições para o surgimento da escola como instituição oficial para o ato de educar e socializar as gerações. Todavia, assim como mudaram as formas de se educar e socializar, os objetivos também passam a ser outros.

Enquanto anteriormente essa socialização ocorria por meio da troca entre as gerações, sendo conduzida pelos saberes e conhecimentos que cada comunidade ou grupo detinha, na escola – como instituição oficial – este conhecimento passa a ser padronizado, elencado, hierarquizado. A escola apresenta, então, como principal finalidade, a socialização técnica e moral dos estudantes, pautada nas concepções do adulto sobre o mundo (TARDIF; LESSARD, 2008).

Segundo Pérez Gómez (2000), “A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade” (p.14). Este autor, no entanto, sinaliza que não apenas de reprodução se faz a educação escolar, cabe-lhe também a transformação. Isto por conta da impossibilidade de ter-se total controle do ensino, uma vez que como sugerem Tardif e Lessard (2008), as interações humanas são inerentes a este processo e esta interação é imprevisível, é flexível, é aberta. Dessa maneira, a educação não se restringe apenas ao ato da reprodução, pois da interação entre docentes, estudantes e conhecimento surgem também novas produções, novas interpretações, resultados, repercussões para além daquilo que havia sido intencionado.

Essas interações, desse modo, são parte do processo educacional, dando forma ao currículo, aos conteúdos e saberes que o integram. Necessário sublinhar que os conteúdos – e o currículo, portanto, – são entendidos como tudo aquilo que ocupa o tempo escolar (NEIRA, NUNES, 2009). O currículo, por sua vez, é um campo de disputa (SILVA, 2005; ARROYO, 2011), no qual diversos entendimentos de escola, de educação e de socialização se confrontam.

Embora diferentes perspectivas concorram no debate e na construção curricular, é notável que processos conservadores e a lógica reprodutora permanecem fortemente e predominantemente 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) 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 [...]” (p. 242).

Diante disso, autores como Torres Santomé (2013), Grignon (2013), Candau (2006; 2011) e Silva (2000), sinalizam as implicações desses processos. Um currículo centrado na homogeneização dos sujeitos é um currículo que pretende um ideal de sujeito; um ideal padronizado de sujeito, assim como o silenciamento de outras possibilidades de identidade. Todavia, não seria possível calá-las/eliminá-las, ocorrendo então uma hierarquização dos sujeitos a partir da diferenciação entre eles: aqueles que se enquadram no molde idealizado e entendido como o normal, e aqueles que se diferem desse molde, sendo, então, considerados “outros” (SILVA, 2000; TORRES SANTOMÉ, 2013).

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. 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. Para Grignon (2013), uma escola que siga esse modelo mostra-se, “injusta para com as crianças procedentes das classes populares” (p. 181).

Retomando a pergunta inicial deste capítulo, com base nas ideias aqui tratadas, é possível compreender em síntese o caráter complexo, não definitivo e de disputa do currículo, mas também é possível compreender que se propõe, se disputa, se pretende, um currículo porque se quer formar as pessoas. Volto às palavras de Corazza (2001) a fim de sintetizar o entendimento de que qualquer currículo pretende formar um sujeito; a questão seria entender qual é este sujeito que é pretendido. Como professores, penso que devemos adotar uma posição diante desse ponto. Assim, parece-me que, de forma ampla, a resposta da pergunta “por que precisamos de uma construção curricular?” poderia ser “porque queremos (re/de/trans/con)formar sujeitos”.

A Educação Física, nesse cenário, tem tido experiências mais centradas na conformação do que na transformação. Apoiada em Daolio (2004) e Silva (2018) entendo a necessidade da Educação Física de se expandir, de superar esse modelo e essa perspectiva de conformar os sujeitos, algo que já vem sendo sinalizado há muito por estudiosos da área. 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. Isso porque se mantém na sociedade uma dicotomia entre corpo e mente, em que a mente, através do pensamento, prevalece sobre aquilo que é corporal. Um entendimento de Educação Física como uma disciplina exclusivamente prática e desvinculada de processos intelectuais, um entendimento leviano, empobrecido, que atribui a uma disciplina escolar um caráter eminentemente teórico ou prático, desconsiderando que os saberes trabalhados nas disciplinas são conhecimentos do mundo e, logo, carregam consigo aspectos práticos e aspectos conceituais, que ao serem vividos não têm essas duas dimensões separadas ou bem definidas. Esse entendimento desconsidera que a abordagem ou a dinâmica de atividades pedagógicas mais práticas ou mais conceituais não são dadas pela natureza dos conteúdos e conhecimentos mas sim pela cultura escolar, pela cultura da sociedade e pela cultura docente. Nessa senda, enfatizo, a partir de Medina (1990), o entendimento de que “nós não temos um corpo; antes, nós somos o nosso corpo”

(p.12). Diante disso, não se pode participar de uma outra disciplina apenas com o corpo ou apenas com a mente, estamos ali como um todo.

Além desta dicotomia corpo-mente, a Educação Física ainda carrega um estereótipo de momento de recreação, um espaço para os alunos aliviarem as tensões colocadas pelas outras disciplinas, basicamente como se a Educação Física não tivesse conhecimentos próprios a serem trabalhados e ensinados. Aspecto este que leva a Educação Física, muitas vezes, a ser associada com “tempo livre” ou “aula livre” (BRANDOLIN *et al*, 2015; TAVARES, 2017)

Apesar destes entendimentos, Betti (1999), Darido (2001) e Bracht (2010) sinalizam que além do esporte ter sido o principal conteúdo selecionado pelos professores de Educação Física na escola, sua aprendizagem tem se restringido aos aspectos técnico-tático, motores, diferente do que foi apontado por Bracht (2010) ao enfatizar que para a Educação Física cumprir seu papel formador não basta apenas praticar o esporte, ou as lutas, ou as danças, há que se trabalhar os conhecimentos sobre estas práticas.

Assim, é evidente a predominância de algumas formas de desenvolver as aulas de Educação Física. Uma forma mais associada à recreação, em que os alunos escolhem o que praticar. Uma segunda forma também sem sistematização, mas que tem ênfase nos esportes. A terceira forma que desenvolve os esportes e o exercício físico de forma mais sistematizada, organizada, mas eminentemente prática. E uma quarta forma, que seria basicamente como a terceira, mas que incluiria uma dedicação também aos aspectos conceituais e não apenas os procedimentais (DARIDO, 2001; BRACHT, 2010; SOARES *et al*, 2010).

A princípio, poderíamos pensar em um aspecto positivo no formato de aula recreativa, uma vez que os alunos poderiam ter a liberdade de escolha das atividades, o que poderia ampliar suas possibilidades e respeitar seus desejos e interesses. Todavia, é preciso sinalizar que, no geral, os estudantes não possuem uma ampla gama de possibilidades, uma vez que muitas vezes desconhecem a vastidão de atividades e práticas corporais produzidas pela humanidade. Além disso, essa prática recreativa costuma ser feita sem supervisão ou orientações do professor, sendo então difícil os alunos saberem como realizar atividades que não tenham experimentado antes. Por fim, os materiais e os espaços disponibilizados para essas aulas ficam

restritos à quadra esportiva ou ginásio, e às bolas de futebol e vôlei, ou de handebol e basquete.

Enquanto isso, os outros três modelos centrados na prática esportiva e no exercício físico tendem a estar focados nos aspectos técnico-táticos e, por trabalharem com este foco, ofertam aos estudantes uma experiência que valoriza a competitividade, que se sustenta em referenciais e visões embranquecidas, coloniais, eurocêntricas e neoliberais, “conteúdos recorrentes em temáticas como esportes, técnicas esportivas, motricidade, saúde, desenvolvimento motor, exercício físico, psicomotricidade etc., têm sido constantes no ensino e na abordagem tanto do componente curricular quanto na área da formação docente” (BINS, *et al*, 2021, p. 188). Percebe-se que

se por um lado a Educação Física representa esse espaço potencialmente transformador e diferenciado na educação escolar, por outro, tem sido estruturada por uma visão competitiva, construída historicamente, deixando-se, não raro, penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos padronizados de corpo, êxito e individualismo (SILVA, 2018a, p.163).

Então, retomando a segunda questão apresentada no início desta seção, “escola para quê?”, eu diria: uma escola não para seguir fazendo como apresentado na letra da música de Gabriel O Pensador, certamente não para seguir invisibilizando e inferiorizando sujeitos, certamente não para padronizar os sujeitos e convictamente não para (re)produzir uma sociedade monocultural, racista, homofóbica, lgbtqia+fóbica, machista, misógina. É preciso escola, é preciso currículo, é preciso Educação Física, mas uma escola outra, um currículo outro e uma outra Educação Física. Não apenas é preciso como é urgente.

Diante disso, entendo 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, uma vez que, 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, 2018).

A interculturalidade é pensada aqui como um caminho decolonial possível para a educação, para o currículo, para a Educação Física. Um caminho decolonial porque a decolonialidade se apresenta como uma ação, como um movimento que pode levar a mudanças significativas na sociedade, no sentido de combater as injustiças e as visões e práticas hegemônicas.

A decolonialidade como crítica epistêmica constituída a partir do pensamento latino-americano direciona seus esforços para a transformação cultural, partindo do reconhecimento de racionalidades, lógicas e pensamentos que, centrados em uma perspectiva não ocidental, permite visualizar formas diferentes de ver, interagir e construir o que constantemente nos rodeia (BINS *et al*, 2021, p. 187).

Destacam-se nos estudos sobre interculturalidade as professoras Candau e Walsh que, apesar de em alguns escritos apresentarem diferenças quanto a nomenclaturas, têm feito aproximações e diálogos sobre a temática. Importa salientar que a Interculturalidade não surge e não se caracteriza como uma abordagem pedagógica, mas como uma perspectiva geopolítica, relacionada com os processos sociais e culturais, em um empreendimento decolonial, que provém de um movimento étnico-social. A interculturalidade propõe não apenas uma comunicação entre as diferentes culturas, mas

aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (WALSH, 2019, p.09).

Candau (2009) apresenta três abordagens do multiculturalismo: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo (interculturalidade). Segundo ela

a abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. [...] Quanto ao multiculturalismo diferencialista [...] Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. [...] Algumas das posições nesta linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais. Na

prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* sócio-culturais. Estas duas posições, especialmente a primeira, são as mais frequentes nas sociedades em que vivemos. [...] o multiculturalismo interativo, ou interculturalidade, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais e propõe o diálogo entre os diferentes e as diferentes culturas (p.247).

Assim, 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), 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” (p.246).

Dando sequência, são ainda premissas da interculturalidade os seguintes aspectos: c) entendimento de que as culturas estão em processo contínuo de construção e reconstrução; d) reconhecimento dos processos de hibridização cultural, ou seja, as culturas não são “puras” nem estáticas; e) conscientização dos mecanismos de poder presentes nas relações culturais.

o conhecimento construído numa perspectiva intercultural possibilita não só a apropriação dos conceitos e concepções peculiares àquele conhecimento, mas implica a confrontação e reconstrução dos modos de pensar/estar no/com o mundo, produzindo novas posturas e atitudes críticas diante das diferentes possibilidades de compreender as relações sociais, políticas e econômicas que os diferentes grupos sociais estabelecem no mundo (LIMA, 2018, p.546).

Cabe, neste momento, informar 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 os sujeitos e culturas (BINS *et al*, 2021, p. 190)

Ainda assim, podemos observar possibilidades e indicações para uma educação nessa perspectiva. 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. Para Fleuri (2003), um projeto intercultural necessita de práticas educativas pautadas no “encontro”, que permita ao sujeito se compreender no mundo, entendendo sua diversidade e complexidade, e superando atitudes de preconceito e a reprodução de estereótipos. Candau (2006) indica que para a construção de uma educação intercultural alguns processos e ações são necessários, tais como desconstruir, articular, resgatar e promover. A partir disso, elaborei uma síntese expressa no quadro a seguir.

Quadro 1: Síntese dos Desafios de uma Educação Intercultural

Desconstruir	Identificar e reconhecer as discriminações presentes na sociedade, bem como desnaturalizá-las.
	Problematizar a seleção de saberes e conteúdos presentes nos currículos, assim como confrontar o caráter monocultural e etnocêntrico do conhecimento selecionado.
Articular	Articular as questões de igualdade e diferença, reconhecendo as diferenças e valorizando-as, assim como buscando promover o acesso e as possibilidades de forma igualitária.
Resgatar	Resgatar os processos de construção das identidades culturais, focar nas histórias de vida a fim de acessar os legados e heranças culturais.
Promover	Promover experiências de interação com o “outro”, o “outro” aquele que é diferente “de mim”, que tem outra história, outras origens, outros costumes. Romper com os “guetos”, no sentido de construir um diálogo entre pessoas e culturas.
	Reconstruir a dinâmica educacional. Não se ater a atividades ou grupos específicos, precisa englobar toda a comunidade escolar. Está relacionado à seleção de conteúdos, às metodologias, às dinâmicas de trabalho, às relações, às atividades “extra-classe”.
	Favorecer processos de empoderamento. Propiciar que grupos marginalizados, discriminados, historicamente renegados possam agir, possam se expressar, decidir

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

Penso que a potencialidade da interculturalidade está colocada no fato de favorecer a crítica e a autocrítica, de propor a valorização e a comunicação recíproca entre os diferentes sujeitos e grupos, de ter como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de preconceito e desigualdade (CANDAU,

2006). A proposta de estabelecer uma relação, uma articulação, entre Educação Física e Interculturalidade 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 cultural corporal, das práticas corporais.

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) 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” (p. 12). (p.52). Diante disso, na próxima seção apresento uma revisão de literatura das pesquisas acerca do currículo, da interculturalidade e da Educação Física a fim de compreender o que as pesquisas apontam sobre a investigação acerca destas temáticas e como estas se apresentam no cenário educacional.

2.2 TRAÇANDO UM PANORAMA

Entendendo a necessidade de traçar um panorama sobre as temáticas envolvidas neste estudo a fim de situá-lo no campo científico da área, realizei um estudo de revisão, com o objetivo de compreender como vem se dando a articulação das temáticas do “Currículo”, da “Interculturalidade”, no âmbito da educação e da Educação Física e por meio de que abordagens metodológicas, a fim de tecer compreensões sobre as possibilidades de contribuição da pesquisa narrativa.

Este estudo conta com duas etapas, sendo que a primeira consistiu em uma busca nos periódicos da área de avaliação da Educação, e a segunda etapa em uma busca nos periódicos da área de avaliação da Educação Física. Para identificar os periódicos acessei a Plataforma Sucupira, em dezessete de outubro de dois mil e dezoito.

Iniciei a primeira etapa fazendo um levantamento dos periódicos da área da Educação, selecionando para a investigação aqueles que se encontravam online, gratuitos, em língua portuguesa ou espanhola, de estrato A1 e A2, por questão de operacionalização, considerando a Classificação de Periódicos Quadriênio 2013-2016. Além dessas, incluí todas as revistas que continham o termo Currículo no seu nome, independentemente de seu estrato. Os termos utilizados para a busca foram “interculturalidade” e “currículo”. A busca e a seleção foram realizadas entre os dias dezessete de outubro de dois mil e dezoito e primeiro de novembro de dois mil e dezoito.

Esta etapa contou com as seguintes fases: a) pesquisa nos periódicos através dos termos de busca (escopo “todos”); b) seleção dos artigos que continham os termos de busca no título ou nas palavras-chave; c) leitura dos resumos e seleção dos artigos que tratavam da educação básica, de currículo e interculturalidade concomitantemente.

Na segunda etapa realizei um levantamento dos periódicos da área da Educação Física, selecionando aqueles de estrato A1 a B3, que possuísem interface com as Ciências Humanas e Sociais, gratuitos, online, em língua portuguesa ou espanhola, considerando também a Classificação de Periódicos Quadriênio 2013-2016. Na revisão dos periódicos da Área da Educação Física foram excluídos aqueles que já haviam sido utilizados na busca da Área da Educação. Como obtive poucos resultados ao fazer a busca cruzando os termos “interculturalidade” e “currículo”, optei, então, por refazê-la sem o cruzamento dos termos e acrescentando seus derivados, como “curricular” e “intercultural”. Nesta busca, feita entre os dias primeiro de novembro de dois mil e dezoito e trinta de novembro de 2018, foram considerados os manuscritos publicados a partir de 2016.

Esta etapa contou com quatro fases, a saber: a) pesquisa através dos termos nos *sites* dos periódicos, com escopo de busca “todos”; b) exclusão dos artigos

anteriores ao ano de 2016 (em razão de eu já ter realizado um estudo de revisão sobre a temática do currículo em 2016); c) exclusão dos textos cujos títulos ou palavras-chave não continham nenhum dos termos da busca, “currículo” e “interculturalidade” ou seus derivados, como “curricular”, “intercultural”; d) seleção, por meio da leitura dos resumos, dos manuscritos que tratavam da Educação Básica; e) leitura e análise dos escritos selecionados

Após selecionados todos os artigos que integrariam essa revisão, estes foram lidos na íntegra e analisados visando a compreensão dos seguintes aspectos:

- 1) Natureza do texto (teórico, ensaístico, de revisão, fruto de pesquisa etc);
- 2) Objetivos e problemáticas do manuscrito;
- 3) Decisões metodológicas, no caso dos textos advindos de pesquisas;
- 4) Principais conceitos mobilizados;
- 5) Lugar do currículo e da interculturalidade no documento.

Ao todo foram lidos e analisados **44** artigos, sendo 26 na área de avaliação da Educação e 18 na área de avaliação da Educação Física (APÊNDICES IV, V, VI, VII). Saliento que não houve resultados de busca nas revistas da Área de Avaliação da Educação Física com o termo “interculturalidade” (APÊNDICE V).

A partir disso se construiu uma síntese desses materiais, abordando os aspectos citados e buscando analisar como os mesmos propõem ou permitem pensar as ressonâncias dos currículos. Ao mesmo tempo, a análise também buscou um entendimento sobre as diferentes formas de investigar a temática curricular, permitindo pensar como a pesquisa narrativa poderia contribuir nesse campo de investigação.

Por ser o primeiro item a ser observado na análise dos materiais, e por entender que essa organização poderia colaborar no entendimento acerca da contribuição da pesquisa narrativa para a investigação sobre a temática do currículo, para a discussão dessas produções as mesmas foram divididas a partir da busca “Educação” e “Educação Física” e posteriormente classificadas em função da natureza do estudo.

2.2.1 Educação

Os artigos da área de avaliação da Educação foram, para fins de análise, separados a partir do tipo de texto produzido. Assim, logo, abordarei os artigos de caráter teórico/ensaístico (FLEURI, 2003; CANDAU; RUSSO, 2010; ANDRADE, 2011; OLIVEIRA, 2011; NUNES, 2011; COSTA, 2011; ESPEJO, 2012; GOMES, 2012; TORRES, 2013; ZANARDI, 2013; FONSECA, 2015; ESTEVES *et al*, 2018; ANDRADE; COUTINHO, 2018; LIMA, 2018; SILVA, 2018; FETZNER, 2018) e posteriormente aqueles oriundos de pesquisas empíricas (CANDAU; LEITE, 2007; BACKES; PAVAN, 2011; BERGAMASCHI; GOMES, 2012; ZANARDI, 2013; ARAÚJO, 2014; BACKES, PAVAN, 2017; MACÊDO *et al*, 2017; MEINERZ, 2017; SCARAMUZZA, NASCIMENTO, 2018; FRITZEN, NAZARO, 2018).

Artigos de caráter teórico/ensaístico

Fleuri (2003) apresenta um texto de caráter teórico, dialogando sobre intercultura e educação. O autor inicia prestando reconhecimento aos Parâmetros Curriculares Nacionais como documento que propagou e estimulou no Brasil a valorização e a visibilidade das diferentes culturas, da pluralidade cultural presente nesta sociedade. Fleuri (2003) faz um alerta para não confundir grupos culturais com grupos de folclore. Assim como outros autores que tratam da interculturalidade, Fleuri (2003) aborda a questão da construção das diferenças, da produção de identidades e da hibridização ou como ele nomeia dos “entrelugares”, característicos do momento e da época atual. O autor ainda salienta a necessidade de problematizar as identidades culturais quando estas foram tratadas de forma estereotipada.

O manuscrito de Candau (2008) figura-se como um texto reflexivo, ensaístico, sobre os conceitos de igualdade e diferença com ênfase nos direitos humanos, na educação e na interculturalidade. Candau (2008) relaciona a busca e a necessidade por reconhecimento e valorização das diferentes identidades culturais com os direitos humanos, até então focados nos aspectos civis e políticos e de forma individual. A autora faz uma crítica a um dos mantras da modernidade, que diz que todos os sujeitos são iguais. Segundo ela, essa ideia não permite reconhecer as desigualdades e apaga as diferenças também de identidade, de cultura. No texto, é destinado um espaço para tratar das diferentes abordagens do multiculturalismo presentes na sociedade, no qual a interculturalidade é evidenciada como uma abordagem focada na afirmação das identidades e das diferenças e na luta por justiça social por meio do

diálogo entre diferentes pessoas e culturas. Na sequência a autora apresenta os desafios e princípios de uma educação intercultural para os direitos humanos, como a desconstrução, a articulação, a promoção e o resgate, que serão abordados mais adiante nesse projeto.

A partir de uma pesquisa sobre Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação Candau e Russo (2010) tecem uma análise sobre a educação intercultural na América Latina, apontando contribuições teóricas e práticas sobre o tema. As autoras destacam a emergência da temática da educação intercultural a partir da educação indígena no continente. A partir daí as autoras vão traçando uma espécie de percurso histórico trilhado pela interculturalidade no continente. Assim, na sequência, apresentam as contribuições do movimento negro para essa perspectiva, por meio da promoção de releituras dos processos históricos vividos, por meio de processos que busquem um sentimento de pertencimento à cultura negra, da luta por ações afirmativas e medidas reparativas. Posteriormente, as autoras destacam a contribuição da perspectiva da Educação Popular de Paulo Freire, principalmente, segundo elas, por meio do enfoque na relação entre o contexto sociocultural e os processos educativos, além do reconhecimento de outras formas de conhecimento e cultura que não os hegemônicos. Em decorrência da expansão dessa perspectiva, as autoras apontam para a incorporação da mesma nas políticas educativas, todavia, ainda muito associada com uma visão funcionalista de multiculturalismo, e comumente direcionada aos grupos indígenas. Em contraponto, Candau e Russo (2010) defendem uma interculturalidade crítica, a qual, em outros escritos Candau irá nomear apenas de interculturalidade ou de multiculturalismo interativo.

No estudo de Andrade (2011) é realizado um debate entre a perspectiva intercultural e as noções de pluralismo, verdade e tolerância. Para tal debate, Andrade (2011) propõe um diálogo entre o tema da educação intercultural e os seguintes autores: Karl Popper e Norberto Bobbio. Andrade (2011) trabalha com as ideias de Popper para pensar noções de verdade, universalidade e compreende que elas possuem relação com a temática da educação intercultural uma vez que a questão da construção das diferenças é um elemento significativo desta perspectiva, e que olhar para essa construção demanda pensar sobre conceitos como a universalidade e a verdade. O diálogo entre Bobbio e a educação intercultural está centrado no debate sobre a noção de verdade e o entendimento do autor de que a verdade é plural, ou

seja, existem muitas verdades e estas são, ainda, construções constantes. Segundo Andrade (2011), esse entendimento da verdade no plural tem conexão com a temática da interculturalidade por estar relacionado com o princípio de respeito às diferentes crenças e culturas. Todavia, é importante frisar que o autor se atém ao debate e a compreensão da interculturalidade como sinônimo de uma busca pela tolerância, pelo respeito às diferenças, enquanto autores como Candau (2011) e Moreira (MOREIRA; CANDAU, 2003) sinalizam para um entendimento da interculturalidade como algo para além da tolerância, como o diálogo entre os diferentes e as diferenças, bem como pelo direito à diferença e pela justiça social e cultural.

O manuscrito de Oliveira (2011) se constitui como uma pesquisa bibliográfica que busca compreender as influências da perspectiva de educação popular de Paulo Freire na construção da educação intercultural. Oliveira (2011) traça, então, algumas relações entre os pensamentos de Paulo Freire e a interculturalidade. Para o autor, se evidencia uma relação, uma vez que Paulo Freire, segundo ele, propôs não apenas o respeito e reconhecimento das diferentes culturas, mas o diálogo entre elas e, ainda, expôs a necessidade do reconhecimento de outros saberes além dos acadêmico-científicos e da cultura eurocêntrica.

O artigo de Nunes (2011) se propõe a fazer reflexões acerca da interculturalidade, debatendo sobre o papel da escola a partir do filme “Entre os muros da escola”. A autoria justifica a utilização do filme em virtude de a arte cinematográfica fazer uso e ser parte da linguagem, podendo auxiliar na comunicação e na construção de sentidos na sociedade. O mesmo acredita que o cinema pode ser um instrumento analítico da contemporaneidade. Inspirado em Candau, o autor sugere que uma vez que a escola está imersa em um contexto, em uma realidade, não seria possível – ou no mínimo, não seria recomendável – desconsiderar as questões culturais quando se pensa a escola e a educação. Propõe, então, que a escola desenvolva atividades que permitam pensar e refletir sobre os processos de identificação e diferenciação presentes no contexto.

Nunes (2011) salienta que, apesar da instituição escolar ter sua origem na busca de uma formação homogênea, que produzisse uma determinada identidade nacional, este é um espaço de entrecruzamento de culturas. Por fim, o autor dialoga com estas noções a partir do filme “Entre os muros da escola”, o qual retrata uma sala de aula, na França, em que convivem alunos de diferentes etnias e aos quais se tenta

impor o francês como língua oficial. Apesar de retratar uma situação em que o multiculturalismo está atrelado às nacionalidades dos sujeitos envolvidos em um contexto, é possível captar alguns aspectos que podem transbordar para outras situações. Conforme destaca Nunes (2011), um destes aspectos seria o distanciamento entre os saberes/conteúdos abordados e a realidade destes alunos. Para finalizar, o autor enfatiza seu entendimento de que trabalhar com a interculturalidade demanda e possibilita uma outra escola, em outros moldes, diferentes daquele molde padronizado e engessado.

O texto de Costa (2011) constitui-se em uma análise que busca estabelecer conexões entre currículo, identidade e diferença, a partir de narrativas culturais e textos literários publicados na revista Nova Escola. O presente artigo está situado nos Estudos Culturais e busca analisar os efeitos por essas narrativas e propõe a necessidade de processos interculturais a fim de romper com tendências de homogeneização, de essencialização e naturalização cultural. Na análise de Costa (2011), os textos literários aos quais se debruçou investigar contêm outras narrativas acerca das identidades regionais das quais tratam, permitindo outros olhares e compreensões sobre essas identidades, para além de uma visão fixa e estereotipada das mesmas.

Na compreensão do autor, cada um dos 3 textos analisados apresenta potencialidades para o trabalho intercultural na educação básica, desde o reconhecimento dos diferentes tipos de escrita e texto, tal como o Cordel, assim como o conteúdo em si de cada texto, como identificar, conhecer e reconhecer outras realidades (de uma região ou cultura diferente) como a seca, a enchente, a fome (situações muitas vezes peculiares de uma região e que impactam e integram as vidas das pessoas), além da temática do respeito às diferentes culturas e costumes. Todavia, para Costa (2011) o debate e a reflexão que é possível a partir desses textos, quando incorporados às práticas pedagógicas nas escolas, ainda é insuficiente, isso porque, para o autor, existe nesses textos uma espécie de naturalização das diferenças, sem reflexão de como elas são produzidas, acarretando, muito possivelmente, em um processo de tolerância.

Espejo (2012), por meio de um texto ensaístico, discute a educação intercultural como forma de construção e formação da cidadania. O autor destaca que para além de trabalhar em prol do reconhecimento e da valorização das diferentes culturas e

identidades, um projeto intercultural deve ter como pauta a construção de políticas de equidade, assim como propiciar o ingresso e a participação das culturas marginalizadas também nos espaços formais, como a escola. Espejo (2012) elenca alguns aspectos relevantes para se pensar e desenvolver um processo educativo intercultural, como a participação da comunidade escolar, a cooperação e a afetividade. Além disso, solicita que se atente para fatores que podem impactar tal proposta, como a relação dos professores com as famílias dos estudantes, as travas curriculares, a falta de materiais, a carência de espaços comuns de convivência.

O manuscrito de Gomes (2012) trata-se de um texto teórico que aborda as relações étnico-raciais e os processos de descolonização nos currículos escolares. A autora inicia problematizando a que propostas devem os currículos atender, para o mercado de trabalho e vestibular ou para dialogar com a realidade sociocultural brasileira? Segundo a autora, a demanda de trabalhar com as questões e história afro-brasileira coloca sobre o currículo a urgência de uma perspectiva descolonizadora, exige do currículo práticas e reflexões que questionem as desigualdades e os privilégios. Para realizar a análise dessas questões, Gomes (2012) estabelece uma relação dessas temáticas a partir da peça teatral *Besouro Cordel-de-Ouro*, sobre a história do capoeirista Besouro. A autora destaca que a história de Besouro apenas foi conhecida pelas pessoas quando transformada em teatro e posteriormente em filme, e que essa história, em sua compreensão, representa fortemente a trajetória dos negros no Brasil. Gomes (2012) relata a fala de uma professora que foi assistir à peça: “Só mesmo a Lei no 10.639/03 poderia me estimular a ver um espetáculo como esse!”. Para Gomes (2012), nesse momento, a lei pode ser entendida como uma motivação, um início para a mudança dos currículos. Nesse sentido, cabe frisar que ainda que o currículo possa apresentar um caráter opressor, possui ainda nele algo de potente, pois no caso dessa Lei, assim como de muitas outras, ele se reflete como resultado de lutas sobre o processo de formação dos sujeitos.

O estudo de Torres (2013) trata da relação entre Interculturalidade Crítica, Educação do Campo, Avaliação e Currículo. Por meio de um estudo teórico sobre esses conceitos, a autora compreende que a educação do campo se aproxima de uma perspectiva intercultural crítica na medida em que surge a partir de um grupo silenciado e subalternizado e que luta para seu reconhecimento e seus direitos. A autora sinaliza que para haver coerência entre a avaliação, a interculturalidade e a

educação do campo, essa avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem, permitindo refletir e repensar os processos pedagógicos e compreender os efeitos dessa educação para os estudantes.

O artigo de Fonseca (2015) tem por objetivo justificar a presença do rap nacional como conteúdo/tema integrante da Área das Linguagens. Para isso, Fonseca (2015) recorre a teorias e documentos curriculares. Por meio das histórias e letras de Noel Rosa e Sabotage, a autora aborda o dilema que se coloca acerca das diferenças e acerca dos diferentes tipos de conhecimento. O texto, nesse sentido, aborda questões como o conflito existente entre mudar para se enquadrar para ser aceito – que permitiria em alguma medida ressignificar certos estereótipos, mas que também apagaria outras identidades e diferenças – e afirmar e legitimar outras formas de ser e estar no mundo. A partir disso, a autora defende a presença de formas híbridas de linguagem e arte nos currículos escolares, dando visibilidade para o rap, que poderia ofertar um contradiscurso.

Esteves *et al* (2018), por meio de um texto teórico, buscam analisar as potencialidades dos conflitos que são inerentes ao cotidiano escolar na infância, por meio da interculturalidade. A educação intercultural crítica – que se aproxima da concepção de interculturalidade proposta por Candau (2009) – é apresentada pelos autores como alternativa a uma prática educativa pautada na assimilação de conteúdos rígidos e pré-estabelecidos. Para esses autores, na medida em que a interculturalidade preveja a relação e o diálogo entre os diferentes e entre as diferenças, essa seria uma interessante lente para pensar os conflitos que se dão no cotidiano das escolas, quase sempre originados em decorrência dessas diferenças. Pautados numa perspectiva intercultural, a resolução desses conflitos não seria no intuito de apaziguar e silenciar as tensões, mas de problematizá-las, de dar vazão para a reflexão e o debate.

O estudo de Andrade e Coutinho (2018) aborda a formação de professores indígenas numa perspectiva de educação multicosmológica. Segundo os autores, a educação vem sendo pautada em princípios e discursos ocidentais acerca do conhecimento e do mundo, fato que dificulta a presença de outros saberes e de outras formações no ambiente escolar. Nesse sentido, os saberes tradicionais indígenas acabam por ingressar nesse espaço como folclore, algo considerado inferior no processo de aprendizagem. A partir disso, esse texto pretende apresentar elementos

teóricos e práticos que contribuam para o debate de uma formação decolonizada de professores indígenas. Um dos elementos citados é a simetria, que para os autores se trata do diálogo entre as diferentes visões de mundo, entre as diferentes formas de produção de conhecimento e dos diferentes conhecimentos, sem a intenção de que uma visão seja adotada como a única, como referência global.

Os autores enfatizam que não se trata de igualar essas diferentes formas e visões, mas sim defender a multiplicidade. Os autores também citam a noção de cosmopolítica, a qual seria o reconhecimento de que diferentes racionalidades coabitam um mesmo plano e que diante disso esses diferentes cosmos precisariam ocupar espaços sociais, espaços políticos. Os autores relacionam essa cosmopolítica como um encontro entre mundos. Andrade e Coutinho (2018) propõem a educação multicosmológica como alternativa à educação intercultural, que segundo seu entendimento estaria implicando em uma dissolução das diferenças, enquanto que a educação multicosmológica estaria relacionada com o reconhecimento e a convivência de diferentes visões e perspectivas de mundo e de conhecimento. Até o momento, esse artigo parece apresentar um olhar diferente sobre a interculturalidade, uma certa limitação dessa perspectiva, indicando uma outra alternativa. Cabe salientar, no entanto, que essa compreensão apresentada pelos autores sobre a visão multicosmológica se aproxima da concepção de interculturalidade ou de interculturalidade crítica apresentada por outros autores que integraram essa revisão.

A relação de desigualdade e invisibilidade dos saberes e práticas oriundos dos povos indígenas e africanos no Brasil ocupa centralidade no texto, de caráter ensaístico, de Lima (2018). O autor, após destacar a pluralidade e a diversidade presentes no cenário brasileiro, destaca o caráter desigual e de injustiça presente na convivência destas diferentes culturas e então sinaliza para o surgimento e fortalecimento de grupos e movimentos sociais que buscam combater essa lógica acarretando na construção de políticas de reconhecimento e valorização destes grupos. Diante disso, o autor foca seu olhar sobre a singularidade cultural do campo para pensar sobre a educação do campo.

Lima (2018) propõe que práticas que caminhem na contramão dos modelos hegemônicos de ensino e dos ideais capitalistas e produtivistas possam ser potentes e significativos para a educação do campo, apresentando, assim, as práticas interculturais como alternativa. Nesse sentido, o saber popular, os rituais culturais

destas comunidades são entendidos como matéria-prima para a construção desta prática pedagógica, no diálogo com os conhecimentos científicos. Se destacam, nessa lógica, dois processos, o de apropriação de suas próprias histórias e o de autoconhecimento. O autor apresenta, ainda, algumas práticas e princípios que podem integrar um processo educativo intercultural, tais como o conhecimento sobre a realidade sociocultural da comunidade (tanto pelos professores como pelos estudantes); o resgate dos hábitos, brincadeiras, rituais; a reflexão e compreensão sobre os significados destas práticas e destes costumes culturais para a comunidade; realizar processos que evidenciem as riquezas culturais do contexto; criação de espaços para troca de experiências e relatos autobiográficos; potencializar atividades interdisciplinares a fim de uma compreensão mais ampla e aprofundada do contexto; ter os estudantes e a comunidade como protagonistas do processo de ensino. Por fim, Lima (2018) enfatiza que apesar de avanços consideráveis quanto à legislação educacional, a materialidade destas propostas ainda merece e carece de espaço.

Silva (2018) apresenta um estudo de caráter teórico sobre a noção de justiça curricular. O autor propõe três dimensões para pensar a noção de justiça curricular, a redistribuição, o reconhecimento e a participação. A redistribuição seria a dimensão do acesso dos estudantes aos conhecimentos. O reconhecimento seria a dimensão de conexão entre os sujeitos e os conhecimentos, a contextualização e significância dos conhecimentos. Segundo esse autor, para que haja justiça curricular, o currículo não pode ser “guetificado”, mas também não pode ser hegemônico, ou seja, relativizar totalmente os conhecimentos e ater-se apenas aos saberes e culturas locais e particulares não garantiria o acesso aos diferentes conhecimentos construídos pela humanidade; ao mesmo tempo, centrar-se em conhecimentos considerados universais também não permitiria aos sujeitos se reconhecerem nesse currículo. Outra dimensão seria a da participação, que prevê o envolvimento dos sujeitos na elaboração e na seleção do currículo e dos conhecimentos. Assim, o direito ao conhecimento, bem como o direito a ser parte deste processo, é elemento central para pensar a justiça curricular.

O estudo de Fetzner (2018) foi realizado por meio de uma análise documental em que se buscou identificar nos relatórios do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) práticas didáticas que focassem no diálogo e na polifonia. Algumas possibilidades interculturais são apontadas como alternativas de práticas

que caminhem nesse sentido. A autora afirma que o foco do estudo se encontra nas práticas escolares, mas buscando a comunicação entre currículo e experiência dos estudantes. A interculturalidade é entendida, neste estudo, como possibilidade não apenas para construção do conhecimento e valorização da diversidade, mas também como forma de empoderamento dos sujeitos e reconhecimento das subjetividades. Fetzner (2018) sinaliza que as práticas desenvolvidas pelo PIBID caminhavam na contramão do que ocorria na maioria das escolas, “a predominância de atividades alheias à vida dos estudantes, descoladas de temas atuais e pouco integradas às suas culturas” (p. 521). Assim, o estudo apresenta algumas práticas e atividades que podem se identificar com uma perspectiva intercultural e que diante disso permitiriam a construção de uma escola mais democrática.

Esses artigos de caráter teórico, ensaístico ou realizados por meio de pesquisas bibliográficas auxiliam na compreensão de que não há exatamente um consenso sobre os conceitos de multiculturalismo ou interculturalidade. Os diferentes autores empregam uma tentativa de aprofundamento desses conceitos e de uma reinterpretação ou ressignificação desses termos a fim de escapar de uma concepção limitada ou funcionalista da pluralidade cultural e das diferenças. A partir disso, é preciso ter certo entendimento acerca de qual definição está sendo utilizada, porque terão implicações diferentes e princípios diversos. Ademais, os estudos indicam que essa interculturalidade ou interculturalidade crítica tem permeado, em alguma medida, os documentos, as perspectivas e as intencionalidades de alguns grupos e setores, mas que, no entanto, ainda vem se mostrando sutil nos contextos escolares, nas práticas curriculares na Educação Básica ou no Ensino Superior. Poderemos visualizar um pouco mais desse aspecto nos estudos que seguem, em função de seu caráter empírico.

Artigos oriundos de trabalhos empíricos

O artigo de Candau e Leite (2007) trata de apresentar uma proposta de formação para Pedagogia com o tema da didática multi/intercultural. As autoras sinalizam que tal proposta surge em decorrência de evidências que apontam para a ausência dessa perspectiva na prática pedagógica nas escolas. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa ação, entre os anos de 2003 e 2006. Alguns pontos destacados pelas autoras, na busca de uma ressignificação da didática a partir da multi/interculturalidade, é o entendimento da aula como um espaço de multi narrativas

e de contra narrativas, através da promoção do diálogo. As autoras destacam a narrativa e o encontro com diferentes narrativas como forma de constituição de identidades. Outro ponto sinalizado pelas autoras se refere ao processo de reconhecimento das semelhanças e das diferenças entre as participantes do curso. Segundo elas, existe um certo receio em identificar as diferenças uma vez que elas costumam ser tomadas como pontos de conflito, de forma negativa, enquanto as semelhanças são entendidas como “algo que agrega”. Candau e Leite (2007) associam essa situação com a tendência homogeneizante da escola. Entendo que essa dificuldade de apontar as diferenças também esteja relacionada com o processo classificatório e hierarquizador que se coloca diante das diferenças.

Ao discutirem alguns pontos sobre igualdade e diferenças, as autoras apresentam alguns relatos sobre o curso que ilustram problemáticas que podem surgir em um trabalho inspirado nessa perspectiva, como a tensão que se coloca entre esses princípios e as rotinas e regras do ambiente escolar ou acadêmico. No relato das autoras, duas cursistas questionam as formas como as individualidades são manejadas, para situar um exemplo, uma dessas cursistas questiona e mesmo tenta apontar uma incoerência entre a perspectiva intercultural trabalhada e o fato de não lhe ser prorrogado o prazo para entrega de trabalhos, considerando que ela apresentava peculiaridades na sua rotina que lhe dificultavam o cumprimento dos prazos. A partir desse trecho do texto é possível compreender que adotar uma perspectiva intercultural de ensino não significa desconsiderar processos intrínsecos do universo escolar, tais como os prazos, a necessidade de realizar avaliações, a necessidade de realizar leituras etc. Por fim, as autoras analisam outra tensão que se expressou no curso, a dificuldade de desconstruir, de desnaturalizar, que apresentavam as cursistas, muitas delas professoras, o que se pode entender como um alerta, para que nos mantenhamos vigilantes quando nos propomos realizar um trabalho nessa perspectiva.

O texto de Backes e Pavan (2011) busca tratar das representações acerca da cultura indígena que orientam acadêmicos de pedagogia. O estudo que origina o texto foi realizado por meio de um questionário aberto com acadêmicos/as de pedagogia de uma instituição de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul. Como principais resultados do questionário, os autores apontam para

“a) é melhor que a criança indígena estude com crianças de outras culturas; b) na presença de crianças indígenas em sala de aula, estas devem ser tratadas como normais; c) há uma concepção estereotipada da criança indígena, congelada no tempo, expressa, sobretudo, nos desenhos feitos, nos quais muitos acadêmicos e acadêmicas recorreram à imagem de uma criança com pena na cabeça” (p.113).

A percepção contida no item “a”, segundo os autores, estaria mais próxima a uma concepção de interculturalidade, uma vez que os participantes apresentam a justificativa de que a partir da integração dessas crianças haveria uma troca de saberes e a valorização das diferentes culturas. Todavia, a percepção contida no item “b” acaba por se colocar na contramão da anterior, uma vez que as crianças indígenas não são tidas como normais. Ademais, o entendimento de que a oferta de um tratamento igual para todos desconstitui a desigualdade também não colabora com a perspectiva intercultural, de reconhecimento das diferenças, de valorização das diferenças, mas de identificação e combate às desigualdades produzidas a partir dessas diferenças. Por fim, a autoria entende que no desenho feito para representar uma criança indígena se evidenciou um estereótipo, o que desconsidera os processos de hibridização cultural e de resignificação, além de mistificar esses sujeitos. Isto posto, os autores convidam e defendem uma formação de professores que seja voltada para a interculturalidade, em que as diferenças possam ser reconhecidas e valorizadas, em que não prevaleçam a normalidade e a homogeneização. Eles alertam, no entanto, que uma ou outra disciplina sobre multiculturalismo no currículo de formação não garante que os professores realizem uma educação intercultural, mas que essa perspectiva seja uma espécie de alicerce dos cursos. Apesar de compreender o posicionamento dos autores, entendo que esse se apresenta como um imenso, e talvez impossível, desafio, tendo em vista que o currículo é um espaço de disputas, seja na educação básica ou no Ensino Superior. Assim, é possível que nenhuma perspectiva de formação de professores possa ocupar 100% das experiências curriculares.

O estudo de Bergamaschi e Gomes (2012) trata da temática indígena e de como as culturas dos povos indígenas vêm sendo abordadas nos processos educacionais. Esse estudo, do qual parte o texto, foi realizado em duas escolas de Porto Alegre/RS, através de observações e de entrevistas com professores, coordenação pedagógica e alguns alunos. As autoras analisam que as representações acerca dos indígenas são expostas de forma estereotipada,

relacionadas às imagens tão presentes nos livros didáticos, em que o indígena é representado nu, com o corpo pintado, como algo místico. Segundo elas, os relatos dos professores evidenciam que a temática indígena na escola está centralizada na semana ou dia do Índio, carente de outros debates e momentos. No texto, as autoras fazem uma crítica a essa visão acerca das pessoas indígenas, expressam que essa seria uma visão “do passado”, quando se referem às pinturas e à relação do indígena com a natureza. De fato, essa visão estereotipada do indígena desconsidera os processos de hibridização cultural, de ressignificação cultural, e acaba por reforçar esse lugar do indígena como o “outro”, uma vez que é visto como algo muito distante da realidade da maioria dos estudantes. Nesse sentido, é possível que o diálogo e o encontro com esses sujeitos possa produzir uma ressignificação dessas representações, pois de outra forma apenas especulamos sobre essa cultura. É nesse sentido que uma das escolas busca trabalhar com as questões indígenas, fazendo saídas de estudo à aldeia Kaingang Morro do Osso, estudando, pesquisando, atividades realizadas ao longo do ano letivo, incorporadas ao currículo.

O estudo de Zanardi (2013) trata-se de artigo fruto de pesquisa realizada na Alemanha sobre práticas curriculares comprometidas com uma educação intercultural. Zanardi (2013) destaca a Alemanha como um cenário multicultural devido ao grande número de imigrantes presentes. Assim, foi realizado um estudo por meio de observações e entrevistas. Apesar de indícios da preocupação com a integração dos imigrantes e de reconhecimento desses sujeitos na legislação alemã, Zanardi (2013) enfatiza que o mesmo não se evidencia nos documentos curriculares, que acabam tendo sua ênfase nas avaliações externas e no conhecimento científico legitimado, o que prejudica o espaço e a busca pela interculturalidade no currículo. A partir disso, o autor faz uma relação entre os conceitos da obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e uma proposta educacional desenvolvida por uma escola alemã.

A proposta da escola prevê a realização do trabalho por projetos, em que a cada mês uma temática é escolhida pelos professores na tentativa de conectar os conteúdos com a realidade social dos estudantes e essa temática atravessa todas as disciplinas. Outro elemento apresentado por Zanardi (2013) é a integração de estudantes de diferentes turmas e idades em uma mesma sala a fim de possibilitar a troca entre eles. Por fim, é possível compreender que, na perspectiva do autor, a interculturalidade está presente nessa proposta a partir do diálogo e da aprendizagem

mútua entre os diferentes sujeitos; por meio do reconhecimento dos saberes e interpretações dos estudantes sobre os diferentes temas trabalhados, e também pelo reconhecimento dos diferentes idiomas presentes nas aulas, que não são ignorados, mas tematizados e estudados.

Araújo (2014) retoma, em seu texto, o quanto os saberes e a cultura indígena foram sofrendo processos de tentativa de apagamento na sociedade, bem como, em decorrência, nos currículos escolares. Nesse sentido, o autor destaca a Lei 11.645/2008 que apresenta a obrigatoriedade da abordagem da temática indígena nos currículos. Apesar de reconhecer a relevância da lei, o autor destaca que a mesma, de forma isolada, não garante a realização desse trabalho nas escolas, assim como não garante o combate à discriminação e a valorização dessa cultura. No entendimento do autor, seria necessário muito investimento na formação de professores e nas reformas curriculares para viabilizar que tal proposta se concretizasse. A partir disso, o texto trata de uma pesquisa realizada por meio de encontros e observações do/no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Em suas análises o autor destaca que as práticas curriculares que permeiam a referida escola estão amplamente alicerçadas em uma perspectiva eurocêntrica, mas que foi possível identificar indícios de processos aos quais ele nomeia de “emancipação”, que seriam uma brecha possível para uma aproximação com os elementos que compõem a lei citada. Assim sendo, Araújo (2014) apresenta o entendimento de que seria preciso haver uma ecologia dos saberes, que seria um contraponto à monocultura.

Essa ecologia dos saberes estaria, então, relacionada a uma valorização e um reconhecimento de outros saberes que não os saberes acadêmico/científicos, principalmente aqueles identificados com uma lógica positivista. Alguns processos são relevantes para que isso possa ser incorporado no cenário escolar, segundo o autor, tais como: formação de professores a partir desses princípios; investimento em material didático que permita repensar e refletir sobre os processos de produção do conhecimento, de colonização etc.; revisão e seleção de livros e materiais que coadunem com essa perspectiva. Dessa forma, por meio das observações/encontros, bem como pela análise de documentos curriculares da rede de ensino, Araújo (2014) traça uma compreensão acerca do currículo desse contexto, de que os documentos de forma isolada não garantem uma prática intercultural, de que práticas

estereotipadas e descontextualizadas ainda ocupam muito espaço nos currículos, mas também uma compreensão de que existem possibilidades interessantes para práticas interculturais nesse contexto.

O artigo de Backes e Pavan (2017) objetiva refletir sobre o currículo, mais especificamente sobre o currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e como esse está vinculado a processos de normalização, invisibilização e subalternização das identidades/diferenças indígenas. O estudo foi realizado por meio de entrevistas com professores de uma escola pública estadual de Campo Grande/MS. Os resultados encontrados nesse trabalho se aproximam ao de Bergamaschi e Gomes (2012) quanto ao silenciamento e apagamento das questões e cultura indígena na escola e à restrição dessas temáticas a momentos pontuais; também se aproxima de Backes e Pavan (2011) quanto às formas de abordagem com os sujeitos indígenas em aula, onde os docentes afirmam que são tratados como todos os outros, sem perceber que desconsideram suas especificidades culturais, suas histórias. Segundo os autores, para finalizar, o currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental na forma como vem (não)abordando as temáticas e cultura indígena e invisibilizando esses sujeitos (re)produz um processo de normalização e subalternização desses sujeitos e de suas culturas. Backes e Pavan (2017) salientam, no entanto, que não se trata de uma ação premeditada dos professores e da escola, mas que decorre dos processos formativos aos quais estiveram expostos.

Observar e analisar de que modo a educação escolar dialoga com as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas foi objetivo do artigo de Macêdo *et al* (2017). O estudo que embasa o texto foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, coordenação pedagógica, pais de alunos e lideranças quilombolas, bem como por meio de grupos focais, observação participante e análises de projetos político-pedagógicos. Segundo os autores, foi possível compreender que, nos contextos investigados, a temática e as especificidades étnico-culturais são trabalhadas, mas de forma pontual, em eventos, como culminância de trabalhos, por meio de oficinas, não permeando as disciplinas. A partir do que colocam os autores é possível considerar que uma das limitações para essa integração da temática no currículo seja a dificuldade de transgredir os conteúdos impostos pelos documentos curriculares.

O texto de Meinerz (2017) trata-se de um estudo que busca articular uma reflexão sobre história, interculturalidade e relações étnico-raciais a partir de resultados de uma pesquisa em andamento, realizada no município de Cachoeirinha/RS em combinação com uma análise documental e revisão bibliográfica. O estudo apresenta um debate relevante sobre as especificidades da região sul do país (mais precisamente o estado do Rio Grande do Sul) para pensar as questões de interculturalidade e as relações étnico-raciais. A autora sinaliza para o quase apagamento das contribuições do negro para a construção da cultura gaúcha e para a centralidade dada às heranças da colonização europeia. Este destaque fica evidente nas escolas públicas desta região quando estas se propõe trabalhar sobre a cultura gaúcha, onde se vê (se não exclusivamente) predominantemente as vestimentas, a musicalidade e os costumes relacionados ao Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG³), explicitando uma espécie de identidade gaúcha. Como podem, nesse sentido, os estudantes se reconhecerem nessa representação de ser gaúcho? É possível que realmente alguns deles participem do MTG, tenham hábito de tomar chimarrão (bebida com água quente, erva-mate, característica do sul do país), mas também é possível que eles pratiquem capoeira, que dançam samba, ou qualquer outra atividade que não se enquadre na cultura do MTG.

Assim, a cultura gaúcha é representada a partir de um viés monocultural, e ao ser reforçado este entendimento nas escolas dificultamos o reconhecimento dos estudantes diante dessa cultura e também que se construa um outro entendimento do que é ser gaúcho. O estudo de Meinerz (2017) está centrado na disciplina de História, em como o negro e a questão intercultural é abordada e retratada. Todavia, nos permite pensar mais amplamente o currículo como um todo, uma vez que ao considerarmos os eventos realizados nas escolas, suas rotinas, suas regras e seus costumes, poderemos perceber traços do que é sinalizado aqui neste estudo. Além disso, na medida em que se compreenda a Educação Física por um viés sociocultural, o estudo de Meinerz (2017) também pode contribuir para pensar a abordagem de diferentes temáticas em aula, bem como a desnaturalização de certos conhecimentos e saberes como, por exemplo, o que a autora sinaliza como elemento de sua pesquisa.

³ O Movimento Tradicionalista Gaúcho é pautado em práticas e costumes associados a um certo legado das culturas alemãs, portuguesa e italianas. Apesar de ter contribuição da cultura indígena e africana não costumam ser referenciadas, como a origem do chimarrão, que se dá pelos povos indígenas, mas que geralmente não tem esse processo explicitado.

Conforme Meinerz (2017), as escolas de Cachoeirinha/RS, apesar de receptivas às leis 10.639/03 e 11.645/08, restringem ao mês de novembro (mês da consciência negra) os debates, ações e práticas relacionados à cultura negra e ao preconceito e desigualdade racial, algo que parece se repetir em diversos contextos.

Scaramuzza e Nascimento (2018) abordam os princípios, as características e as possibilidades de uma educação indígena realizada por professores de Gavião de Rondônia. Scaramuzza e Nascimento (2018) declaram, a partir das falas dos professores, que a educação indígena ocorre não apenas no interior da escola, no espaço físico escolar, o que, nesse sentido, demandaria e implicaria outros processos para se pensar uma educação intercultural. Os autores sinalizam, no entanto, que esse entendimento mais amplo de escola normalmente não é compreendido pelos sistemas de ensino, tais como a secretaria de educação da região. Esse aspecto chama a atenção para a dificuldade em se criar e aceitar diferentes formas e concepções de educação e aprendizagem que não aquela que alicerça as escolas cunhadas pela modernidade, principalmente por conta dos modelos e padrões avaliativos e burocráticos, processo esse que dificulta uma educação intercultural.

Fritzen e Nazaro (2018) têm como foco de seu artigo o plurilinguismo e a educação de línguas de imigração nas escolas em um cenário que estas consideram ser intercultural. As autoras buscam, então, discutir sobre o silenciamento das culturas de imigração que ocorre nas escolas da região investigada, uma vez que a aprendizagem das línguas de imigração não integra os currículos escolares. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa relatada no artigo foi o de mapear as políticas de educação linguística quanto às línguas oferecidas no currículo escolar dos sistemas de ensino municipal e estadual na Microrregião de Blumenau, SC. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários às secretarias da região. Em síntese, o artigo aponta para um descompasso entre os discursos de respeito/valorização da pluralidade/diversidade e as políticas culturais no âmbito da educação, tendo em vista que grande parte das escolas da região da pesquisa ofertam apenas a língua inglesa como língua adicional, evidenciando uma espécie de silenciamento linguístico da cultura de imigração.

Destaca-se na análise das produções que a interculturalidade é abordada predominantemente nos documentos a partir da relação de etnia. Este olhar se mostra necessário tendo em vista que a presença das culturas imigrantes em alguns países

ocupa um espaço marginal. Todavia, apesar deste cenário e desta noção ter proveniência nas relações e na composição de sociedades em que convivem pessoas de diferentes nacionalidades, ou seja, tendo surgido a partir do olhar sobre lugares com a presença forte de imigrantes, percebe-se que estudiosos dessa temática, como Candau (2008, 2011) ou Fleuri (2003), ampliaram essa compreensão para pensar as diferentes culturas que não necessariamente se constituam como diferentes em função de sua nacionalidade, mas a partir da relação de dominação e dos processos de normatização. Sendo assim, nesta revisão foi possível identificar estudos que se pautam nessa compreensão ampliada e outras produções focadas nas relações interculturais relacionadas à etnia e à migração.

Também foi possível identificar um significativo número de estudos sobre a temática indígena, isso muito possivelmente por conta de, como sinalizam Candau e Russo (2010), o debate acerca da interculturalidade na América Latina se originar a partir da educação e das escolas indígenas, que se viam em um processo intercultural, uma vez que tinham no cotidiano das escolas o encontro entre suas culturas e outras formas de conhecimento e de cultura colocadas pelo sistema de ensino. Esses estudos evidenciam que a reflexão e conhecimento sobre os povos indígenas costumam ser abordados nas escolas de forma pontual e descontextualizada, por meio de atividades em que predominam estereótipos acerca dessas culturas e dessas pessoas, o mesmo se evidencia quanto à cultura africana e negra. Nesse sentido, os estudos contribuem para pensar as possibilidades e potencialidades do trabalho educacional e curricular numa perspectiva intercultural ou intercultural crítica, assim como apresentam alguns princípios para esse trabalho e algumas limitações para sua concretização.

2.2.2 Educação Física

Os artigos oriundos da busca nos periódicos da Área de Avaliação da Educação Física foram divididos, para fins de discussão, em textos teóricos e textos advindos de pesquisas empíricas. Os textos teóricos foram divididos em textos de revisão (OLIVEIRA, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017; CAGLIARI *et al*, 2017; TAVARES *et al*, 2018) e textos de análise ou ensaio sobre documentos curriculares (BOSCATTO *et al*, 2016; MOLINA NETO *et al*, 2017; BORGES, 2017; LOPES *et al*, 2017; PAIVA *et*

al, 2017; NEIRA, 2018). Enquanto isso, os textos advindos de pesquisas empíricas foram divididos em pesquisas com professores acerca de propostas/documentos curriculares (MARANI *et al*, 2017; TENÓRIO *et al*, 2017), pesquisas sobre a Educação Física no Currículo escolar (MESQUITA JÚNIOR; THIESEN, 2016; BOSCATTO; DARIDO, 2017; CASELLI; FERRAZ, 2017; TAVARES; WITTIZORECKI, 2018) e textos com destaque para conteúdos da Educação Física escolar (GONÇALVES; SILVA, 2017; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, 2017).

Textos teóricos

Textos de Revisão

Oliveira *et al* (2017) realizam uma pesquisa de revisão acerca dos saberes em saúde na Educação Física. Os autores enfatizam que o conceito de saúde não é um consenso e que muitos estudos dos que integraram a revisão não explicitavam a perspectiva adotada. De forma geral, os autores apontam que os estudos da revisão tiveram sua concepção de saúde ainda atrelada à ausência de doença, como antônimo de doença, apresentando o estilo de vida saudável como meio para evitar essas doenças.

O estudo de Cagliari *et al* (2017) se configura como um estudo de revisão acerca da produção acadêmica no campo da Educação Física acerca do currículo do estado de São Paulo a fim de compreender suas implicações na prática pedagógica. Os autores atestaram uma escassez nas produções a respeito do currículo do estado. Nos poucos artigos que tratam da temática evidenciou-se preocupação dos professores quanto à legitimidade da Educação Física, quanto à apropriação dos docentes diante do documento e à aprendizagem dos estudantes. Além disso, se destacam as lacunas presentes no referido currículo, tais como a ausência da inclusão e da temática da avaliação.

Boscatto e Darido (2017), em estudo de revisão, analisam a produção acadêmico-científica em periódicos nacionais com o termo “Currículo e Educação Física Escolar” entre 2005 e 2015. Boscatto e Darido (2017) informam em sua análise que parte das produções acadêmico-científicas acerca da referida temática estão voltadas a pensar a abordagem e a tematização dos conteúdos da Educação Física, que buscam salientar a superação do caráter esportivista da Educação Física. Há destaque, na síntese do texto, para a necessidade de mais estudos que transcendam

o campo teórico e cheguem ao “chão da escola” para uma maior aproximação entre o contexto acadêmico e o contexto escolar.

O estudo de Tavares *et al* (2017) constitui-se em um estudo de revisão acerca da temática do currículo da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Segundo os autores, esta revisão permitiu identificar diferentes temáticas que podem auxiliar na compreensão do processo de construção curricular, como seleção de conteúdos, implicação das decisões pedagógicas na (re) construção de representações de gênero/etnia/classe, formas de avaliação, aspectos didático-metodológicos, objetivos de ensino, planejamento, concepções de ensino e de EF. No entanto, os autores consideram que há pouca articulação, nesses estudos, entre todos esses elementos. De forma geral, o estudo aponta para algumas iniciativas de rompimento com os conteúdos hegemônicos nas aulas de Educação Física – os esportes, mais especificamente o quarteto formado por voleibol, futebol, basquete e handebol –, mas que ainda prevalecem nos Anos Finais do Ensino Fundamental essa configuração, além de desconectada dos contextos sociais.

Análise ou ensaio sobre documentos curriculares

Boscatto *et al* (2016), por meio de um ensaio teórico, buscam analisar a construção e o surgimento da BNCC, no intuito de compreender seus pressupostos e tecer relações entre o documento e o cotidiano das escolas. Apesar de assinalar diversas críticas ao documento e às suas bases, a autoria finaliza concluindo que, principalmente para a Educação Física, é possível que a BNCC seja uma proposição necessária, em vista de sua trajetória ser marcada pela ausência de diversidade e de sistematização dos conteúdos. Os autores sinalizam, no entanto, que a criação do documento se constitui como um primeiro movimento, mas que isolado não tende a gerar modificações e transformações no cotidiano das escolas.

No estudo de Borges (2017) se tematizam os discursos sobre Educação Física em três documentos curriculares de Sorocaba. O autor conclui a partir da análise que os currículos apresentam vertentes teóricas e discursivas diferentes em relação à formação e à Educação Física. Borges (2017) destaca a presença de perspectivas psicomotoras, desenvolvimentista, esportivo, saúde renovada, e, segundo ele, os documentos “(con)fundem as teorias” (p. 851), o que no entanto parece representar o entendimento de muitos professores.

Lopes *et al* (2017) se propõem a analisar o conteúdo nos cadernos do professor para o Ensino Médio do estado de São Paulo para a disciplina Educação Física em relação aos aspectos conceituais, procedimentais e, em especial, aos atitudinais. Essas três dimensões, para os autores, auxiliam a pensar e realizar uma educação integral dos estudantes. Segundo eles, no entanto, a dimensão atitudinal tem aparecido de forma subliminar nos currículos, não havendo, assim, objetivos de aprendizagem previstos nos planos para essa dimensão. O estudo aponta para a presença de propostas pedagógicas que extrapolam os limites da dimensão técnico-instrumental no âmbito da Educação Física. Ainda assim, para os autores, a presença dos objetivos atitudinais é tímida e pouco explícita, podendo acarretar em um não trabalho para promoção de um ambiente pedagógico que favoreça “a tolerância, respeito às minorias, solidariedade, etc” (p. 823).

A partir da vinculação há muito traçada entre a Educação Física e a Saúde, Paiva *et al* (2017) se propõem a analisar se e como a temática da saúde está presente nos documentos curriculares da Educação Física. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em documentos curriculares da Região Nordeste do Brasil. A análise dos autores indica que a abordagem da temática da saúde nos documentos atravessa alguns aspectos da saúde coletiva, mas que predominam os aspectos anátomo-fisiológicos. Os autores salientam e defendem a saúde como temática a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física, mas sugerem uma abordagem mais crítica e significativa da mesma.

O estudo de Neira (2017) caminha por uma análise da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando a partir de uma análise cultural um confronto com as teorizações curriculares. O autor enfatiza o direito das crianças e adolescentes a aprendizagens básicas, o que, em seu entendimento, não é ao que se atém a BNCC, uma vez que ela, na visão do autor, impõe qual conhecimento deve ser trabalhado em cada etapa ou momento do ano letivo nas escolas. Para Neira (2017), esse documento curricular está profundamente enraizado em uma perspectiva tecnicista de educação. Finalizando, o autor conclui que a BNCC retrocede, no campo da Educação Física, de forma política e pedagógica, uma vez que tem os princípios do neoliberalismo travestindo a racionalidade técnica. Ademais, na perspectiva do autor, o documento não fundamenta ou sustenta a Educação Física enquanto

componente curricular, pertencente à área das linguagens e, ainda, não justifica ou explica a seleção dos conteúdos para cada momento.

O texto de Molina Neto e colaboradores (2017) busca problematizar o contexto de surgimento do Novo Ensino Médio e suas repercussões na Educação Física. Os autores destacam o quanto essa nova política se figura como uma descontinuidade, como uma ruptura, aos processos que vinham se efetivando no âmbito da educação, podendo ser entendida como um retrocesso, uma vez que, por exemplo, reduzem novamente a finalidade do ensino para a empregabilidade e que fortalecem os processos de exclusão e responsabilização individual dos sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso. Nessa senda, a autoria sublinha esse caráter de retrocesso também para a Educação Física, que após muitas lutas para ser legitimada enquanto componente curricular obrigatório se vê com essa política com risco de extinção. Os autores defendem a permanência da Educação Física no Ensino Médio, e para isso sugerem que é preciso refletir acerca do que temos feito nas aulas ao longo dos anos, de como temos concretizado os propósitos da Educação Física na escola, de como temos legitimado a relevância de seus conteúdos, convidando-nos a resistir a essa extinção, mas também a nos repensarmos e nos reinventarmos.

Tanto os estudos teóricos de revisão quanto aqueles que se propõe à análise de documentos curriculares auxiliam a situar um panorama da Educação Física escolar, ilustrando e ajudando a refletir sobre o cenário de produção acadêmica e política em que se insere essa disciplina. Ao mesmo tempo em que as revisões indicam pouca penetração das políticas curriculares no cotidiano das escolas a ponto de provocarem mudanças significativas, os estudos que analisam e refletem sobre as atuais proposições e mudanças curriculares anunciam uma necessidade de convicção e resiliência por parte da Educação Física, de seus pesquisadores e professores, seja para implementar uma política curricular com a qual concordem ou para resistir àquelas das quais discordem. Se por um lado vemos pouco impacto de algumas políticas no cotidiano escolar – ou seja, propostas para a Educação Física advindas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, sustentadas em uma perspectiva crítica, reflexiva etc –, perde-las pode significar uma dificuldade ainda maior de legitimar essa disciplina no currículo escolar.

2.2.2.2 Textos oriundos de pesquisas empíricas

Pesquisas com professores acerca de propostas/documentos curriculares

Por meio de entrevistas com professores de Educação Física da Educação Básica de Barueri/SP, Marani *et al* (2017) buscam compreender quais as percepções de professores de Educação Física sobre o plano de referência do componente curricular e sua implementação. No geral os professores se mostraram favoráveis ao plano de referência, em prol de uma unidade pedagógica. Os professores participantes destacam a importante etapa, desse processo de construção do plano de referência, em que puderam colaborar com o documento. Ainda assim, os mesmos apontam inconsistências no documento que os fazem questioná-lo e problematizá-lo. Nesse sentido, os autores sinalizam que apesar de aderirem ao documento curricular eles também o extrapolam, ou fazem uma releitura.

Tenório *et al* (2017) iniciam seu texto contextualizando o cenário brasileiro do momento e explicitando o entendimento de que em alguma medida pode ter influência no currículo escolar. Na sequência os autores sintetizam as diferentes teorias de currículo e as relacionam com as tendências pedagógicas da Educação Física. Os autores destacam que tanto nas teorias críticas quanto nas pós-críticas há uma certa reivindicação pelo reconhecimento da dimensão corporal na escola, assim como também por uma ressignificação dos conteúdos e superação da esportivização das aulas. Tenório *et al* (2017) defendem uma compreensão ampla de currículo, que considera a política, a teoria e a prática. Para tanto, os autores realizaram um estudo com o objetivo de analisar interações e decisões de professores diante de uma proposta curricular para Educação Física Escolar, subsidiada por uma perspectiva crítico-superadora, por meio de um estudo de caso. Na análise é evidenciado um movimento de apropriação e produção dos professores diante das orientações do documento “oficial”. Também é destacado um ponto positivo para esse documento, que está associado a uma preocupação em legitimar a Educação Física. Para finalizar, é enfatizado o entendimento que os professores têm desse documento, pois o compreendem como uma orientação e não como algo rígido, fechado e estanque.

Os estudos acima apontam para uma necessidade de documentos curriculares que integrem a Educação Física, seus saberes e conteúdos, e indicam que na medida em que esses tiverem flexibilidade os professores poderão fazer reinterpretações e

apropriações do seu conteúdo para aproximarem das suas realidades. Como dito anteriormente, ainda que se possa questionar e problematizar esses documentos, os mesmos parecem ser imprescindíveis para auxiliar na sustentação da prática pedagógica dos professores e na presença da Educação Física enquanto um componente curricular.

Pesquisas sobre a Educação Física no Currículo escolar

Os estudos que seguem colaboram para entender como a Educação Física vem se situando e se constituindo no currículo escolar; e permitem repensar algumas ações e estratégias a fim de que se possa manter a atenção sobre as finalidades dessa disciplina e manter uma reflexão constante acerca dessas finalidades.

Em estudo de caso de caráter exploratório, Mesquita e Thiesen (2016) buscam analisar como vem sendo constituída a identidade pedagógica e curricular da Educação Física no Instituto Federal Catarinense. Os autores apontam, em suas análises e conclusões, que em decorrência das experiências vividas pelos docentes de Educação Física a época da Educação Básica e das experiências ao longo da formação inicial em Educação Física, a identidade pedagógica e curricular nos IFC's tem estado muito associadas ao fazer esportivo e ao caráter procedimental. Ainda, o histórico considerado aberto e permissivo da Educação Física, que a leva em certa medida a uma desvalorização da disciplina, também se apresenta como um aspecto relevante para sua caracterização de "fazer por fazer". Todavia, é preciso enfatizar que os autores puderam identificar processos tradicionais, mas também processos distintos. Por fim, Mesquita e Thiesen (2016) acrescentam que a presença e a legitimidade da Educação Física no contexto investigado está mais colocada na questão da legalidade do que no reconhecimento dos seus saberes.

Boscatto e Darido (2017) realizam um estudo sobre a percepção de professores de Educação Física sobre a relação da disciplina com o Ensino Médio Integrado, de Institutos Federais de Santa Catarina. Os autores evidenciam certa dificuldade de identificar com nitidez a função que a Educação Física assume. Nesse sentido, os autores elencam algumas indicações a partir de pistas que se apresentaram na pesquisa. Assim, puderam compreender que se destacam duas compreensões acerca da finalidade da Educação Física nesse contexto, a promoção de saúde e a compreensão crítica dos conteúdos de ensino. Todavia, os conteúdos relacionados à

saúde e aptidão física são os que ocupam maior espaço no planejamento curricular. Os autores salientam que apesar de os conteúdos relacionados à temática da saúde serem relevantes e potentes na Educação Física, eles não podem se reduzir ao âmbito físico se pretenderem a autonomia dos estudantes. Por fim, concluem que a Educação Física no Ensino Médio Integrado, no contexto estudado, não se diferencia da Educação Física do Ensino Médio Regular, evidenciando certa desarticulação na formação desses sujeitos.

O estudo de Caselli e Ferraz (2017) teve por objetivo analisar as características de um modelo de currículo integrado organizado por temas transdisciplinares em uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e a articulação da Educação Física a esta forma de organização curricular. A temática parece deveras relevante, uma vez que comumente a Educação Física é estudada de forma isolada do restante do contexto da escola. Na compreensão dos autores, um currículo pensado em uma perspectiva transdisciplinar se apresenta como alternativa a uma formação descontextualizada, isolada e sem sentido para os estudantes. A análise indica que foram identificadas diferentes dificuldades para a concretização das práticas transdisciplinares, como a compreensão dos princípios e na relação entre os temas e os conteúdos, que muitas vezes se deu de forma superficial, assim como a dificuldade de tematizar aquilo que emerge do cotidiano das crianças e das aulas. Por outro lado, os autores apontam para alguns movimentos de mudança, de ampliação da concepção de educação, mais próxima de uma perspectiva integral.

O estudo de Tavares e Wittizorecki (2018), fruto de uma pesquisa de dissertação de mestrado, busca relatar o processo de construção curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola do Rio Grande do Sul, bem como compreender os lugares da Educação Física nessa construção. Por meio de um estudo de caso etnográfico, realizado por meio de observações, entrevistas, análise de documentos e grupo de discussão com estudantes, os autores compreendem que o processo de construção curricular da escola, campo de investigação, é atravessado por movimentos de retornos, contornos e desvios. O retorno se refere a uma analogia ao retrocesso, que ocorre por meio de processos didáticos ou normativos um tanto convencionais e conservadores, ou mesmo pelas imposições da mantenedora que caminham na contramão do que a escola entende e defende. Os contornos e os desvios, no entanto, se apresentam como brechas para outras possibilidades, na

medida em que se possa ir além do que a mantenedora propõe, resistindo explicitamente ou sutilmente a algumas demandas. Ao mesmo tempo, apesar de fazer alguns contornos, ocorre que a escola, por vezes, acaba no caminho da formação conteudista e disciplinadora. Em outros pontos há uma possibilidade de desvio de percurso, caminhos não previstos e não trilhados, que não estão no mapa do currículo, provocando outras experiências e práticas. A Educação Física, nesse cenário, entendida como elemento integrante e participante da construção curricular da escola, também realiza esses movimentos, estando por vezes muito associada a modelos tecnicistas, mas também realiza movimentos de contorno ou desvio desses modelos, incidindo em outras práticas mais qualitativas e formativas.

Textos com destaque para conteúdos da Educação Física escolar

Os estudos em que ganham destaque a temática dos conteúdos da Educação Física escolar parecem ter reduzido em relação ao estudo de revisão realizado em 2016 sobre a temática do currículo. Ademais, ainda que esses dois artigos que seguem tenham dado destaque a algum conteúdo da Educação Física, suas discussões e análises não se restringiram as possibilidades de abordá-los ou à resistência ou não dos estudantes, como havia se evidenciado em Tavares (2018). Esse movimento apresenta indícios de que a temática do currículo esteja ganhando profundidade na área da Educação Física, indo para além da tematização da seleção de conteúdos e de suas abordagens. Assim como os estudos abordados acima, os textos presentes nessa seção ilustram uma preocupação com o lugar da Educação Física no projeto de ensino e no processo de formação dos estudantes. Os estudos de Gonçalves e Silva (2017) e Impolcetto e Darido (2017) têm como temática o currículo, mas a partir da abordagem de um conteúdo específico, sendo no de Gonçalves e Silva (2017) as lutas e no de Impolcetto e Darido (2017) o voleibol.

Por meio do texto Gonçalves e Silva (2017) argumentam e analisam as condições e discursividades que permitiram às lutas serem requeridas e inseridas como conteúdo das aulas de Educação Física. Os autores consideram que essa incorporação das lutas à Educação Física se dê, dentre outros elementos, pela visibilidade que esse tema tem tido seja nos documentos curriculares, seja nos arquivos acadêmicos, ou nas disciplinas da formação inicial. Os autores entendem que é preciso desnaturalizar a perspectiva de que todas as práticas corporais por si só sempre foram entendidas como práticas corporais e conseqüentemente como

conteúdo legítimo da Educação Física, enfatizando as lutas. Nesse sentido, o movimento que permite essa apropriação das lutas pela Educação Física se caracteriza num jogo de poder, em disputas nas quais a partir da linguagem, das classificações e da busca por propriedade e legitimidade, as lutas passam a ser consideradas pertencentes à Educação Física.

Já o estudo de Impolcetto e Darido (2017) apesar de dar destaque ao conteúdo do voleibol deposita a ênfase da sua discussão na proposição de uma organização curricular coletiva. A partir de uma pesquisa-ação as autoras elaboraram e analisaram um processo de construção coletiva de uma proposta de organização curricular, tendo como eixo o conteúdo do voleibol. Cabe destacar, que essa proposta se deu através de um curso de extensão, e que a organização foi realizada por um coletivo de professores, com assessoria. O intuito desse curso e dessa pesquisa era construir aporte para um aprofundamento e qualificação do trabalho com os objetos de ensino da Educação Física; o vôlei foi selecionado por estar mais próximo da realidade das escolas. O destaque é dado pelas autoras à possibilidade de uma construção democrática, participativa e coletiva, com efetiva participação dos professores, em que suas experiências e conhecimentos serviram de base para a construção da proposta. Todavia, se evidenciou uma dificuldade dos professores em lidarem com as questões atitudinais e conceituais dos conteúdos, possivelmente pelo percurso trilhado pelos mesmos ou pela própria disciplina.

Nesse sentido, os estudos contribuem para retomar e compreender os cenários, contextos e constituições da Educação Física escolar, assim como permitem situar-nos sobre as disputas que vêm ocorrendo no campo do currículo e que afetam a Educação Física, por consequência. Ademais, como sinalizado, esses estudos também apontam possibilidades e alguma esperança para a prática pedagógica da Educação Física, assim como sugerem algumas demandas e desafios.

É possível compreender o maior número de produções que se dedicaram a estudar e analisar as mudanças curriculares uma vez que essas reformas têm se estruturado como ataque à educação. Esses estudos possibilitam um olhar cuidadoso e não ingênuo sobre essas políticas, oferecendo maior subsídio para nos posicionarmos diante delas. É preciso destacar, ainda, que na revisão, os estudos que mais se aproximaram da temática da interculturalidade tinham como foco o multiculturalismo e, em função do processo de seleção, não integraram a revisão. A

fim de retomar e sintetizar as compreensões e aprendizagens possíveis a partir dessa revisão, apresento dois quadros síntese com base nos agrupamentos e discussões aqui feitos.

Quadro 2: Síntese da busca da Educação

EDUCAÇÃO	
<p>artigos de caráter teórico/ensaístico (FLEURI, 2003; CANDAU; RUSSO, 2010; ANDRADE, 2011; OLIVEIRA, 2011; NUNES, 2011; COSTA, 2011; ESPEJO, 2012; GOMES, 2012; TORRES, 2013; ZANARDI, 2013; FONSECA, 2015; ESTEVES <i>et al</i>, 2018; ANDRADE; COUTINHO, 2018; LIMA, 2018; SILVA, 2018; FETZNER, 2018)</p>	<p>Não há exatamente um consenso sobre os conceitos de multiculturalismo ou interculturalidade.</p> <p>Aprofundamento desses conceitos e de uma reinterpretação ou ressignificação esses termos a fim de escapar de uma concepção limitada ou funcionalista da pluralidade cultural e das diferenças.</p> <p>A interculturalidade ou interculturalidade crítica tem permeado em alguma medida os documentos, as perspectivas e intencionalidades de alguns grupos e setores, mas que, no entanto, vem se mostrando sutil ainda nos contextos escolares, nas práticas curriculares na educação básica ou no ensino superior.</p>
<p>oriundos de pesquisas empíricas (CANDAU; LEITE, 2007; BACKES; PAVAN, 2011; BERGAMASCHI; GOMES, 2012; ZANARDI, 2013; ARAÚJO, 2014; BACKES, PAVAN, 2017; MACÊDO <i>et al</i>, 2017; MEINERZ, 2017; SCARAMUZZA, NASCIMENTO, 2018; FRITZEN, NAZARO, 2018)</p>	<p>A interculturalidade é abordada predominantemente nos documentos a partir da relação de etnia. Significativo número de estudos sobre a temática indígena.</p> <p>Estudos que se pautam nessa compreensão ampliada e outras produções focadas nas relações interculturais relacionadas à etnia e à migração</p> <p>A temática indígena e africana/negra costuma ser abordada nas escolas de forma pontual e descontextualizada, por meio de atividades em que predominam estereótipos acerca dessa cultura e dessas pessoas.</p> <p>Os estudos contribuem para pensar as possibilidades e potencialidades do trabalho educacional e curricular numa perspectiva intercultural ou intercultural crítica, assim como apresentam alguns princípios para esse trabalho e algumas limitações para sua concretização.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3: Síntese da busca da Educação Física

EDUCAÇÃO FÍSICA		
<p>Textos teóricos</p>	<p>Revisão: (OLIVEIRA, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017; CAGLIARI <i>et al</i>, 2017; TAVARES <i>et al</i>, 2018)</p> <p>Análise ou Ensaio Sobre Documentos Curriculares: (BOSCATTO <i>et al</i>, 2016; MOLINA NETO <i>et al</i>, 2017; BORGES, 2017; LOPES <i>et al</i>, 2017; PAIVA <i>et al</i>, 2017; NEIRA, 2018)</p>	<p>Auxiliam a situar um panorama da Educação Física escolar, ilustrando e ajudando a refletir acerca do cenário de produção acadêmica e política em que se insere essa disciplina.</p> <p>Indicam pouca penetração das políticas curriculares no cotidiano das escolas a ponto de provocarem mudanças significativas.</p> <p>Anunciam uma necessidade de convicção e resiliência por parte da Educação Física, de seus pesquisadores e professores, seja para implementar uma política curricular com a qual concordem ou para resistir àquelas das quais discordem.</p>
<p>Textos advindos de pesquisas empíricas</p>	<p>Pesquisas com professores acerca de propostas/documentos curriculares (MARANI <i>et al</i>, 2017; TENÓRIO <i>et al</i>, 2017).</p> <p>Pesquisas sobre a Educação Física no Currículo escolar (MESQUITA JÚNIOR; THIESEN, 2016; BOSCATTO; DARIDO, 2017; CASELLI; FERRAZ, 2017; TAVARES; WITTIZORECKI, 2018)</p> <p>Textos com destaque para conteúdos da Educação Física escolar (GONÇALVES; SILVA, 2017; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, 2017).</p>	<p>Apontam para uma necessidade de documentos curriculares que integrem a Educação Física, seus saberes e conteúdos</p> <p>Indicam que na medida em que esses tiverem flexibilidade os professores poderão fazer reinterpretações e apropriações do seu conteúdo para aproximarem das suas realidades</p> <p>Indícios de que a temática do currículo esteja ganhando profundidade para além da seleção de conteúdos e suas abordagens</p> <p>Os estudos contribuem para retomar e compreender os cenários, contextos e constituições da Educação Física escolar, assim como permitem situar-nos sobre as disputas que vêm ocorrendo no campo do currículo e que afetam a Educação Física, por consequência.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Retomo o objetivo desse estudo de revisão, de compreender como vem se dando a articulação das temáticas do “Currículo” e da “Interculturalidade” e por meio de que abordagens metodológicas, a fim de tecer compreensões sobre as possibilidades de contribuição da pesquisa narrativa para a investigação dessas temáticas.

A revisão aponta para uma presença ainda tímida da interculturalidade nas investigações e produções acadêmicas, ficando localizada em poucos grupos que se debruçam a estudar essa temática. Em alguns desses estudos que abordam a interculturalidade a temática do currículo se mostra de forma implícita, subjacente, sutil, enquanto em outros ela ganha maior centralidade. Seria possível considerar que há uma carência de estudos que proponham e reflitam sobre as potencialidades de um currículo intercultural nas escolas de Educação Básica, principalmente relacionados à Educação Física.

Sobre a temática do currículo, percebe-se poucos estudos que tenham os estudantes como protagonistas, ou que tenham o cotidiano das escolas como foco. Ainda que sejam estudos bastante pertinentes para contribuir no conhecimento sobre o currículo e extremamente necessários, muitos estudos se voltam para olhar para os documentos/reformas curriculares. Poucos são os estudos que se propõem a traçar conexões entre os documentos curriculares e o cotidiano escolar, com ênfase nesse cotidiano.

Apesar de estar presente no campo do currículo uma compreensão e um entendimento acerca daquilo que o currículo pode fazer aos sujeitos – como educá-los, moldá-los e subjetivá-los –, pouco se tem escutado sobre o que estes sujeitos têm para contar sobre o que o currículo tem feito a eles. Ou seja, a revisão realizada apresentou indícios da escassez de pesquisas que busquem olhar e ouvir os estudantes quanto ao currículo, quanto ao currículo de Educação Física. Penso que não se trata da necessidade de pesquisas que busquem averiguar se um certo currículo “de fato” produziu o sujeito ou o efeito que se supunha dele, mas de pesquisas que permitam compreender o que pode ter sido produzido e ressoado nos sujeitos a partir de um currículo.

Fica em aberto, ainda, a compreensão acerca do que os sujeitos narram acerca daquilo que uma experiência curricular lhes produziu, lhes causou. Cabe salientar que

nesse estudo de revisão não foi possível identificar trabalhos que se propusessem a investigar as temáticas de currículo e interculturalidade por meio de pesquisas narrativas. Todavia, se importa saber o que uma construção curricular faz ou tem feito aos sujeitos, parece-me imprescindível escutar esses sujeitos. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma necessidade e possibilidade para que esses sujeitos possam narrar aquilo que a construção curricular possa lhes ter feito.

3. CAPTURANDO RESSONÂNCIAS: A NARRATIVA COMO UMA NECESSIDADE INVESTIGATIVA E PEDAGÓGICA

3.1 PERCURSO INVESTIGATIVO

talvez nessa história em que um homem se narra a si mesmo possamos adivinhar algo daquilo que somos (LARROSA, 2000, p. 21).

o *eu* não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem. Por outro lado, a linguagem é cultura, convenção, é algo que se desgasta [...] sou palavras, mas as palavras não me dizem [...] mas sem palavras não posso responder essa pergunta que me inquieta e tenho de falar, mas falar é impossível, e calar é impossível (LARROSA, 2000, p.25).

No primeiro trecho apresentado na epígrafe desta seção podemos captar que a narrativa se apresenta como uma possibilidade de entender um pouco sobre quem somos. Nesse sentido, é possível considerar que faça sentido pensar na narrativa como forma de compreender quem somos diante de várias experiências, assim como a partir de uma construção curricular. O segundo trecho sinaliza, por sua vez, que essa narrativa se dá na linguagem, que o sujeito se constrói na própria narrativa. Larrosa (2000) acrescenta, ainda, que esse “eu” que se constrói, que se apresenta na linguagem, na narrativa, é provisório, e faz um convite: “não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância” (p. 41), propondo que o sujeito não pergunte e não busque “a resposta” de quem é, mas que seja ele próprio a pergunta. Esse convite do autor leva a conceber esse eu, como um eu narrativo, que é provisório e que não é definitivo e objetivo, mas uma construção.

Ao mesmo tempo, Larrosa (2000) alerta para o limite da palavra, da linguagem, pois ela não pode dizer tudo, apenas o que é nomeável, dizível, verbalizado. Assim, ainda que tomemos a pesquisa narrativa como escolha metodológica, julgo ser adequado sinalizar suas limitações e dilemas. É possível, então, que algo do que se produza como ressonância desta construção curricular da qual trata o estudo seja acessível, mas que também possa haver uma parcela que seja inatingível, por ser indizível ou impensável, sendo talvez apenas sentido.

Ainda que com tais limitações, considero que a pesquisa narrativa se apresenta como decisão e necessidade metodológica diante do problema de investigação.

Retomo que o objetivo geral deste estudo é compreender como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de inspiração intercultural, em uma escola municipal de Viamão/RS ressoa nos estudantes e nesse contexto. Nesse sentido, se importa saber o que uma construção curricular faz ou tem feito aos sujeitos, parece-me imprescindível escutar esses sujeitos. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma necessidade e possibilidade para que esses sujeitos possam narrar aquilo que a construção curricular possa lhes ter feito.

A narrativa é entendida como uma forma de contar uma história, podendo ter foco na história de vida ou na história de algo ou de uma situação. 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*, 2011a). Os sujeitos vivem, e quando contam sobre o vivido “se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Contar histórias “supõe selecionar e organizar elementos dispersos que se dão no transcurso da vida, dotando-se de um significado global” (PÉREZ-SAMANIEGO *et al*, 2011a, p.14, tradução minha). “É possível também pensar que, mais importante do que entender o que o sujeito faz, vive ou experiencia, é compreender o que o sujeito reflete sobre sua experiência, ou seja, conferido sentido ao vivido a partir da reflexão” (SILVA, 2012, p.122). Este movimento pode se expressar como forma de dar sentido e significado ao que é vivido. 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.

Segundo Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa tem sido utilizada nas pesquisas acerca da experiência educativa principalmente pelo

entendimento de que os humanos são seres contadores de histórias e, nesse sentido, o estudo narrativo é um estudo sobre as formas como os seres humanos experimentam o mundo. Desta forma, as pesquisas narrativas em educação se preocupam em compreender como os sujeitos experienciam a educação. Os autores explicam um pouco da relação da educação com a pesquisa narrativa ao dizerem que “a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12). Os autores propõem que as narrativas são o contexto em que se dá sentido às situações escolares. Em síntese, a investigação narrativa se constitui como uma pesquisa de cunho qualitativo por se basear na experiência e por se ocupar de olhar para as histórias dos sujeitos na educação.

Isto posto, reitero o entendimento de que a pesquisa narrativa se apresentou como uma possibilidade ou, ainda, como uma necessidade para a realização do presente estudo, que se propôs a compreender como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Viamão/RS ressoa nos estudantes e neste contexto. Reitero que pensar em algo que possa ser significativo para os estudantes não significa considerar que trate de relatos e narrativas apenas associados a situações agradáveis, de satisfação. Nesse sentido, penso que nem tudo que foi significativo e experienciado pelos estudantes foi necessariamente envolto por risadas e momentos alegres e divertidos, muitas vezes pode ter sido um recontar e rememorar doloroso, uma vez que, construir novas memórias e aprendizagens demande desconstruir alguns entendimentos e saberes para produzir outros, mas também porque nem toda experiência necessita ser algo agradável. Podemos averiguar isso em algumas narrativas dos alunos.

A gente fez uma carta muito grande pra ele [professor de história]... (Dominó)

A gente se juntou e fez uma carta pra ele pra dizer o quanto gosta dele.. (Lex Luthor)

É, e pra se desculpar com ele. (Ravena)

Isso por que vocês estavam tendo treta com ele?! (Natacha)

Eu acho que...(Ravena)

A gente não tava valorizando ele. (Dominó)

A gente não tava prestando atenção, não tava dando o que ele merecia. (Lex Luthor)

O devido valor. (Dominó)

E como foi que vocês perceberam isso? Reconheceram a ponto de decidir fazer a carta? (Natacha)

Eu acho que foi quando a diretora chegou pra gente e falou como tava a situação com ele. (Ravena)

E vocês acham que foi mais por culpa, ou que o pessoal reconheceu o erro, ou mais por que a diretora veio falar com vocês? (Natacha)

É, eu acho que em parte isso também. Eu já tinha notado antes, mas não tinha coragem de chegar pra turma pra falar, não sabia se a turma ia me ouvir, só de eu estar falando. Só eu percebi que isso tá acontecendo? Acabei não falando, até que chegou ao ponto de ficar assim insuportável. (Dominó)

Pra vocês também tava ruim? (Natacha)

Tava (Ravena)

Tava (Dominó)

E isso do ano todo, de alguns meses. Como vocês acham que chegou nisso? Ele chegou a expressar alguma coisa pra vocês? (Natacha)

Acho que isso vinha desde o ano passado, que a gente não tava valorizando ele. (Lex Luthor)

O que seria esse “não valorizar”? Tem um exemplo? (Natacha)

Tipo, não prestar atenção na aula dele. Ele explicava. Ele sempre explicava e explicava de novo e não prestavam atenção e pediam para ele repetir e não prestavam atenção. E acabavam estragando a aula dele. (Lex Luthor)

Levavam muito na brincadeira também. (Ravena)

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

foi bem traumatizante, mas foi bacana [...] porque eu me joguei de uma altura muito alta e no final eu ralei o joelho [...] foi legal porque a gente nunca teve isso antes [...] eu não sei, foi tudo bem difícil, tu realmente teve muita paciência comigo, eu achei que tu ia me atirar de lá, mas tu teve muita calma (Ravena)

eu gostei da experiência [...] o medo [...] a adrenalina. Eu gostei de tudo, achei ótimo. Adoro aventura. (Dominó)

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

No primeiro trecho apresentado acima, os estudantes do 9º ano de 2019 narram uma situação experienciada entre a turma e o professor de História. Apesar de não ter sido um momento fácil, visto que o clima e a relação entre eles estavam tensas, os alunos parecem ter reconhecido e aprendido com essa experiência. Reconheceram,

mesmo que com auxílio da diretora, que estavam sendo injustos com o professor e decidiram construir uma carta de pedido de desculpas.

No segundo trecho trazido, as alunas do 9º ano de 2019 comentam sobre o dia em que realizamos práticas de aventura na escola com a participação e auxílio de uma equipe do Colégio de Aplicação da UFRGS, responsável por um curso de extensão voltado às Práticas Corporais de Aventura na Escola, que eu estava cursando no momento. A aluna Ravena relata tensão, diz que a experiência foi traumática e muito difícil, e ainda assim ela diz ter sido legal, ter gostado da atividade, do aprendizado. A aluna Dominó, apesar de ter mostrado mais entusiasmo, também relata ter tido medo. Assim, esses trechos corroboram com esse entendimento de que as narrativas sobre as experiências não terão necessariamente um tom leve, tranquilo.

Nessa senda, considero que uma alternativa viável para tentar compreender essas ressonâncias tenha sido uma escuta desses sujeitos, para escutar o que têm a dizer sobre a construção curricular que estavam vivendo. A partir de uma pesquisa narrativa podemos captar alguns sentidos e significados atribuídos pelos estudantes a essa construção curricular, compreendendo de alguma forma suas ressonâncias.

O campo de investigação foi uma escola municipal de Viamão que oferta turmas desde o jardim até o 9º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2019, contou com duas turmas de 6º ano (turmas 61 e 62), uma de 7º ano (turma 71), uma de 8º ano (turma 81) e uma de 9º ano (turma 91). As turmas de 6º, 8º e 9º no turno da manhã e a turma de 7º ano no turno da tarde. No ano de 2020 teve duas turmas de 6º ano (61 e 62), uma turma de 7º, uma de 8º e uma de 9º. Todas no turno da manhã.

Ingressei nessa escola no ano de 2017 e venho sendo a única professora de Educação Física das turmas desde então. Apesar de ingressar propriamente no trabalho de campo da pesquisa em 2019, tenho consciência de que, por se tratar de uma investigação narrativa, as falas e os relatos dos sujeitos podem se remeter a outros momentos que não ao ano de 2019 ou 2020. Ademais, entendo que ser a única professora de Educação Física da escola e estar pelo quarto ano consecutivo atuando com o 9º ano, pelo terceiro ano consecutivo com o 8º ano e pelo 2º ano seguido com o 7º ano podem ser circunstâncias interessantes e instigantes para pensar a construção curricular da Educação Física nessa escola.

Desde o início de meu trabalho na escola, em 2017, até 2021 tive duas turmas com as quais trabalhei por 4 anos consecutivos, tendo-as acompanhado do 6º ao 9º ano; uma turma que trabalhei por 3 anos consecutivos, tendo a acompanhado do 6º ao 8º, sendo estas três turmas com as quais desenvolvi mais vínculo nesse período, justamente por conta do maior tempo de convívio, mas também porque conseguimos construir uma boa relação, de diálogo e de construção pedagógica. Também tive uma turma que trabalhei por 3 anos consecutivos, tendo a acompanhado do 5º ao 7º e uma turma com a qual eu estava trabalhando pela primeira vez em 2021, que estava no 6º ano.

Saliento, ainda, que as produções e registros dos estudantes que já se formaram na escola foram também consideradas como fontes de narrativa sobre a construção curricular de que trata esta investigação. Assim sendo, o tempo de duração da pesquisa de campo foi considerado de abril de 2017 (quando ingressei nesta escola) até outubro de 2021.

A pesquisa narrativa pode consistir na coleta de histórias sobre um dado tema ou fenômeno, que podem ser obtidas através de entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo (PAIVA, 2008). Conforme Pérez-Samaniego *et al* (2011b) sugerem, os processos metodológicos da investigação narrativa são flexíveis e são construídos ao longo da própria investigação, aproximando-se de uma bricolagem. Nesse sentido, as estratégias metodológicas utilizadas partiram de narrativas escritas e narrativas orais. As narrativas escritas sendo os materiais escritos produzidos pelos estudantes ao longo das aulas e também as minhas narrativas registradas nas notas de campo.

Entendo que os materiais produzidos pelos estudantes, como fontes primárias, confeccionados para fins escolares, tais como trabalhos, memoriais das aulas, síntese das atividades, questionários ou provas puderam oferecer importantes narrativas sobre a construção curricular da Educação Física e sobre como eles se veem nesse processo. Foram considerados parte deste material os memoriais construídos pelos alunos em 2018 e 2019, assim como outros trabalhos realizados por eles ao longo desse período. No caso dos memoriais e outros trabalhos, assim como conversas com os alunos que não tenham participado das entrevistas orais, os nomes dos alunos foram atribuídos a partir da cultura africana e indígena.

As narrativas orais foram obtidas através da realização de entrevistas coletivas com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Inicialmente, estavam previstas duas rodadas de entrevistas, sendo a primeira em 2019 e a segunda em 2020. Todavia, com a suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020 (por conta da pandemia de COVID 19), a segunda rodada não foi possível de ser realizada. Ao longo de 2019 estava previsto a realização de uma entrevista por turma, contando com a participação de 2 ou 3 estudantes por entrevista. Entretanto, como estabelecemos a voluntariedade dos alunos como critério de participação, o número de interessados superou esse cálculo e algumas adaptações foram necessárias, levando à realização de duas entrevistas com a turma 91, e entrevistas com número maior de participantes nas turmas 81 (5 estudantes), 71 (5 estudantes) e 61 (5 estudantes), a fim de contemplar os estudantes interessados em participar, atender o seu conforto dos alunos que disseram preferir um grupo maior do que ficar em duplas ou trios, assim como atender suas disponibilidades de horário. A realização da entrevista com a turma 62 não foi realizada por falta de voluntários, pois apenas duas alunas se prontificaram, mas não quiseram realizar a entrevista sendo somente elas a participarem. Ao todo, participaram das entrevistas 21 estudantes. É preciso destacar que, na medida em que os alunos eram mais jovens, foi mais difícil realizar as entrevistas coletivas, sendo que as entrevistas do 6º e 7º tiveram muita dificuldade de transcrição e compreensão, dado o excesso de conversa paralela dos estudantes.

A seguir, apresento um quadro com as datas de realização das entrevistas e tempo de duração das mesmas.

Quadro 4: Realização das entrevistas com estudantes

TURMA	DATA	DURAÇÃO
91 (grupo 1, 3 alunos)	12 de Agosto de 2019	1h35min40seg
91 (grupo 2, 3 alunos)	21 de Agosto de 2019	1h25min10seg
81 (5 alunos)	23 de Setembro de 2019	1h22min49seg
71 (5 alunos)	28 de Novembro de 2019	2h7min10seg
61 (5 alunos)	06 de Novembro de 2019	59min7seg

Fonte: elaborado pela autora

Os estudantes foram convidados a escolher nomes fictícios para a pesquisa, alguns aceitaram e informaram seus nomes no início ou no final da entrevista. No entanto, outros disseram que precisavam de mais tempo para pensar, mas esqueceram. Sendo assim, alguns dos nomes aqui citados são de escolha própria deles, mas outros foram atribuídos por mim, tentando selecionar nomes não existentes na escola. Segui a mesma proposta para atribuir nomes aos alunos em seus memoriais ou outros trabalhos da escola, assim como em trechos das notas de campo. A seguir, apresento quadro com nomes fictícios dos estudantes citados na tese. Acrescentei ao quadro os significados dos nomes africanos e indígenas que consegui localizar⁴.

Quadro 5: Lista de nomes fictícios dos estudantes da pesquisa

Nome	Origem	Significado
Dominó	Personagem de filme da Marvel	Escolhido pelo aluno
Lex Luthor	Personagem de filme da DC	Escolhido pelo aluno
Ravena	Personagem de anime	Escolhido pelo aluno
Cláudia	Nome de uma familiar sua	Escolhido pelo aluno
Vanessa	-	Escolhido pelo aluno
Tiffany	-	Escolhido pelo aluno
Nokhwezi	Africana, Região Sul	Ela é uma estrela da manhã
Rachel	-	Escolhido pelo aluno
Caroline	-	Escolhido pelo aluno
Rafael	-	Escolhido pelo aluno
Nomsa	Africana, Região Sul	A bondade é encontrada
Ubirajara	Tupi <i>úbūrai'yara</i>	Senhor das lanças
Xainã	Indefinido	Beija-flor
Bekitemba	Região Sul da África	Aquele em que se pode confiar
Amin	Região Norte da África	Honesto
Iara	Surgiu a partir do tupi <i>y-îara</i>	Senhora d'água, mãe d'água, a beleza das águas. Iara é variante de Yara
Kauane	Origem indígena, Tupi- Guarani	Variante do nome masculino Kauã, que significa "gavião"
Rami	Região Norte da África	Ele é sensato
Adwin	Região Ocidental da África	Artista
Baderinwa	Região Ocidental da África	Digno de respeito
Janaína	Janaína era uma bela cabocla da tribo dos Goitacás.	Rainha do mar, mãe dos peixes
Sondisa	Região Sul da África	Traga-o para perto de nós
Mayara	Indígena (indefinido a origem exata)	Mulher sábia
Moema	Indígena (indefinido a origem exata)	Aquela que adoça
Asha	Região Oriental da África	Ela é vida
Dalila	Região Oriental da África	Delicadeza é sua alma
Ashia	Indígena (indefinido a origem exata)	Vida
Sikose	Região Sul da África	Essa é a tradição
Hakim	Região Norte da África	Sensato
Damani	Região Ocidental da África	Pensativo

⁴ Nomes africanos a partir de "O Livro dos Nomes Africanos", de Molefe Kete Asante. Nomes indígenas a partir de <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/section/nomes/> e <https://www.minhavidade.com.br/familia/materias/35815-nomes-indigenas-conheca-seus-significados>

Niara	Indígena (indefinido a origem exata)	Mulher determinada
Nozibele	Região Sul da África	Ela é generosa
Ayan	Região Oriental da África	Brilhante
Kazandu	Região Sul da África	Homem jovem
Mxolisi	Região Sul da África	Pacificador
Ewunike	Região Oriental da África	Como uma fragrância
Potira	Indígena (indefinido a origem exata)	Flor
Yerodin	Região Central da África	Ele é estudioso
Nogomo	Região Central da África	Ele será próspero
Kambui	Região Oriental da África	Destemido
Karamoco	Região Ocidental da África	Estudiosa
Maudisa	Região Ocidental da África	Doce
Ngozi	Região Ocidental da África	Abençoada
Kumiwa	Região Ocidental da África	Corajosa
Hadihah	Região Norte da África	Quieta e calma
Okolo	Região Ocidental da África	Amigável
Abubakar	Região Ocidental da África	Nobre

Fonte: elaborado pela autora

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 entanto, este processo pode variar em cada grupo étnico, principalmente em relação a quem atribui/escolhe o nome e ao tempo após o nascimento em que a cerimônia será realizada. No caso do Povo Mbya Guarani, as crianças recebem seu nome aos seis meses de vida, sendo atribuído por Nhandaru (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: 3o dia após o nascimento. 7o. 8o. De qualquer forma há essa marcação. A depender do grupo étnico que estejamos falando, ainda, a nomeação segue um rito específico. De uma maneira geral, entretanto, alguns elementos sempre estarão presentes: 1. A pessoa mais velha que irá banhar a criança em ervas, dar-lhe um amuleto de proteção e apresentá-la à comunidade (geralmente uma mulher); 2. O momento de apresentar a criança aos convidados (já devidamente banhada e protegida): que rufem os tambores! Primeiro o nome é dito baixinho no ouvido da criança. Quando o nome é anunciado alto, há uma explosão de alegria! 3. Saudações de boas vindas à criança por parte dos convidados que portarão presentes funcionais (ao invés desses bichos de pelúcia horrorosos, caros e alergênicos, panos, óleos, ervas, etc...) 4. Rezas, música, comida, bebida e muita, muita alegria, afinal um ancestral retornou. Há presentes e atenção especial também para a mãe. O pai é saudado, mas fica mais apagadinho (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, mais uma base norte americana ou europeia.

Para realização da pesquisa, foi apresentada à direção da escola uma Carta de Apresentação, a qual a direção assinou, autorizando a pesquisa. A realização das entrevistas com os estudantes se deu a partir da assinatura do Termo de Assentimento assinado pelos alunos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos seus respectivos responsáveis. A transcrição das entrevistas não pôde ser devolvida aos estudantes devido ao afastamento imposto pela pandemia de COVID 19.

A fim de qualificar o processo analítico, as interpretações presentes no texto analítico foram compartilhadas com o grupo de pesquisa F3p-efice, considerado aqui uma comunidade responsiva, pois, conforme recomendam Clandinin e Connelly (2011), o processo de compartilhamento com comunidades responsivas pode auxiliar no processo interpretativo.

3.2 A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA NARRATIVA

Apesar de não ter sido pretensão inicial desta pesquisa investigar a narrativa do ponto de vista pedagógico, este elemento se apresentou como algo relevante. Certamente não se trata da mesma narrativa empregada no contexto da pesquisa científica, mas suas potencialidades são similares, assim como seus cuidados, seu olhar, seu foco, a escuta, o reconhecimento do sujeito e da sua história.

Trazer a narrativa para a aula seria mais do que pensar em novos instrumentos e ferramentas, mas sim nos seus usos, nas perspectivas que guiam a condução da sua utilização. Não se trata apenas de repensar os instrumentos, os materiais, mas de como olhar para os sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem.

A narrativa parece se aproximar de metodologias de ensino e avaliação que vejam os estudantes como centro do processo, que os entendam como sujeitos históricos, culturais e individuais. Certamente a narrativa não dialogaria bem com um currículo engessado, tecnicista, centrado nos padrões, na repetição, na assimilação, mas dialoga bem com uma construção curricular que propõe o diálogo cultural, que reconhece as individualidades, as diversas identidades culturais, que busca combater e superar o preconceito e a injustiça.

Durante as entrevistas coletivas realizadas com os alunos, foi possível perceber reflexões dos mesmos a partir de suas próprias narrativas, evidenciando o quanto a narrativa é potente para uma reflexão e uma criticidade sobre os ocorridos.

“Porque ta, ele passa a matéria, ele explica direitinho... uhmm, não, ele não explica, mas ele passa direitinho...” (Lex Luthor, 9º ano, Entrevista Coletiva, 12/08/2019).

Ao longo da narrativa, os alunos vão repensando coisas que acabaram de dizer, como se o primeiro comentário/fala fosse quase que condicionado, por costume, mas ao dizerem e ouvirem o que disseram repensam e reformulam. Então, no primeiro momento o aluno afirma que o professor explica, mas de imediato já reformula, reconsidera e diz que o professor não explica.

Acredito que podem ser diversos os formatos ou instrumentos a serem utilizados para captura dessas narrativas na “sala” de aula, pois como frisei anteriormente o olhar importa mais do que o instrumento. Ainda assim, entendo que na construção curricular da qual trata esta tese, o memorial - utilizado tanto como instrumento de coleta das informações da pesquisa como instrumento didático e avaliativo - foi uma das principais fontes de narrativa que permitiram dar retornos imediatos sobre o processo, mas também permitiram um olhar longitudinal, mais prolongado.

Os memoriais eram uma espécie de diário das aulas. Em 2018

“eu confeccionei com alunos os memoriais em sala de aula, com folhas, grampos, EVA, cartolina etc, mas esse ano sugeri que tivessem um caderno para o memorial ou que separassem uma parte do caderno para ele, pois ano passado muitos não cuidaram e acabaram perdendo ou rasgando” (Notas de campo, 20/03/2019).

Ao final de todas as aulas era disponibilizado um tempo para que os alunos escrevessem em seus memoriais um resumo e as suas impressões sobre aquela aula. Algumas vezes também lhes era solicitado fazer uma autoavaliação de alguma atividade específica ou, ao final de um período, de uma unidade didática. Com uma frequência média de 15 dias eu costumava receber os memoriais para registrar quem estava realizando e para dar algum retorno sobre aquilo que os estudantes escreveram, fazendo perguntas sobre algo que colocaram, inserindo algum comentário. Ao final de cada trimestre, geralmente realizávamos uma escrita no

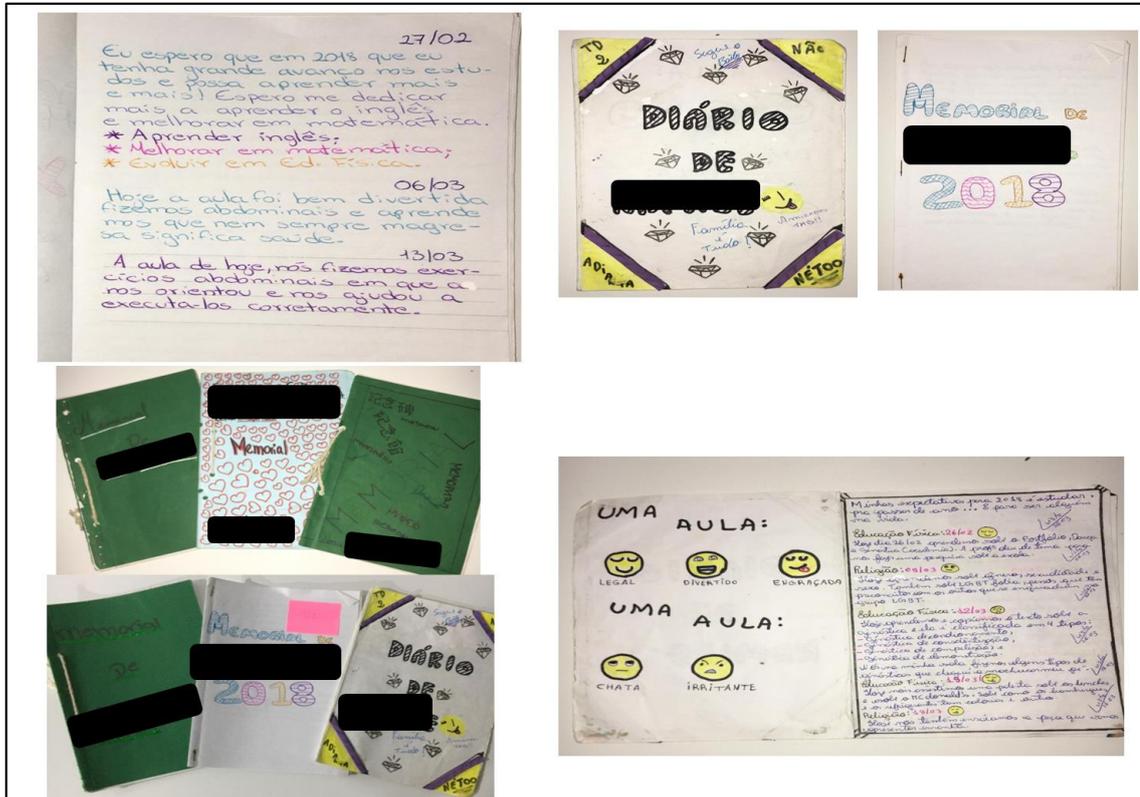
memorial a fim de refletir sobre as aprendizagens do trimestre e, assim, os alunos eram convidados a revisitarem suas escritas para elaborarem essa síntese. Ao final do trimestre eu recolhia os memoriais e no trimestre seguinte eles iniciavam um novo.

<p><i>“eu acho legal, mas ia ser melhor se eu tivesse um caderninho apropriado [...] são coisas que tu não diria em voz alta. Coisas que te irritaram na aula. Coisas que outras pessoas fizeram, coisas da aula que tu não gostou ou que tu gostou. E aí quando a gente escreve o memorial a gente pára pra pensar sobre a aula e até vê de um jeito diferente. Tipo, na hora da aula não gostei de fazer tal coisa, mas na hora de escrever eu penso ‘ahh, acho que não foi tão ruim’ (Dominó, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/09/2019)</i></p>
<p><i>“ eu acho interessante, porque tu faz uma auto avaliação e tu percebe o que tu errou e o que tu aprendeu [...] tu da tua opinião sem se expor pra turma. Daí tu pode dizer o que gostou e o que não gostou sem ter ninguém para te criticar.” (Lex Luthor, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/09/2019)</i></p>
<p><i>“eu acho extremamente extravasante. De poder extravasar. Porque eu escrevo muita coisa que eu quero ali. E tu incentiva” (Ravena, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/09/2019)</i></p>
<p><i>“Hoje em aula eu fiz meu memorial Bom eu fiz para escrever sobre o que eu fiz em aula, bom para mim foi meio difícil mas tudo é possível” (Rafael, Memorial, 7º ano, fevereiro, 2018)</i></p>
<p><i>“é tipo um diário né?! eu tinha um diário que eu escrevia com 8 anos, daí uns anos atrás eu fui ler e pensei ‘mas eu não me sinto mais assim’, é legal” (Vanessa, Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019)</i></p>
<p><i>“que nem, eu vou lá e anoto que hoje eu caí na aula, depois de um tempo e vou reler e eu vou me lembrar daquele dia, mas a parte de ter caído talvez nem tenha sido assim tão importante” (Cláudia, Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019)</i></p>
<p><i>“eu gosto, eu acho que no memorial a gente se expressa mais do que falando” (Yvi, Entrevista Coletiva 8º ano, 23/09/2019)</i></p>

Esse momento mostra como a narrativa é extremamente potente como estratégia pedagógica e avaliativa. Seria realmente muito significativo se tivéssemos um tempo que pudesse ser dedicado a essa escuta mais detalhada de cada aluno. Ouvir 3, 4 ou 5 alunos de uma turma nas entrevistas foi significativo, nesta pesquisa, para compreender os objetivos propostos neste estudo. No entanto, poder escutar, com tempo, todos os alunos seria frutífero para o processo de ensino aprendizagem, principalmente se os estudantes pudessem ter esse intervalo de tempo entre a atividade/trabalho/tarefa e a reflexão sobre ela, para que pudessem decantar a primeira impressão e poderem observar com um olhar mais maduro sobre os acontecimentos.

O memorial oferece, em partes, essa possibilidade, mas no geral ele era feito ao final de cada aula, o que não permitia que os alunos tivessem um tempo para pensar sobre o que aconteceu, e acabavam por expressar suas sensações imediatas.

Fig. 2: Imagens de alguns memoriais dos alunos



Fonte: Foto realizada pela autora

Em Santos *et al* (2019) vemos o uso dos diários como uma opção de instrumento de avaliação individual que permite a compreensão do processo de aprendizagem tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno. Na presente tese, o memorial também acabou sendo utilizado como recurso avaliativo, mas esse não é o foco que quero trazer aqui, e sim a potencialidade de entendermos esses memoriais/diários como uma forma de narrativa e suas possibilidades no processo de ensino aprendizagem a partir disso. Santos *et al* (2019) consideram que o uso de diários, assim como outros materiais produzidos pelos estudantes de forma autoral, permite acessarmos os sentidos que estes estudantes atribuem às diferentes experiências vividas. Ainda, estes autores utilizam este diário com este intuito, de provocar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, no estudo de Santos *et al* (2019) a narrativa se apresenta como escolha metodológica da pesquisa, mas também como decisão pedagógica, entendendo sua

potencialidade para ambos processos, pois, segundo eles, “o narrar-se permitiu às crianças, por meio da auto avaliação, a tomada de consciência de suas aprendizagens, contribuindo, no tempo histórico do agora, para o entendimento de suas singularidades individuais e coletivas” (p.03). Aspecto este que também se evidencia nesta experiência curricular, na medida em que conseguimos notar as aprendizagens e vivências que marcaram os alunos quando estes fazem sínteses ou lembranças daquilo que foi vivido em aula.

“Aulas que eu mais gostei. Pilates – foi uma das aulas que eu mais gostei, mesmo eu ficando dolorida o outro dia, foi bem legal, fizemos vários exercícios interessantes. Religião – bom gostei muito dessa aula porque nós falamos em budismo, santo daime e depois um trabalho sobre religiões-afro, e foi bem legal uma das melhores matérias” (Nomsa, Memorial, 9º ano, 05/06/2018)

“Nesse trimestre nós fizemos esportes de rede, terminamos o jornal de novembro, teve palestras, passeio na quinta da estância. Na minha opinião o melhor esporte de rede foi o vôlei de cadeirante foi muito divertido e passeio foi muito legal, confesso que a ponte da fama foi divertido”. (Ubirajara, Memorial, 9º ano, xx/12/2018).

Podemos notar que os estudantes não trazem as situações de forma integral, visto que em suas narrativas irão apresentar aquilo que lhes afetou, que lhes tocou, o que nos permite, conforme sugere Larrosa (2001), ir aos poucos tecendo interpretações acerca do que faz com que algo seja mais ou menos marcante para eles, oferecendo-nos subsídio para organizar e planejar nossas aulas, como pontuam Santos *et al* (2019). Além disso, a narrativa através do diário se constitui como “espaço registro de suas aprendizagens e do modo como se relacionam com os saberes nas aulas de Educação Física” (p.04), aspecto esse que também pudemos identificar no presente estudo.

“Hoje a aula foi bem divertida fizemos abdominais e aprendemos que nem sempre magreza significa saúde” (Xainã, Memorial, 9º ano, 06/03/2018)

“Nós começamos a fazer esgrima com espada de jornal (foi difícil fazer a espada) e lutamos entre si” (Bekitemba, Memorial, 9º ano, 04/09/2018)

“Hoje a aula começou com a professora lembrando a turma de um trabalho de música, que eu acabei esquecendo, e do outro antes desse também. Não gosto de dança, então não prestei atenção quando a professora falou sobre esse trabalho, vou começar a prestar atenção mesmo não gostando” (Amin, Memorial, 9º ano, 12/08/2019)

Percebemos, então, que em muitos momentos (nem sempre) os alunos colocam em sua narrativa não apenas os aspectos descritivos das atividades

realizadas, mas suas compreensões sobre, assim como suas opiniões e preferências, aquilo que gostaram ou atividades em que tiveram dificuldade, em que se sentiram desafiados ou desconfortáveis. De fato, como se relacionam com a disciplina, com os conteúdos e com os outros.

“Na aula de hoje no primeiro período a sora passou (ditou) coisas sobre a fotografia. No segundo fomos pra quadra e dançamos 3 músicas kkkk foi muito legal, a sora dançando despacito e o fim da picada kkkk bah dançamos; despacito vai dar ruim e automaticamente. No meu ver, o despacito foi o melhor” (Iara, Memorial, 9º ano, 29/07/2019)

“Hoje nós dançamos três musica: despacito, vai dar ruim e automaticamente. Particularmente eu fiz as coreografias certinho me perde várias vezes, porém segui plena. Eu prefiro minhas coreografias, mas ok” (Kauane, Memorial, 9º ano, 29/07/2019)

A meu ver, um aspecto que é muito importante para que os alunos cheguem ao ponto de conseguirem expressar aquilo que sentem e pensam é o contrato pedagógico, a relação com o professor. Pois acredito que se não tivéssemos uma relação de confiança, de que eles pudessem se sentir seguros de que aquilo que escrevem não seria usado contra eles, dificilmente se autorizariam a escrever. Compreendo que existem outros elementos, como questões particulares, da vivência e experiência de cada um com a escrita, com a expressão, com como se veem, mas ainda assim a segurança e a confiança parecem imprescindíveis nesse processo.

Muitos alunos acabaram vendo o memorial como uma obrigação, como algo protocolar, fazendo com que suas escritas fossem mais descritivas e objetivas. Por outro lado, vários estudantes se autorizaram a recheiar o memorial com grandes narrativas, com suas personalidades, gostos, características, opiniões, desde a forma de enfeitar a capa, usando *emotions*, adesivos, colocando balões de “comentários extras”, destaques, até a realização de pequenas autoavaliações e reflexões.

“Essa semana nós comemoramos a consciência negra (menos no Rio Grande Do Sul) essa semana também foi marcada pela morte do zumbi dos palmares. Semana passada nós tivemos um debate sobre esse tema e falamos que o racismo em todo o brasil está aumentando cada dia mais e as pessoas da nova geração estão acomodadas demais e não veem a realidade e pensam que todo mundo é igual, mas não, as pessoas em geral acham que negro é pobre. Nós negros estamos lutando todos os dias pela igualdade em geral mas estamos perdendo essa luta” (Bekitemba, Memorial, 9º ano, 12/11/2018).

“Joguei basquete e meu time ganhou mas só atrapalhei o time inimigo quanto eles avançavam e até que eu fui bem não como profissional mas como novato. E o jogo foi 15x3 pro meu time” (Rami, Memorial, 7º ano, 20/09/2018)

“Hoje ficamos um período ensaiando a dança do Michael Jackson, e eu cansei demais com isso porque não paramos de treinar. Depois nos apresentamos e a sora gravou as danças, meu grupo foi o primeiro. Na votação não conseguimos ganhar de novo, mas eu não me importo muito com isso, só pela nota mesmo, mas me dá uma raiva quando dão palpites pros outros dizendo pra votar no tal, aff, odeio. Mas eu gostei da aula hoje” (Adwin, Memorial, 6º ano, 20/08/2019).

“Hoje nessa aula nós tivemos que apresentar um trabalho que era sobre estilos musicais, estava bem legal as apresentações mesmo tendo vários que não entregaram e do meu grupo ficou horrível ” (Baderinwa, Memorial, 7º ano, 03/07/2019).

“Hoje a gente da sala fomos para a quadra dançamos, cantamos e até demos risada dançamos a música automaticamente, Pablo vittar e esse meu primeiro dia de aula no dia da física nunca pensei que iria ser melhor do que eu pensava que iria ser muito bom, é legal dançar e eu gostei muito e fiz amizade com quem nunca pensei que iria me relacionar fiquei tão feliz de dançar e gostei de falar com a melhor amiga que eu tenho; bom é isso” (Janaína, Memorial, 6º ano, 18/06/2019).

“Nos primeiros períodos nós fomos pra quadra e jogamos vôlei e no final a sora me ensinou a sacar porém ela não entente QUE EU NÃO SEI SACAR, mas enfim saquei foi uma bosta minha sacada. Ai chegamos na sala e ela falou do trabalho que iríamos fazer e entregar segunda. Só pra constar, eu ajudei a sora a tirar a rede da quadra” (Iara, Memorial, 9º ano, 01/04/2019).

Algo que também foi possível identificar, ao observar atentamente os memoriais, foi que a elaboração das narrativas parece ganhar outras formas e características se observarmos os memoriais elaborados pelos alunos no 6º ano e no 9º ano, por exemplo. É possível, assim, considerar que as experiências e situações vividas e as aprendizagens construídas pelas estudantes durante este tempo produza neles mudanças nas formas de se expressar, permitindo que, em muitos casos, eles elaborem de forma mais complexa e aprofundada suas opiniões e relatem de maneira mais detalhada ou crítica os acontecimentos. Sem desconsiderar questões de estilo e identidade dos alunos, as experiências vividas e aprendizados construídos com o passar do tempo parecem permitir que os estudantes se autorizem e se sintam mais confortáveis para expor suas sensações e opiniões. Ademais, entendo que existe um papel importante da compreensão que estes vão construindo sobre si próprios, seus gostos, quem são, o que querem, o que desejam, que lhes permite reconhecer quem são neste (pluri)universo, ao mesmo tempo em que a relação entre mim e eles também vai se tornando mais sólida, auxiliando neste processo de se sentirem mais à vontade para dizer sua palavra. Podemos notar essa questão não apenas nos memoriais, mas também nas narrativas construídas ao longo das entrevistas

coletivas. Ainda que todos tenham devaneado um pouco, perdido o fio da meada algumas vezes, foi possível identificar uma fala mais elaborada, séria e organizada nas entrevistas realizadas com os alunos do 9º e 8º.

Ademais, é preciso recordar que “os acontecimentos nas aulas de Educação Física são comuns a todos os alunos, mas a definição do que marca as aprendizagens, transformando-as em experiências, é individual” (SANTOS *et al*, 2019, p. 10), fazendo com que narrativas sobre um mesmo dia, uma mesma aula, possam ser deveras diferentes, pois sujeitos distintos viveram aquele momento e darão sentidos particulares a eles.

“Hoje teve aula de vôlei adaptado foi legal por que é algo que eu não esperava que existia um jogo assim por mais difícil que ele seja eu adorei espero jogar mais” (Rachel, 8º ano, Memorial, 15/04/2019).

“Hoje a gente praticou o voleibol adaptado para deficientes físicos” (Sondisa, 8º ano, Memorial, 15/04/2019).

“Hoje eu joguei vôlei adaptado, feito para pessoas deficientes. O esporte é bem legal e divertido, fiquei no meio do jogo pensando o que fazer, mas depois eu inventei “ (Rafael, 8º ano, Memorial, 15/04/2019).

“Hoje a aula foi bem legal, nós jogamos vôlei paralímpico e ganhamos a partida. Eu acho que eu joguei bem e fiz uns 3 pontos, eu gosto muito de vôlei ball é um dos meus esportes favoritos. O adversário foi muito mal na partida contra nosso time, mas o importante não é vencer, é se divertir” (Rami, 8º ano, Memorial, 15/04/2019).

“Hoje todas as meninas nos primeiros períodos jogaram voleibol adaptado, e nos últimos foram os meninos, a aula de hoje foi muito engraçada e legal pois esse voleibol adaptado é para jogar sentado por isso foi engraçado” (Maiara, 8º ano, Memorial, 15/04/2019).

Nas narrativas acima podemos identificar que os alunos estão relatando sobre uma mesma aula, em que trabalhamos vôlei sentado, mas cada um trouxe diferentes comentários, impressões e compreensões sobre a atividade. Recordo-me que a própria turma montou os times, e a configuração ficou dividida por sexo, e isso foi algo que ficou marcado para uma das alunas, que trouxe isso em seu memorial. Outros acharam engraçado, outros acharam interessante. Um fala sobre pontuação, enquanto os outros não, reforçando o entendimento de que, mesmo diante de uma mesma situação, cada um viverá e significará a experiência a sua maneira.

Ainda que o memorial não garanta que todos os estudantes irão querer ou irão conseguir se expressar, ele garante uma oportunidade, que a meu ver deve ser mais uma dentre outras, a fim de ofertar o maior número de possibilidades de compreender

os alunos, compreender suas aprendizagens/dificuldades, assim como de que eles próprios se compreendam neste processo.

Então, sim, o memorial apresenta um potencial interessante para captar algumas aprendizagens e sensações, como também permite repensar o planejamento e as estratégias de aprendizagem, mas não atende essa necessidade de reflexão mais a longo prazo. Ele, enquanto um instrumento, não dá conta de fazer isso sozinho, certamente. No entanto, ofertar momentos para que professor e aluno possam produzir, reler e repensar sobre o que consta no memorial pode fornecer uma interessante percepção sobre o percurso trilhado. Da mesma maneira, além do memorial, outras formas para que os alunos possam narrar suas aprendizagens e o professor possa captá-las são bem-vindas e potentes para o processo de construção curricular, uma vez que permite acessar algumas ressonâncias dessa caminhada.

4. SOBRE O QUE DEIXAMOS E O QUE TRAZEMOS NA BAGAGEM

Ao longo desta viagem – da escrita e construção desta tese, assim como da construção curricular da Educação Física da qual esta tese trata – deixamos um pouco de nós, deixamos um pouco dos nossos ensinamentos, das nossas marcas, nossas pegadas, rastros, mas também trazemos conosco lembranças, aprendizados, recordações. Nesse sentido, os textos que seguem buscam apresentar essas marcas, essas ressonâncias que deixamos e que trazemos conosco, como nos relacionamos com essa experiência.

4.1 O “EU HEGEMÔNICO” QUE RESIDE EM NÓS: reconhecer a decolonialidade para poder transcender

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.

Para compreender esse processo, é necessário entendermos que a colonialidade está ainda presente na nossa sociedade.

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Apesar de o colonialismo ter acabado, oficialmente, como forma de política e economia, a colonialidade supera este marco e permanece viva, agindo sobre as formas de trabalho, de conhecimento, de pensamento, de relação, pautada em ideais e objetivos centrados no capital e na raça (MALDONADO-TORRES, 2007). Por meio de diferentes ações, o processo de colonização foi criando uma ideia de unificação e universalização da cultura, do trabalho, do conhecimento, como a expropriação das populações colonizadas, reprimindo/proibindo e arrancando das populações colonizadas o seu universo simbólico, sua subjetividade; e por fim impôs sua língua, sua religiosidade, sua forma de pensar. Produziu uma nova narrativa sobre a história, sobre os povos, a partir do entendimento dos colonizados, como seres naturalmente superiores. Esses processos, que não se encerram com o fim do período colonial, conduzem, então, os povos colonizados a uma espécie de não-lugar, de não-pertencimento, o que os leva a assumir para si a visão do colonizador (QUIJANO, 2005).

E nós somos seres formados nesta colonialidade, produzidos por esta colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007), o que nos leva a necessidade de reconhecer nas nossas ações, pensamentos, práticas e estruturas aquilo que é produto desta, para que possamos agir sobre ela. Entendo que a proposta de interculturalidade, de resignificação da Educação Física e de oferecer uma educação que fosse significativa, muitas vezes sofreu com amarras que me foram sendo produzidas ao longo da vida, não apenas em mim como nos estudantes, colegas e logicamente no próprio sistema. Desta forma, apesar de muitas vezes a juventude ser considerada rebelde ou revolucionária, em certos momentos foi necessário trabalhar no sentido de desconstruir alguns pensamentos conservadores e tradicionais dos estudantes, o que de fato não se conseguiu atingir com plenitude, mas é algo que precisamos ter em vista quando pretendemos romper com essa lógica.

“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).

Assim, muitas vezes, atividades organizadas por nós (por mim, pela direção ou outros professores) foram tolhidas pela mantenedora, que não reconhecia o valor e a significância das mesmas, ou que de fato não tinha interesse em que as mesmas

fossem realizadas. A título de ilustração, apresento a narrativa a seguir, na qual relato a situação vivida acerca de um trabalho com as práticas de aventura na escola.

“Apesar da jornada pesada de trabalho e estudos que estou vivenciando esse ano, me inscrevi para um curso de formação de professores de Educação Física em Práticas Corporais de Aventura, realizado no Colégio de Aplicação da UFRGS. Isso porque sinto a necessidade, sempre, de ampliar meus conhecimentos e mesmo o rol de possibilidades de atividades a serem realizadas com os alunos. Neste curso, 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. Como não gosto de trabalhar atividades de forma aleatória, organizei os horários para atender neste dia as turmas com as quais eu havia trabalhado práticas de aventura no último trimestre de 2018, para que houvesse um link. Além disso, havíamos encerrado em 2018 com uma saída à Quinta da Estância (Parque ecológico, no município, que dispõe de atividades de aventura) e muitos alunos não puderam participar por conta do valor da entrada, que mesmo com desconto não era viável para todos. Assim, esses alunos poderiam vivenciar agora estas atividades.

[...] 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. O argumento era que nenhum engenheiro havia fiscalizado a armação dos equipamentos. A diretora solicitou ao coordenador do curso um documento sobre as orientações utilizadas, ele enviou mas disse que um laudo não poderia dar, pois isso não lhe competia. Expliquei isso a ela, mas percebi que ela realmente se sentiu coagida pela assessoria. Fiquei realmente decepcionada, triste, frustrada e com raiva, principalmente porque a prefeitura nitidamente privilegia algumas escolas com recursos e autonomia para as atividades. E além de não ajudar ainda atrapalha. É uma vontade de que nossos alunos fiquem à mercê do livro didático e desse ensino fragmentado e sem reflexão que eles querem promover” (Notas de Campo, 20/05/2019).

Entendo que na situação narrada 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 da atividade, pois em momentos como estes, em atividades desta forma, o controle se perde. É possível que essas práticas amedrontem o sistema, uma vez que ele não deterá o poder sobre suas consequências.

Nesta mesma lógica, a saída de estudo à Quinta da Estância, narrada no trecho acima, também teve suas dificuldades, pois inicialmente o projeto de saída de estudo (interdisciplinar) foi rejeitado pela SME, com a justificativa de que não era autorizada a realização de passeios em locais com água (rio, piscina etc.), argumento que foi refutado com um documento com fotos de diversas escolas em parques aquáticos. Posteriormente, após o projeto ser aprovado, foi negada a disponibilização do transporte (“uma vez que não é permitido na rede cobrar o transporte dos alunos e

não se pode fazer rifa ou algo do tipo para arrecadar o valor, ficamos na mão da mantenedora” Notas de Campo, 20/12/2018), o que somente foi contornado a partir da ação de uma estudante que solicitou ao seu pai que contactasse um vereador conhecido para questionar. Apenas após todo esse processo conseguimos realizar a saída de estudo. Novamente, o problema não estava na água, ou nas práticas de aventura, mas na educação extramuros, na realização de uma atividade que pudesse ampliar os conhecimentos e perspectivas dos alunos. Essa mesma dificuldade foi enfrentada ao tentarmos levar os estudantes à Semana da África na UFRGS, que só foi possível após muito embate da equipe diretiva com a mantenedora.

Ainda tratando dessas amarras e controle do sistema, que aqui considero estarem colocados na instituição e na sua gestão, acrescento 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. Perguntei-lhe se a religião dela lhe impedia de falar com outras pessoas, com pessoas que fossem de outras culturas e outras religiões, ela repetiu a resposta anterior. 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*.

No entanto, não pensemos que as amarras estão apenas nos gestores, estão em nós também. As falas, apresentadas a seguir, ilustram o quanto apesar de esforços para trabalharmos o antirracismo, a pluralidade, a diversidade de gênero, ainda deixamos lacunas nesse sentido e nas questões metodológicas e didáticas também:

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

“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)

“assim, a escola tem tablets né?! então por que os professores não deixam de lado um pouco os quadros e os livros e não usam os tablets pra gente aprender a mexer e também pra gente aprender o conteúdo de forma mais prazerosa?!” (Rachel, Entrevista Coletiva 8º ano, 23/09/2019)

Assim, ainda que desejemos e nos dediquemos para uma educação mais justa, mais plural, ainda estamos presos àquilo que a colonialidade nos produziu. Uma destas amarras se daria, então, justamente pela falta de suporte/vivência para realizar aulas que dessem conta da interculturalidade.

“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 da minha parte para trabalhar com profundidade esses saberes, não apenas nas questões técnicas, mas nas filosóficas e culturais também, seja do Huka-Huka, da Capoeira, da Marajoara, 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 pertinente retomar os ensinamentos de Freire (1996), que nos apresenta a necessidade de compreendermos e estarmos conscientes de que somos seres inacabados. E por isso, não nos martirizarmos 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.

Outra destas amarras está relacionada com a minha forma de pensar e organizar as aulas, a forma de selecionar e sistematizar os conteúdos. Eu reconheço a importância dessa sistematização para a minha organização, inclusive para tentar não negligenciar algum saber da Educação Física na aprendizagem dos estudantes. Ao longo da minha formação inicial em Educação Física fui aprendendo e desenvolvendo uma forma de organizar as aulas, organizar unidades didáticas, a fim de buscar contemplar a multiplicidade de conteúdos e temas da cultura corporal. Inclusive, ao me ver nesta escola como única professora de Educação Física, com a

possibilidade de pensar uma organização curricular, um percurso curricular para os alunos do 6º ao 9º ano, esses saberes me auxiliaram muito. Continuo considerando necessária e importante essa sistematização, mas reflito o quanto uma certa amarra às classificações dos temas e conteúdos pode ter engessado um pouco o meu pensamento e a minha prática.

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

No caso dos alunos também foi possível perceber algumas amarras, uma certa acomodação e costume. Por diversas vezes notei resistência dos mesmos, seja com conteúdos diferentes daqueles que esperavam ou metodologias em que eles precisassem ser mais protagonistas, mais ativos e/ou criativos

“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” (Notas de campo, 15/10/2019).

“Ele as vezes foge um pouco do assunto. (Lex Luthor); Eu não sei, ele mostra vários tipos de coisas pra gente (Ravena); Ele mostra de um jeito divertido só que às vezes ele acaba se perdendo do assunto e a gente acaba se perdendo da matéria (Lex Luthor)” (Entrevista coletiva, 9º ano, 12/08/2019)

A escola, conforme já abordado, tem sido um espaço para reforçar e estruturar esse pensamento eurocêntrico de forma hegemônica. Nossos esforços, nesta tese, foram de criar condições, situações e propostas para caminhar em outro sentido. Para isso, recorreremos a uma análise que permitisse reconhecer que somos sujeitos permeados pela colonialidade, que o nosso espaço-tempo também o é. Ademais, atentamos para algumas armadilhas ao buscar desenvolver o trabalho com a pluralidade cultural. Alertas sinalizados por Fleuri (2003), Costa (2011) e Andrade e Coutinho (2018), na revisão bibliográfica, e reforçados por Ribeiro (2017), ao citar Santomé

é frequente a existência de um currículo turístico, recorrendo às seguintes atitudes: a) trivialização: estudar os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade; b) como souvenir: do total de unidades didáticas a trabalhar na sala de aula, só uma pequena parte serve de souvenir dessas diferentes culturas; c) 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; d) a estereotipagem: recorre-se a explicações que justificam a situação de marginalização por meio dos estereótipos; e) a tergiversação: o caso mais cruel de tratamento curricular, que constroi uma história certa na medida para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão.

Assim que, ao buscarmos trabalhar com as temáticas e conhecimentos oriundos de diferentes grupos e culturas, é necessário se atentar para não abordá-los de forma exótica e de forma descontextualizada, o que implica em uma organização prévia e longitudinal do que se propõe para a construção curricular, mas também a retomada constante e processual destes assuntos. Em narrativas dos estudantes podemos perceber o quanto esse aprendizado e essa construção se dão em um processo, reforçando a necessidade de um maior tempo de reflexão e vivência acerca de um conhecimento para que se avance em sua compreensão.

“é que nem a coisa das cotas, no ano passado quando a gente trabalhou, que foi numa palestra que a gente viu, eu não entendi direito, mas quando esse ano a gente foi pesquisar para fazer o júri simulado eu entendi bem mais e agora não entendo como as pessoas podem ser contra” (Tiffany, Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019).

Confesso que muitas vezes me perguntava se ainda estava dando aula de Educação Física, se ainda estava trabalhando conteúdos e conhecimentos da Educação Física. A colonialidade deixou em nós essas marcas, essas amarras, conforme dito anteriormente. Não é fácil e não é um processo linear, e por isso, observar estas amarras constantemente é algo a que precisamos nos manter vigilantes e retomar a todo tempo, um exercício constante de reflexão sobre nossas concepções e posturas, pois esta sensação de muitas vezes estar desviando da Educação Física, evidentemente surge destas amarras práticas e conceituais colocadas por essa colonialidade.

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. De certa forma entendo que o saber da Educação Física estava ali presente, e acredito que não pode ser negligenciado, pois tem sua importância. Em outros momentos, no entanto, passei a compreender que havia uma necessidade de discussão ou reflexão sobre algo que não fosse tradicionalmente compreendido como diretamente ligado à Educação Física, e tudo bem. Porque antes

de ser professora de Educação Física eu sou professora, então a formação humana, cidadã destes sujeitos, é a prioridade. Ademais, 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 para os sujeitos e para as culturas.

“Hoje com a turma E fiz um trabalho (dentro da temática do conteúdo de dança) de análise de letra musical. Iniciei apresentando para eles a música que eu havia escolhido “Palavras repetidas” do Gabriel O Pensador e os meus comentários sobre a música. De 40 alunos apenas uns 10 fizeram o trabalho. Fui colocando as músicas que eles haviam escolhido e em seguida eles comentavam. Percebi que aqueles que não fizeram a atividade haviam se arrependido porque aqueles que fizeram mostraram ter gostado muito. Mesmo quem não havia feito pareceu se envolver na atividade, pois prestavam atenção às falas dos colegas e nas letras das músicas, e ainda comentavam sobre. Fizemos essa atividade em um círculo, sentados no chão do pátio, debaixo de uma árvore” (Notas de Campo, 12/11/2018).

Entendo 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 - inclusive algumas delas, como a abordagem Crítico Superadora e o Currículo Cultural da Educação Física, serviram, em muitos momentos, desta construção curricular para pensar e sustentar as especificidades da Educação Física –, o que reforça a interculturalidade 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). Ainda, a interculturalidade se apresenta como uma possibilidade para um projeto de escola como um todo.

Vimos anteriormente que era necessário reconhecer os efeitos da colonialidade em nossas ações, pensamentos e estruturas. 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, pois, segundo Quijano (1992), este processo decolonial se inicia na decolonização epistemológica, “para dar paso luego a una nueva comunicación ínter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones” (p.447). 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.

“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)

O filme “Pantera Negra”⁵ vinha sendo discutido, estava nas mídias e estava ganhando visibilidade, mas o filme não fala de um conhecimento que seja específico ou de responsabilidade de nenhuma disciplina especificamente. Então, considerei relevante que os alunos assistissem e pudéssemos debater sobre ele. No intuito de conectar ainda com saberes específicos das disciplinas, tratei como atividade interdisciplinar entre Educação Física e Ensino Religioso, abordando a questão da cultura africana, dos estereótipos, das questões religiosas ou místicas, das danças presentes no filme, assim como da questão da mulher africana como guerreira/lutadora. Não houve 100% de contentamento da turma com a atividade, pois muitos não acompanhavam as histórias de super-heróis, mas conseguimos fazer algumas discussões. Além disso, a questão de apresentar a eles esse universo africano proposto no filme e apresentar um herói negro era o ponto principal, algo que não necessariamente visava um retorno imediato.

A conversa sobre sexualidade surgiu após algumas atividades que fizemos para o projeto Galera Curtição (que explicarei mais a frente), que haviam abordado questões de prevenção a DST's e outros cuidados relativos à sexualidade. Então, quando as dúvidas dos alunos surgiram, eu montei uma roda e deixei para a aula seguinte o que estávamos trabalhando e esse passou a ser o tema daquela aula. Dispus-me a responder o que eu soubesse e o que não soubesse poderíamos pesquisar juntos, em fontes confiáveis na internet. No início, os meninos estavam mais tímidos para perguntar, enquanto as meninas estavam bastante animadas para tirar

⁵ Filme da Marvel sobre um super-herói negro de um país africano fictício chamado Wakanda.

suas dúvidas, acredito que pelo fato da própria estrutura sexista e machista a qual nossa sociedade tem se alicerçado, que coloca os homens como tendo obrigação de dominar todo o fazer e saber relacionado ao sexo. Ainda assim, a partir das perguntas e respostas, os meninos foram se autorizando a perguntar algumas coisas. Entendo que essa ação isolada por si só não seria o suficiente para que eles construíssem uma emancipação sexual, mas foi uma ação possível e necessária, pois é preciso desenvolver

atividades onde os adolescentes possam sugerir os temas a serem discutidos, partindo da realidade e do interesse desses adolescentes, avançando gradativamente, enriquecendo, acrescentando e construindo um conhecimento novo, sanando as dúvidas e as necessidades do grupo. As atividades em grupos, organizadas de maneira prazerosa e com a participação dos adolescentes, discutindo de forma ativa, com questionamentos, troca de informações, de forma respeitosa, livre e enriquecedora, são uma das alternativas que se tem para trabalhar de forma emancipatória a educação sexual (GAGLIOTTO, LEMBECK, 2011, p.13).

A atividade de guerra de balões com água foi algo inédito na escola, que surgiu a pedido dos alunos e que a organização também foi deles. Assim, eu, outros professores e a equipe diretiva ficamos apenas supervisionando para que não houvesse acidentes. Foi um momento de diversão, de excitação, ao final do ano letivo e parece ter permitido que os alunos extravasassem aquela tensão toda das atividades e avaliações, ao mesmo tempo em que esse tipo de atividade também permite que os alunos criem um outro laço com a escola, uma outra relação, que proporciona um maior envolvimento e pertencimento.

Além de transcender essas compreensões acerca da Educação Física, também entendo a necessidade de transcender a estrutura disciplinar estabelecida no modelo de escola que temos, bem como repensar e refazer o próprio espaço físico. Juntamente com alguns colegas e com a direção da escola (entre 2017 e final de 2019), busquei elaborar e realizar diferentes projetos na escola (eventos e saídas de estudo) a fim de caminhar rumo a este transbordamento de fronteiras. Nestas atividades buscávamos romper as barreiras da sala de aula e até dos muros da escola, assim como a própria divisão das turmas, pois muitos dos projetos integravam os alunos das diferentes etapas.

Acho que seriam coisas para variar um pouco. A gente faz, mas podia ser mais (Dominó)

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 ve 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? (Natacha)

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)

Os estudantes narram como compreendem as potencialidades e a importância desse tipo de projeto na formação escolar deles

“aí 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, além de podermos estar num clima mais leve e com os nossos amigos [...] 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).

Destaco a seguir alguns destes projetos e ações com um pouco mais de detalhes:

Galera curtição

O projeto Galera Curtição foi um projeto proposto pela prefeitura de Viamão, que iniciou em maio de 2017 para o qual eu fui convidada pela diretora para ser uma das professoras multiplicadoras, ir nas palestras/formações e ser responsável por organizar e realizar as atividades com os estudantes. Nesse projeto eram abordados

assuntos como gênero, prevenção a IST's, preconceito e violência. As formações e a organização do projeto ficavam sob responsabilidade de uma empresa contratada. Além de tematizar questões polêmicas e relevantes para os adolescentes, a abordagem era mais dinâmica e divertida, como a adaptação de letras de música, esquetes teatrais, jogos etc. Ademais, o projeto durava quase o ano todo, tendo sua culminância em um programa de auditório, o qual os estudantes ficaram extremamente empolgados de participar.

Fig. 3: Algumas fotos de atividades do projeto Galera Curtição



Fonte: Arquivos da escola ou da professora

Todavia, me incomoda o fato de ser um projeto realizado por meio da competitividade entre as escolas, o que muitas vezes desmotivou os alunos pelo fato de não terem tido um bom resultado nas tarefas. Ainda assim, quando ganhamos o primeiro lugar em uma tarefa de adaptação de letra de música para abordar a temática dos estereótipos de gênero, os alunos da turma ficaram bastante emocionados (Notas de Campo, 09/10/2018).

“Hoje todo mundo foi para um debate sobre drogas e álcool para a GALERA CURTIÇÃO e foi muito legal agente falamos do vício que agente tem no dia adia e foi muito legal” (Asha, 6º ano, Memorial, 21/08/2017)

“eu curti muito o Galera Curtição, esse ano eu quero ir lá no coisa do palco, responder as perguntas, do Quizz” (Cláudia, entrevista coletiva 9º ano, 19/08/2019).

“eu prefiro participar das coisas do Galera que a gente faz aqui na escola mesmo” (Tiffany, entrevista coletiva 9º ano, 19/08/2019).

“Teve um ex professor aqui da escola que dizia que esse projeto era ruim porque era pra incentivar as gurias a fazer sexo, mas acho que é justamente

o contrário, é pra gente aprender, pra gente se prevenir” (Tiffany, entrevista coletiva 9º ano, 19/08/2019)

O projeto Galera Curtição facilitou a abordagem de temáticas que, como vimos, costumam ser invisibilizadas nas escolas. Por um lado, nos garantiu alguma segurança, uma vez que se tratava de um projeto proposto pela mantenedora. No entanto, no 2º e 3º ano de realização do projeto notamos uma perda de valorização e investimento por parte da mantenedora, dada uma maior preocupação colocada sobre a entrega das tarefas e pouco tempo para abordagem e desenvolvimento das temáticas.

Cine debate

O Cine Debate foi uma saída realizada ao Colégio de Aplicação da UFRGS, proposta pelo professor de Geografia, a qual teria como ênfase o filme *Pantera Negra* e posteriormente um diálogo com um estudante de mestrado em jornalismo da UFRGS, que abordaria a representatividade nas mídias. Apesar de alguns estudantes já terem assistido ao filme, eles se mobilizaram bastante para participar.

“Nesse dia, pela tarde, fizemos uma saída de estudo no Colégio de Aplicação da UFRGS no qual haviam organizado um Cine Debate sobre o filme Pantera Negra da Marvel. A atividade estava integrada ao novembro Negro da UFRGS. Os alunos no geral não participaram muito ativamente, mas algumas alunas fizeram perguntas e comentários sobre a presença de personagens negros em posições de protagonismo” (Notas de Campo, 12/11/2018)

Percebo que para além do próprio filme e do debate, os alunos se empolgaram em acessar este outro espaço, conhecer uma escola com outros recursos didáticos, como projetores nas salas de aula ou o auditório. Esta saída, assim como outras, parecem permitir que os estudantes ampliem seus conhecimentos e interesses, pois muitas vezes suas rotinas estão restritas à circulação no próprio bairro onde residem, então, ao acessarem outros espaços, suas possibilidades e projetos podem se expandir.

Festivais culturais

O Festival Cultural é um projeto/evento realizado pela escola, que já contou com 3 edições, sendo que a primeira foi proposta e realizada por mim. Na primeira edição, em 2017, organizei com todas as turmas de 6º a 9ºano uma espécie de exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos sobre lutas e danças, nos quais

além de apresentar aspectos técnicos e curiosidades destas práticas corporais deveriam abordar as culturas relacionadas com estas práticas.

Fig.4: Algumas fotos do Festival Cultural 1ª Edição (2017)



Fonte: Arquivos da escola ou da professora

Convidando a direção e os colegas a participarem, 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.

Nesta edição houve apresentação de danças tradicionalistas (apresentação da dança Maçanico pela turma 91; apresentação da Dança do Pezinho pelo 5º ano e uma apresentação do grupo de dança da escola Isabel de Espanha), comidas da região do Rio Grande do Sul feitas pelos estudantes (atividade organizada pela professora de Ciências), poemas de autores gaúchos (atividade organizada pelo professor de português), exibição das contribuições da cultura negra e indígena na constituição da cultura gaúcha (como o carnaval de rua, a liga dos canelas pretas, vestimentas, chimarrão - atividade organizada por mim), além de exposições de painéis feitas pelas turmas dos anos iniciais e educação infantil.

Apesar de não ser uma abordagem adotada por todos os professores no desenvolvimento do projeto, de minha parte busquei levar em consideração os apontamentos de Meinerz (2017) – já abordados na revisão de literatura –, que sinalizam a necessidade de uma nova perspectiva ao abordarmos a cultura do Rio Grande do Sul, a fim de desconstruir uma forma naturalizada de entendê-la como uma

monocultura ligada ao MTG e às culturas italianas e alemãs, sem, no entanto, desconsiderar a contribuição destas no folclore e na constituição da cultura do estado.

Fig. 5: Algumas fotos do Festival Cultural 2ª Edição (2018)



Fonte: Arquivos da escola ou da professora

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. Sendo que alguns alunos foram convidados a ocupar uma tarefa de multiplicadores, participando de palestras externas à escola (na UFRGS) e compartilhando com os colegas posteriormente (isso porque não tínhamos condições de levar muitos alunos, visto que íamos com transporte próprio).

“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)

Além disso, ao longo do ano realizamos algumas palestras na escola, rodas de conversa com convidados sobre o tema, e em um sábado letivo de agosto realizamos a culminância do Festival Cultural, com as apresentações de trabalhos, como danças de origem angolana, pratos típicos de Angola, painéis/pôsteres sobre a história de alguns países, suas línguas/dialetos, as bandeiras; tivemos uma conversa com um convidado de Cuba e uma oficina de mixagem com músicas brasileiras e africanas contemporâneas.

“Nós tivemos que nos separar em grupo, pra ver quem ia fazer o doce de banana, fungi, 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)

Fig.6: Algumas fotos do Festival Cultural 3ª Edição (2019)



Fonte: Arquivos da escola ou da professora

Semana da África na UFRGS

No ano de 2018 realizamos essa saída, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, na UFRGS, onde participamos de uma oficina de dança de Moçambique e assistimos a uma palestra com estudantes de pós-graduação da UFRGS de origem Haitiana e Angolana.

Fig. 7: Saída de Estudo, Semana da África na UFRGS



Fonte: Arquivos da escola ou da professora

Sarau da Tardezinha Preta

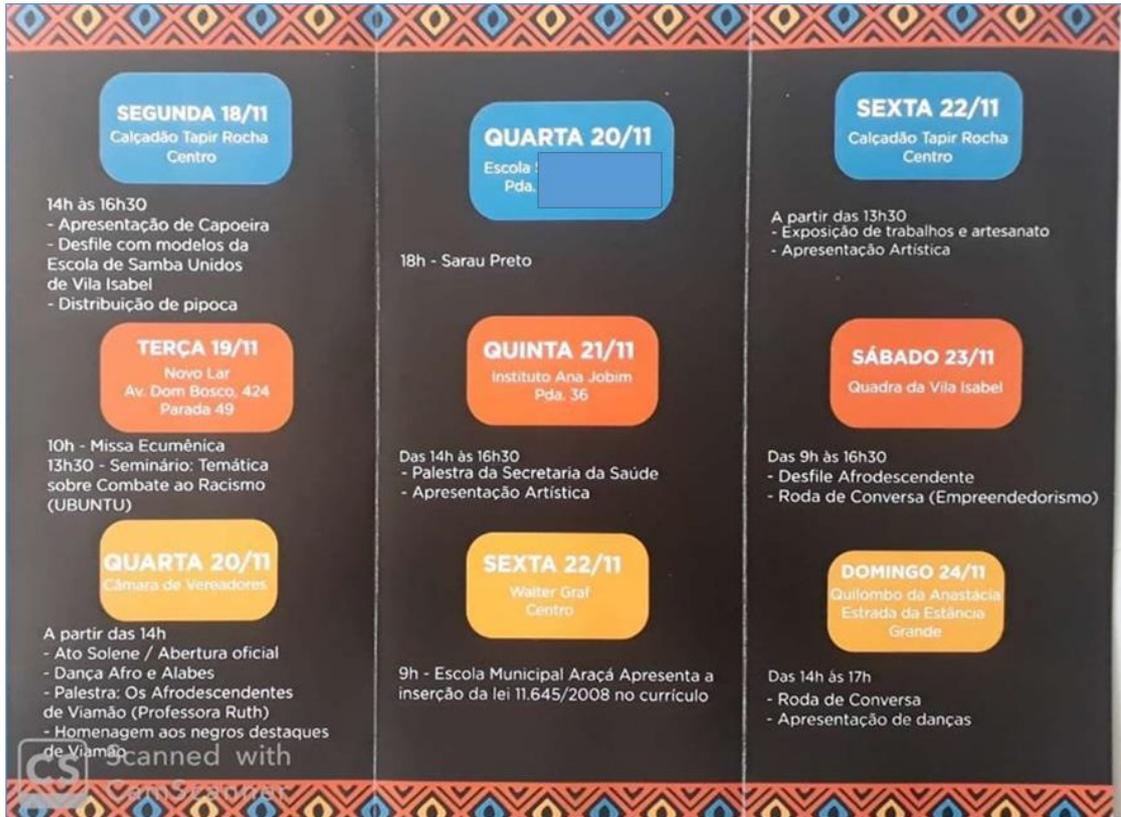
“Há algum tempo atrás foi lançada uma tarefa do Galera Curtição - que neste ano parece ter sido realizado de forma protocolar, para cumprir agenda, com pouco tempo de organização e de realização. Esta tarefa consistia em realizar um Sarau que abordasse de alguma forma a empatia e a compaixão. A diretora propôs fazermos um sarau com a temática da negritude, mas teríamos pouco tempo para organizar com qualidade e para sensibilizar os alunos com a temática, pedimos adiamento da entrega da tarefa e a organização do Galera Curtição negou. A diretora e a coordenadora se posicionaram decidindo não entregarmos a tarefa” (Notas de Campo, 10/12/2019)

Apesar de não termos feito o sarau para cumprir a tarefa do Galera Curtição, a diretora estava extremamente empolgada com as ideias que havíamos tido para o sarau e, diante disso, decidimos realizá-lo em novembro dentro das atividades da consciência negra. A diretora tomou a frente da organização, mas optou-se por realizar o sarau fora da escola, na praça ao lado, uma vez que a ideia era realizá-lo no fim da tarde e a secretaria de educação costuma dificultar esse tipo de atividade “fora do horário de aula”. Ainda assim, um bom número de professores e alunos se envolveu com a organização e realização do evento.

A diretora conseguiu luzes com a mãe de uma aluna, conseguimos contatos de poetas negros de Slam que se voluntariaram a participar, o poeta Jovem Preto Rei e o COLETIVO (UNI)VERSOS. Cada professor que se prontificou a participar ficou incumbido de uma tarefa a ser realizada com o apoio de alguns alunos. Eu fiquei com a parte de uma coreografia da música “Vem dançar com a Elis”, que é um funk infantil da MC Ellis. A aluna Dominó (que foi uma das entrevistadas) ficou responsável por me auxiliar e também por ajudar na apresentação do Sarau, juntamente com a diretora. Além disso, já havia construído com os alunos do 7º ano algumas histórias em quadrinhos com protagonistas negros para expor.

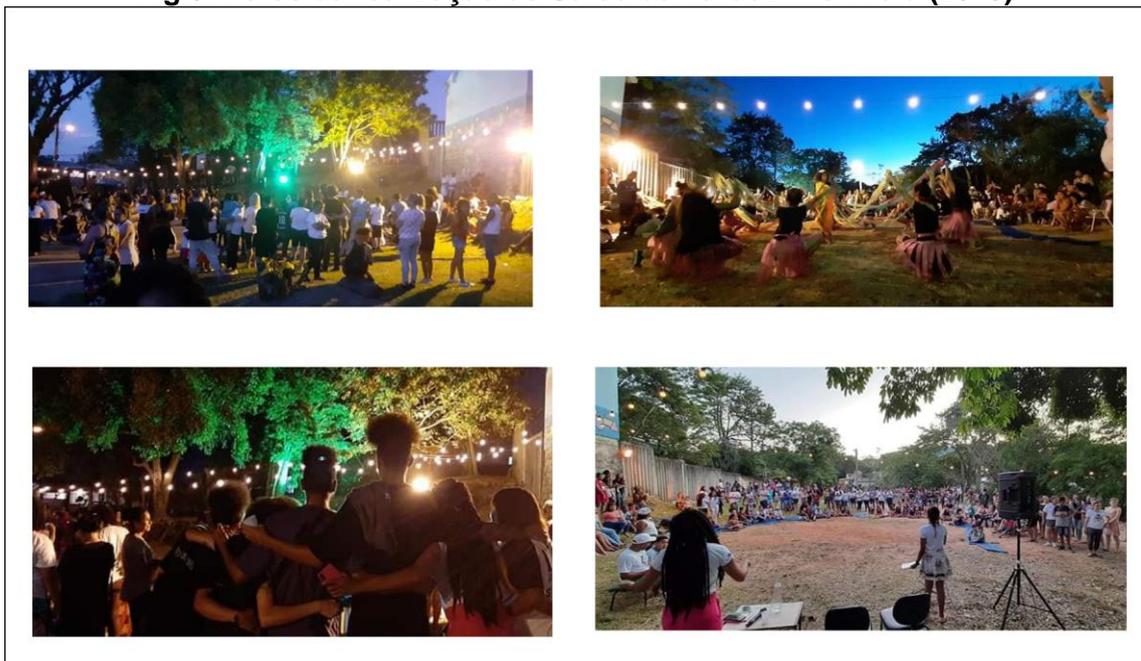
Apesar de algumas confusões no dia do Sarau, concluímos que foi um sucesso, pois a comunidade participou bastante, o que achávamos que seria o maior desafio, trazê-los para compartilhar do evento. O evento foi realizado das 18h às 20h no dia 20 de novembro e se chamou Sarau Tardezinha Preta. Importante dizer que ele integrou a agenda da semana da consciência negra da cidade.

Fig.8: Calendário da Semana da Consciência Negra de Viamão



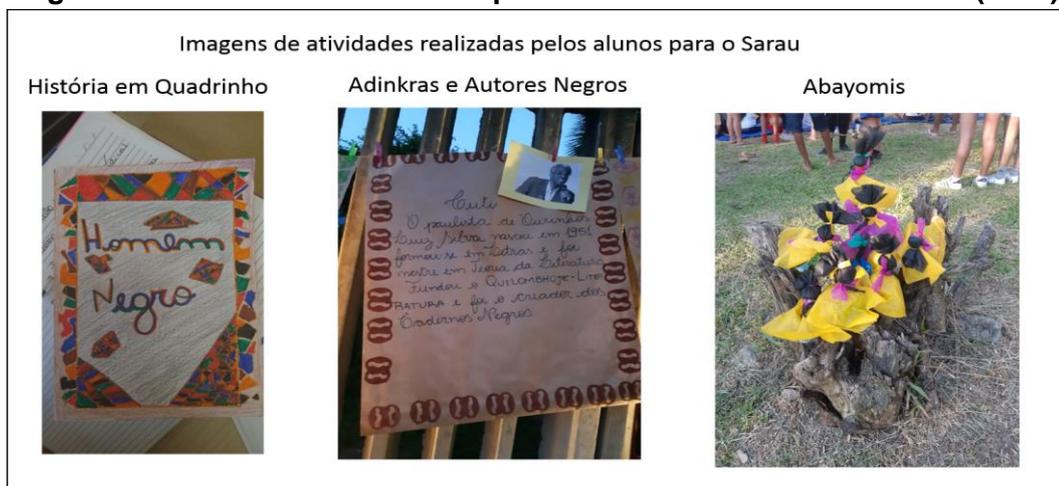
Fonte: Panfleto divulgado para a população da cidade

Fig.9: Fotos da realização do Sarau da Tardezinha Preta (2019)



Fonte: Arquivos da escola ou da professora

Fig.10: Fotos de atividades feitas pelos - Sarau da Tardezinha Preta (2019)



Fonte: Arquivos da escola ou da professora

Assim como o Festival Cultural, o Sarau da Tardezinha Preta se apresenta como possibilidade de resultado de uma proposta coletiva de educação. Diferentemente de algo imposto de forma vertical pela mantenedora, estes projetos foram pensados para esta comunidade, para estes alunos e com eles. Algo decidido coletivamente e que, por isso, originado no desejo e na crença de que seria uma experiência necessária e potente na formação desses sujeitos. Além disso, tivemos uma presença muito maior das famílias e da vizinhança do que costumamos ter em sábados letivos, o que pode aproximar a comunidade da escola, propiciar um maior vínculo e participação/engajamento destes sujeitos. Próximo ao que sugere Espejo (2012), a participação da comunidade escolar é algo relevante para uma educação intercultural e cidadã.

Saídas pelo Bairro

Saídas pelo bairro são atividades das aulas de Educação Física ou do projeto do Jornal ASD, em que saí com os alunos com o objetivo de reconhecer o bairro, identificar locais para práticas de lazer e para entrevistar pessoas da comunidade. Além dessas atividades, também utilizávamos com frequência uma praça próxima à escola para prática de Yoga, de ginástica ou de lutas.

“Hoje foi muito legal, fomos ali para a escadas e rampa e fizemos mortais no colchonete, depois fomos lá pra pracinha e usamos as argolas e as barras para dar tipo um giro no ar segurando elas primeiro só nos balançamos segurando com as mãos as argolas e depois levantamos as pernas pro ar e

descemos dando um giro. Foi muito legal, eu amei” (Ashia, Memorial, 8º ano, 01/10/2018)

ASD News

O projeto foi realizado com o 9º ano de 2018 e com o 9º ano de 2019. Este projeto foi definido primeiramente com os alunos do 9º de 2018 como possibilidade de articulação entre as disciplinas de Ensino Religioso e Educação Física. Dialogando com a turma chegamos nesta proposta, de um jornal em forma de vídeo, com quadros como “Tempo” (apresentada um apanhado das condições climáticas dentro de 1 trimestre), “Se Mexe Aí” (quadro que apresentava uma síntese do que estava sendo trabalhado em Educação Física em cada turma e trazia algumas notícias sobre atividades esportivas ou corporais realizadas na escola), “Sem Treta” (trazia debates, entrevistas e definições sobre temas polêmicos, como feminicídio, setembro amarelo, outubro rosa), e a parte principal, que apresentava notícias gerais da escola. Os alunos se dividiam para apresentar, entrevistar, filmar, elaborar roteiros, organizar o cenário e editar os vídeos, que eram publicados no canal do YouTube da escola.

Em 2019, ao assumir, além da Educação Física, também Artes e Ensino Religioso com o 9º ano, apresentei alguns vídeos do jornal da turma do ano anterior e fiz a proposta de darmos sequência. A turma concordou, mas foram feitas algumas alterações. O quadro do Tempo foi retirado, o quadro Se Mexe Aí teve seu nome alterado para Quadro de Esportes (que além de tratar do assunto no âmbito da escola trazia informações mais gerais, relacionado também com o tema de cada edição). Foi incluído o quadro “Contos e Poesias” (em que os alunos recolhiam entre as diversas turmas da escola poesias para serem lidas e também elaboravam um conto que seguia a temática daquela edição), também foi incluído o quadro “Bilheteria News” (onde os estudantes apresentavam filmes que estariam ou tiveram lançamento e recomendavam filmes relacionados a temática de cada edição). Já o quadro Sem Treta foi mantido, assim como a parte geral que apresentava notícias da escola e da comunidade. Neste ano de 2019, a turma optou por adotar um tema central para cada edição (1 por trimestre), sendo que em uma edição foi abordada a questão étnico-racial e em outra a questão de gênero e sexualidade (a terceira edição foi suspensa por razões que serão tratadas mais adiante).

“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 Luthor, 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, Dominó, Entrevista Coletiva, 9º ano, 12/08/2019).

“eu diria liderança. Eu estou tentando apoiar, aparecer e motivar o pessoal que é mais tímido, mais devagar. Uma coisa que eu aprendi com o cargo de direção do jornal foi a escutar opiniões. Eu tinha uma ideia para o jornal, de como ele ia ser, de como fazer, mas eu fui ouvindo sugestões e opiniões que foram melhorando a minha ideia” (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 ter entendido melhor a proposta” (Ravena, 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” (Tiffany, Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019).

Tanto em 2018 como em 2019 foi necessário auxiliar as turmas na organização e na sistematização das atividades, trazê-las para o foco. Apesar de proporcionar autonomia aos grupos, principalmente pela escolha de 2 diretores para o projeto do jornal, que seriam os responsáveis por organizar os grupos, delegar tarefas, supervisionar etc, era necessário orientá-los sobre o tempo, sobre os processos, sobre como lidar com os conflitos. Recordo que em diversos momentos os diretores ficaram frustrados pelo fato de que nem todos os alunos estavam engajados e eram pró-ativos nas atividades do projeto. Compartilhei com eles que esse era um sentimento legítimo e pelo qual eu, como professora, passava constantemente; sugeri, então, o diálogo, que conversassem com os colegas para identificar suas razões para a falta de engajamento, para compreender se estavam descontentes com a posição que estavam ocupando. Mediando esta conversa, chegamos à decisão de realocar alguns alunos, criando um novo espaço/momento no jornal. Estes alunos não estavam tão motivados na atividade de organização do cenário, então buscamos pensar em uma alternativa que se conectasse com algo que contemplasse seus interesses, sendo criado, então, um fechamento para o jornal em que estes alunos apresentariam uma música (pois os três alunos costumavam tocar e cantar).

“Nesse dia também estava chovendo, ai nós fomos filmar o jornal da escola que é feito pela nossa turma junto com a professora de educação física” (Sikose, Memorial, 9º ano, 25/09/2018)

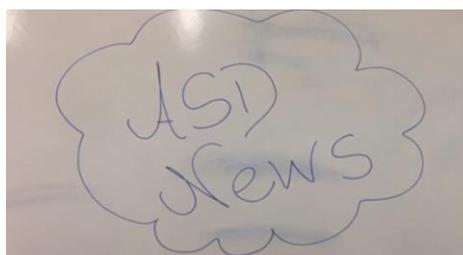
“Nesse dia, passamos a aula inteira gravando dois quadros do jornal, as “cartas e poesias” e um quadro de música onde os guris apresentaram uma música do grupo de pagode “ferrugem” (Nokhwezi, Memorial, 9º ano, 26/08/2019).

Fig.11: Foto do Protótipo da logo do projeto do jornal em 2018



Fonte: foto realizada pela professora/pesquisadora

Fig.12: Imagem de fundo do ASD News 2018 1ª edição



Fonte: Foto realizada a partir de vídeo disponível no Youtube da escola

Fig.13: Cenário de fundo do ASD News 2018 2ª edição



Fonte: Foto realizada a partir de vídeo disponível no Youtube da escola

Fig.14: Abertura do ASD News 2019 2ª Edição



Fonte: foto realizada a partir de vídeo disponível no Youtube da escola

Fig.15: Algumas fotos dos quadros do ASD News 2019



Fonte: foto realizada a partir de vídeo disponível no Youtube da escola

Saída na Quinta da Estância

A saída na Quinta da Estância foi um projeto de saída de estudo interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, Ciências e Educação Física. A Quinta da Estância é um Parque Ecológico localizado no município de Viamão, que possui diferentes atividades educativas e de lazer.

Na parte da Educação Física, a saída serviria como culminância e encerramento do trimestre onde estávamos trabalhando com práticas de aventura.

“As diferentes concepções da humanidade acerca do que é natureza e meio ambiente e, principalmente, suas formas de lidar com e neste meio – haja vista a degradação dos recursos naturais e a própria degradação da relação entre as pessoas – têm suscitado, como contra movimento, a busca pela construção de uma relação mais harmônica dos seres humanos com o ambiente natural. Para Carvalho (2011, p. 65), é necessário um novo modo de pensar o mundo, que aponte para um “jeito ecológico de ser”, na direção de um novo estilo de vida, do “se repensar a si mesmo” e nas relações com os outros neste mundo.

Uma formação que caminhe nesse sentido se aproxima de uma proposta de Educação Ambiental, que, mais do que educar os sujeitos para preservar os recursos naturais, está relacionada com a capacidade dos sujeitos se pensarem no mundo, compreenderem a relação entre sociedade e natureza, refletirem sobre as condições e mudanças ambientais, bem como da complexidade e do acesso aos bens ambientais, tendo como um de seus objetivos “promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográfica, histórica, biológica e social, considerando o meio ambiente como o conjunto de inter-relações entre o mundo natural e o mundo social” (Carvalho, 2011, p.158). Nessa perspectiva, esta saída de estudos integra um trabalho interdisciplinar que vem sendo realizado entre as disciplinas de Educação Física, Geografia e Ciências, que busca tratar do ser humano na relação com outros seres e com o meio ambiente.

Objetivos da Educação Física

Fruir e experimentar práticas corporais de aventura na natureza

Refletir sobre atitudes de segurança pessoal e coletiva em meio a práticas corporais

de aventura na natureza
Refletir sobre atitudes de segurança e cuidado para com o meio ambiente na busca
de redução de impactos
Compreender as especificidades das práticas de aventura na natureza,
comparando-as com as práticas corporais de aventura em meio urbano
Problematizar sobre os espaços públicos e acessíveis para possibilidade destas
práticas corporais
Refletir sobre as desigualdades presentes no acesso ao lazer relacionado às
práticas corporais de aventura

(Projeto Saída de Estudos - 14/11/2018)

A partir destes objetivos e pressupostos (após todos os problemas enfrentados, já citados anteriormente) realizamos a saída de estudo com 22 estudantes (de 8º e 9º ano) no dia 03 de dezembro de 2018. Neste dia os estudantes vivenciaram uma trilha em meio à natureza; fizeram um *tour* guiado pela parte da fazenda, onde puderam conhecer alguns animais; jogaram futebol na lama; fizeram um piquenique e fizeram um circuito de práticas de aventura com escalada, tirolesa, dentre outros.

Fig. 16: Algumas fotos sobre a Saída de Estudos na Quinta da Estância



Fonte: Arquivos da professora/pesquisadora

“Ahh, no fim eu me arrependi de não ter ido na tirolesa, eu fiquei com medo na hora e não fui, agora eu queria ter ido” (Vanessa, Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019)

O ingresso não era gratuito, mas conseguimos um desconto considerável para viabilizar a participação, ao menos, de uma parcela dos estudantes. Entendo que este tipo de saída não inclui todos os estudantes por conta do investimento financeiro necessário. Ainda assim, compreendemos que aqueles estudantes que teriam condições de custear o ingresso através da escola (com desconto) dificilmente conseguiriam realizar essa visita em outras condições, visto que sem a escola o valor dobrava e o estudante provavelmente não iria sozinho, o que aumentaria os custos. Nesse sentido, entendemos que havia relevância e importância na realização

desta saída, ao menos para aqueles que conseguissem participar, diante das condições que tínhamos naquele momento. Isto nos leva, assim como foi proposto aos estudantes, à reflexão acerca do acesso aos estudantes de escola pública a viverem este tipo de experiência. Por que não parte da Secretaria de Educação a criação de algum tipo de convênio/parceria para que nossos estudantes possam vivenciar estas experiências, ainda mais considerando que se trata de um parque localizado no próprio município?!

1º Encontro da Juventude Negra de Viamão

Por conta de meu envolvimento com a Associação Ubuntu Ukama (associação/coletivo que tem por finalidade atuar no município diante da temática da negritude) e por estar envolvida na organização deste evento, propus que alguns estudantes negros de escolas públicas pudessem participar da atividade de Desfile (que integrava a programação). O evento foi realizado no Ginásio Municipal de Cultura no dia 11 de julho de 2019 e, além do desfile, previa um Cine-debate e uma roda de conversa. Não conseguimos autorização para que todas as turmas e alunos pudessem participar do evento, mas pudemos levar as estudantes que iriam participar do desfile. Percebemos que esta experiência contribuiu com a autoestima destas alunas e permitiu que elas entrassem um pouco mais em contato com as discussões e culturas do povo negro.

Fig.17: Desfile no 1º Encontro da Juventude Negra de Viamão



Fonte: Disponíveis no *facebook*

Anime Extreme

Uma vez que estávamos sempre atentos às possibilidades de ampliar as vivências e experiências dos alunos, nos inscrevemos para receber gratuitamente ingressos para este evento, principalmente por conta do interesse crescente dos estudantes pelo mundo dos Animes. Fomos contemplados com os ingressos e acompanhamos (a secretária, a vice diretora e eu) um grupo de mais ou menos 20 alunos a este evento. O evento tinha um formato de feira, com alguns shows e

apresentações (com youtubers gamers e outras personalidades da área), e alunos também puderam jogar diferentes jogos digitais. Este tipo de ação nos leva a pensar formas de articular mais estes interesses dos alunos com as nossas aulas. Diante disso, conhecer um pouco deste universo pode nos dar ferramentas para este processo.

Diante destas propostas (aulas, saídas, projetos, eventos) entendo que os estudantes foram construindo aprendizagens específicas de cada disciplina, mas também construíram aprendizagens mais amplas sobre diferentes questões sociais, culturais e políticas, e sobre si próprios, conforme apresentado nos trechos a seguir:

“ ahh, eu aprendi a me posicionar politicamente (Tiffany); é, eu nem dava bola pra essas coisas antes (Cláudia); sim, e hoje eu entendo que eu preciso entender e pensar sobre o que tá acontecendo porque isso impacta na minha vida, no meu futuro (Tiffany) [...] e sobre o aborto por exemplo, antes eu julgava a mulher, que engravidava porque queria, mas depois da gente debater e pesquisar eu entendo que tem várias questões sobre isso, e que ninguém julga os guris quando isso acontece (Tiffany)” (Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019).

“e assim, tipo, a experiência do jornal, de apresentar, isso eu acho que vai me ajudar muito na minha vida, para qualquer coisa, pra não ter vergonha” (Tiffany, entrevista coletiva 9º ano, 19/08/2019).

Assim, nota-se que esta construção curricular (não apenas da Educação Física, mas da escola, ainda que nem sempre alinhada) permitiu 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, de forma mais subjetiva, se aproximando da compreensão de Espejo (2012), que entende que a educação intercultural, para além de trabalhar com as diferenças (para que sejam conhecidas, reconhecidas e valorizadas) e para combater as desigualdades, tem uma finalidade de formação cidadã.

4.1.1 Qual o lugar da resignificação da Educação Física nesta caminhada intercultural?

Anteriormente abordamos o quanto as aulas de Educação Física têm ficado restritas a determinadas abordagens e conteúdos, que no geral acabam por reforçar e se aliar a um projeto de permanência da colonialidade na formação dos estudantes, e conseqüentemente na construção de nossa sociedade. Nesse sentido, metodologias e seleção de conteúdos precisam ser repensadas nas aulas de Educação Física a fim de desconstruir essas estruturas tão enraizadas em nossa sociedade.

É oportuno, neste ponto, retomar os desafios da educação intercultural pontuados por Candau (2006), que seriam desconstruir, articular, resgatar e promover. Diante disso, resignificar a Educação Física, a partir dessa inspiração intercultural, vem a ser hoje algo um pouco diferente do que eu pensava nos primórdios desta tese. Pelas diferentes leituras e pelas vivências em sala de aula, me incomodava muito que a Educação Física não tivesse um reconhecido *status* de disciplina, que fosse menosprezada, pouco valorizada, compreendida como um espaço de tempo desprovido de aprendizagens, relacionada apenas a um momento de prazer e satisfação.

Esses aspectos continuam me inquietando e causando desconforto, e acredito ser algo que continuarei me empenhando para mudar. Todavia, inicialmente (e não apenas inicialmente, mas por um bom tempo de realização desta tese) compreendi que os meios para atingir este reconhecimento seriam pelos caminhos criados pela colonialidade, como reprovação, encaminhamento de alunos para direção, dentre outros. Minhas (nossas) amarras, conforme já abordado anteriormente.

Não é que eu faça questão de reprovar os alunos, mas essa cultura das notas já está impregnada neles e, pelo menos por enquanto, não consigo pensar em uma outra forma de valorização, de eles levarem a sério. Quando um pai ou mãe diz “não acredito que tu reprovou em Educação Física, logo em Educação Física” “Como consegue?” “não correu o suficiente na volta da quadra?”, ao mesmo tempo em que eu entendo que essas falas surgem de ocorridos, que não surgiram do nada, que estão relacionados a uma história passada e presente da Educação Física, eu também entendo que o conhecimento e as experiências não são valorizados por esses pais/mães/alunos, apenas a aprovação e reprovação e que disciplinas que não reprovam não são importantes (Notas de Campo, 12/12/2019).

Então, em minha compreensão, se eu havia mudado as metodologias, havia apresentado outras dinâmicas, havia apresentado outros conhecimentos, deveriam os alunos e familiares elaborar essa nova compreensão sobre a Educação Física e, caso não o fizessem, meu recurso era recorrer ao retrocesso. Os princípios e compreensões acerca da decolonialidade e da interculturalidade me levam a reconhecer as limitações dessas ações e formas de agir e reagir, assim como evidenciam a incoerência destas com aquilo que venho defendendo conceitualmente, politicamente e pedagogicamente. Ademais, o próprio campo, o próprio contexto, apresenta indícios de que esse caminho do retrocesso não é a resposta. Um exemplo disso é uma grande mudança de postura de um aluno que em 2019 brigava constantemente para realizar as atividades de Educação Física, dizendo que "não queria e não ia fazer", o qual inclusive sua mãe esteve na escola na tentativa de me intimidar, questionando as notas do filho.

Um dia antes da entrega de boletim a mãe de um aluno da turma E - que já teve vários problemas desde o ano passado por escolher as atividades que quer ou não fazer nas minhas aulas e por isso acaba ficando com a nota abaixo da média - compareceu à escola e disse que queria o boletim, a diretora explicou que era apenas no dia seguinte, então ela começou a relatar que o filho havia chegado em casa dizendo que estava em APPL (avaliação após período letivo, que os alunos têm direito de fazer em caso de reprovação) em Educação Física, que eu fica me "bicando" com o menino. A diretora me relatou que explicou para a mãe que haviam registros das atividades que o aluno havia se negado a fazer, dos trabalhos que não havia entregue (Notas de Campo, 12/12/2019).

Este aluno que em 2019, mesmo pressionado pela possível reprovação, se negava a participar de algumas atividades, não se empenhava nos trabalhos, em 2021 passa a realizar quase todas as atividades (em formato remoto) entregando não apenas a parte mais teórica das atividades mas também fotos e vídeos das vivências práticas, em um contexto pandêmico, sem qualquer indicação de que haja reprovação, onde os alunos estão recebendo pareceres ao invés de notas. Não é possível afirmar quais são as razões da mudança de postura do aluno, mas fica evidente que não foi essa pressão por avaliação e reprovação, ou algum tipo de punição, como assinar uma ata, podendo ser, então, o convite, a oferta, uma certa flexibilidade com os formatos, uma menor exposição diante do coletivo – elementos que devemos

observar, pois podem ser importantes nesse processo de trazer os estudantes para a aula, de auxiliar na produção de um desejo pelo o que ali acontece.

De fato, entendo que essa ressignificação da Educação Física passa por questões de seleção de conteúdo, de escolhas metodológicas, de relacionamento com os alunos, e por isso parece fundamental ter em conta por que e para quem esta aula é pensada. Ter ciência e convicção dos caminhos escolhidos e não perdê-los de vista, algo que neste percurso aconteceu consideradas vezes, mas identificamos, reconhecemos e pretendemos nos manter alertas para que, quando isso ocorra novamente, possamos agir.

Com isso não intento dizer que o caminho não possa ser repensado, ao contrário, é necessário pensar sobre ele a todo tempo e, sendo necessário, mudar (ou deixar mudar) o rumo de forma intencional, de forma consciente, com um propósito pautado nestas intencionalidades e objetivos que foram anteriormente traçados para a formação dos estudantes. Dito isto, pude compreender que ressignificar a Educação Física, a partir de um trabalho inspirado na interculturalidade tem suas potências, como a construção de uma aula mais inclusiva, em muitos momentos mais atrativa, que desafia os estudantes e o próprio professor, que, apesar de ter roteiro, está aberta a novas possibilidades, que traz o sujeito e a cultura para o centro do processo.

Inevitavelmente, ao se desenvolver uma proposta pautada na interculturalidade, estaremos rompendo amarras, construindo uma outra Educação Física, não pautada na padronização, na repetição e na realização de movimentos e gestos de forma irreflexiva, mas também rompendo com uma Educação Física sem propósito, sem organização, com atividades aleatórias.

É, ainda, necessário frisar que com isso não se pretende retirar da aula os seus aspectos motores, técnicos. Não se trata de transformar a aula em uma “sociologia da Educação Física”, como já escutei diversas vezes e como já assinalou Bracht (2000) ao enfatizar que ao criticarmos a presença do esporte de rendimento como conteúdo da Educação Física não pretendemos “substituir o ensino das destrezas esportivas pelo discurso sociológico ou filosófico sobre o esporte, transformando as aulas de EF em aulas de sociologia/filosofia do esporte (de preferência desenvolvidas em sala de aula - aula teórica)” (p.16). Seria então termos consciência e convicção sobre o papel social e formador da Educação Física, e o quão limitador é para a formação dos alunos

uma disciplina centrada exclusivamente no rendimento esportivo, ou também uma disciplina que se negue a ensinar, se colocando apenas como momento de alívio/espaiamento para que logo os alunos retornem para a linha de produção.

É apropriado, nesta senda, recuperarmos a concepção que aponta a construção curricular como um espaço e uma ação política, impossível de neutralidade. Entendendo que cada disciplina tem a sua construção curricular que forma um todo maior, e que a construção curricular não é apenas aquele documento orientador elaborado em nível macro, mas sim a relação destes com o fazer cotidiano nas escolas, as decisões pedagógicas adotadas por cada professor ajudando a compor esse currículo e, diante disso, essas decisões não podem ser pensadas como um ato neutro, não político. Se o professor adota uma abordagem pedagógica centrada e exclusivamente focada no esporte de alto rendimento, ele reforça modelos e hábitos padronizados, elitizados, pautados na lógica homogeneizadora posta pelo ideal capitalista eurocentrado. Da mesma maneira, se ele opta por uma construção curricular onde realiza apenas um formato de “aula livre”, sem proposta, deixando os alunos por conta, ele não está agindo a fim de desconstruir a estrutura colonialista que já está impregnada em nossa sociedade, também está contribuindo para uma construção curricular que reforça e perpetua esses ideais, pois não os combate.

Em algumas aulas, a pedido dos alunos e mesmo para identificar como eles se organizavam em momentos não guiados pelo professor, propus que eles escolhessem as atividades que realizariam em aula. Além disso, em outros momentos, em que já havíamos desenvolvido aquilo que tínhamos planejado, também propus que os alunos pudessem escolher o que fariam. Em grande parte das vezes, os alunos se atinham às mesmas atividades, o que inicialmente acreditei ocorrer por falta de conhecimento dos mesmos sobre outras possibilidades, mas em outros momentos, mesmo após já terem sido trabalhadas diferentes práticas corporais, os alunos, no geral, seguiam realizando as mesmas práticas.

“Nesse dia decidi que ia ceder um pouco ao pedido das turmas e permiti que eles escolhessem atividades para fazer na aula, que poderiam estar fora do tema de dança, que era o tema desse trimestre [...] Os alunos optaram novamente por jogar três corta e futebol” (Notas de Campo, 15/07/2019).

"Hoje foi nossa aula antes das férias, a sora deixou nos os períodos livres nós jogamos bola (futebol), os outros jogaram três corte" (Hakim, 7º, Memorial, 15/07/2019)

Entendo que as amarras que temos, que o sistema tem, os alunos também possuem. Com isso, não intenciono afirmar ou defender que esses momentos não sejam importantes para os alunos também, mas que uma construção curricular centrada apenas nas escolhas dos alunos, de forma que o professor não exerça um papel mediador, desafiador, tende a manter a sociedade calcada nos mesmos princípios, sem produzir mudanças, sem gerar transformações.

entendo que não podemos desejar algo que não existe, ou que desconhecemos completamente, que nunca ouvimos falar. “Que vontade de comer aquela comida que ainda não criaram”? “Que vontade de dançar aquela música que ninguém compôs”? Poético, filosófico, mas trazendo para o contexto, compreendo que é extremamente comum que os alunos queiram jogar futebol e três-corta nas aulas de Educação Física, porque é familiar, é o que eles conhecem. Nos memoriais dos alunos pude ler muitas vezes o quando eles relatam terem gostado de aprender algo novo, mas certamente não diriam isto antes de aprender (Notas de Campo, 12/12/2019).

Em face do exposto, entendo e defendo que uma ressignificação da Educação Física, a partir da interculturalidade, necessita de alguns elementos pedagógicos mesmo que não pautados em perspectivas decoloniais, como a sistematização dos conteúdos, o planejamento, que são elementos que não estariam presentes, por exemplo, de forma estruturada na educação dos povos originários tradicionalmente. Com isso, quero enfatizar que, em minha percepção, ressignificar a Educação Física, tendo como base a interculturalidade, não significa negar todo o conhecimento produzido pelo ocidente, justamente porque a interculturalidade se propõe ao diálogo e a não hierarquização e exclusão de saberes e culturas.

Ademais, em minha experiência vivida ao longo desta docência e desta pesquisa, esses elementos me deram alguma segurança para buscar atender os desafios anteriormente citados. O desafio de “articular” evoca o objetivo de promover os acessos e as possibilidades de forma igualitária, algo que entendo que ao longo desta construção curricular realizamos através da apresentação, do diálogo, da contextualização, da reflexão e da experimentação de diferentes manifestações da cultura corporal.

Na tentativa de responder a essa questão eu argumento comigo mesma que é a forma como posso garantir aos estudantes acesso à conhecimentos muitas vezes elitizados (como o tênis e o badminton por exemplo). Além disso, as temáticas trabalhadas com os esportes, para além da questão das técnicas, podem ajudar nas premissas da interculturalidade, inclusive o próprio debate sobre o acesso a esses esportes, à visibilidade de atletas negros ou indígenas nessas

modalidades, o sexismo, as questões de atletas transgênero (conforme foi abordado pelo 9º ano de 2019 no ASD News) ou da inclusão. (Notas de Campo, 17/08/2020).

Em alguns momentos, confesso, me via em um dilema por entender que estava novamente dando visibilidade àquelas práticas já reconhecidas e valorizadas na sociedade. Todavia, se os alunos não fossem apresentados a elas em nossas aulas, será que teriam acesso a elas em outro lugar? E se tivessem acesso à prática, será que teriam em conjunto a parte reflexiva sobre ela?

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)

Ademais, recordo-me do que foi apontado por Silva (2015), que compreende que não se deve abolir ou demonizar os conteúdos esportivos (e aqui incluo 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, o que também permitiu, em alguma medida, nos aproximarmos de outro desafio/objetivo, de identificar e reconhecer as discriminações presentes em nossa sociedade, inclusive nas práticas esportivas.

“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” (Damani, 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” (Niara, 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” (Adwin, 7º, Memorial, 02/04/2019).

“Hoje tivemos basquete de novo, a sôra deixou apenas as gurias jogarem e os guris ficaram olhando, depois a gente conversou sobre como jogamos melhor sozinhas, pois quando jogamos misto os guris não passam a bola. Os guris reclamaram um monte, acho que eles ainda não entenderam” (Nozibele, 7º ano, Memorial, 16/04/2019).

Ainda assim, uma construção curricular inspirada na interculturalidade necessita propor e oportunizar o diálogo entre as culturas, desconstruir a naturalização da ausência de muitas práticas, percepções e fenômenos no nosso cotidiano e na escola. Necessitando, então, trazer para a vivência dos alunos estas práticas corporais que por muito tempo foram apagadas no contexto escolar ou tratadas de forma exótica e estereotipada. Deste modo, ao trabalhar as danças, as lutas, os jogos etc, trabalhamos aquelas práticas produzidas por diferentes culturas, aquelas mais conhecidas e reconhecidas e aquelas que vem sendo invisibilizadas. Fizeram parte de nossas aulas, então, não apenas em datas comemorativas ou alocadas em um período específico para trabalhar aquilo que seria diferente, mas em meio ao processo, ocupando o mesmo espaço das outras práticas.

02/04: *Como tamos trabalhando dança hoje vimus a dança gaúcha.*
 16/04: *Nós dançamos danças circulares, dançamos em roda de mãos dadas fizemos tipo passo africano*
 23/04: *Hoje a aula foi muito SHOW nois dacemo a fú uns passinho lá! Plablo Vitar e Despacito.*
 07/05: *Hoje noix olhemo o filme Pantera Negra, filme chato pra caramba. Mas a sora pediu pra gente olhar como eles se vestiam, como dançavam.*
 14/05: *Hoje noix olhemos o filme Se ela dança eu danço, "filme muito bom Natacha". Ele mostra a dança de rua e também o balé, e como um num é mais que outro. Ahh, o filme era pra ser mais pra frente, mas chuveu.*
 24/05: *Hoje noix olhemos uns vidios lá de dança alguns koreana! (chato). Umas colegas que são fas ensinaram uns passinhos.*
 (Moema, 8º, Memorial, 2018)

04/06: *Hoje nós estamos aprendendo a dança, no 2º trimestre é de dança e ginastica. E hoje nós jogamos mimica em grupo e foi muito legal.*
 11/06: *Hoje nós jogamos uns jogos bem legais, a gente fez movimentos com o corpo, uma brincadeira de espelho e fomos pra quadra, fazer desafios.*
 18/06: *Hoje nós dançamos varios tipos de danças, varios ritmos, e aprendemos muitas coisas legais, nós dançamos: funk, mpb, reegue, ctg, rock, frevo, pagode, axé, e chame, e etc. Foi muito legal aprender tudo isso, todos esses tipos de musica são bem legais.*
 25/06: *Hoje nós dançamos danças de CTG, as músicas de CTG que a gente dançou foi maçanico, e xote carreirinho e foi muito legal a gente também aprendeu a dançar esse tipo de dança e é muito dançar essas danças mais também é muito difícil mais é muito legal.*
 02/07: *Hj, foi a entrega dos trabalhos e depois nos aprendemos a dançar pagode. Eu fiz o meu trabalho com a Emily e o tema foi de funk, a gente fez dois cartazes e dançamos a musica o bebê do Mc Kevinho.*
 09/07: *Hj foi a entrega dos trabalhos pras meninas que não entregaram e teve dança da cadeira e dança da varroua e foi muito legal.*
 16/07: *Hoje nós jogamos futebol foi muito legal e também aprendi que não importa a pessoa ou se ela não sabe jogar oq importa é se divertir.*
 23/07: *Hoje nós fizemos bastate passos e aprendemos coreografias bem legais.*
 05/08: *Hoje nós dançamos farias coreografia, e a que eu mais gostei foi K.O porque eu já sabia dançar, bom mais ou menos mais eu aprendi mais rápido essa coreografia.*
 13/08: *Hoje nós tínhamos que enventar uma coreografia e a sora falou que a melhor coreografia a turma toda ia aprender*
 20/08: *Hoje nós apresentamos as danças. Foi muito legal. E o grupo que ganhasse, ia ensinar a coreografia do grupo e o grupo que ganhou foi do carlos. Obs: não era uma competição.*

27/08: Hj, nós aprendemos a coreografia do Carlos e dos amigos dele e depois nós dançamos algumas coreografias e foi bem legal, a gente dançou funk, sertanejo e mais uns tipos de música.

05/08: Hj, nós dançamos algumas musicas, e aprendemos algumas coreografias, de danças circulares e também a musica do Pablo Vitar e foi muito legal.

(Ayan, 6ºano, Memorial, 2019)

Hoje nós fizemos várias brincadeiras: moinho [UMA BRINCADEIRA AFRICANA (Comentário meu)], gato e rato, e 1,2,3. A brincadeira do moinho foi difícil de fazer mais foi legal bem, eu perdi, mais nas outras eu venci de vez em quando isso acontecia. Enfim eu gostei muito, não conhecia nenhuma dessas brincadeiras (DALILA, 6º, Memorial, 26/08/2018)

Hoje na aula de E.F nós jogamos vários jogos de tabuleiros e eu perdi. Mas aprendi a jogar um jogo que não sabia [JOGO DA ONÇA, JOGO INDÍGENA, (Comentário Meu)]. (DALILA, 6º, Memorial, 03/09/2018).

Quanto ao planejamento e à sistematização, entendo que além de permitir que o professor se prepare, se organize, busque materiais, contate possíveis convidados para a aula, também permite que os alunos se sintam parte do processo, não fiquem "na mão" do professor, alienados ao processo, pois eles também passam a identificar e reconhecer o que está sendo trabalhado durante um determinado tempo, o que lhes permite criar expectativas, se preparar, assim como propor sugestões. A partir disso, apresento a seguir a sistematização pensada no início de cada ano letivo, que foi apresentada à coordenação pedagógica da escola e aos alunos nas primeiras aulas do ano (com exceção do ano de 2021, que será apresentado posteriormente, visto que neste tivemos imposições da mantenedora, nos deixando pouco espaço de escolha, além de sermos informados sobre os eixos e conteúdos que seriam trabalhados com pouca antecedência).

Quadro 6: Sistematização de planejamento anual da Educação Física, pela professora, entre 2017 e 2018

ANO	TURMA	1º TRI	2º TRI	3º TRI
2017	6º	Atletismo	Jogos Cooperativos e competitivos	Danças (folclóricas e tradicionais) e Lutas
	7º	Atletismo	Jogos Cooperativos e competitivos	Danças (folclóricas e tradicionais) e Lutas
	8º	Atletismo	Jogos Cooperativos e competitivos	Danças (folclóricas e tradicionais) e Lutas
	9º	Atletismo	Jogos Cooperativos e competitivos	Danças (folclóricas e tradicionais) e Lutas
2018	6º	Atletismo	Jogos Cooperativos e competitivos	Danças (folclóricas e tradicionais) e Lutas
	7º	Ginástica geral, G.A e G.R	Danças e Jogos Populares e eletrônicos	Esportes de Rede e Práticas de Aventura
	8º	Ginástica de Condicionamento	Lutas e Práticas Corporais Introspectivas	Esportes de Rede e Práticas de Aventura
	9º	Ginástica de Condicionamento e Dança	Lutas e Práticas Corporais Introspectivas	Esportes de Invasão e Práticas de Aventura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos Planos de Ensino

Quadro 7: Sistematização de planejamento anual da Educação Física, pela professora, entre 2019 e 2020

2019	6º	Jogos	Ginásticas (ginástica geral, G.A	Atletismo
	7º	Esportes de Invasão	Ginásticas (ginástica geral, G.A e G.R) e Danças	Atletismo
	8º	Esportes de Invasão	Lutas e Danças	Ginásticas de Condicionamento Físico
	9º	Esportes de Rede e Campo e Taco	Práticas Corporais Introspectivas	Ginásticas e atividades circenses
2020	6º	Atletismo	Jogos populares e tradicionais	Danças (urbanas e sociais) e Lutas
	7º	Lutas	Esportes de Invasão	Danças (tradicionais e folclóricas)
	8º	Esportes de Rede	Lutas	Esportes de Invasão e Práticas de Aventura
	9º	Yoga	Lutas	Esportes de Invasão e Práticas de Aventura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos Planos de Ensino

É necessário frisar que este planejamento inicial por vezes se alterou diante de questões que escapavam da nossa escolha (como questões de espaço e material) ou por conta de outros projetos, visto que, para sua viabilização, acabávamos utilizando os períodos de algumas disciplinas, mas também por diálogo com as turmas que por vezes solicitavam que trabalhássemos com outra temática, ou que continuássemos por mais tempo com o que já estava sendo trabalhado. As cores utilizadas no quadro visam demarcar o percurso trilhado pelas turmas. Assim, cada turma recebeu uma

cor, e é possível notar que buscamos proporcionar uma amplitude de aprendizagens e experimentações com a cultura corporal de movimento ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nas falas a seguir, as alunas narram algumas situações em relação a uma disciplina e uma professora da escola. As suas falas explicitam um pouco como elas se sentem perdidas quando não conseguem estar acompanhando as decisões do professor, ou as mudanças.

“a gente nunca sabe o que ela vai passar, porque um dia ela dá física e no outro ela dá química” (Vanessa, entrevista 9º ano, 19/08/2019)

“e aí quando a gente tá querendo pegar a matéria aí ela muda” (Cláudia, entrevista 9º ano, 19/08/2019)

“Sôra, a gente vai bem nas avaliações porque ela dá vários trabalhos que valem 2 pontos ou 5 pontos e aí a gente acaba somando a nota, mas eu tirei 22 e eu não sei nada, a gente tem a nota mas não tá aprendendo. [...] Ela não passa exercício, atividade sobre o que ela ensinou, parece muito aleatório” (Tiffany, entrevista 9º ano, 19/08/2019).

Nesta mesma perspectiva, ao acompanharmos o memorial dos alunos ao longo de um período, podemos notar que com o passar do tempo os estudantes vão compreendendo que há um eixo, um contexto naquilo que está sendo trabalhado. Criam conexão entre as atividades de cada aula, permitindo que entendam as partes e o todo dos temas trabalhados.

19/03 hoje eu não fui na aula. Meus colegas falaram que teve um texto e corrida.
26/03 O que teve hoje na aula? Hoje nos fizemos corrida de 17m aprendemos mais sobre Atletismo fizemos grupos que foram bem legais.
 Você gostou da aula? Sim gostei bastante Por que além de aprender mais sobre o Atletismo foi bem divertido.
02/04 O que teve na aula? Hoje nos fizemos 4 voltas na quadra hoje sem o grupo e ainda continuamos estudando sobre as corridas.
 Você gostou da aula? Gostei da aula foi bem divertida.
09/04 O que teve na aula? Hoje nos fizemos corrida de obstáculos em grupo e ainda continuamos estudando corrida.
 Você gostou da aula? Gostei bastante da aula foi bem legal fazer os obstáculos e engraçado.
16/04 O que teve na aula? Hoje nos tivemos corrida de obstáculos de 40m em grupo e continuamos com o atletismo.
 Você gostou? Sim foi bem legal fizemos as corrida e além disso se divertimos.
23/04 Vimos um filme sobre corrida, que tinha um treinador branco e uns alunos latinos. Tinha muito preconceito. A vida deles era difícil. Gostei do filme.
30/04 O que teve na aula hoje? Hoje agente fez salto em distancia sem o grupo.
 Você gostou? Sim foi bem legal e engraçado foi a melhor ed.física.
07/05 O que teve na aula hoje? Hoje nossa aula teve salto em distancia foi bem legal foi a melhor aula de Ed.Física.
 Você gostou? Sim gostei bastante foi a melhor aula de E.d Física.
14/05 O que teve na aula hoje? Hoje teve uma gincana na sala, foi bem legal, a melhor parte foi a corrida.
 Você gostou? Foi bem legal, a melhor parte foi a corrida.

21/05 O que teve na aula? Teve prova e depois fomos pro patio. Você gostou? Sim foi bem legal. Fizemos a prova e brincamos. E acabamos o atletismo, semana que vem começamos a aprender outra coisa.

(Nozibele, 61, Memorial 1º tri 2018)

Assim, ao trabalharmos de forma planejada, adotando um eixo para um certo período de tempo (uma unidade didática), ao pactuarmos e explicarmos essa proposta para os alunos no início do processo, e ao reforçarmos essas conexões ao longo de cada aula e atividade, auxiliamos os alunos a compreenderem de forma mais ampla e aprofundada o que está sendo trabalhado, permitindo um entendimento de Educação Física não centrado apenas no "fazer" e possibilitando uma compreensão de que se constrói aprendizado nessa aula.

“Na aula vimos Karatê kid que tem tudo a ver com o que estamos aprendemos Lutas. Na aula que vem vamos debater sobre o filme e continuar praticando lutas” (Dalila, Memorial, 6º ano, 23/09/2018)

“Hoje nós estamos aprendendo a dança, no 2º trimestre é de dança e ginástica. E hoje nós jogamos mimica em grupo e foi muito legal” (Alana, Memorial, 6º ano, 04/06/2019)

Reforço, que esses argumentos não estão sendo apresentados para defender uma postura impositiva/autoritária do professor, ou que o planejamento seja seguido de forma rígida, mas para pensarmos sobre o quão significativos e importantes podem ser alguns elementos, como a intencionalidade pedagógica e o planejamento. Ou seja, para que não haja mal entendido, propor uma construção curricular para a Educação Física inspirada na interculturalidade não significa abrir mão do papel de condutor e mediador da aprendizagem dos estudantes.

Diante deste papel de mediador, é oportuno destacar uma outra aprendizagem construída ao longo deste estudo. A compreensão de que a postura, as ações, o estilo, o posicionamento do/a professor/a de Educação Física, se apresenta como um importante elemento para as formas como esta disciplina é entendida e vista no contexto. Percebi, em alguns momentos, que o meu engajamento para com os estudantes, minhas preocupações para com eles, minha disposição para colaborar com as atividades da escola, meu envolvimento em múltiplas atividades da escola e também minha caminhada com a pesquisa e os estudos foram afetando a forma como eu era vista e reconhecida na escola, o que também impactava o jeito de perceber a Educação Física.

Essa situação me remeteu a uma tarefa realizada em julho durante uma formação colocada pela prefeitura, em que deveríamos coletivamente construir uma proposta de reorganização do espaço da nossa escola que permitisse uma ressignificação do espaço e potencializasse práticas criativas e inovadoras. Lembro que várias colegas sugeriram que eu deveria conduzir a atividade, coordenar. Fiz algumas propostas, todas concordaram e eu sistematizei no papel. Na sequência tínhamos que, em menores grupos, elaborar pequenas ações inovadoras que tivessem como proposta a relação entre escola e comunidade. Fiz em conjunto com um colega de português, ainda assim colegas de outros grupos me chamaram para pedir uma sugestão. Tenho pensando, com base nessas cenas, o meu lugar, o lugar do professor de educação física na construção curricular da educação física. O quanto minha postura, a forma como me coloco, como me posiciono também tem papel relevante/fundamental na construção curricular da efi. Nesse sentido, parece-me em alguma medida que possivelmente muito de como a EFI é vista, compreendida passa também pela forma como o professor de EFI é visto e compreendido (Notas de Campo, 22/11/2018).

Assim, entendo que o planejamento, o engajamento, o meu posicionamento e a intencionalidade pedagógica me permitiram e auxiliaram a conduzir este processo, através do qual pude ir reconstruindo e assumindo uma outra forma e compreensão acerca da Educação Física – no sentido de alargar suas possibilidades –, que de alguma maneira foi produzindo ressonâncias também nos estudantes que, levando em conta suas singularidades, foram também ressignificando as aulas de Educação Física, seja por meio de intervenções e questionamentos que me fizeram repensar algumas ações, seja por transformarem as maneiras de significar e narrar as nossas experiências nas aulas de Educação Física. Apresento a seguir algumas reflexões feitas pelos alunos acerca da forma como percebem a Educação Física, e uma Nota de Campo em que destaco uma percepção sobre a postura dos estudantes.

“eu acho que a gente aprende bastante coisa, na teórica e na prática” (Vanessa, Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019).

“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)

“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).

“basicamente acho que a gente aprende sobre as culturas” (Rafael, Entrevista Coletiva, 8º ano, 23/09/2019)

“e a gente aprende coisas do nosso próprio corpo, do que a gente é capaz de fazer, do que a gente consegue, e respeitar o jeito de cada um fazer também” (Caroline, Entrevista Coletiva, 8º ano, 23/09/2019)

“ a gente descobri muitas coisas que a gente não sabia” (Yvi, Entrevista Coletiva, 8º ano, 23/09/2019)

“eu não esperava que a gente fosse aprender lutas na escola, nunca me passou isso na cabeça” (Caroline, entrevista coletiva 8º ano, 23/09/2019)

“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” (Rachel, entrevista coletiva 8º ano, 23/09/2019)

Fizemos essa atividade em um círculo, sentados no chão do pátio, debaixo de uma árvore. Achei interessante também que em nenhum momento perguntaram “que horas vamos ter Educação Física?”, como costumavam fazer ainda no início do ano (Notas de Campo, 12/11/2018)

Vemos, nos trechos a seguir, respostas de alguns alunos do 6º ano sobre a sua compreensão acerca da Educação Física, em atividade realizada em 2018, e ao lado a mesma questão respondida pelos estudantes desta mesma turma, em 2021 já no 9º ano, pistas de que se tem construído outros entendimentos acerca desta disciplina diante das diferentes experiências ao longo destes anos.

<p><i>“educação física é a aula onde a gente aprende como correr mais rápido, se exercita e pratica esportes” (Kazandu, 6º ano, Questionário sobre Educação Física, 19/03/2018)</i></p> <p><i>“A educação física é uma matéria que fala sobre esportes. Ela serve para ensinar o desenvolvimento físico” (Ewunike, 6º ano, Questionário sobre Educação Física, 19/03/2018)</i></p> <p><i>“É uma aula que ensina esportes em geral. Aprende posturas. Serve para melhorar a postura” (Baderinwa, 6º ano, Questionário sobre Educação Física, 19/03/2018)</i></p> <p><i>“É para aprender esportes. Aprendemos futebol, basquete, vôlei” (Mxolisi, 6º ano, Questionário sobre Educação Física, 19/03/2018)</i></p>	<p><i>“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)</i></p> <p><i>“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)</i></p> <p><i>“Em Educação Física nós aprendemos jogos e brincadeiras indígenas e africanas e a cultura desses povos. Também aprendemos ginásticas e ioga. Esportes coletivos e danças” (Yerodin, 9º ano, Atividade Significativa Semana 24, 09/2021)</i></p> <p><i>“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)</i></p>
---	---

Além de notarmos um maior detalhamento nas respostas dos alunos, é perceptível a inclusão de outras expressões e práticas para além do “esporte”, um entendimento da abordagem acerca do corpo em meio ao social e ao cultural e não apenas ao físico e ao técnico. Isto possivelmente se deve às relações construídas entre corpo, prática e sociedade, mas também à descentralização do movimento, da

técnica - que seria uma das formas de se pensar e realizar a Educação Física escolar, uma forma que tem ocupado um espaço hegemônico dentro da área.

4.2 MATRIGESTANDO SÓIS

o professor - aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura - é o que remete o texto. O professor remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta. Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperamos resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas [...] O professor, o que dá a lição, é também o que se entrega na lição. Primeiro, entrega-se em sua eleição; depois, em sua remessa; em continuação, em sua leitura [...] O professor lê escutando o texto [...] lê também escutando a si mesmo e aos outros, e escutando o silêncio [...] O professor empresta a sua voz ao texto [...] e essa voz ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada (LARROSA, 2000, p. 140-141).

Apesar de existirem diferentes dimensões presentes na construção curricular – como a elaboração de documentos, a implantação de uma proposta, o desenvolvimento e a avaliação de uma proposta – e diante disso muitos sujeitos envolvidos neste processo, entendo que professores e estudantes são os sujeitos que dão vida à construção curricular, assim como a relação entre eles e sua relação com os conteúdos e conhecimentos também são a vida do currículo.

Conforme abordado anteriormente, a construção curricular é entendida neste estudo como um currículo que está em construção constante (considerando o âmbito documental e vivencial), que guarda dimensões mais propositivas e documentadas, que integra elementos como conteúdos, conhecimentos, processos didáticos, avaliativos, regras e rotinas, elementos da vida na escola, da vida na “sala de aula”. Nesse sentido, apesar de alguns autores ou estudos não fazerem uso do termo currículo, ou não se localizarem nos estudos de currículo, podem ser traçadas algumas compreensões sobre o currículo a partir de seus apontamentos ao adotarmos

o entendimento de currículo como uma construção que engloba esses diferentes elementos citados.

Assim sendo, aspectos sobre a docência, sobre a relação professor-aluno e sobre a formação podem ser profícuos e podem se comunicar com as discussões sobre currículo. Exponho algumas compreensões e colocações que podem auxiliar no entendimento de que professores e estudantes estão no cerne da construção curricular, e de que a relação entre eles é parte vital e pulsante desta construção, algo que se aproxima da perspectiva de educação intercultural, que Fleuri (2003) sugere ser uma prática pedagógica centrada no encontro. Diante disso, nesta seção foco a discussão e a percepção acerca do papel do(a) professor(a) neste processo de construção curricular.

Esta seção aborda formas de compreender a atuação e o fazer docente que convergem com uma perspectiva de Educação e Educação Física para decolonialidade a partir da inspiração intercultural. Foi necessário e possível, ao longo desta experiência, refletir e pensar o lugar e o papel do professor, assim como suas formas de agir diante disso. Parece imprescindível considerar esse elemento para uma construção curricular que se pretende significativa e que se apoia em premissas da interculturalidade.

Como apontado anteriormente, para uma educação intercultural não basta diversificarmos conteúdos, mas pensar os sentidos, dialogar com outras premissas acerca da educação, da sociedade. Nesse sentido, alguns entendimentos relacionados ao fazer docente se apresentam como pontos relevantes nesta construção.

O primeiro ponto está relacionado ao papel do professor, a partir de diferentes autores e bases, com os quais tive contato em distintos momentos de minha formação e construção desta tese. O que identifico estar em congruência entre as considerações destes autores e as premissas elencadas na construção curricular de que trata esta tese, passa pelo entendimento do professor enquanto um mediador, um guia, um condutor dos estudantes neste caminho, nesta viagem pelo conhecimento. Assim, o professor seria compreendido como um sujeito que atua no sentido de criar condições para que os estudantes possam se desafiar, possam expandir/alargar seus pensamentos, compreensões, expectativas e pretensões.

O segundo ponto trata do amor, da empatia, do afeto, do vínculo, através do qual seria possível que este professor conduzisse os estudantes ao longo desta viagem. Apoiada em alguns autores – que apesar de utilizarem termos distintos parecem estar se referindo à mesma questão – entendo que um sentimento de amor, de afeto, pelos estudantes é algo necessário e que torna mais viável e potente a construção desta caminhada pelos saberes. Isto porque esse amor implica em acreditar, em investir e em respeitar estes sujeitos, o que nos conduz para a criação e oferta de experiências que possam ajudar/auxiliar os estudantes na sua formação.

Um terceiro ponto está relacionado com as formas de projetar e conduzir esse caminho. Foi possível compreender que essa tarefa de mediar e guiar os sujeitos ao longo deste percurso escolar não é algo simples e não possui garantias de retorno, tanto menos retorno imediato. Ainda assim, durante esta viagem fomos levados a entender a necessidade de abordagens, dinâmicas e metodologias que desacomodem e desafiem os estudantes, pois apesar de os mesmos resistirem – muitas vezes – a estas novas aprendizagens, práticas e conhecimentos, esses podem ser caminhos que permitem que os sujeitos se potencializem.

4.2.1 O professor como Ndezi

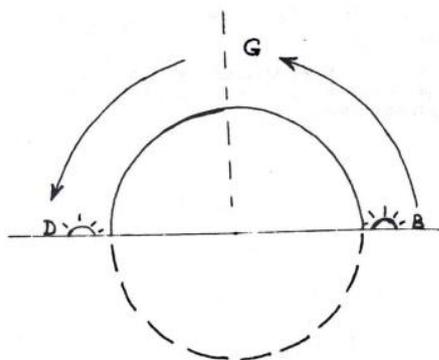
O professor é o sujeito que a partir de seus gestos, e daquilo que ele propriamente é, transforma uma “sala de aula” em “aula” (LARROSA, 2018). Ainda que Larrosa (2018) indique a relevância desse ato do professor, de dar o tom, a característica de aula para aquilo que acontece na sala de aula, o autor frisa que o papel do professor é o de mediador – segundo ele, mediador do tempo e da luz. O professor é aquele que cria as condições para um tempo de despertar, de descoberta, para que a luz se coloque nos caminhos da aprendizagem. Larrosa (2018) salienta que não se trata de uma compreensão em que o professor deteria o tempo e a luz e os colocaria sobre os estudantes, mas faria essa mediação para que o tempo e a luz que estariam na própria aula possam emergir. Conforme o trecho de Larrosa (2000) apresentado no início desta seção, o professor conduz a aula, compartilha com os estudantes os seus entendimentos, seus sentimentos sobre aquilo que ensina; e os

estudantes, ao receberem-nos, oferecem seus sentidos e transformam aquilo que é dito em algo significativo para eles.

Para o autor, o professor é, ainda, aquele que, além de mediar o tempo e a luz na sala de aula, oferece sua presença. Seria, então, um “artesão da presença”, uma vez que precisa estar presente e concomitantemente “produzir e responder à presença dos alunos” (p.193). Ao mesmo tempo, conforme Larrosa (2018), o professor também seria um “artesão da palavra e do silêncio” através dos quais comunicaria os conhecimentos e saberes de sua disciplina. A palavra, tanto do professor quanto dos estudantes, nesse ínterim, exprime a relação desses com o mundo e com a matéria.

Dialogando com outras bases, percebo que é possível conectar esse entendimento acerca do papel da docência com perspectivas africanas sobre o educar. Um conceito presente em algumas comunidades africanas é a noção de *matrigestão*, que seria essa mediação (vivida entre os anciãos e os mais jovens da comunidade) relacionada ao ato de produzir condições para que os sujeitos possam aprender, adquirir o conhecimento produzido pelo seu povo e fazer emergir o seu potencial a partir disso. Essa noção está relacionada com a filosofia *Kindezi*, dos povos Bantu- Kongo, a qual está associada ao ato de cuidar e gestar a potência dos mais novos. Segundo “essa prática é percebida como uma arte pois cuidar e educar as crianças significa nutrir, proteger e garantir que o *muntu* tenha um desenvolvimento pleno e saudável” (PEREIRA, 2021, p.14). Na perspectiva dos povos Bantu-Kongo, toda criança, ao nascer, é um “novo sol vivo” (PEREIRA, 2021, p.13), que precisa ser conduzido para que siga vivo e brilhante.

Fig.18: Cosmograma sobre o processo de *muntu*



Fonte: Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2000) *apud* Pereira (2021)

as crianças começam seu ciclo solar nesse mundo, o mundo físico, desde o momento de seu nascimento [...] No ponto B temos a representação do nascer do Sol, ou seja, o nascimento da criança. Partindo do ponto B para o G temos o percurso do Sol a caminho do amadurecimento e das diversas mudanças que ocorrem nesse momento. E, finalmente, o ponto D representa o pôr do sol, o momento de maior mudança: a morte (PEREIRA, 2021, p.13).

Nessa perspectiva, tanto aquele que é cuidado quanto o cuidador evoluem no processo de *kindezi*. Esse processo vai ocorrendo a partir da matrigestão, que gesta as potências das crianças e jovens a fim de que possam acender os seus sóis. A matrigestão é compreendida como a “energia nutridora da potência do outro [...] não é uma maternidade biológica ou nos termos da lei, é a maternidade de um útero mítico ancestral, que permeia toda sua linhagem, toda a sua comunidade, toda aquela rede que está ali gestando aquela potência e fazendo o sol daquele ser humano bilhar” (NJERI, 2020).

A responsabilidade de matrigestar esse sol é vista como uma responsabilidade da comunidade como um todo, mas aquele que tiver seu foco voltado para isso é nomeado de *Ndezi*. Um *Ndezi* é aquele que assume a função de “guiar e nutrir o Sol Vivo durante sua trajetória, ajudando-o a brilhar” (PEREIRA, 2021, p.14), ou de criar as condições para que o sol do outro brilhe e ele possa “caminhar pela vida” (NJERI, 2019). Nesse caso, podemos considerar que professores, pais/mães e qualquer outra pessoa responsável pela educação das crianças, seriam *Ndezis* (TERREIRO DE GRIÔ, 2019; NJERI, 2019). Nessa perspectiva, a educação assume um outro compromisso, não de trabalhar conteúdos que permitam aos estudantes avançarem para uma próxima etapa de ensino, mas para compreenderem o contexto em que vivem, para compreenderem os saberes construídos pelos seus ancestrais, para viverem em comunidade (PEREIRA, 2021).

Podemos perceber, pela fala a seguir, indícios de que a escola, como um todo, a partir de diferentes trabalhos/atividades, colaborou para uma mudança de compreensão de uma aluna sobre diferentes aspectos sociais.

“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, compreendo que há uma proximidade entre aquilo que se apresenta na filosofia kindezi e os apontamentos de Larrosa sobre a docência – e são elementos que integram as práticas e compreensões presentes nesta tese. Esse entendimento se reforça nas falas dos próprios alunos, ao apontarem seu crescimento, suas mudanças ao longo das aulas, assim como a relação de troca.

“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, principalmente assim, as tuas aulas, que me deram uma abertura pra ser mais aberto” (Lex Luthor, Entrevista Coletiva 9º ano, 12/08/2019).

“Os projetos, com certeza, mas não só os nossos, os que os professores fazem. Quando um professor fala que uma menina deve ser tratada com respeito, com dignidade e explica como fazer isso acho que me ajuda a entender um pouco mais. 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).

“eu achei que nunca ia conseguir aparecer na frente de uma câmera, mas semana passada eu tava lá gravando o quadro do jornal, e foi muito legal” (Tiffany, 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).

“Ahh, eu acho que até as danças, no início a gente não quer fazer, mas hoje a gente vê que tem muita gente que ta mais solta, menos travada, porque na sua aula a gente não é cobrado de saber dançar, mas de tentar, de tentar aprender” (Kambui, Entrevista Coletiva, 7º ano, 19/11/2019)

Logo, as colocações de Larrosa e os princípios da filosofia kindezi se conectam, por entender que já há luz/sol nos sujeitos e que o papel do professor, nesse sentido, seria o de criar as condições para que esta emerja, mantenha-se vivo, possa bilhar. E, desta forma, contribuem para o entendimento do papel do professor no processo de construção curricular.

4.2.2 Amorosidade

Ao longo deste estudo, e desta construção curricular, compreendi a amorosidade como um elemento relevante e potente para a construção desta caminhada que trilhamos pelos saberes. Isto porque esse amor implica em acreditar, em investir e em respeitar estes sujeitos, o que nos conduz para a criação e oferta de experiências que possam ajudar/auxiliar os estudantes na sua formação.

É importante enfatizar aqui a compreensão adotada sobre esta ideia de amorosidade. Freire (1996) nos coloca a necessidade de “querer bem aos estudantes” e salienta que este querer bem, ter afeto pelos estudantes, não é sinônimo de menor qualidade de ensino, de menor comprometimento pedagógico, ao contrário. Ao quisermos bem aos estudantes, faremos o melhor para o seu aprendizado. Salienta que “O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.” (FREIRE, 1996, p.89), mas, que estando atentos a esses cuidados, o afeto pelos estudantes é frutífero para o ensino. Nesta mesma linha, podemos entender que o respeito ao educando, também sugerido por Freire (1996) como uma exigência para o fazer docente, seja uma forma de demonstração e expressão desta amorosidade, desta afetividade.

Nieto (2006) também nos ajuda no entendimento de que o amor, o afeto, a empatia, são necessários no ato educativo, na construção curricular, e ele vai além de ser amigo ou ser legal com os alunos. Não é sinônimo de uma relação sem conflitos e tensões, mas trata-se de uma postura de engajamento para com os estudantes, que implica no reconhecimento de cada um deles, no respeito por cada um, na crença e convicção de suas potencialidades e, por conseguinte, na construção de ações e oportunidades para sua evolução, para que possam atingir seu potencial (não apenas no âmbito acadêmico, ou profissional, mas como sujeitos). O que Nieto (2006) propõe é que compreendamos o afeto, o amor, neste caso, para além de abraços, mas todos estes elementos citados seriam formas de demonstração de amor e afeto pelos alunos. Para Nieto (2006), “o ensino implica confiança e respeito assim como relações estreitas e especiais entre alunos e professores [...] vamos esquecer a visão

sentimental do amor e pensar em como o amor se torna visível através do trabalho diário dos professores” (tradução minha, p.65).

Diante deste sentimento de amorosidade, reconheço que por vezes me perdi ao longo deste processo de construção curricular. Durante o processo de doutoramento e realização desta pesquisa vivenciei a experiência de me tornar mãe. E nesta experiência fui percebendo muitas aproximações com a docência. Percebo um grande dilema tanto na docência quanto na maternidade, a necessidade/o desejo de ter uma relação harmoniosa, de ser bem quista, de ser amiga, mas também de colocar limites, de ser levada a sério – o que entendo como algo necessário para cumprir minha função de Ndezi. Em grande parte do tempo acredito que soube dosar esses elementos, pois os alunos, ao narrarem sobre as aulas de Educação Física, identificam também a presença destes diferentes elementos.

“sôra eu gosto muito da tua aula, porque além da gente aprender coisas novas, tem o momento de brincar, de rir, mas também tem a hora que tu faz a gente levar a sério; e antes eu não gostava de Educação Física porque os outros professores não têm essa energia que tu tem de trazer as coisas” (Caroline, Entrevista Coletiva 8º ano, 23/09/2019).

“é que tu tem os dois lados né sôra, tu é divertida, se preocupa com a gente, é aberta pra conversar, mas também é rígida quando tem que ser, porque o pessoal não facilita né?!” (Tiffany, Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019).

No entanto, não há receita que ensine como balancear as ações nesse sentido, e isso pode causar frustração e culpabilização. Assisti há pouco tempo um filme que me trouxe novamente essa percepção, chamado *De repente uma família*. Este filme conta a história de um casal que decide adotar uma criança. Ocorre que eles se afeiçoam por uma criança que já tem dois irmãos, e eles acabam então por adotar as três crianças. Nos primeiros dias que recebem as crianças em casa, eles tentam ser muito legais e fazer coisas divertidas, tentam não colocar muitas regras, o que inicialmente parece ter produzido uma afeição das crianças por eles. No entanto, vemos que com o passar dos dias as crianças começam a se negar a fazer as atividades escolares e da casa, só desejam se alimentar com lanches, bagunçam a casa e não aceitam arrumá-la. Com isso, o casal fica arrasado. A partir daí eles passam a pensar e a criar estratégias a fim de produzir um laço afetivo com as crianças no qual eles também sejam respeitados.

E é um pouco assim que tenho sentido este dilema da docência e da maternidade, o que torna essas atividades mais desafiadoras. Uma situação bastante

marcante, vivida em 2019, ocorreu com a turma de 9º ano. Uma turma que eu costumava me relacionar muito bem, conversávamos muito fora do horário de aula, sobre diversos assuntos, sendo a turma com a qual eu tinha uma maior carga horária (pois trabalhava além de Educação Física, com Artes e Ensino Religioso) e na qual realizávamos diversos projetos, como o projeto do Jornal.

Surpreendeu-me, no entanto, que em um certo dia, que havíamos marcado um júri simulado, vários alunos se negaram a participar, fazendo com que a atividade não pudesse ser realizada. Conversei com a direção sobre o ocorrido e combinamos que eu mudaria de postura com eles. O primeiro passo seria sair do grupo do *Whatsapp* da turma e depois seria a mudança de metodologia de aula. Isso porque a turma parecia estar banalizando as nossas aulas por conta de nosso vínculo de amizade. Nesse sentido, os projetos foram suspensos (como o Jornal) e as metodologias mais ativas foram substituídas por práticas mais tradicionais, assim como me coloquei um pouco mais fria na relação com eles.

"devo admitir que alguns alunos se preocuparam comigo, com o fato de eu ter saído do grupo do Whatsapp, com a minha atitude menos animada e mais quieta de hoje. Uma das alunas pediu para conversar comigo enquanto eu levava os livros na biblioteca, expliquei a ela que não estava brava ou com birra de ninguém, até porque isso não seria uma postura de professora, mas que estava bastante decepcionada. Outra aluna, que não veio a aula mandou uma mensagem me parabenizando pelo dia dos professores. Após a reação de grande parte da turma em participar do debate, em conversa com a Diretora e com a Vice decidimos mudar de postura e metodologia com a turma, a turma tem se mostrado mais comprometida com as atividades das aulas de modelos mais tradicionais, e parece ter alguma confusão sobre a nossa relação, 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. Nesse sentido, decidimos dar alguns passos atrás e assumir um modo de trabalho menos dinâmico, menos autônomo, com menos protagonismo e inclusive com menor proximidade dos alunos. Isso me fere, me magoa e me incomoda muito, mas devo admitir que ainda que esse formato não me agrada e nem me pareça o mais adequado para aquilo que acredito ser a função da educação (PÚBLICA PRINCIPALMENTE), não sei ainda como exercer minha prática pedagógica sem que os alunos demonstrem alguma consideração e respeito e parece nesse momento que mudar a forma de trabalho é necessário inclusive para minha sanidade, apesar de não saber ainda como esse outro formato de aula afetará também a minha sanidade, pois não é o formato que eu acredito. Penso, nesse momento, que algumas coisas são importantes sobre esse ocorrido, na verdade algumas ideias e dilemas me foram instigando com isso. Acredito que não posso fincar pé em uma proposta apenas porque é aquela que defendo e acredito, pois se ela não fizer sentido para os alunos mantê-la talvez fosse apenas uma forma de me satisfazer; ao que esse ocorrido indica, se essa forma de trabalho estivesse produzindo o esperado (por mim) os alunos participariam sem grandes polêmicas e resistências, mas será? Já li muito sobre, e inclusive integro a minha tese, a compreensão de alguns autores de que professor/currículo/conhecimento não atingem todos os estudantes da mesma forma e que as consequências de um currículo e da relação professor e aluno restam sempre abertas. Ao mesmo tempo, ou ainda assim, não posso negligenciar essa reação, penso que estão me dizendo algo com essa atitude, mas o que? E se for possível entender o que estão dizendo, que atitude tomar a partir daí? Mudar? Mas mudar pra onde? Em que direção? Não sei pra onde ir, mas acredito que onde estou não posso mais ficar. Dilema" (Notas de Campo, 15/10/2019).

Passado um tempo do ocorrido, alguns alunos vieram em nome da turma se desculpar pela postura adotada por eles e, diante disso, conversamos e pude perceber que provavelmente a reação deles estaria muito mais associada a coisas da própria adolescência, assim como pelo excesso de atividades que estavam tendo, e também que o vínculo por si só não garante o engajamento dos alunos e o interesse deles em participar das atividades.

Acredito que as decisões que tomei a partir da postura dos alunos foram muito mais carregadas de sentimento, de frustração. Fui incapaz, naquele momento, de perceber que o ato deles era legítimo e que provavelmente o problema deles não era comigo e nem mesmo com o tipo de aula que temos, mas talvez com o assunto. Talvez eles estivessem saturados, ou tivessem receio de discutir sobre. Certamente, a decisão de alterar a metodologia atuou mais como punição do que no sentido de uma reconexão, de uma compreensão, de recuperar e compreender o que os alunos estavam dizendo, de potencializar o processo de aprendizagem dos alunos, me afastando da matrigestão, abordada anteriormente. Compreendo que esta minha ação, apesar de meus esforços, é decorrente ainda dos processos da colonialidade, e o que me ajuda a aceitar isso é assumir que essa herança permanecerá em nós ainda por algum tempo, mesmo que nossa luta seja para decolonizar. Ainda, entendo ser necessário me reconhecer também enquanto sujeito, e aceitar o fato de que eu me afeto, de que eu me importo e por isso também me magoo, sentimentos estes que me conduziram às ações adotadas.

Apesar desta situação, que me levou a questionar a minha forma de relação com os alunos, percebo que a relação mais amistosa, afetiva, assumida na maior parte do tempo – que se alia ao que é proposto como algo essencial na filosofia *Kindezi*, uma afetividade por parte do *Ndezi* para com aqueles de quem ele cuida –, assim como a minha postura de preocupação para com eles e de reconhecimento deles enquanto sujeitos mobilizaram seus interesses em participar das atividades/projetos/práticas. Apresento a seguir um trecho da entrevista coletiva realizada com a turma 91, em que os alunos abordam um pouco essa questão.

Eu acho que eu não vou saber explicar. Mas o teu jeito de ensinar. Tu não trata a gente assim... Claro tem horas que aluno, professor, ok, eu vou fazer isso e vocês vão fazer aquilo. Mas é como se fosse uma relação, amigo. Uma troca mútua, tanto de aprendizagem quanto de outras coisas. Outros professores não tem isso com a gente, eu sou professor, tu é aluno, cada um fica no seu lugar, e contigo não tem isso (Ravena)

Tu consegue se aproximar mais da gente. Tu dá atividades que o pessoal gosta, tu brinca no meio disso tudo, as vezes é séria também, mas...(Lex Luthor)

Às vezes é necessário (Dominó)

É. Às vezes a gente exagera também. Em geral tu consegue ter um carisma com a gente (Lex Luthor)

E vocês acham que isso influencia na aula? (Natacha)

Eu sinto que eu aprendo muito mais com uma relação de amizade, mais do que com um professor sempre em cima, mandando em mim...Tipo, tu vai fazer agora porque eu sou o professor e estou mandando. (Dominó)

Eu diria que a amizade ajuda bastante. Porque não parece tanto uma obrigação, tu está interagindo, te divertindo. Como uma coisa que eu não gosto é texto, texto, texto, sem sentido, sem interação alguma. O jeito que tu dá as coisas ajuda bastante a aprender, porque a gente se compromete (Lex Luthor)

(Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019).

Assim, a relação, o vínculo construído entre professor e aluno, uma certa afetividade, como sugerido por Espejo (2012), se evidencia como algo a ser considerado ao se pensar em construção curricular, pois além de outros fatores já citados, a percepção – por parte do aluno – de que o professor se interessa e se importa com ele pode mobilizá-lo para as experiências propostas e pode auxiliar na travessia por essa etapa de vida que parece ser tão desafiadora. Outro exemplo, nesse sentido, é apresentado no trecho a seguir:

“Após o vídeo com relato de uma menina que superou a depressão, a turma se retirou da biblioteca em direção à sala, mas uma aluna permaneceu. Ao me sentar ao lado dela ela me abraçou e começou a chorar. Ficamos abraçadas por um tempo em silêncio. Depois ela comentou como se identificou com as questões levantadas no vídeo. Tentei mais ouvir do que falar, buscando demonstrar muita preocupação e cuidado com ela” (Notas de Campo, 04/09/2018); “Reparo que ela tem aceitado e lidado melhor com sua sexualidade e isso tem deixado ela mais alegre e participativa” (Notas de Campo, 10/10/2018); “Fico extremamente contente com esse tipo de relato, e ver que a aluna ficou aliviada de conversar com sua família sobre o assunto e sentir acolhida. Legal que mesmo sem ser mais minha aluna tenha tido vontade de me contar sobre” (Notas de Campo, 05/02/2020).

Seria, então, a partir dessa amorosidade/preocupação/cuidado que o professor conduziria sua função de mediação do conhecimento, para a qual esse vínculo se

mostra deveras significativo. Entendo que isso se constitui como parte deste processo de matrigestar a aprendizagem dos estudantes, e implica empatia, sentimento.

“Ahh sôra, é que assim, quando os professores são legais com a gente, nos respeitam, a gente vai respeitar eles também, vai se interessar mais pela matéria também” (Vanessa, Entrevista Coletiva, 9º ano, 19/08/2019).

Assim, essa empatia, esse respeito, esse vínculo criado entre professora e alunos se apresenta como um elemento relevante dentro do processo de construção curricular. Na medida em que isso parece aproximar os sujeitos ali envolvidos, parece possibilitar que os sujeitos se vejam, se reconheçam, e que, assim, o que ali é construído possa ser mais significativo, pois se importam uns com os outros.

Identifico, ainda, que com a experiência nova da maternidade, essa relação com os alunos ganhou outros contornos. Para além de buscar ter um vínculo de amizade com eles, eu passo a perceber que minhas preocupações com seu bem estar, com o tipo de experiências a que estão sendo apresentados, com aquilo que levarão para o futuro deles, possuem uma íntima relação com as preocupações que tenho para com a educação do meu filho. Nesse sentido, percebo que tento me comprometer com a formação deles, criando e oportunizando vivências que eu espero que meu filho viva um dia. Assim, conforme apresentado por Bins (2020), é possível pensar, como já sinalizado anteriormente, que esse vínculo docente possui relações com a maternidade, principalmente quando pautado em perspectivas afrocêntricas.

sobre isso, ela falou que essa também era uma reflexão que ela fazia quando ainda estava dando aula; ela sempre pensava: “é isso que eu quero para os meus filhos? Então é isso que eu quero para meus alunos...”. Eu, por minha vez, penso no sentido contrário hoje: “se é isso que eu quero para meus alunos e alunas, também quero para o meu filho”. De alguma forma, ao sermos professoras, não temos como fugir do sentimento de estar cuidando de nossos alunos e alunas. E não é isso também uma forma de maternidade? (p. 183).

Lembrando que, nesta perspectiva, a maternidade é pensada para além da questão de gênero e para além do aspecto biológico de gestar um filho, mas pelo cuidado de um mais jovem por um sujeito ancestral. Desta forma, ao propor esta aproximação, não busco reforçar uma compreensão de que a docência seja um espaço de atuação para mulheres, mas que todos que estejam nesse papel possam se ver como sujeitos que maternam, que matrigestam a formação de outros sujeitos. O professor pode ter essa amorosidade pontuada pelos autores, essa amorosidade

que envolve respeito, que envolve preocupação, que envolve “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos”(HOOKS, 2013, p.25), pois isso “é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo” (HOOKS, 2013, p.25).

4.2.3 Caminhos possíveis para matrigestar sóis

Tendo compreendido o papel/função do professor como um matrigestor, um Ndezi – que tem a finalidade de transmitir seus conhecimentos para que a partir deles os sujeitos possam se apropriar, crescer e contribuir com a sociedade –, e tendo compreendido a importância da amorosidade neste processo, é relevante pensar os caminhos possíveis para que esses sóis brilhem.

Faz parte deste processo de criar as condições viáveis para que seus sóis brilhem, e de alguma forma cumpre com alguns desafios e princípios para uma educação intercultural: repensar o ensino e seus ensinamentos, partindo para outros paradigmas e outros saberes; reconhecer e realizar outras formas de ensinar e aprender (BINS *et al*, 2021); favorecer processos de empoderamento e reconstruir a dinâmica educativa, repensando as metodologias, as dinâmicas de trabalho, as relações e atividades “extraclasse” (CANDAU, 2006), que na perspectiva bakongo (dos povos Bantu-Kongo) não é extraclasse, uma vez que compreendem todo o território como espaço de aprendizado, como espaço onde os sóis vivem e por isso onde devem interagir e sobre o qual devem aprender (PEREIRA, 2021).

Compreendo que um destes caminhos se dá pelo exemplo, pela inspiração. O que se aproxima da ideia de pensar o professor como um matrigestor/Ndezi, sendo as formas como ele age, se posiciona, se coloca, uma maneira de atuar na formação de seus alunos. Podemos notar na fala a seguir essa compreensão, assim como elementos abordados na seção anterior, sobre a amorosidade, sobre não desistir, investir nos estudantes.

“oii, feliz teu dia!! obrigada por ser uma das minhas maiores inspirações, parte da pessoa que eu tô me tornando tem a tua ajuda, teus puxões de orelha, teus conselhos. obrigada por tudo e principalmente por nunca ter desistido de mim mesmo que eu seja um pouquinho difícil de lidar! ♥□” (Mensagem da aluna Nokhwezi, Notas de campo, 15/10/2021).

Entendo que também as dinâmicas e metodologias privilegiadas ao longo desta construção curricular caminham no sentido deste ato de acender o sol e contemplam o valor da circularidade, que não se faz apenas em realizar atividades em roda, mas em fazer circular a palavra, em fazer circular o protagonismo. Pois, como apontou Lima (2018), o protagonismo dos estudantes, uma compreensão sobre o contexto sociocultural, atividades interdisciplinares, são práticas que devem integrar um processo de educação intercultural, momentos de pesquisa e reflexão sobre os temas.

“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).

O material a seguir traz, na perspectiva dos estudantes, como foram algumas atividades/trabalhos em que os alunos tiveram protagonismo na escolha e na produção. Além disso, algumas destas atividades (com concordância dos alunos) foram apresentadas para turmas dos anos iniciais e Educação Infantil, o que de certa forma cria uma maior troca e sinergia entre as diferentes etapas de ensino presente na escola, assim como permite aos estudantes de etapas anteriores criarem expectativas sobre futuras aprendizagens, e aos estudantes dos Anos Finais se empoderarem com aquilo que construíram.

“eu acho que a maquete ficou legal a primeira apresentação em mim deu branco mas quando foi a apresentação para as crianças eu conseguir apresentar normal e pra mim eu acho que só faltou os bonequinhos e pronto pra mim ficava perfeito” (Willians, memorial 7º ano, 2019); “eu gostei bastante de fazer esse da maquete, a gente teve que pesquisar bastante e depois fazer a maquete e apresentar, eu acho que deu pra gente entender bem melhor o esporte assim” (Cláudia, entrevista coletiva 9º ano, 19/08/2019).

“tipo, esse trabalho da letra de música eu achei bem legal, porque cada um de nós podia escolher a música que ia trazer, e pode mostrar para os colegas uma música que é do nosso estilo, que a gente gosta, mas também ter que pensar sobre a letra da música, sobre seu significado, ensina a gente a pensar até se a batida é legal e tal mas a letra é preconceituosa” (Tiffany, entrevista coletiva 9º ano, 19/08/2019).

Uma das atividades relatadas foi a construção de maquetes sobre esportes, na qual montamos bancadas para exposição e as turmas iam passando para olhar e fazer perguntas.

Fig. 19: Maquetes construídas e apresentadas pelos alunos



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora

Outra atividade narrada foi referente a uma construção de coreografia de ginástica rítmica, para a qual os alunos do jardim foram convidados para assistir. Essas atividades até podem ser comuns, não necessariamente inovadoras, mas parecem produzir um orgulho, um aumento de autoestima nos alunos que apresentam.

Fig.20: Apresentações de Ginástica



Fonte: Arquivo da professora/pesquisadora

Assim como a atividade de confecção dos livros, que cada turma elaborou sobre um tema (uns sobre lutas, outros sobre ginástica, outros sobre atletismo etc.). Esses livros foram disponibilizados para a biblioteca para consultas futuras, visto que não havia muitos livros de Educação Física para consulta.

Fig. 21: Livros de Educação Física elaborados pelos alunos



Fonte: Fotos realizadas pela professora/pesquisadora

Desta forma, ao ter a interculturalidade como inspiração para a construção curricular, e ao buscar compreensões sobre a docência que pudessem dar suporte a esta proposta, adotamos alguns entendimentos que aqui já foram sinalizados, como o entendimento de que a construção curricular ocorre na relação entre os sujeitos e os saberes, sem que haja subalternização de um ou outro, não há depósito de conhecimento, mas construção, e assim sendo há uma necessidade de que as metodologias e dinâmicas de aula priorizem o diálogo, a conversa, a democracia nas decisões, o protagonismo dos estudantes. Também parte-se da compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem não é passivo, que os alunos não são seres sem história e sem conhecimento.

Todavia, nesta busca por criar as condições, por oportunizar que os estudantes acessem e produzam conhecimento, o caminho pode ser árduo, cheio de resistências e negações, porque, conforme já sinalizado, estes sujeitos têm desejos, têm vontades, e também se constituem em uma sociedade pautada na colonialidade, fazendo com que a mudança, a transformação não seja fácil. A título de exemplo, apresento a seguir alguns relatos, que expressam a resistência de alguns alunos em participar e realizar algumas atividades. Ao mesmo tempo, apresento narrativas onde os estudantes

reconhecem que tiveram uma resistência inicial, mas que houve uma mudança de postura após “baixarem a guarda” e se permitirem aprender – o que, preciso frisar, não ocorreu com todos os estudantes.

“Hoje a gente jogou punhobol um jogo do demônio que eu não sei jogar e que a sora (no caso tu) me obrigou. Porque eu tava com sono não me acostumei ainda, mas eu só gostei do jogo foi quando eu fiz o saque porque a sora ensinou direitinho” (Karamoco, Memorial, 9º ano, 11/03/2019)

“Bom, hoje na aula eu fiquei com medo de descer naquele negócio, eu sei que a sora traz as coisas pra gente e tals, so que eu tava com muito medo, dai depois a sora falou comigo (eu amo essa mulher) e eu fui, só porque fiquei triste pelo o que a sora falou, mas queria dizer que meus braços estão doendo, mas valeu ver a sora ser fofinha e calma comigo. E no fim eu curti bastante” (Karamoco, Memorial, 9º ano, 07/05/2019)

“eu não sei, foi tudo bem difícil, tu realmente teve muita paciência comigo, eu achei que tu ia me atirar de lá, mas tu teve muita calma [...] (Ravena, entrevista) no caso desta aluna ela demorou quase 20 minutos para tomar coragem para descer na tirolesa, já estando com os braços engatados na corda. Pensava em desistir, mas queria tentar. No fim, ela conseguiu e se sentiu muito bem”. (Notas de Campo, 10/10/2020).

Essa perspectiva de criar condições para que os sujeitos possam se potencializar demanda um trabalho mais ativo, em que eles se envolvam, participem, proponham, decidam, se interessem (por isso algumas atividades podem não ser diretamente relacionadas ou pautadas na interculturalidade, mas têm esse objetivo – como o jornal, os projetos propostos pelos alunos, as atividades de criação de danças e de apresentações de jogos). Além disso, outras atividades têm a finalidade de propor outros espaços e outros formatos de aula (como a corrida pelo bairro, realizada com a turma 91 em 2018 durante o trabalho com as ginásticas de condicionamento; o passeio na Quinta da Estância, que além de mostrar que a atividade educativa extrapola a sala de aula, ou que a sala de aula não seria necessariamente um espaço físico, mas uma condição, uma situação que tem propósito, intencionalidade, diálogo e troca).

Os projetos em que os alunos criam e constroem materiais, produzem algo, permitem que eles não apenas se sintam pertencentes ao processo, mas de fato se engajem e sejam protagonistas. Além disso, em muitos momentos os estudantes parecem ficar orgulhosos e contentes com seu trabalho.

“nós montamos nosso livro sobre ginástica. Todos ajudaram, nós fizemos quatro grupos e cada grupo ficou para fazer uma função, o “meu” grupo ficou para montar uma parte do livro e os outros grupos uns ficaram para fazer a capa e outros ficaram para montar o resto do livro” (Moema, Memorial, 7º ano, 22 de maio de 2018).

O projeto do jornal é um exemplo que considero bastante significativo deste processo. Os próprios alunos destacam suas aprendizagens e crescimento com essa vivência.

“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. É um negócio que geralmente de tarde eu não fazia nada, agora eu me organizo, saio para fazer as coisas do jornal. Achei bem interessante” (Lex Luthor, entrevista coletiva, 12/08/2019)

Cabe destacar, do trecho acima, além da opinião do aluno sobre fazer parte do jornal e ocupar a posição de direção, a questão do tempo. Pois muitas vezes era impossível finalizar as tarefas do projeto em sala de aula, no horário regular de aula. Assim, muitas vezes os alunos iam na escola no contraturno para finalizar, dar prosseguimento, fazer reuniões. Extrapolar o espaço, mas também o tempo regimental da aula é parte deste processo de repensar o ensino, repensar suas amarras, suas delimitações, a colonialidade presente nestes processos. Os alunos passam a incorporar esse entendimento de que o ato de aprender não está localizado exclusivamente na sala de aula e no momento determinado de 1 ou 2 períodos. Ao mesmo tempo, compreendo que para os alunos se disporem a fazer atividades escolares neste momento extracurricular é necessário haver um desejo, um engajamento, um pertencimento, um interesse, e isso passa pela escolha do que será feito, pelo conteúdo/tema em si, mas pela forma como se dá o processo, a forma como os alunos são vistos, como as dinâmicas e atividades acontecem.

Ainda assim, como já sinalizado, a proposta não captou a todos. Será que não conseguimos produzir as condições necessárias e as experiências mais significativas para que o sol do aluno se acendesse? Pois, ainda que tenha sido possível notar que alguns alunos foram crescendo, se autorizando, se empoderando ao longo desta construção curricular, outros alunos não parecem ter sido tocados pela proposta.

“sôra, alguns alunos só estão preocupados em passar de ano, não em aprender, e aí eles não fazem nada o ano todo porque tem o provão de recuperação” (Tiffany, entrevista 9º ano, 19/08/2019).

Algumas vezes houve resistência ao uso do atabaque nas aulas de capoeira, “agora vamos ter aula de batuque? eu não sou batuqueiro!” (Notas de Campo, 10 de março de 2018). Como também alguns estudantes não conseguiram superar suas dificuldades e resistências em relação ao uso e exposição do seu corpo, como nas atividades de dança ou ginástica, geralmente meninos, assim como mantiveram entendimentos sexistas sobre a participação em esportes ou outras práticas corporais.

Hooks (2013) narra algumas dinâmicas sobre sua docência e enfatiza, a partir delas, a importância de se criar situações para que todos alunos falem, para que suas vozes sejam ouvidas, para que ninguém seja invisibilizado e para que todos possam ser reconhecidos naquele espaço. Todavia, conforme a mesma coloca, esse processo nem sempre será bem recebido pelos estudantes, que muitas vezes se sentem desconfortáveis em se expressar para os outros, o que reitera essa compreensão de que matrigestar a aprendizagem dos estudantes não nos levará apenas por campos floridos, sendo preciso ter uma certa resiliência diante das resistências dos próprios estudantes frente ao novo, ao diferente, ao desafiador.

Converso frequentemente e abertamente com meus alunos sobre isso, sobre o desafio e a dor da mudança, pois, como Hooks (2013), entendo a necessidade de mostrar para os alunos que também conheço essa dor e que a reconheço. Explico-lhes também o quão desafiador é buscar construir uma prática pedagógica que desvie de um modelo mais mecânico e tradicional, relatando o quanto a participação e o engajamento deles neste tipo de trabalho é o que nos permite ter ânimo e fôlego para continuar investindo na realização destas atividades. Em muitos momentos essa conversa acaba sendo tomada pelos estudantes como mais um sermão, diante do qual eles nem tentam se opor ou opinar, mas em alguns momentos esses diálogos parecem ter acarretado em algo mais amplo e mais permanente, como é o caso da aluna Sikose, do 9º ano de 2018. Esta aluna não queria participar de uma apresentação de dança que havíamos ensaiado para o Festival Cultural, que abordava as culturas do Rio Grande do Sul.

“no grupo do whatsapp da turma ela disse que se negava a participar, “eu não vou participar sora, só pra te avisar mesmo” Perguntei por que não, se ela deixaria o par dela na mão, disse não entender o porquê de ela não participar, ela respondeu “porque eu não quero, não gosto de me mostrar na frente dos outros”, expliquei que essa era uma habilidade importante de se aprender, disse que não podiam ficar sempre se esquivando de fazer coisas das quais tinham medo, ela respondeu que não estava fugindo, apenas evitando. Eu disse, então, que estava chateada e que com posturas como essas não conseguimos fazer nada de diferente na escola, com eles se negando a experimentar coisas diferentes, ela retrucou que não se sentia à vontade e eu argumentei que a escola é um espaço de aprendizagem, que muitas vezes vai propiciar que eles aprendam e experimentem coisas que talvez não tenham oportunidade de fazer futuramente, e que podem ser importantes no percurso de vida deles, não só acadêmico, mas pessoal. Expliquei também que os professores defendem modelos de aulas diferentes, uns mais tradicionais e outros mais inovadores, e que quando tentamos inovar e não temos aderência dos alunos acabamos dando razão para os professores que preferem ficar só trabalhando com textos no quadro ou no livro. No fim da conversa a menina respondeu que “tudo bem sôra, eu vou dançar, tu me convenceu”. (Notas de Campo, 10/07/2018).

Naquele momento fiquei contente, pois ela iria experienciar o que eu havia proposto e aquilo que eles haviam ensaiado tanto para apresentar. Depois de algum tempo, pus-me a pensar se de fato ela havia compreendido o que eu havia explicado, ou se a mudança de decisão dela estava mais relacionado com algum sentimento de coação. No entanto, alguns meses depois, no início do ano letivo de 2019, comecei a receber mensagens no WhatsApp de alguns alunos desta turma, que haviam se formado e estavam em outra escola cursando o Ensino Médio. Eis que uma das alunas que enviou mensagem foi justamente esta.

“sora, que saudade das patacaíadas que a senhora nos obrigava a fazer na aula, aqui estamos tendo uma bela aula de observar o sol” e ainda acrescentou uma foto da turma sentada no pátio da escola” (Mensagem da Aluna Sikose, Notas de Campo, 22/02/2019).

Pela sua fala expressou reconhecimento e saudade das aulas que realizávamos, evidenciando que tanto os diálogos quanto as atividades construídas em nossas aulas podem ter contribuído para uma produção de sentido sobre outras formas de aprender, e outras formas de aprender Educação Física na escola, se aproximando do que pondera Hooks (2013), ao dizer que, como professora, precisou abrir mão de sua “necessidade de afirmação imediata do sucesso do ensino (embora parte da recompensa seja imediata) e admitir que os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo” (p.60).

No texto de Nieto (2006) é apresentada uma analogia feita por uma professora, participante de um estudo, em que a mesma compara a docência com a jardinagem e, a partir disso, ela afirma:

Não sou uma jardineira perfeita. Apesar de toda a minha fé, esperança e amor, muitas de minhas plantas não crescem e nem florescem. Meu método de jardinagem, minha falta de habilidades, e o entorno que vou criando são algumas das possíveis razões por que algumas tentativas podem falhar. Ainda assim, sigo cultivando. Sou consciente de minhas limitações, mas minha fé é inquebrável. Espero que em algum momento outro jardineiro possa trazer Rasheed, Tiffany e José a vida[...] (tradução minha, p.79).

Apesar de me agradar da analogia, tendo a concordar com algumas coisas e a discordar de outras. Concordo que como professora, que como uma matrigestora destes potenciais, tenho limitações, e estas limitações não se restringem apenas a minha falta de conhecimento sobre algum assunto ou inabilidade para agir diante de uma situação, mas dos próprios limites em relação ao outro. Conforme sinalizado por Bell Hooks (2013), é preciso reconhecer que um professor não é capaz de transformar uma sala de aula em uma comunidade de aprendizagem entusiasmada apenas pela simples força do seu desejo e vontade. Pontuando os limites que os sujeitos, mesmo matrigestores, têm para agir perante ou sobre o desejo e as vontades do outro.

Também concordo com Nieto (2006) acerca da possibilidade de que outros professores/matrigestores toquem estes estudantes de maneiras que eu não consegui. Todavia, diferentemente do que aponta a narrativa acima, não compreendo que seja possível afirmar que alguns alunos “não cresceram” ou “não floresceram”. Entendo ser possível afirmar que nem todo crescimento é imediato. Além disso, compreendo que o crescimento dos mesmos possa ter sido por um caminho diferente do que eu previ ou esperava, ou em outros âmbitos. Os estudantes viveram diferentes e variadas experiências ao longo destes anos, não apenas aquelas propostas a partir da interculturalidade e, sendo assim, podem ter sido afetados, tocados por outras experiências. Com isso, quero dizer que nossa atuação deve ser no sentido de criar condições para que o sol de cada aluno possa brilhar, mas que não devemos esperar que seja possível averiguar/medir se e quanto esse sol está brilhando. Tanto menos, devemos esperar que apenas as situações propostas por nós deem conta de contribuir com os potenciais, com as aprendizagens e com a formação dos estudantes.

No capítulo “La enseñanza como Amor” Sônia Nieto apresenta uma síntese sobre alguns pontos que parecem relevantes para que um professor tenha uma experiência significativa com os estudantes em um contexto multicultural. Entendo que alguns destes elementos estão extremamente conectados com as questões que venho abordando nesta seção, seriam eles: dão um grande valor às identidades de seus alunos; conectam a aprendizagem com a vida dos alunos; seguem comprometidos com os alunos apesar dos obstáculos; usam estratégias ativas de aprendizagem; querem experimentar e estão impacientes por fazê-lo; se consideram como aprendizes ao longo da vida; se preocupam com os alunos, os respeitam e têm afeto por eles (NIETO, 2006).

Identifico que estes pontos se relacionam com uma certa implicação do docente com a vida e com as possibilidades dos alunos, com um vínculo necessário entre o docente e os estudantes, assim como com o engajamento do docente e com a utilização de metodologias que desafiem e permitam crescimento dos estudantes, que de certa forma contemplam os aspectos tratados até aqui. Assim, se não é possível termos garantia das ressonâncias de nossas propostas, se não nos é possível saber o quanto elas estão caminhando no sentido de acender sóis, nos cabe assumirmos esse lugar de matrigestores (Ndezis), termos essa amorosidade por nossos alunos, que nos permita estar implicados e engajados com a formação e com o bem estar destes alunos de forma que tentemos produzir as melhores condições possíveis para suas aprendizagens e experiências.

4.3 UMA JORNADA PARA DENTRO: EMPODERAMENTO, UBUNTU E AQUILOMBAMENTO

Olhar para dentro - olhar para o coletivo

Olhar para dentro é permitir uma conexão consigo mesmo, e conectar-se consigo mesmo é reconhecer a importância dos seus mais velhos na constituição do seu ser, e reconhecer que você também é um ancestral para os seus mais novos. Sendo assim, suas ações, suas lições, suas formas de viver e de conviver terão seu significado na constituição deles. Então, ao vivermos precisamos pensar naqueles que vieram antes, nas suas lutas, nas suas conquistas, nos seus sacrifícios e desafios, no seu legado e a partir daí pensar no que desejamos deixar para os que virão depois. Por isso, apesar de árduo e cansativo, esse caminho de se reconectar, de se afrocentrar dará frutos não apenas no hoje, mas no amanhã para os que virão depois. Pois esta afrocentricidade, essas outras formas não-brancas e não-ocidentais estarão mais próximas deles e mais naturalizada para eles.

Então, continua mulher, não desiste. Certamente valeu e valerá a pena

(Notas de campo, 20 de junho de 2021; carta escrita para mim mesma elaborada no curso

Ancestralidade e Memória no Chão da Escola)

Neste capítulo proponho discutir alguns elementos importantes percebidos ao longo deste processo de construção curricular, processos pessoais e profissionais (que se articulam e se complementam, se alimentam), do individual para o coletivo e o inverso também. Durante este processo de doutoramento, de construção curricular inspirada na interculturalidade, percebi um movimento de olhar para dentro, tanto da minha parte, como por parte de alguns alunos. Este olhar para dentro se produziu a partir de nossas experiências de aula. A partir de nossas experiências fomos convidados a nos repensar, a olhar para nós mesmos e nos compreendermos neste processo. Foi possível a partir daí reconhecer nossas origens, os processos de opressão aos quais estamos expostos, as ações racistas, sexistas, homofóbicas que realizamos ou reproduzimos; reconhecer os lugares de fala (noção trabalhada em aula a partir de RIBEIRO, 2018) de cada um, as posições de privilégio ou marginalização e a colonialidade presente em nosso dia a dia.

Ao fazer esse olhar para dentro identifiquei muitas limitações e falta de conhecimento da minha parte para atuar de fato com uma educação que se aproximasse de uma interculturalidade. Apesar de saber que seria impossível cobrir tudo, tentei sanar essas lacunas por meio da reaproximação e da reconexão com minha ancestralidade e com o ativismo negro. Este interesse pela interculturalidade e o reconhecimento das possibilidades que essa perspectiva traz não se manteve isolado na docência ou na pesquisa, atravessando para outros aspectos da minha vida. Mais do que nunca, ao longo deste percurso fui sentindo a necessidade de me aproximar de outros referenciais de mundo, de cultura. Aproximar-me dos referenciais dos meus ancestrais. Assim, ao me informar da existência de um coletivo negro no município de Viamão (que além de ser onde eu leciono é a cidade em que sempre vivi), ingressei e me engajei neste coletivo, que hoje se nomeia Ubuntu Ukama. Este coletivo, quando ingressei, se encontrava em fase inicial de diálogo, de reuniões, de encontros. Em 2020 oficializamos a fundação do mesmo enquanto uma Associação e ao mesmo tempo em que o processo corria realizávamos diversas atividades de assistência e formação para o povo negro. Nesta gestão inicial ocupei a função de presidência (2020-2022), que me permitiu inúmeras aprendizagens.

Como ocorre muitas vezes, percebi que o coletivo tinha uma vontade enorme de fazer coisas, de realizar ações. No entanto, eu sentia a necessidade de estudarmos, de nos formarmos, pois nossa criação, no geral, havia sido pautada no referencial eurocêntrico, uma criação colonizada. Neste sentido, o grupo concordou em investirmos em nossa formação interna, através de reuniões, leituras, debates. Ainda sentindo carência, no entanto, em relação aos saberes tradicionais africanos, ingressei no Fonsanpotma (Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana), o que permitiu uma maior aproximação e aprendizado acerca das questões de Tradição de Matriz Africana. Surge daí a decisão de fazer minha iniciação na umbanda, que há muito eu já tinha desejo mas não tinha certeza sobre a decisão. Neste processo, por sentir necessidade de que essas perspectivas permeassem e estivessem mais presentes na minha vida, pude decidir, e tenho percebido nela (umbanda) um espaço de encontro intercultural, dada a presença de entidades indígenas, negras diaspóricas e africanas, assim como a utilização da língua portuguesa mas também do iorubá.

Todavia, movida pelas temáticas da tese, pelas experiências da docência e também para pensar os meus próprios hábitos e decisões cotidianas, considerava necessário buscar mais, e por isso me detive a estudar sobre filosofias africanas, sobre conceitos de África, sobre conceitos que vinham sendo tratados e debatidos por intelectuais africanos e afrodiaspóricos brasileiros e, então, me aproximei de conceitos e perspectivas como mulherismo africana, afrocentricidade, educação pluriversal, maternagem, matrigestão, dentre outros. Compreendo que grande parte desta necessidade de me aproximar, de entender mais sobre os pensamentos, as culturas, as perspectivas negras e africanas advém do fato de eu considerar meu saber insuficiente ao trabalhar com os alunos nas minhas aulas. Percebia que era preciso aprofundar aquilo que conhecia. Neste percurso também notei a ausência de saberes em relação aos povos indígenas, junto com o medo de estar abordando as questões indígenas de forma estereotipada e superficial. Diante disso, busquei realizar alguns cursos, dos quais se destacam “Matriz Africana: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas”, “A Reinvenção da Tradição: uma introdução a EREER por meio de práticas interculturais” e o curso “Ancestralidade e Memória no chão da escola”, que me produziram muitas reflexões e a partir dos quais aprendi e tive contato com pessoas que viviam culturas indígenas, que viviam culturas africanas,

ou que estudavam há mais tempo sobre a temática, mas que me deixam ainda mais evidente a necessidade de seguir buscando estas formações, pois a colonialidade é uma realidade, enquanto a decolonialidade precisa ser um esforço constante.

Este olhar para dentro, olhar para si, produziu, em alguma medida, um processo de empoderamento. Pois o conhecimento nos dá essa possibilidade, principalmente o conhecimento sobre nós mesmos e sobre nossa ancestralidade. 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, por tanto, 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).

Além disso, este olhar para si provocou um movimento do individual para o coletivo, pois o empoderamento de um inspira e mobiliza outros. Ao me empoderar pude mobilizar e tocar outros estudantes que também se empoderaram, quase como algo contagiante. Um exemplo a ser citado é a questão do processo de transição capilar e aceitação do cabelo crespo⁶. Certamente é preciso considerar que esta é uma questão que vem sendo amplamente discutida e abordada, inclusive por famosos e pela mídia, o que possivelmente colabora no processo. Ainda assim, trazer esta questão para o dia a dia da aula, para dentro da construção curricular, pode ter auxiliado com que as/os alunas/os pudessem se sentir protagonistas também desta discussão e fossem aos poucos se autorizando e construindo essa experiência. Esse empoderamento não foi percebido apenas em relação à estética corporal, mas em relação às falas, ao posicionamento, ao protagonismo, o que parece coerente com uma proposta que caminha rumo à interculturalidade, visto que “esta perspectiva se propõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na nossa sociedade e se encontram dominados, subalternizados ou silenciados, na vida,

⁶ O processo de racismo e da colonialidade conduzem para a construção de um entendimento e uma associação negativa aquilo que é relacionado à cultura negra. A construção dos padrões de beleza partem de uma base branca, eurocêntrica. Sendo assim, há muito o cabelo crespo natural tem sido abordado como indesejável, como algo negativo. Nesse sentido, uma fala bastante recorrente é dizer que o cabelo crespo é um “cabelo ruim”. Por muitas décadas, desde a escravidão, para uma mulher negra ser vista e se perceber como aceitável ou bonita, havia a necessidade de alisamento do cabelo.

na escola, e nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc.” (SACAVINO, p.46).

Ao longo dos anos, nessa relação com os estudantes (desde 2017), mesmo antes de trazer a proposta da interculturalidade de forma mais pontual, muitos destes assuntos já eram abordados com os alunos, mas no 8º e 9º ano (de 2018 e de 2019) foi possível notar um maior engajamento das/dos estudantes, assim como ações mais autônomas e de protagonismo dos mesmos.

“é sôra, foi nas tuas aulas que eu consegui falar, comentar (Cláudia) [...] é eu era muito calada, mas daí nas atividades que tu fazia e motivava a gente a se posicionar, foi aí que eu consegui (Tiffany)” (Entrevista Coletiva 9º ano, 19/08/2019).

Retomando a questão do quanto o conhecimento ajuda no empoderamento, apresento um recorte das notas de campo, em que comento sobre uma postagem de uma ex-aluna, que se posicionou nas redes sociais sobre um comentário feito em relação ao Funk. Entendo que termos estudado sobre as danças, sobre as músicas, termos debatido, questionado, refletido sobre a discriminação sofrida por diversas práticas culturais, auxiliou-a a se apropriar deste conhecimento, o que lhe permitiu chegar nesta condição de se posicionar sobre ele.

“Postagem de uma aluna do 9º, que se formou esse ano “Todos têm o direito de gostar e de desgostar de qualquer gênero musical. Afinal, isso é gosto pessoal. Mas falar que o Funk é o único ritmo do mundo que sexualiza tudo, ou dizer que TODO funk faz isso é uma inverdade.” (Notas de Campo, 29/12/2019)

É possível citar aqui, também, o caso de uma aluna que em 2017 era bastante tímida, quase não se relacionava com os colegas, e em 2018 passou a integrar um grupo de alunos e a se expressar apresentou o quadro “Contos e Poesias” no projeto jornal “ASD NEWS”.

“Fui chamada na direção para conversar sobre uma aluna. Já fiquei pensando se eu havia feito algo de errado. Não porque eu tenha sido muito cobrada pela direção, mas porque havia pouco tempo da entrega de boletins e fiquei pensando se algum pai havia reclamado, pois normalmente a forma como recebem as notas quando são baixas é de contestação. No entanto, 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. Fiquei bastante contente.

Movimentos como esse não são tão comuns” (Notas de Campo, 09 de outubro de 2018).

“Como é marcante ver hoje a Júlia Alcântara apresentando o Contos e Poesias. Fico impressionada de ver como ela mudou nesse tempo. Nunca imaginaria isso dois anos atrás” (Notas de Campo, 10 de junho de 2019).

Outro exemplo é de uma aluna que além de assumir e valorizar seus cabelos crespos, passou a construir poesias sobre a questão do racismo, de forma espontânea. Segue uma das poesias escritas pela estudante:

“SOMOS TODOS IGUAIS?

Somos todos iguais?

Mas qual o sangue que jorra mais?

Usam trança nagô

Mas vocês não sabem da dor

De quem é morto pela cor

Diz que sabe a realidade do preto

Só por que mora no gueto

De qualquer forma querem ser negros

Mas quando a polícia chega

Vocês vão embranquecendo

Para não virarem suspeitos

Porque sabem que a bala feri

Sempre o corpo negro

Se diz antirracista, mas te segue no mercado

Se diz antirracista, mas acha normal

Ver mais um preto baleado”

(Estudante Tiffany, Notas de Campo, 10/08/2020)

Esse movimento também ocorreu em relação às questões de gênero. Houve um grande engajamento da maior parte das alunas do 9º ano de 2019 em relação às pautas feministas. Passando a se posicionarem diante de qualquer fala machista e diante de posturas que no entendimento delas reforçavam os estereótipos de gênero. Uma situação bastante marcante foi o caso do “shortinho”⁷. Em uma aula de Educação Física, em que realizávamos Yoga, no pátio da escola, a diretora chamou a atenção de uma das alunas por conta do tamanho do short. Sobre este fato, acredito que temos mais de uma narrativa, uma da perspectiva da direção, uma da minha perspectiva e uma da perspectiva das alunas.

⁷ Calção feminino, geralmente considerado curto.

Bem, mas hoje ocorreu uma situação bastante interessante. Estávamos no pátio da escola, praticando alguns exercícios de Yoga, quando a diretora passou e chamou uma das alunas, pelos gestos percebi que ela chamava a atenção por conta do tamanho do short, a menina ficou brava e deu alguns gritos, então a diretora a chamou para ir à direção. Depois de retornarmos à sala e fazermos os memoriais chamei ela para conversar porque ela estava resmungando sobre o ocorrido. Tentei argumentar que de fato o short era muito curto tendo em vista os movimentos que estávamos realizando, que nunca exigi nenhum tipo de roupa específica para as aulas mas que seria importante que todos tivessem algum critério de escolha, alguns cuidados. Salientei que a diretora tem sido bastante flexível com a questão da roupa, pois não cobra mais o uso do uniforme e só costuma chamar a atenção quando considera a roupa muito inadequada para ir à escola. A menina argumentou que ela não se sente desconfortável e que não se sente exposta, que tem o direito de se vestir como quiser. Pensando na ideia de empoderamento e mesmo em alguns argumentos do feminismo me sinto muito contente da atitude dela que argumentar e de lutar pelo o que ela acredita, assim como as outras colegas levantaram que deveria ser cobrado que os meninos não pudessem andar com as cuecas aparecendo por conta das bermudas ficarem muito largas (algo que comentei com a diretora que disse que sempre chama a atenção dos meninos e as vezes alcança barbantes e cordas para eles amarrarem as bermudas). Pensando numa ideia de desconstrução e contestação dos padrões estabelecidos me parece que a atitude da menina faz muito sentido, afinal quem estabelece qual o comprimento "adequado" ou não, que partes do corpo devem ou não devem ser expostas? Ainda assim, acredito que ainda vivemos em uma sociedade que apresenta alguns hábitos, algumas compreensões e a mudança talvez precisasse ser muito maior do que isso para podermos desconstruir essas estruturas, ainda que as mudanças costumem começar pelas pequenas coisas. De fato, estou bem confusa sobre o que eu penso sobre essa situação. Por um lado acho legítimo o posicionamento da menina e penso que ele tem muito a ver com aquilo que buscamos dos alunos, uma postura indagadora sobre as coisas. Por outro lado penso que nesse momento a escola precisa ter algumas regras que podem muitas vezes estar relacionadas com um tipo de cuidado que devemos ter com esses sujeitos. Além disso, não sei bem as razões que levaram a menina a esse posicionamento, se é realmente por uma criticidade acerca de como e porque as regras são feitas, sobre o direito dela de usar um short do tamanho que quiser ou se é influenciado por todo esse processo de sensualização das meninas e mulheres que lhes instrui a mostrar partes do corpo como forma de se sentirem admiradas/reconhecidas (Notas de Campo, 30 de setembro de 2019).

Compreendo que nesta situação todas as narrativas tinham justificativas e argumentos coerentes e plausíveis. Busquei depois de alguns dias retomar com a turma o assunto, pois no momento estávamos todos muito tensos e reconheço que não consegui perceber a legitimidade da postura adotada pelas alunas. Da mesma forma, naquele momento elas também não conseguiam ouvir os nossos pontos. Sendo assim, quando retomei o assunto com a turma conseguimos dialogar melhor e compreender os pontos de cada um. Ainda hoje, não sei dizer se os meus argumentos estavam coerentes com as premissas que eu mesma havia trabalhado com a turma. Apesar disso, o empoderamento das estudantes fica evidente, se apresentando como uma ressonância significativa deste trabalho. Ademais, como propõe Esteves *et al* (2018), o conflito que surge diante desses posicionamentos se mostra potente para a problematização e reflexão sobre as questões levantadas.

Além destes relatos de situações pontuais, os alunos também reconhecem a coletividade tão presente, que permite um maior empoderamento e que ao mesmo tempo reforça os empoderamentos individuais.

“Agora eu acho que eu sou bem mais parte da escola, assim, sabe?! E eu gosto bastante daqui, por mais que tenham desavenças eu acho que quando tem um propósito maior o pessoal se une, assim(Lex Luthor); Eu acho que a manifestação foi um ótimo exemplo” (Dominó). (Entrevista Coletiva 9º ano 12/08/2019)

Fig. 22: Foto dos alunos do 9º em protesto e greve pela educação em 2019



Fonte: disponibilizado pelos estudantes

Além do momento do protesto, os estudantes também percebem que houve uma coletividade em prol da reconciliação com o professor de História, com o qual a turma estava tendo um comportamento que julgaram prejudicial e errado.

“é, tu sabe que na nossa turma tem uns grupinhos né?! Só que daí a gente se uniu para pensar como consertar essa situação com ele (professor de História)” (Vanessa, entrevista coletiva 9º ano, 19/08/2019)

Esse movimento se aproxima do entendimento de Berth (2019), que compreende o empoderamento como um processo tanto individual quanto coletivo. A autora salienta que ele não pode se limitar à esfera individual. Esse processo se relaciona com a filosofia africana do Ubuntu, da língua Bantu, que significa “eu sou o que sou porque nós somos”, uma filosofia africana que, ao contrário do antropocentrismo que marca a tradição ocidental, caminha na direção de uma cosmovisão biocêntrica, que está sempre voltada para fortalecer, cuidar, gerar e transmitir a vida, respeitando todos os seres vivos, humanos e não humanos e tratando os ancestrais como elo de ligação entre os vivos, os mortos e os que ainda não nasceram (KAKOZI, 2018).

Nesta linha, esse movimento de agrupamento, de articulação, de coletividade, caminha no sentido de Ukama, que está relacionado à irmandade. E quando falamos em irmandade não estamos pensando em relações harmônicas, brandas e sem tensão, uma vez que as relações familiares carregam suas pitadas de conflito. Ukama, da língua Shona,

vem do verbo “-kama”, que significa “ordenhar uma vaca ou cabra”. Deriva daí – a ideia de leite materno que sugere uma “cercania” e “afeição”. Desse verbo derivou-se o substantivo concreto “hama”, que quer dizer “irmão” ou “irmã”. O parentesco afetivo e solidário que ukama expressa, permite estabelecer uma relação afetiva e solidária não só entre as pessoas que vivem na comunidade, como também entre essas, os antepassados e os demais seres não humanos (KAKOZI, 2019, p.11).

Assim, é possível considerar que esteja ocorrendo certo aquilombamento dos alunos a fim de lutar e pautar aquilo que julgam necessário e justo. Quando uma aluna se vê oprimida por conta do seu short e ocorre uma movimentação de outras colegas em apoio a ela, de alguma maneira elas parecem estar se solidarizando, criando uma irmandade. Nesse sentido, o empoderamento, a coletividade e o aquilombamento são elementos que se conectam, se sustentam um ao outro, e que vêm a se apresentar como parte do que se pretende com uma educação intercultural.

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.
É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.
É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2021,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”.

Tempo de nos aquilombar, Conceição Evaristo

4.4 DESVIO DO ROTEIRO: SOBRE A CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM MEIO A UMA PANDEMIA

"Vai pra Escola
 Volta pra Casa
 Fica na Escola
 NÃO!!!!
 Fica em casa
 Leva material
 Traz material
 Arruma sala
 Esteriliza sala
 Separa livro didático
 Coordenador olha, tem que reajustar, lá vamos nós.
 Corrige lição que o aluno enviou
 Faz envelope
 Monta kit
 Entrega kit
 Pesquisa atividades
 Faz planejamento
 Reunião MEET com câmara aberta, podemos fugir?
 Reunião Escola
 Reunião WhatsApp
 Reunião presencial
 Reunião de última hora.
 Gravar 5 vídeos, como não somos especialistas, gravamos cem para cinco ficarem bons kkkk
 Assistir vídeo pra ver se ficou bom ou qual ficou melhor.
 Postar vídeo e programar para o dia da matéria
 Fazer chamada dos alunos online, conferir quem assistiu ao vídeo pra validar presença.
 Manda mensagem para os pais, alunos que não estão participando e nem entregando atividade.
 Fazer diário online
 Registra conteúdo no caderno para não se perder.
 Fazer meet individual para inclusão
 Internet on
 Internet off
 Tira foto de atividade
 Posta atividade
 Corrige atividade
 Posta foto atividade corrigida
 Faz material de apoio
 Fazer vídeos para postar no mural.
 Cooooorre atrás de aluno
 Cooooorre atrás de pais
 Pais na sala de ciências, porém a aula de matemática, professora cadê você, não estou conseguindo entrar...lógico ela está online na sala de matemática.
 Nome das crianças que está com muita defasagem e sua dificuldade. Urgente!!!
 Fica sem abono.
 Salário congelado por três anos.
 WhatsApp não pára
 Recado daqui
 Lembrete dali
 Esqueci de alguma coisa???
 Enfim..... não estou reclamando...
 Só estou dizendo:
QUE A ESCOLA NÃO PAROU!! Então respeite ao Professor
As pessoas não sabem o que falam, ou não conhecem nenhum professor..."
 (Notas de campo, texto enviado por uma colega professora no grupo do Whatsapp da escola,
 26.03.2021)

Conforme já havia sido sinalizado por Larrosa, a formação é uma aventura no desconhecido, no inesperado. Logo, a construção curricular, também se faz esta aventura que em certos momentos pode se deparar com algo imprevisto, uma vez que a construção curricular é entendida neste escrito como um processo que engloba diferentes elementos do universo escolar, sendo parte deste processo formativo. De fato, fomos surpreendidos por uma pandemia que nos desconcertou e que ainda vem nos afetando. Se de alguma forma podíamos perceber que ela vinha chegando, que o coronavírus vinha se espalhando, certamente não imaginávamos que seria tão catastrófico, que causaria tantas mudanças no nosso dia a dia, que duraria tanto tempo.

4.4.1 A Pandemia como catalisador de um projeto de genocídio do Outro

O vírus da COVID chegou de forma avassaladora, a sua capacidade de transmissão e a incapacidade do sistema de saúde de atender com qualidade um grande número de pacientes ao mesmo tempo e por um longo período nos desestruturou. Estes fatores levaram nosso país a adotar medidas de restrição de circulação e interação social. Levando um grande número de pessoas a adotarem o *home office*, levando à obrigatoriedade do uso de máscaras ao sair de casa, ao uso de álcool gel, ao distanciamento mínimo entre as pessoas. Evidentemente o vírus e a doença têm sido uma questão problemática desde o início de 2020 e continuando sendo neste ano de 2021.

Art.4º Por prevenção fica determinada a suspensão das aulas nas escolas municipais a partir de 17.03.2020 à 20.03.2020, podendo ser prorrogado (VIAMÃO, 2020a, p.02)

“Quase ao final do expediente a prefeitura comunicou oficialmente a suspensão das aulas a partir do dia seguinte (17 de março) até o dia 29 de março (prazo esse que foi prorrogado posteriormente, até o dia 10 de abril)” (Notas de campo, 22 de março de 2020).

Se até março de 2020 estava sendo possível construir projetos e realizar minimamente atividades que entendíamos estar mobilizando os alunos para uma interculturalidade, para uma resignificação da Educação Física, o cenário que se seguiu foi caótico e dificultou esses propósitos. Por muitas vezes neste percurso,

andamos no escuro, sem saber por onde estávamos caminhando, no que estávamos pisando e ainda menos onde iríamos chegar.

“A diretora propôs a criação de um facebook privado da escola para diálogo com alunos e responsáveis, bem como postagem de conteúdos para que os alunos pudessem se manter conectados e interagindo com os conteúdos de aula. Enviei alguns links de vídeos do YOUTUBE sobre questões de gênero nos esportes, algumas atividades de Yoga para iniciantes, e alguns Quizzes do site Rachacuca sobre atletismo e lutas. Poucos alunos curtiram, não sei quantos acessaram” (Notas de campo, 25 de março de 2020).

“Primeiramente a diretora informou que a prefeitura ainda não tinha uma postura sobre as aulas à distância em função do pouco acesso das comunidades à internet e aparelhos digitais, e que havia uma solicitação da SME para reduzirmos o número de postagens na página da escola para não sobrecarregar as famílias (mesmo que não fossem atividades obrigatórias). (Notas de campo, 27 de março de 2020).

Ficamos meses sem orientações do Governo acerca de como prosseguir em relação às aulas e sem saber o que iria acontecer. Aulas suspensas por decretos, por curtos períodos, e, em seguida, suspensas novamente por um novo decreto, enquanto permanecíamos aguardando ansiosos pelo que ocorreria a seguir, com medo, apreensivos.

Art. 54 - fica suspenso o período letivo de 2020 nas escolas públicas municipais de educação infantil e de ensino fundamental até o dia 06 de maio de 2020 [...] (Viamão, 2020b, p.01)

Cabe frisar que esta cena não se restringia a esta realidade municipal. A nível federal, demoramos para ter orientações e bases legais que encaminhassem os rumos da educação durante este período. Em 1º de abril de 2020 é publicada a Medida Provisória Nº 934, que não chega a apresentar propostas e nem trata ainda da possibilidade de aulas remotas/online.

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, p. 1).

Também em 1º de abril de 2020 é divulgada a PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 do Ministério da Educação, que Dispõe sobre a substituição das

aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, mas trata apenas do Ensino Superior, não apresentando as mesmas possibilidades para a Educação Básica.

Apenas em 30 de abril de 2020 (em torno de 30 dias após a suspensão das aulas presenciais na maioria das regiões do Brasil) foi publicado o Parecer CNE/CP 05/2020, que apresenta algumas diretrizes sobre as aulas remotas, como a possibilidade de recuperação da carga horária por meio de atividades não presenciais e organização do calendário escolar, mas reforça que

Em Nota de Esclarecimento, de 18 de março corrente, o CNE indicou que os sistemas de ensino (previstos nos artigos 16, 17 e 18 da LDB) devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas. A gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino (BRASIL, CNE, 2020, p.05).

Ao mesmo tempo em que nos víamos temerosos com a incerteza diante de um possível retorno de aulas presenciais, esperávamos uma decisão, um encaminhamento que suspendesse as aulas presenciais por um período maior de tempo, o que nos permitiria ficar menos amedrontados com um possível retorno em meio à pandemia, mas que também permitisse pensarmos estratégias para nos conectarmos com nossos alunos, podermos atendê-los em alguma medida. A incerteza acerca de quanto tempo permaneceríamos sem aulas presenciais e sem orientações acerca das aulas em formato remoto nos colocava em um estado de suspensão, de *standby*, sem condições de planejar ações educativas.

Esta situação, ainda que agonizante e que tenha tido demora nos seus encaminhamentos, não permaneceu durante o ano todo.

"hoje tivemos reunião da escola em que a equipe diretiva comunicou as orientações da SME. De que enfim organizaram e iriam iniciar as aulas remotas no município" (Notas de campo, 25 de maio de 2020).

E, assim, “decidiu-se que a educação não pode parar” (SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020, p. 5); mas qual educação é essa que não pode parar? Uma das narrativas e argumentos que mais se tem visto e escutado desde o governo do PT (Partido dos Trabalhadores) – nas gestões do Presidente Lula e da

Presidenta Dilma Rousseff – e durante a época das eleições de 2018 era a de que as escolas são ruins, de que a educação pública é péssima e de que os professores só tentam doutrinar os alunos. Então qual é a educação que precisa continuar em tempos de pandemia? Os índices da educação são frequentemente considerados insuficientes e os conhecimentos mais valorizados há muito tempo se restringem a parte dos conteúdos das disciplinas de português e matemática. É oportuno frisar que a avaliação da qualidade do ensino no Brasil tem se dado de forma generalizada, por meio de instrumentos de larga escala que desconsideram as especificidades e desigualdades de cada contexto, assim como desconsideram as avaliações internas realizadas pelos docentes. Ademais, têm servido mais para punição e julgamento de escolas, professores e alunos, funcionando como mecanismo de regulação e não como fonte de dados para pensar as causas e investir nas lacunas (CUNHA, BARBOSA, FERNANDES, 2015).

Quando de fato começou-se a pôr em prática atividades escolares, atividades com os alunos, foi sem qualquer tipo de consulta ou diálogo com os professores. É possível perceber que aquilo que os professores intencionavam realizar – aulas e atividades a fim de que os alunos mantivessem algum vínculo com as disciplinas, com o ato de estudar, mas também um diálogo com os professores, uma interação que lhes permitisse conversar e continuar aprendendo – não era o que importava no projeto dos gestores. Esta aula, esta educação que não podia parar, então, nada tinha a ver com aquilo que intencionavam, que pretendiam os professores. Tal forma de gestão, não democrática e não participativa, acarreta prejuízos para a educação, uma vez que, como sinalizam alguns autores, uma gestão democrática ou participativa auxilia as escolas na caminhada do processo curricular, no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os sujeitos que estabelecem as metas, as propostas e os caminhos são os próprios sujeitos da comunidade escolar, o que lhes permite considerar a realidade, o contexto e as condições, e ao mesmo tempo lhes permite repensar esses aspectos ao longo do processo, por estarem cotidianamente presentes e envolvidos nesta caminhada. A gestão participativa e ou democrática

é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho

escolar. A gestão democrática implica um processo de participação coletiva (OLIVEIRA, MORAIS, DOURADO, 2018, p.04).

Nesse sentido, podemos notar uma redução cada vez maior de processos democráticos ou de escuta na gestão da educação, inclusive no contexto do município de Viamão. Identificamos professores, pais e alunos alheios aos processos decisórios sobre a educação e, possivelmente por isso, envolvendo-se pouco com as atividades propostas, por não terem participado de sua elaboração e, por muitas vezes, não acreditarem nelas.

O modelo adotado no município de Viamão – se é que podemos chamá-lo assim, dada tanta desorganização e improviso – mostra o despreparo dos gestores para pensar e organizar uma forma efetiva, produtiva e saudável de realização do ensino remoto. Em relação às atividades organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Viamão em 2020, decidiu-se que cada escola poderia escolher utilizar o aplicativo do *Whatsapp* ou do *Facebook* para realizar as aulas (assíncronas). Era obrigatório que o professor estivesse na plataforma durante os seus períodos de aula para tirar dúvidas, mas as atividades eram publicadas pela coordenação pedagógica. Era obrigatório também que em todas as aulas fosse solicitada alguma atividade que os alunos deveriam entregar (questionário, redação etc.). Os alunos, então, deviam enviar para a coordenação da escola uma foto da atividade feita; nós professores não as recebíamos e ficamos completamente alienados do processo de ensino-aprendizagem.

Aulas enviadas pelo *Facebook* ou *Whatsapp*, ou entregues no formato impresso para alunos sem acesso à internet; aulas por videochamada (não obrigatórias e realizadas apenas nos sábados letivos); inúmeras planilhas, inúmeros arquivos para comprovar a entrega de atividade dos alunos, nenhuma consulta aos professores da rede. Este foi o cenário da educação no município de Viamão entre 2020 e 2021.

Além do despreparo, percebe-se uma negligência com a qualidade das aulas e das condições de trabalho dos professores. Ignoram-se saberes e opiniões de professores e alunos. Novamente vemos decisões tomadas e implantadas de forma vertical. Professores sem formação nem informação que deem conta destes novos desafios, alheios e alienados do processo. Além do distanciamento e do pouquíssimo

contato com nossos alunos, percebíamos uma falta de sentido, significado e relevância do nosso trabalho no formato como estava sendo realizado.

Vemos, com isso, um alargamento das desigualdades, dada a quantidade de alunos que não têm acesso à internet, ou, quando têm, não possuem acesso a todas as funcionalidades e recursos necessários para acompanhar as aulas (BIELAVSKI *et al*, 2021). Em muitos casos, mesmo tendo acesso à internet e a um celular com os recursos e aplicativos necessários, ficavam evidentes as dificuldades dos alunos de se organizarem sozinhos, de acompanharem cada uma das disciplinas e a “*dificuldade de muitos alunos em realizar as tarefas sem o apoio e suporte presencial do professor. Eles apresentam muitas dúvidas e dificuldades na compreensão das atividades, no uso de recursos como Google Forms*” (Nota de campo, 25 de março de 2021). Ainda que os alunos sem acesso à internet recebessem material impresso, isso acabava sendo muito paliativo, pois os que recebiam esse material não estavam tendo acesso, no geral, às mesmas atividades e incentivos que os estudantes que estavam recebendo o material de forma online. E apesar de toda essa evidente desigualdade, vimos uma Secretaria de Educação preocupada em registrar quantos e quem são os alunos que entregaram as atividades, enquanto a preocupação deveria estar direcionada ao contato com os alunos, a saber se estes estavam bem, com saúde (física e mental), se estavam compreendendo o trabalho que os professores estavam desenvolvendo. Um processo que poderia ser mais leve e mais significativo, tanto para os professores quanto para os alunos e suas famílias.

No ano de 2020, os professores não tinham um panorama de quantos alunos estavam realizando as atividades; já em 2021, passamos a ter um pouco mais de contato com os alunos, podendo ter uma dimensão de quais deles estavam tentando realizar as atividades, de quais eram suas dúvidas e os seus entendimentos, podendo ter um diálogo com os mesmos. Desde o início das aulas remotas em 2021 até o mês de maio – quando inicia o sistema híbrido – eu tinha uma média de 60 alunos participando das aulas, de um total de 150 (referente a 5 turmas), o que evidencia pouco envolvimento dos alunos com as aulas, mesmo aqueles com acesso à internet.

É preciso, ainda, sinalizar que, na realidade pré-pandemia, a Rede Municipal de Ensino de Viamão nos estimulava a seguir os eixos, conteúdos e habilidades presentes na BNCC. Ao longo de 2020, passou a ser obrigatório informar as

habilidades da BNCC que estavam sendo trabalhadas em cada planejamento semanal. Já no contexto de 2021, essa questão se complica, ficando ainda mais problemática, uma vez que ela age diretamente sobre a autonomia do professor, visto que os eixos, objetos de ensino e habilidades a serem trabalhados com cada turma em cada trimestre já vieram estabelecidos pela direção de ensino da SME através de um documento nomeado de Material de Apoio Pedagógico (MAAP). Abaixo apresento quadros com os eixos e objetos estabelecidos para os anos finais do ensino fundamental em cada trimestre de 2021.

Quadro 8: Eixos e objetos para os anos finais do ensino fundamental no 1º trimestre de 2021

ANO	EIXO	OBJETO
6º	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, considerando-se a matriz indígena e africana. Jogos Eletrônicos
7º	Ginásticas e esportes	Ginástica de condicionamento físico Esportes demarca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico- combinatórios
8º	Lutas, práticas corporais de aventura e esportes e rede e de invasão	lutas do mundo práticas corporais de aventura urbana esportes de rede e de invasão
9º	Esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate Ginástica de condicionamento físico, Ginástica de conscientização corporal Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Elaborado pela autora a partir do MAAP enviado pela SME

Quadro 9: Eixos e objetos para os anos finais do ensino fundamental no 2º trimestre de 2021

ANO	EIXO	OBJETO
6º e 7º	Brincadeiras e jogos	Jogos Eletrônicos
	Esportes	Esportes de Marca, de precisão, de invasão, e técnico combinatórios
	Ginásticas	Ginásticas de condicionamento físico
8º e 9º	Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico, ginásticas de conscientização corporal
	Esportes	Esportes de rede
	Danças	Danças de Salão

Fonte: Elaborado pela autora a partir do MAAP enviado pela SME

Quadro 10: Eixos e objetos para os anos finais do ensino fundamental no 3º trimestre de 2021

ANO	EIXO	OBJETO
6º e 7º	Danças	Danças urbanas
	Lutas	Lutas do Brasil
8º e 9º	Lutas	Lutas do Mundo
	Práticas Corporais de Aventura	Práticas Corporais de Aventura na Natureza

Fonte: Elaborado pela autora a partir do MAAP enviado pela SME

É necessário destacar que além de a seleção dos temas e objetos não ter contado com a participação dos professores da rede, ela parece não ter levado em consideração a realização de vivências práticas diante dos protocolos do COVID-19. Saliento que todos os planejamentos de aula deveriam ser entregues à SME por meio do Google Drive, e neles deveria constar ao menos uma habilidade contida no MAAP.

As equipes diretivas (indicadas, em vez de eleitas, e que haviam sido substituídas, em sua maioria, a partir da posse da nova gestão da prefeitura) nos informaram, no início de 2021, que voltaríamos às aulas através do modelo híbrido. Segundo suas orientações,

“vamos ter aulas presenciais, mas iremos dividir as turmas em 2 ou 3 grupos, e será feito um revezamento. Não sabemos ainda se será um revezamento diário ou semanal. Então os alunos que não vierem naquele dia, ou semana,

irão receber as atividades impressas para fazerem em casa e assim por diante” (Notas de campo, 10 de fevereiro de 2021).

Preocupava-nos a iminência deste retorno presencial – uma tentativa da gestão municipal de forçar alguma normalidade no universo escolar. Preocupava-nos por saber que as escolas não tinham condições sanitárias para atender aos protocolos contra a Covid-19. Todavia, não vislumbrando força coletiva de resistência, nos restavam as preocupações pedagógicas. A mantenedora evidenciava muita incerteza e despreparo em relação a como seriam desenvolvidas as aulas neste sistema híbrido, a como seriam os rodízios, a como efetivar um ensino qualificado mantendo minimamente os protocolos sanitários. Como realizar uma aula de lutas, esportes, ginásticas sem interação entre os alunos, mantendo a higienização dos materiais? (Notas de Campo, 10 de fevereiro de 2021). Até o momento, tínhamos a informação de que o início das aulas presenciais havia sido adiado do início de fevereiro para o dia 8 de março (Nota de campo, 3 de fevereiro de 2021).

Entretanto, de maneira não tão inesperada, em 26 de fevereiro foi informado o estado de bandeira preta⁸ no Rio Grande do Sul⁹. Diante disso, a Prefeitura Municipal de Viamão comunicou o adiamento do retorno das aulas de 08 para 15 de março. Conforme um pronunciamento do prefeito, este retorno seria de forma remota devido à condição de bandeira preta e, assim que fosse possível, ocorreria o retorno de forma híbrida. Cabe frisar que mesmo com o cenário de bandeira preta, alguns municípios e o governo estadual intencionavam o retorno da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que, no entanto, foi proibido por decisão judicial em 28 de fevereiro de 2021¹⁰. Apenas em 11 de fevereiro nos foi informado, em reunião da escola, como ocorreriam as aulas.

“Hoje tivemos reunião e nos informaram a obrigatoriedade das aulas serem desenvolvidas pelo whatsapp, diferente do ano passado. Achei uma falta de consideração da secretaria que não consultou as escolas e professores sobre

⁸ Esse modelo de distanciamento previa quatro estágios de controle, traduzidos em “bandeiras”: amarela, laranja, vermelha e preta. A amarela indicava uma situação mais amena, com medidas mais flexíveis, que se restringiam progressivamente até a bandeira preta. Para definir a cor da bandeira, foram definidos dois grandes grupos de medidores: propagação e capacidade de atendimento. Cada um deles tinha peso de 50% para a definição das bandeiras. No total, eram acompanhados 11 indicadores. A coleta dos dados era diária, mas a atualização das cores de cada região ocorria aos sábados, valendo para a semana seguinte (RIO GRANDE DO SUL, 30 de abril de 2020) <https://estado.rs.gov.br/bandeiras-e-protocolos-entenda-o-modelo-de-distanciamento-controlado>.

⁹<https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2021/02/leite-antecipa-que-todo-o-rs-entra-em-bandeira-preta-a-partir-de-sabado-cklle0gzt00590198f61wvewk.html>

¹⁰ <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/03/01/juiza-suspende-aulas-presenciais-em-escolas-publicas-e-privadas-do-rs.ghtml>

a forma que preferiam, que entendiam ser melhor para desenvolver as aulas. Além disso incomoda - apesar de já não surpreender - que com todo o tempo de adiamento do início das aulas a SME não tenha se organizado e adquirido uma plataforma ou aplicativo mais adequado para realização e registro das atividades (Nota de campo, 11 de março de 2021).

Fica evidente que a mantenedora não estava considerando, nem mesmo como precaução, a possibilidade de não podermos retornar presencialmente às escolas. Se em 2020 fomos todos surpreendidos e ficamos perdidos com as restrições impostas pela COVID-19 e pela condição sanitária no país, neste ano a necessidade de permanecermos com atividades não presenciais já deveria ter sido considerada, implicando melhores estratégias e decisões do que as do ano anterior.

Corroborando este cenário caótico e paradoxal, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, após decisão judicial que proibia o retorno das aulas presenciais durante a condição de bandeira preta, decretou no dia 27 de abril de 2021 a mudança para bandeira vermelha e anunciou o retorno das aulas presenciais. No município de Viamão, o retorno iniciou pela Educação Infantil e 1º e 2º ano, em 5 de maio, sendo incluídas novas turmas ao longo das semanas até o dia 19 de maio, quando houve o retorno dos anos finais do Ensino Fundamental.

O retorno presencial foi nomeado de sistema híbrido, no qual as turmas foram divididas em grupo A e grupo B a partir dos quais se fazia um rodízio diário, sendo assim, quando o grupo A estivesse em aula presencial o grupo B estaria em casa e deveria receber as atividades da aula pelo *whatsapp*, devendo ser enviada a mesma atividade realizada em sala de aula. As aulas iniciavam às 8h e encerravam às 11h, com cinco períodos de 35 minutos. Das 11h às 12h, os professores deveriam enviar as atividades online e atender os alunos que permaneciam de forma remota.

“Os alunos estão na escola, mas não parecem estar, não há conversa, não há risada, não há recreio, não há interação entre eles e muito pouca com o professor” (Notas de campo, 20 de maio de 2021). Ao dar bom dia recebíamos alguns resmungos, ao fazer perguntas, uma ou duas respostas. Quando respondiam não pareciam muito motivados ou instigados. E na primeira aula presencial de Educação Física de 2021, a pergunta “sôra, o que vamos fazer?” (Notas de campo, 24 de maio de 2021) e os rostos decepcionados ao saberem que as atividades esportivas e coletivas estavam proibidas, e que, em decorrência de a quadra estar em reforma,

não havia espaço para poder realizar outra atividade que seguisse os protocolos. Uma última tentativa: “não podemos arredar as classes?”. Era um grito, eles não aguentavam mais, desde 2020 apenas copiando textos no caderno, respondendo perguntas ou preenchendo formulários do Google.

Como o retorno presencial não teve 100% de adesão, os alunos também deveriam receber as atividades de forma online. Nesse momento a instrução era

“que não precisaríamos mais recolher fotos para comprovar as entregas dos alunos, pois as entregas deveriam ser presenciais. No entanto, a partir de um movimento de mães de alunos que eram contra a entrega constante de atividades presenciais, a prefeitura alterou essa instrução duas semanas após o início das aulas. Sendo que a nova orientação era que os professores deveriam solicitar “atividades significativas” a cada 15 dias, que os alunos deveriam entregar presencialmente” (Notas de campo, 27 de maio de 2021).

Professores e alunos ficaram novamente desorientados e desinformados sobre a organização e processos. A desorientação e a desinformação são causadas por constantes e frequentes mudanças e ou reformas curriculares, assim como por conta da falta de informação, pela forma como as informações e orientações chegam aos professores, de forma apressada, sem tempo para reflexão, questionamentos (TAVARES, 2017). Ademais, as aulas remotas iniciaram em 2020 e foram retomadas em 2021, com uso do *Facebook*, do *WhatsApp* e do *Google Drive*, sem que houvesse nenhuma atividade formativa e de capacitação para os professores, não apenas quanto a plataformas digitais mas também quanto a metodologias que pudessem ser mais convidativas e interessantes para os alunos nesse momento.

Em Tavares (2017) vimos que essa “desorientação e desinformação continuada” provocam nos professores uma desorientação em relação às finalidades do seu trabalho e em relação às formas para realizá-lo, além de deixar os professores reféns de seus supervisores por ficarem confusos diante de tantas e contrastantes informações. No presente estudo, notamos que também os alunos se sentem desorientados, perdidos, sem entender as atividades. Muitas vezes, sem saber se devem entregar as atividades pelo grupo, se devem enviar direto para cada professor ou se devem entregar de forma presencial, sem saber como serão avaliados.

É necessário reconhecer que a pandemia de COVID-19 nos colocou condições e situações que abalaram as organizações e que mexeram com as formas habituais de viver, de viver a escola. Entretanto, as questões mais problemáticas estão na

gestão, nas tomadas de decisão, a nível federal, estadual e municipal. É inacreditável que em plena pandemia tenhamos tido 4 trocas no cargo de Ministro da Saúde, sendo que dois destes

Ministros de Saúde que estavam trabalhando de forma competente foram demitidos, em plena evolução do COVID-19, simplesmente, porque eles, Mandetta e Teich, ganharam protagonismo e, também, devido ao fato de eles não concordarem, com a indicação da Cloroquina para o tratamento do COVID-19, em consonância com o posicionamento da OMS (OLIVEIRA, LISBOA, SANTIAGO, 2020, p.21).

É extremamente prejudicial para o país que não tenha havido consenso e diálogo da esfera federal com as estaduais e municipais. Vimos uma população confusa. Enquanto ainda estávamos presencialmente nas escolas e já tentávamos passar algumas orientações para evitar o contágio, nossos alunos tinham dúvidas sobre a seriedade da doença, uma vez que viam nos jornais médicos e especialistas afirmarem que ainda precisavam pesquisar mais, mas que era necessário o isolamento, o distanciamento, a fim de evitar uma sobrecarga do sistema de saúde; mas ao mesmo tempo viam o Presidente da República afirmar que era apenas uma “gripezinha”¹¹.

“passei algumas orientações e fiz perguntas e um diálogo sobre o CORONAVÍRUS, expliquei que logo poderia acontecer suspensão das aulas. Enquanto eu ia explicando algumas coisas alguns alunos iam pesquisando na internet para complementar ou para trazer mais questionamentos, muitos deles achavam que eram imunes ao vírus ou que o vírus a doença não era grave,, e então conversamos sobre contágio, sintomas, sobre os equipamentos e capacidade hospitalar da nossa cidade, sobre cuidados básicos” (Nota de campo, 16 de março de 2020).

Ao longo do ano de 2020 acompanhamos o descompasso entre a gestão federal e os estados e municípios, uma vez que na maior parte do tempo os estados e municípios buscaram criar medidas de restrição, decidiram acreditar no risco do vírus e na incapacidade do sistema de saúde de dar conta de uma demanda tão grande, mas não receberam apoio do Governo Federal (BIELAVSKI *et al*, 2021), que pressionava para que o comércio não parasse, argumentando que a economia era tão importante quanto a saúde. Aspecto este que permanece em 2021.

O governador do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite (PSDB), avaliou nesta terça-feira (16) que a nova troca de ministro na pasta da Saúde pode revelar

¹¹ Expressão utilizada pelo Presidente Jair Bolsonaro ao se referir sobre a COVID-19 <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>

que "talvez o problema esteja acima do ministro". Em entrevista à CNN, Leite afirmou ainda que os governadores desejam união para o enfrentamento da pandemia e que o presidente Jair Bolsonaro tem "dificultado essa união". Ele revelou estar disponível para uma conversa com o novo ministro da Saúde, Marcelo Queiroga. "Quando há uma sucessiva troca de ministros, a gente percebe que talvez o problema não seja o ministro. Talvez o problema esteja acima do ministro e sabemos que é esse o problema. O presidente apostou em um medicamento sem comprovação científica, propagou mentiras e manipulou números para confundir a população. Ele tem dificultado essa união", afirmou (CNN BRASIL, 16 de março de 2021).

Apesar de o estado do Rio Grande do Sul e da maioria de seus municípios adotarem medidas adequadas – na maior parte do tempo – para o enfrentamento do coronavírus, é evidente o quanto o discurso em defesa da economia foi determinante para vários momentos de flexibilização dos cuidados e das restrições, como a abertura do comércio próximo a feriados de natal e ano novo, como a flexibilização quanto a circulação de pessoas em praças, parques e praias durante o verão e próximo ao carnaval. Além disso, olhando especificamente para a educação, é preciso reconhecer a atitude correta dos mesmos ao suspenderem as aulas presenciais, sem desconsiderar que também houve uma forte mobilização de professores, pais e alunos para que isso ocorresse e se mantivesse. No entanto, a condução e o suporte para a realização das aulas não presenciais careceu de mais atenção, de melhor organização, de melhores decisões e investimentos.

Durante as aulas presenciais, desde meu início de trabalho em 2017 nesta escola até o último dia de aula presencial – em 16 de março de 2020 – criar e desenvolver uma aula com princípios interculturais já se apresentava como um desafio, assim como propor e realizar uma Educação Física que pudesse ter sentido, ser relevante para os alunos e ao mesmo tempo ser ressignificada, ser reconhecida e valorizada como tendo saberes e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Certamente, esses desafios se ampliam de forma grave, a ponto de abafar e secundarizar essas propostas de construção curricular para a Educação Física, uma vez que o enfoque se volta para a sobrevivência biológica, mental, espiritual, social. Nossas preocupações focalizam em garantir nosso direito à vida (e para isso o direito e as condições para manter o isolamento/distanciamento social, o *home office*, a alimentação), focalizaram em atender às tarefas excessivas e burocráticas demandadas.

Então, quando se decide que as aulas não podem parar não se fala sobre o ensino que vinha sendo realizado antes da suspensão das aulas presenciais, não só

porque não podia ser presencial, mas pelo currículo proposto e pelo modelo, que se enfatiza neste modelo remoto ser extremamente conteudista. Nesse sentido, uma construção curricular intercultural e significativa se fragiliza em meio a este cenário. Novamente é preciso frisar que isso ocorre não apenas pela mudança no formato das aulas – que sim, também afeta a interação, o contato, o encontro dos professores com os estudantes e de ambos com os conhecimentos –, mas pela forma como este ensino remoto vem sendo organizado/imposto, quase sem nenhuma autonomia para a escola e para os docentes e com pouca, ou nenhuma, preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

há consenso de que o ensino remoto não substitui o presencial, mas ao menos contribui para minimizar os danos causados pela suspensão das aulas presenciais (ELY, 2020, n.p. *apud* SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020, p.06.)

Assim como SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN (2020), questiono quais são esses danos aos quais se referem. Quais danos estão sendo minimizados nestes formatos de ensino remoto ou de ensino “híbrido” que temos vivido? Os modelos adotados, com horários fixos e aulas síncronas, com excesso de tarefas e cobranças de evidências que comprovem a realização das atividades reforçam novamente uma visão conteudista da escola e revela uma preocupação muito maior com o cumprimento de carga horária de trabalho dos professores e dos alunos.

Em tempos de COVID-19, parece que as discussões sobre currículo que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas e que consolidam um entendimento de que a escolarização não pode ser resumida à aprendizagem de conteúdos estão sendo atropeladas (SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020, p.08).

Diante de tudo que foi apresentado, compreendo que ainda que enfocando no aspecto educacional, é preciso um olhar mais amplo para entender esse cenário. Ainda que em alguns momentos tenha citado elementos que indicam uma má gestão, neste momento convido a traçarmos uma conexão e uma relação menos ingênua sobre o que tem ocorrido com o ensino durante esta pandemia, começando por entendermos que é necessário compreender que a educação não é um aspecto isolado e as decisões relacionadas a ela não estão desconectadas dos encaminhamentos adotados em outros âmbitos.

Mais do que isso, defendo que o que ocorre ao longo desta pandemia não se dá exclusivamente por ocorrência da pandemia em si, ou do vírus em si. Inclusive, este cenário epidêmico que o Brasil ainda vive hoje, após 1 ano de identificação do vírus e de introdução das medidas de combate, se deve fortemente a decisões tomadas, que não estão relacionadas com uma má gestão, ou com um “desgoverno” como nos habituamos a ouvir e falar. Temos um governo com um projeto de governo bastante explícito, conservador, preconceituoso, racista, sexista, machista. Todavia, é preciso reconhecer que este projeto não é novo, é um projeto antigo, não vem deste governo, vai além de um projeto de governo, é social, é político, mas se acelera, ganha força neste momento, com este governo e com o surgimento do vírus, que poderia ser considerado, inclusive, uma oportunidade para a materialidade de muitas ações voltadas ao genocídio.

O genocídio, entendido aqui, não apenas como a morte física das pessoas, mas como a morte de valores, de hábitos, de culturas, a morte da dignidade. Conforme aponta Munanga (1999), a mestiçagem era um dos projetos que visavam uma sociedade pautada num modelo hegemônico, branco, uma vez que por serem filhos de pessoas brancas com pessoas negras não reconheceriam sua negritude como um ponto central. A partir deste autor, podemos compreender que esta foi apenas uma das estratégias projetadas para o genocídio e epistemicídio do povo negro.

O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 1999, p.90).

O entendimento sobre o genocídio, neste texto, também se alarga para além do povo negro, incluindo os povos indígenas, e incluindo grupos que apesar de não serem considerados um povo, não se enquadram no padrão branco, neoliberal, ocidental, elitista, conservador, não se encaixam no “Eu hegemônico” (CARNEIRO, 2005, p. 280). Esse alargamento se apoia em autores como Nunes (2019), que propõe haver pontos de encontro entre as experiências de negação e silenciamento de corpos trans, ou de pessoas com relações lésbicas ou que não se enquadram na heteronormatividade, assim como em Santos, que aponta, sobre o epistemicídio, que “ocorreu tanto no espaço periférico, extra norte-americano, contra os trabalhadores,

os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)” (SANTOS, 1999, p. 283 *apud* PESSANHA, 2019).

Esta compreensão também se apoia em Mbembe (2018), que compreende a construção do “Outro” como inimigo, como algo negativo, como mecanismo para definir o sujeito “matável”, como parte da política de controle social, de divisão das pessoas em grupos, sendo que alguns grupos terão o direito à vida e outros não. Processo este, que está intimamente relacionado com o processo de colonização e de racialização. Esse entendimento abarca tanto a morte física dos sujeitos como o “deixar morrer”. Complementando a fim de contextualizar com a realidade brasileira, a partir de Mbembe, o Professor Edson Teles (*apud*, ARAÚJO, 2020) sinaliza que “um país como o Brasil, nascido e estruturado com base no racismo e no patriarcalismo, tem produzido práticas e relações sociais extremamente desiguais e cujos sujeitos que sofrem a ação de precarização de suas vidas seguem os critérios de classe, raça e gênero” (p.01).

Nesse sentido, apesar de termos vivido momentos, na história do mundo e na história do Brasil, em que vimos políticas que visavam romper com este genocídio, esse projeto de extermínio do “outro” certamente esteve muito mais presente. O Brasil, enquanto um Estado, teve sua constituição a partir da necropolítica, iniciando pelo genocídio dos povos autóctones e posteriormente pela escravização.

Conforme retoma Beauvoir (1970), “a categoria do Outro é tão original quanto a própria consciência. Nas mais primitivas sociedades, nas mais antigas mitologias, encontra-se sempre uma dualidade que é a do Mesmo e a do Outro” (p. 11). A autora, ainda, exemplifica, dizendo que “Os judeus são “outros” para o anti-semita, os negros para os racistas norte-americanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários” (p.11), e questiona por que as mulheres enquanto um grupo que tem sido subalternizado e inferiorizado na sociedade também não poderiam ser pensadas como produto desse “UM” e por isso estariam também ocupando esse *status* de “Outro”.

Diante destes exemplos, é oportuno enfatizar que não se trata apenas de reconhecer que são povos, culturas e modos diferentes de vida, pois há aqui uma hierarquização e uma capacidade de opressão de um grupo sobre outro, e a tentativa de apagamento do grupo “dominado”; e por conta disso, cabe salientar o que a própria

autora pondera, o entendimento das mulheres como “OUTRO” depende de uma compreensão interseccional (brancas/negras afro diaspóricas/indígenas/africanas, burguesas/proletárias/autônomas, heterossexuais/LGBTQI+) para que seja possível compreender a quais grupos estão subalternizadas. Nesse sentido, as mulheres não poderiam ser automaticamente reconhecidas ou compreendidas como Outro, mas a partir de uma análise e contextualização sim, poderiam ser vistas nesse lugar. A “interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado; a interseccionalidade como um sistema de opressão interligado” (p.14). Sendo assim, uma análise interseccional é sempre necessária quando se busca compreender esse status e o lugar de “Outro”, para compreender as diferentes formas e forças de opressão. Pois, como salientado nos escritos de Akotirene (2019), a mulher negra muitas vezes não esteve ou não está neste lugar de mulher, como vemos a seguir

Em discurso de improviso “Eu não sou uma mulher?”, proferido em 1851, durante a Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron, ela denunciou que “ninguém nunca me ajudou a subir nas carruagens, nem pular poças de lama [...], eu tive treze filhos e vi a maioria ser vendida pra escravização”. Nestes fragmentos, a intelectual pioneiramente articula raça, classe e gênero, questionando a categoria mulher universal (p.17).

Ao tratar sobre interseccionalidade há que se trazer à vista alguns elementos aos quais devemos atentar. Quando se discute a interseccionalidade surge uma crítica relacionada às diferentes formas de opressão e subalternização, indicando que não se pode comparar o racismo (por exemplo) com outras formas de opressão, dada sua amplitude e seus efeitos na sociedade. Akotirene (2019) que não se deve recair em uma disputa de opressão, a fim de verificar quem é mais ou menos oprimido, mas a partir de Collins enfatiza que a categoria raça não pode ser esquecida ou ignorada nas análises interseccionais, uma vez que possui “uma estrutura de dominação documentada em pelo menos 4 mil anos de existência” (AKOTIRENE, 2019).

Entendemos o quão maligno é este processo de criação e extermínio do Outro, uma vez que ele age sobre a desumanização dos sujeitos, pois de acordo com Carneiro (2005), ao observar a negritude, podemos compreender que

a sua irredutibilidade consiste no seu deslocamento para uma alteridade que a institui como a dimensão do não-ser do humano. Se o Outro é aquele através do qual o eu se constitui, o Outrem será aquele intrinsecamente negado pelo ser, o limite de alteridade que o ser concede reconhecer e se

espelhar. De que nos serviria essa distinção? Para compreender pactos em que houve oportunidade para que algum e qualquer Outro, pudesse ser incluído na sociedade brasileira, e que recorrentemente o negro é rejeitado (CARNEIRO, 2005, p.27).

Mas qual a relação da educação, em formato remoto ou híbrido, na pandemia e esse projeto genocida? Conforme abordado anteriormente, estamos cientes que a escola enquanto instituição de ensino tem, ao longo dos tempos, estado alinhada a esse projeto de apagamento e silenciamento do outro, dos diferentes e das diferenças, através da reprodução das hierarquias construídas entre diferentes etnias, cores de pele, gênero, religiões. Todavia, notava-se a presença cada vez maior de práticas que transgrediam esses padrões, sendo que as versões preliminares da BNCC, elaboradas durante o Governo Dilma, traziam importantes avanços para a construção curricular das escolas, pois apontavam para a pluralidade cultural, para as discussões de gênero, para o estudo de diferentes culturas e um foco no conhecimento e na vivência destas diferentes práticas culturais. Muitos destes elementos foram, no entanto, retirados e/ou reformulados na versão final da BNCC do Ensino Fundamental, elaborada e publicada após golpe¹², pelo Governo Temer, o que é “parte de um projeto maior de retirar direitos sociais dentro de uma estratégia neoliberal e neoconservadora de gestão do Estado, num ataque sistemático às Políticas Sociais e a Educação” (DICKMANN, 2017, p.37).

Como exemplo, temos a MP-746, referente à Reforma do Ensino Médio, que, dentre várias alterações na LDB, “traz o Ensino Médio Técnico como alternativa para juventude (ao invés de fomentar o ingresso no Ensino Superior)” (DICKMANN, 2017, p.40). Assim como a “PEC 55 também conhecida como “PEC do fim do mundo”: congela os investimentos públicos nos próximos 20 anos (terrível coincidência com o tempo que durou a Ditadura Civil-Militar no Brasil), diminuindo consideravelmente os recursos para investimentos futuros em Educação e Saúde” (DICKMANN, 2017, p.40).

Movimentos como Escola sem Partido e contra Ideologia de Gênero começaram a ser lançados e ganharam ainda mais visibilidade durante as eleições de

¹² É parte de nosso compromisso político-pedagógico e um imperativo ético denunciar o golpe de estado que foi impetrado contra a presidenta legitimamente eleita pelo voto popular e deposta num forjado processo de impeachment de maio-agosto de 2016 (DICKMANN, Ivo. Paulo Freire Vive! Necropolítica e educação na atualidade brasileira. In:CAOVILLA, M. A. L.; PEREIRA, R.; WINCKLER, S.(orgs.).Constitucionalismo,direitoshumanos,justiçaecidadanianaAméricaLatina.São Leopoldo: Karywa, 2017.p. 36-57.)

2018 e muito mais após a posse do Presidente Jair Bolsonaro. O incentivo à vigilância das aulas nas escolas a fim de garantir que os professores não estariam doutrinando os alunos também vem ganhando espaço. Estes projetos e ações, como o projeto Escola Sem Partido buscam

inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educacionais propostas “que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia”. Também há uma ofensiva destrutiva em relação aos livros didáticos, em tons de denúncia e alarmismo (FRIGOTTO, 2017 p.13).

Se configuram como ataques às diferentes formas de ser e estar no mundo, ataques a uma educação para a pluralidade cultural, mas também ataques a uma educação de qualidade. Porque atacar o ensino é atacar os sujeitos da educação, é reduzir suas possibilidades de trabalho, é reduzir suas possibilidades de ampliação do pensamento, é reduzir suas possibilidades de empoderamento e resistência. Um ensino que não lhes auxilia a atingir outros patamares de educação e de trabalho e que ainda os invisibiliza, e lhes mostra indesejáveis para a sociedade. É um projeto genocida, de genocídio do Outro. Freire (1986) e Hooks (2013) abordam o potencial do ensino, do acesso e apropriação do conhecimento como forma de libertação, de decolonização. Nesse sentido, atacar, desqualificar, agir sobre a educação a fim de mexer com as possibilidades dos sujeitos é uma forma de manter e reforçar esse lugar de “Outro”, uma vez que

É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa se naturalizar. A profecia auto-realizadora é imprescindível para a justificação da desigualdade (CARNEIRO, 2005, p.30)

Compreendo que essa questão se aproxima das colocações de Mbembe (2018) ao tratar, a partir principalmente da noção de biopoder de Foucault, da necropolítica, que seria a agência de mecanismos de regulação da vida e da morte, a partir da classificação dos sujeitos, da racialização, marginalização dos sujeitos. Citando Foucault, Mbembe (2018) enfatiza que o racismo, seria justamente um dos mecanismos que permite o exercício do biopoder, o direito soberano de matar alguns. Mbembe, ao tratar da escravização, faz refletir sobre as condições de “vida” desses sujeitos escravizados. Uma vez que estes têm retirada sua humanidade, seu direito

de fala, seu direito de decisão sobre sua vida, o autor considera que estes sujeitos estariam numa condição de “morte-em-vida” (p.29). Apresenta reflexões acerca da sociedade contemporânea e suas “formas únicas e novas de existência social nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”” (p.71). A desumanização seria compreendida, então, como uma forma de morte.

Esta compreensão se aproxima do entendimento trazido anteriormente, de que a morte não é apenas física, mas através de elementos das formas de viver dos sujeitos. O projeto de miscigenação, abordado por Munanga (1999), também traça uma relação com este entendimento, pois quer fazer sumir características de um povo sem necessariamente matá-lo, assassiná-lo, através do apagamento de suas identidades e suas origens, da sua língua materna, das suas crenças, dos seus conhecimentos ancestrais –processo entendido também como epistemicídio.

Neste sentido é que busco tratar as formas de gestar a educação (sem investimento financeiro, sem investimento em formação continuada de professores, com currículos impostos de forma verticalizada, com a imposição de metodologias que não permitem a reflexividade e a criticidade) como uma forma de genocídio, pois colocam esses alunos (indesejáveis) em condições precárias de vida, em um UNiverso escolar onde são desumanizados e silenciados mais uma vez.

Sim. Estou dizendo que esta educação afeta diretamente os alunos, que terão menos condições, que não se reconhecem e não se sentem pertencentes aquele ambiente que não fala da sua cultura etc., mas também estou falando que elaborar um currículo, uma lei, que proíba o diálogo sobre sexualidade, sobre preconceito, sobre multiculturalismo, gera uma sociedade que vai seguir sendo genocida, porque a educação intercultural e antirracista não pode ser apenas para os grupos oprimidos. Os privilegiados precisam aprender sobre e reconhecer seus privilégios e preconceitos para poder mudar de atitude.

Assim, o que se percebe é a pandemia sendo aproveitada como uma oportunidade para reforçar, acelerar e potencializar esse processo de criação e extermínio do indesejável, do diferente, do Outro. Temos, sim, as constantes e numerosas mortes ocorridas por acometimento do vírus, devido às decisões e percursos escolhidos pela gestão do nosso país, como o pouco investimento no

Sistema Único de Saúde, como o irrisório auxílio emergencial oferecido à população e às microempresas – que se fosse um valor digno e garantido permitiria que o comércio se sustentasse fechado por mais tempo e que as pessoas pudessem se sustentar e tentar cumprir o isolamento social.

Estamos cientes também de que o vírus não escolhe etnia, cor, classe social ou gênero, ainda assim, é preciso identificar quem são os sujeitos mais expostos e vulneráveis, por não poderem fazer *homeoffice*, por não conseguirem fazer isolamento, por terem péssimas condições de trabalho, de saneamento básico. O Presidente do STE Luís Roberto Barroso afirmou que o Brasil vive um momento de desvalorização da vida (G1, 04 de março de 2021¹³), mas é necessário compreendermos que essas vidas, que em sua maioria estão se perdendo, são vidas que há muito já são desvalorizadas. E justamente por meio do ataque à educação, através das ações realizadas durante esta pandemia, podemos notar essa intenção e uma ampliação da magnitude desse projeto.

4.4.2 “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”

lêê
 Dona Isabel que história é essa?
 Dona Isabel que história é essa
 Oi ai ai!
 de ter feito abolição?
 De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
 To cansado de conversa
 to cansado de ilusão
 Abolição se fez com sangue
 Que inundava este país
 Que o negro transformou em luta
 Cansado de ser infeliz
 Abolição se fez bem antes
 E ainda há por se fazer agora
 Com a verdade da favela
 E não com a mentira da escola
 Dona Isabel chegou a hora
 De se acabar com essa maldade
 De se ensinar aos nossos filhos
 O quanto custa a liberdade
 Viva Zumbi nosso rei negro
 Que fez-se herói lá em Palmares
 Viva a cultura desse povo
 A liberdade verdadeira
 Que já corria nos Quilombos
 E já jogava capoeira

¹³ <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/04/barroso-diz-que-muitas-mortes-por-covid-eram-evitaveis-e-cita-sentimento-de-abandono-brasil-afora.ghtml>

Iê! viva Zumbi
 (Iê Viva Zumbi, Camará)
 Iê! Rei de Palmares
 (Iê Rei de Palmares, Camará)
 Iê! Libertador
 (Iê Libertador, Camará)
 Iê! Viva Meu Mestre
 (Iê Viva Meu Mestre, Camará)
 Iê! quem me ensinou
 (Iê quem me ensinou, camará)
 Iê! A Capoeira
 (Iê a Capoeira, Camará)

Dona Isabel
 Mestre Toni Vargas

O título desta seção é uma frase dita pela escritora negra Conceição Evaristo em relação ao povo negro que vem sendo então amplamente utilizada pelo movimento negro, buscando denunciar o genocídio deste povo e convidar para a resistência, para a luta. Na medida em que entendemos que esse genocídio não é apenas físico, mas cultural, social, entendemos que nos manter vivos, não morrer, não se trata apenas de não ir a óbito, mas de não deixar nossa vida ser aquilo que os opressores projetaram, se trata de lutar contra a péssima qualidade de vida, de lutar contra as péssimas condições de trabalho, lutar contra a alienação e educação acrítica que querem nos oferecer.

Na seção anterior, busquei tratar deste projeto genocida, e dessas ações necropolíticas, conforme pontuado por Mbembe (2018). Retomando, o autor propõe um entendimento, próximo do que trouxe aqui, de morte não apenas física, mas de uma forma de morte em vida, diante da desumanização sofrida por estas pessoas. Todavia, complemento aqui algumas colocações do autor, que podem nos auxiliar a esperar¹⁴ brechas e fissuras diante deste cenário. Mbembe (2018), apesar de trazer esse entendimento de morte-em-vida, também apresenta que esses corpos (dos escravizados) que seriam vistos como propriedade de alguém, vistos apenas como instrumento de trabalho, não se limitaram a isso, produziram sua cultura,

¹⁴ É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 2002).

produziram linguagem, ou seja, não se sujeitaram aquilo que lhes foi imposto. Resistiram à morte.

Nesse sentido, o nome atribuído a esta seção busca traçar a conexão com a seção anterior, pois uma vez que entendemos que esses processos e decisões que vêm ocorrendo são parte de um projeto antigo e perverso, também entendemos que precisamos e podemos resistir. Quando propomos um entendimento ampliado do conceito de genocídio, abarcando pessoas, identidades, que estão fora dos padrões elitistas, conservadores e ocidentais, que estão fora do “Eu hegemônico” também propomos olhar de forma coletiva, interseccional e integrada para esta luta e resistência que precisam ser feitas.

Diante disso, e justamente por conta de todo o contexto apresentado na seção anterior, que dificulta e oprime a proposta curricular intencionada nesta tese, decido por não abrir mão de criar brechas e aproveitar frestas para desenvolver e propor algumas ações e atividades que possam manter vivos, mesmo que minimamente, os princípios estabelecidos para uma educação intercultural e as preocupações para com uma Educação Física implicada e engajada na formação dos estudantes. Pois, conforme sinaliza Rufino (2019), “o colonialismo produziu violências indelévels em todos nós, porém, o seu projeto de ser um paradigma hegemônico monocultural e monorracionalista apresenta fissuras, fraturas expostas, hemorragias, sangrias desatadas” (p.32), sendo assim nos restam alternativas e espaços para agir.

Nesse sentido, apesar do cenário caótico e das condições impostas pela pandemia e pelas decisões dos gestores da educação, entendemos que ainda havia possibilidade de construção de algo significativo com os estudantes. Mesmo não sendo nas condições ideais, construímos possibilidades para este ensino remoto/híbrido. Charczuk (2020) aponta como possibilidade para a construção de conhecimento nesse formato de ensino o encontro entre professor, aluno e conhecimento, assim como a importância da escuta e do diálogo. Ainda, sugere que dinâmicas pautadas no questionamento, na pergunta, levam o estudante a refletir, a pesquisar sobre o assunto, de maneira que possa fazer parte efetiva e ativa do processo, podendo ser potência para que esse formato de aula seja significativo.

Para Walsh (2016 *apud* SILVA, 2020, p. 209), as brechas decoloniais seriam as ações de insurgência, de resistência, de transgressão, “fissuras, aberturas,

rachaduras que se apresentam no todo hegemônico e que, dependendo das ações realizadas em seu interior, podem se transformar em fraturas, rupturas ou corrosões nas estruturas da razão e do poder moderno/colonial” (FERREIRA, 2020, p.86), ou como complementa Silva (2020, p.209) “espaços de ruptura com o que já vem sendo posto historicamente e serve à lógica colonial [...]”.

Uma dessas brechas foi justamente por meio do contato com os alunos em 2020 pelas redes sociais, curtindo e comentando as postagens deles, mas também interagindo com eles pelo *Messenger* ou pelo *WhatsApp*, momentos em que eles, inclusive, muitas vezes solicitaram sugestões de atividades e conteúdos para estudar, relataram estar com saudade, relataram dilemas e questões pessoais. Assim, criamos espaço e tempo para construir e reforçar os vínculos com os estudantes, o que se evidencia como foco principal durante este período de pandemia (BIELAVISKI, *et al*, 2021).

Buscando produzir algum contato, espaço de “escuta” dos alunos, enviei mensagens via rede social para meus alunos e ex-alunos perguntando como estavam, pedindo que se cuidassem durante a pandemia e perguntando se gostariam de responder algumas perguntas, dentre elas “Como é ser jovem/adolescente na visão deles, suas dificuldades, dilemas, vantagens, como é a vida” e “Como tem sido para eles esse momento tão específico da pandemia” (Notas de campo, 03.04.2020).

“O desafio é aguentar ficar em casa, vantagem que a gente tá aprendendo a cuidar do próximo” (Abubakar, ex aluno, Notas de Campo, 20/04/2020)

“pra mim é um momento de que já tava na hora de acontecer isso pq o mundo está morto as pessoas esqueceram de cuidar delas de se preocupar com si mesmas eu tô num momento de extrema preocupação de pegar ou passar pra alguém que eu gosto” (Rachel, 9º ano, Notas de Campo, 20/04/2020)

“nesse momento de pandemia ta sendo chato pois tem q ficar só em casa pra não pegar o vírus.” (Kazandu, 8º ano, Notas de Campo, 20/04/2020)

“Sobre como estou vivendo o momento, bom com muito estudo , agora com a quarentena não saio muito e foco mais nos trabalhos do ensino médio, acho q ser um jovem/adolescente pra mim significa estar evoluindo a mim mesmo, nesta fase procuro mais o conhecimento do que muitas coisas, acho q temos vantagens de termos bastante tempo, dando pra fazer diversas coisas no dia e ainda ter um tempinho de lazer” (Lex Luthor, ex aluno, Notas de Campo, 20/04/2020)

“Tudo que a população fazia, e os jovens principalmente, como jogar bola, não pode, não pode sair de casa. E muita gente morrendo. Por isso é melhor se cuidar, lavar bem as mãos, passar

álcool em gel, para não se contaminar e não contaminar a família.” (Okolo, 7º ano, Notas de Campo, 20/04/2020)

Podemos notar três pontos de destaque nas falas dos alunos sobre esse tempo de 2020 e 2021, neste contexto pandêmico, e como eles têm se sentido e como têm vivido. Seria o medo e o cuidado; o distanciamento/isolamento; e as possibilidades. Então, eles narraram os cuidados a fim de evitar a transmissão do vírus e o medo de serem assolados por esta doença, eles ou seus amigos e familiares. Evidenciando que de alguma forma os alunos captaram as falas e discursos que circulavam na mídia na época e que buscamos trabalhar com os eles antes da suspensão das aulas presenciais. Outro ponto que parece ter marcado os estudantes nesse período é a experimentação do isolamento, do distanciamento dos amigos/colegas, esse afastamento do modo de vida que se costumava ter. Essa vivência de aprisionamento domiciliar especificamente na adolescência parece ter um peso significativo, uma vez que segundo eles apontam, essa fase da juventude é um momento de interação, de convívio, de trocas.

“pra mim ser jovem é bom é ter a fase de ter amigos aproveita em adquirir conhecimento pra levar pra vida” (Rachel, Notas de Campo, 20/04/2020)

“Ser um jovem adolescente significa ensinar e aprender, significa experimentar coisas novas e conhecer novas pessoas, culturas” (Iara, ex aluna, Notas de Campo, 20/04/2020)

“Eu caracterizo a fase que eu estou vivendo como uma fase de muito aprendizado e também de muita diversão” (Maudisa, 9º ano, Notas de Campo, 20/04/2020)

Esta questão retoma o sentido, o espaço e a importância da escola para estas vivências de socialização, mas não só de socialização e sim também de construção e constituição dos sujeitos a partir da interação e do contato com outras pessoas, com outras culturas, com aquilo que possa ser novo para eles. O terceiro ponto identificado nas narrativas dos estudantes trata das possibilidades, dos aspectos positivos percebidos por eles diante deste contexto novo, como cuidar e pensar mais em si mesmo e nos outros, no bem estar, se preocupar com o próximo, principalmente porque o isolamento social está mais relacionado com uma empatia e cuidado com os

outros do que consigo mesmo, buscando evitar a superlotação das UTI's e vagas em leitos hospitalares.

Outra possibilidade citada pelos estudantes é de tempo, ter tempo para dar atenção aos seus desejos, as coisas que lhes interessa fazer e estudar. Estes são pontos importantes também para pensarmos a construção curricular, quando os alunos dizem que estão aproveitando este momento para experimentar e estudar coisas que gostam nos cabe pensar que a construção curricular está, ainda, carecendo de espaços e momentos que levem isso em consideração, que tenham ênfase nesses interesses e desejos.

Em 2021, apesar de alguns retrocessos em relação a 2020, também tivemos pequenas conquistas, e enfatizo que foram conquistas, porque não vieram por iniciativa da mantenedora, surgiram do posicionamento dos professores – o que infelizmente não foi uma ação coletiva a nível de município, mas mais local, em cada escola. Considerando extremamente invasivo o uso do *WhatsApp* e já imaginando um cenário caótico, solicitamos à direção que cada professor tivesse um grupo com cada turma para realização das aulas (diferente do que a mantenedora havia projetado, que seria um grupo para cada turma com todos os professores). Também nos propusemos a realizar algumas aulas por meio de plataformas de vídeo. Mesmo sabendo que esta opção não atenderia todos os estudantes, entendíamos que manter este contato com os estudantes que conseguissem participar era importante. Ainda assim, os estudantes que não participassem recebiam as atividades pelo grupo do *WhatsApp*, ou no formato impresso caso não tivessem acesso à internet. Algumas brechas nós criamos e outras nós aproveitamos que já existiam para desenvolver o trabalho no qual acreditávamos.

Assim, apesar do formato e das decisões opressoras da gestão da educação no município, nos resta alguma possibilidade de atuar, porque somos nós, professores e alunos, os sujeitos da educação, que fazemos a construção curricular. Então, ainda que tendo que seguir as habilidades colocadas na BNCC, ainda que tendo sempre que exigir uma atividade devolutiva para os alunos, busquei, quando possível, propor atividades em que eles precisassem refletir, construir argumentos, se posicionar, pensar sobre o corpo, sobre a cultura.

Ainda que alguns materiais enviados para as aulas tenham tratado mais dos aspectos técnicos e procedimentais da Educação Física, na maioria das vezes busquei tratar de temas como tratava na época pré-pandemia, relacionando com aspectos culturais e sociais. Apresento a seguir um quadro com algumas das temáticas trabalhadas e com o tipo de recurso didático utilizado e as formas de atividade solicitada para os alunos

Quadro 11: Síntese e destaque de temas e atividades realizadas a partir do início da pandemia de COVID/19

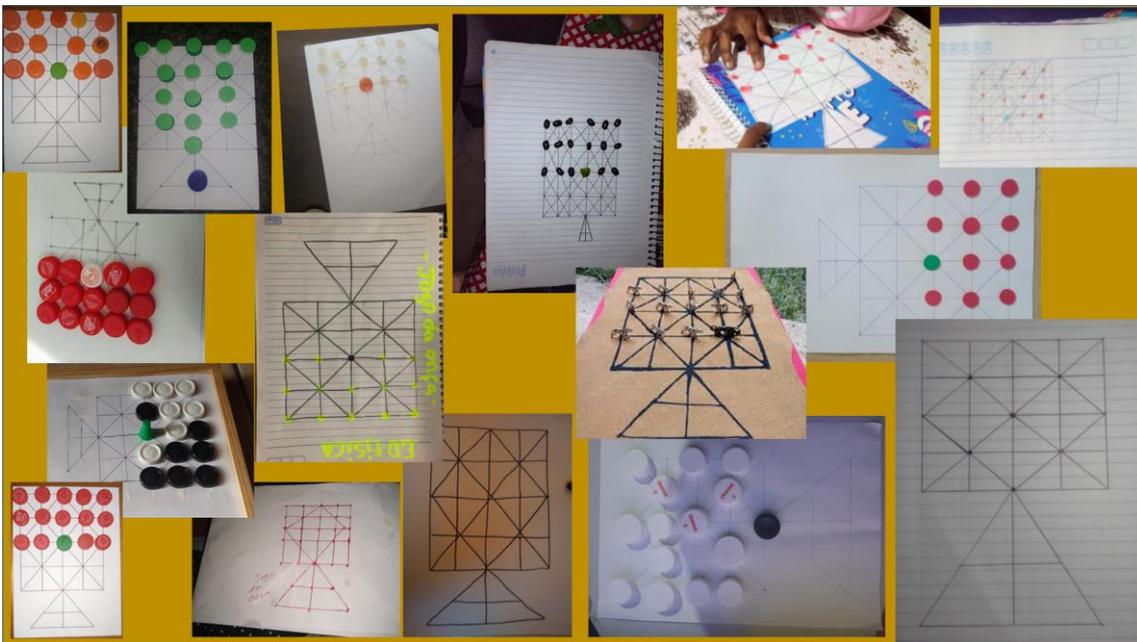
TEMÁTICA/ TÍTULO	MATERIAL/ RECURSO	ATIVIDADE/TAREFA	AULAS
Yoga e Ioga Kemética	textos e vídeos (da internet alguns exemplos: https://afrokut.com.br/blog/o-que-e-yoga-kemetica/ https://www.youtube.com/watch?v=cMXzKR5Vz04	a opinião deles sobre as semelhanças e diferenças, por meio de texto ou de áudio	2 aulas 2020 e 2021 remoto e híbrido 9º e 7º ano
Racismo e representatividade negra nos esportes	texto e imagens	pesquisa sobre atletas negros e suas histórias	1 aula 2020 Remoto 9º e 8º
Corpo, cultura e diversidade	Textos, vídeos e imagens	a partir dos vídeos, textos e imagens produção de comentários sobre o significado de entendermos que nossa sociedade é multicultural, sobre a compreensão das marcas históricas e culturais que se mostram nos nossos corpos, sobre o bullying e o preconceito a partir disso.	4 aulas 2020 e 2021 Remoto 6º ao 9º
Corpo, cultura e mídia	Textos, vídeos e fotos (apoio do livro didático para a EJA do Estado do Rio de Janeiro)	produção textual sobre padrões e pressões estéticas e de beleza	2 aulas 2020 e 2021 Remoto 6º ao 9º
Jogos, brincadeiras e	vídeos, imagens, textos	produção de texto/comentário sobre os jogos, brincadeiras e	4 aulas

culturas de povos indígenas	(fonte na internet e em livros didáticos de artes) (POUGY, VILELA, 2017) (MEIRA, B. et al, 2018a) (MEIRA, B. et al, 2018b)	culturas dos povos indígenas; sobre a importância de aprendermos sobre elas e sobre suas características; confecção do jogo da onça, da peteca e de outros jogos a partir de uma roleta	2021 Híbrido e remoto 6º ao 9º
Jogos e brincadeiras africanas, afro brasileiras e o racismo na infância	contação de história do livro O Black Power de Akin Vídeo, texto e imagem sobre jogos africanos (fonte em internet e livros) https://www.youtube.com/watch?v=mfqQM94j2mQ (CUNHA, 2016) , (BARBOSA <i>et al</i> , 2014) (FONSECA JÚNIOR, 2019)	produção de um desenho da parte mais marcante da história Vídeo realizando uma amarelinha africana Foto realizando jogo do labirinto Confecção de prática do jogo da mancala Explicação e prática dos Jogos “Terra-Mar” e “Fogo na Montanha” Discussão sobre a musicalidade nas culturas africanas a partir das brincadeiras ‘Doszail’ e “Acompanhe meu passo” Textos de opinião e síntese sobre o entendimento do conteúdo	6 aulas 2021 Híbrido e remoto 6º ao 9º
Lutas do mundo Boxe e Muay Thai Kung Fu Capoeira Aikidô Huka huka e Marajoara	Vídeos de documentário sobre a origem da capoeira e seus significados na cultura Vídeos com orientações de movimentos (https://www.youtube.com/watch?v=ymNG2pba19E) (https://www.youtube.com/watch?v=fwpMBmiCiRo) Texto e imagens sobre a história da capoeira, seus instrumentos, a relação com a musicalidade e alguns movimentos iniciais Diálogo sobre origens e princípios, técnicas e características	A relação entre Luta e Briga Origens e particularidades Para além da questão motora, um olhar para a cultura, para as filosofias Vivência corporal e experimentação dos instrumentos da capoeira Reflexão sobre a importância de conhecermos estas práticas e a história das mesmas Sobre as lutas marajoara e huka-huka apenas realizamos pesquisas com os tablets, pois por conta do distanciamento não podíamos realizar atividade prática	8 aulas 2021 Híbrido e remoto 8º e 9º ano
Ginásticas	Vídeos sobre as ginásticas	Vivências práticas das ginásticas (ritmos, step,	6 aulas

(6º ginástica rítmica)	Textos sobre origem e modalidades	circuito...)	2021
(7º e 8º ginásticas de condicionamento)	Imagens e textos sobre a Yoga e Yoga Kemética	Vivências práticas das diferentes formas de Yoga	presencial e remoto
(9º ginásticas de conscientização corporal)	Textos e vídeos sobre conceito de saúde e bem estar	Diálogo e debate sobre conceitos de saúde	
		Confecção de materiais de ginástica rítmica e experimentação	
Danças urbanas	Textos e vídeos	Diálogo sobre as danças, sobre as danças urbanas e seus significados para a luta de resistência da população negra	6 aulas
		Vivências em charme, funk e hip hop	2021
			presencial e remoto
			6º e 7º

Fonte: produzido pela autora

Fig.23: Jogo da onça confeccionado pelos alunos



Fonte: fotos feitas pelos alunos, enviadas para a professora/pesquisadora

Além de terem sido convidados a elaborar e praticar o Jogo da Onça e outros jogos de origem indígena (como a Cama de Gato, o Cabo de Guerra e a Peteca), os estudantes foram apresentados aos modos de vida dos povos indígenas, da relação das crianças com a natureza, assim como foi enfatizado e debatido sobre a

multiplicidade de etnias indígenas. Ademais, também foi apresentado e refletido com os estudantes sobre a urbanização e contemporaneidade dos povos indígenas a fim de desconstruir estereótipos acerca destes, que costumam ser apresentados de forma exótica, assim como os povos e culturas africanas.

Sobre o trabalho com os jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, um aspecto considerado foi a dificuldade de acessar práticas exclusivamente africanas (por conta do processo de hibridização cultural) ou especificar com exatidão os locais de origem destas. Nesse sentido, ainda que tenha sido buscado jogos e brincadeiras criados em África ou por comunidades negras na diáspora, falar de ludicidade africana e afro-brasileira e da infância desses povos e comunidades foi essencial. Tratar da ludicidade afro

é remeter a vivência lúdica alimentada pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra, em suas mais diferentes manifestações. Sejam os fragmentos de cultura dos antigos povos africanos, como seus Mancalas e o Senet, sejam as expressões musicais contemporâneas, como o Hip Hop (CUNHA, 2016, p.16).

Diante disso, os estudantes não foram apenas estimulados a conhecer, confeccionar e realizar estes jogos e brincadeiras, mas convidados 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; além de serem convidados a refletir sobre como o processo de Maafa¹⁵ imposto ao povo negro e aos processos de colonização e genocídio imposto aos povos indígenas 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 escravos negros fugitivos, 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 [...]”. Também debatemos sobre a forma como a brincadeira de “Polícia e Ladrão” costuma representar e reforçar

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.

estereótipos, assim como auxilia na naturalização da opressão policial sobre pessoas de classes populares e comunidades periféricas, retomando a leitura do livro *O Black Power* de Akin, realizada em um sábado letivo.

Nesse sentido,

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

Ainda que o enfoque deste conteúdo de jogos e brincadeiras tenha sido as culturas indígenas e africanas, uma vez que construímos o entendimento que trabalhar com a interculturalidade é agir a fim de desconstruir todas as formas de opressão e preconceito, também dialogamos e refletimos sobre as questões de gênero presentes nas formas brasileiras de brincar e jogar, brincadeiras que costumam estar mais associadas e ser estimuladas para meninas e outras para meninos.

Nessa senda, é oportuno retomar, algo abordado anteriormente, acerca do trabalho inspirado na interculturalidade, que seria a necessidade de não nos determos a realizar práticas corporais diversas e de diferentes culturas. A prática destas atividades por si só não garantem a desconstrução, a desnaturalização do preconceito, ou a valorização desses outros saberes e formas de ser e fazer. Assim que estas aulas sobre jogos de origem indígena e africana foram sustentados pelo diálogo e reflexão sobre as formas de viver, criar e se relacionar destes povos.

Desta mesma forma, ao abordar a capoeira – ainda que por poucas aulas neste momento – tratamos de experienciar os movimentos, de conhecer alguns instrumentos e também de produzir análise e reflexão sobre os processos que levaram à criação deste fenômeno cultural, bem como sobre algumas ladainhas levadas à aula, pois conforme aponta Rufino (2019)

as narrativas do jongo, das macumbas, capoeiras, entre outras inúmeras práticas, sejam verbais ou não verbais, são discursos pós-coloniais, pois emergem como possibilidades credibilizadas a partir de uma virada linguística. Nessa perspectiva, o discurso pós-colonial rompe com uma centralidade conceitual exclusiva do âmbito acadêmico (p.55).

Ainda, as discussões a fim de desconstruir a naturalidade com que o sequestro e a escravização dos povos africanos costumeiramente é abordada precisaram permear todas as aulas. 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), a referida descoberta é 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” (p.77). 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 notar muita dificuldade dos 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.

Quadro 12: Sínteses dos alunos sobre atividades desenvolvidas pelo Google Forms

TEMA	NARRATIVAS DOS ALUNOS
<p>Sobre padrão de corpo e beleza</p>	<p><i>O padrão de beleza europeu, tão valorizado no Brasil, é um traço muito marcante do racismo velado que vivemos nos dias de hoje. Padrão de beleza e um padrão que a sociedade quer que as pessoas sigam e o preconceito social e relacionado ao preconceito social porque se não seguimos o padrão e provável que sofreremos com o preconceito social .</i></p> <p><i>Bom começando que um padrão de beleza e o que a sociedade impõe sobre o corpo feminino. Hoje em dia o padrão de beleza e é ser magra ter curvas pelo corpo ser loira ter olhos bonito bastante seios e bunda, Mas existe um preconceito ligado a esses padrões de beleza, nem toda mulher e "padrão" i e julgada pela sociedade por não ter um "corpo" perfeito, por não ter um corpo padrão da "sociedade" e várias mulheres acabam tendo depressão, e várias crises de ansiedade por não ter o corpo perfeito e ser julgada pela sociedade ou redes sociais</i></p> <p><i>As pessoas que não se encaixam na norma de uma sociedade sofrem preconceito: Exemplo no Brasil, tem que ser magro pele clara etc.</i></p> <p><i>Por exemplo, fazer uma cirurgia plástica, que pode até mesmo dar errado e causar sérios problemas, afogar sua cultura apenas para atingir padrão, como deixar o cabelo crespo liso apenas porque alguém diz que bonito e apenas o cabelo liso. Isso em geral espalha</i></p>

	<i>preconceito, podendo afetar seriamente o psicológico e o físico da pessoa</i>
SOBRE JOGOS INDÍGENAS	<p>AMPLIAR CONHECIMENTOS E REPENSAR COMPORTAMENTOS <i>Jogos e brincadeiras indígenas são jogos e brincadeiras que os indígenas costumam brincar na terra deles. É importante conhecer essas brincadeiras é para que possamos aprender a brincar também e respeitar o jeito de brincar deles.</i></p> <p>PORQUE FAZ PARTE DA HISTÓRIA DO BRASIL, DA NOSSA CULTURA <i>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</i></p> <p>RELAÇÃO DA INFÂNCIA E DAS BRINCADEIRAS INDÍGENAS COM A NATUREZA <i>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 as pequenas coisas como eles brincando, criando brincadeiras novas... 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.</i></p>

É possível notar que algumas compreensões sobre os povos indígenas parecem ainda estar relacionadas diretamente com a vida indígena em meio à natureza, de forma isolada. Ainda assim, considerando a modelo de aula que estávamos tendo, o fato de muitos alunos terem tido contato pela primeira vez com uma abordagem sobre esses povos, compreendo que narrar a importância de conhecer essas culturas, reconhecendo que temos algo a aprender com elas, reconhecendo que sabemos muito pouco sobre elas, se evidencia como uma ressonância significativa desta construção curricular. O mesmo em relação a questão de padrão de corpo e beleza, notamos uma certa restrição de exemplos e de reflexões sobre, o que a meu ver é esperado e compreensível dadas as circunstâncias e a faixa etária dos alunos.

Além das atividades semanais/quinzenais enviadas para os alunos, também realizei, em parceria com um colega, professor de geografia, um projeto para o mês da consciência negra de 2020, intitulado “**Novembro Negro ASD**”. O projeto foi desenvolvido através de um grupo criado no *Facebook*, para o qual os alunos foram convidados, sendo que sua participação no projeto não era obrigatória.

DISCIPLINAS ENVOLVIDAS: Educação Física, Geografia e Artes.

PÚBLICO ALVO: turmas dos anos finais do ensino fundamental

OBJETIVO GERAL: conhecer e valorizar as produções, manifestações e personalidades negras brasileiras, assim como identificar e refletir sobre o racismo presente na nossa sociedade pensando em estratégias para combatê-lo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade,

flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

(Projeto Novembro Negro ASD, 10/08/2020)

O projeto teve duração de 5 semanas. No grupo, nós publicávamos textos, reportagens, documentários, tirinhas de animação sobre a temática das culturas negras e africanas, sobre o racismo, sobre autores negros, sobre personalidades negras de diversas áreas.

Quadro 13: Cronograma do projeto Novembro Negro ASD

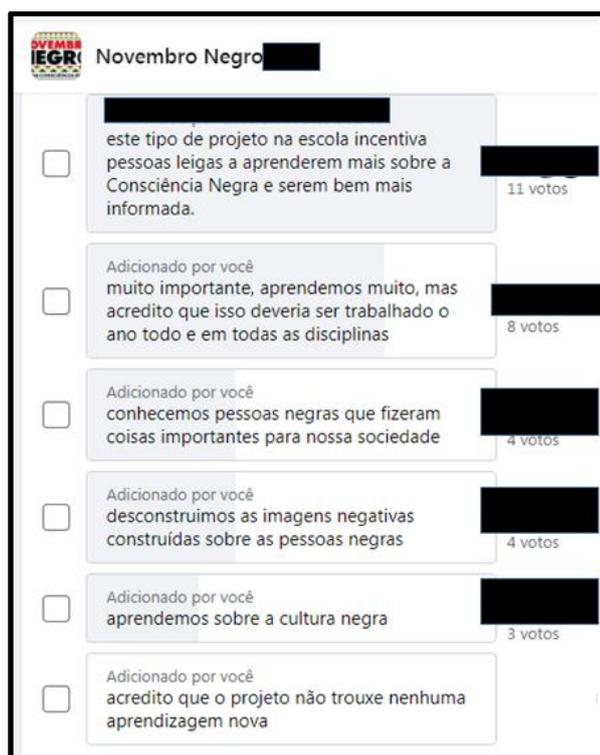
DATAS	ATIVIDADES
05 a 09 de out	<i>Criação de grupo no facebook para desenvolvimento do projeto. Trabalho com um texto explicativo sobre a data da Consciência Negra.</i>
12 a 16 de out	<i>Enquete realizada com os estudantes sobre o dia 20 de novembro.</i>
19 a 23 de out	<i>Leitura de matéria jornalística publicada sobre o patrono negro da Feira do Livro de Porto Alegre.</i>
26 a 30 de out	<i>Leitura de texto publicado na Coluna do Ubuntu no Diário de Viamão sobre literatura e autores negros. Atividade de pesquisa sobre autores negros brasileiros.</i>
02 a 06 de nov	<i>Debate sobre racismo e sobre o combate ao racismo a partir de uma tirinha.</i>

09 a 13 de nov	<i>Leitura e debate sobre o Poema “SOMOS TODOS IGUAIS?” de Tiffany Flores (ex aluna da escola)</i>
16 a 20 de nov	<i>QUIZ sobre cultura afro-brasileira</i>
23 a 27 de nov	<i>Documentário sobre as contribuições dos negros/africanos na construção da cultura brasileira.</i>

Fonte: Projeto Novembro Negro ASD, 10/08/2020

Algumas publicações eram apenas lançadas e os alunos eram convidados a lerem/assistirem etc., mas também foi realizada uma espécie de gincana em que as turmas marcavam pontos a partir da participação de cada aluno por meio de comentários nas postagens ou na realização de enquetes ou *quizzes*. Ao final do projeto os alunos também foram convidados a avaliar as atividades. Segue uma imagem da enquete realizada que ilustra as respostas dos alunos

Fig.24: Enquete de avaliação do projeto Novembro Negro



Fonte: foto da página do facebook criada pela autora/professora

Quadro 14: atividades e participação dos alunos

ATIVIDADE/POSTAGEM	COMENTÁRIO/PARTICIPAÇÃO
<p>A partir do assassinato de João Alberto no Supermercado Carrefour de Porto Alegre, uma reportagem sobre o atleta Muhammad Ali, em que ele questiona “por que tudo é branco?”</p>	<p><i>É assunto de extrema importancia mas ele conseguiu trazer esse assunto junto com a graça de suas palavras,e como uma pessoa considerada (famoso) ele conseguiu trazer um assunto que poucos levam a serio, pq jesus é branco e n preto?,pq o papai noel é branco e n preto?, aliás onde esta a prova disso, entao sem quere ou as vez até querendo as pessoas memorizam em suas mentes oq as pessoas dizem ,mas nem sempre oq dizem é verdade, e hoje em dia só n esta pior pq hoje em dia é crime,mas se n fosse, pessoas negras n teriam sossego, mas o que ninguém entende é que todos somos humanos e que quando morremos Vamos todos para o mesmo lugar, debaixo da terra em um cemitério (Ngozi, 8º ano, Notas de Campo, Novembro de 2020)</i></p>
<p>QUIZZ sobre a cultura negra http://www.editorialj.eusoufamecos.net/site/noticias/reflita/quiz-teste-seus-conhecimentos-sobre-a-cultura-negra/?fbclid=IwAR07EbWYVrdUjt7k7GtWa4zT7rl32Va0I3MzQ95rq4PoM5tapktp_pNZ8</p>	<p><i>Gostei, pois descobri coisas que não fazia ideia que existia(Baderinwa, 8º ano, Notas de Campo, Novembro 2020)</i></p> <p><i>Eu curti...aprendi coisas novas que não sabia e foi bem interessante. Principalmente a pergunta "qm foi o primeiro presidente negro da academia de letras?" (Kumiwa, 7º ano, Notas de Campo, Novembro 2020)</i></p>
<p>Vídeo da Entrevista da Filósofa e escritora Djamilia Ribeiro no Roda Vida, sobre racismo e outras questões relacionadas https://www.youtube.com/watch?v=jn1AtnzTql8</p>	<p><i>"Oq falta muitas vezes aos brasileiros é o entendimento do racismo" exatamente.....EXATAMENTE!. Muitas pessoas querem simplesmente falar do racismo sem entender. O racismo não é só chamar o outro de por exemplo "macaco" o racismo é perder emprego por cor, o racismo também é as pessoas duvidarem da sua inteligência pela sua cor.</i></p> <p><i>"O feminismo negro é muito importante"....pse não só o feminismo negro é importante mas sim o feminismo em geral.</i></p> <p><i>É um caminho comum a muitas de nós conhecer primeiro o feminismo branco. É comum ter decepções com pautas que não nos contemplam, com conversas que estão muito distantes da nossa realidade e começar a procurar vertentes que nos entendam e que lidem de forma mais próxima com os nossos problemas. (Kumiwa, 7º ano, Notas de Campo, Novembro de 2020)</i></p>
<p>Reportagem sobre a contribuição da cultura africana no Brasil https://www.youtube.com/watch?v=FLzyt6fsYKc</p>	<p><i>Eu já sabia bastante coisas sobre a capoeira. Aliás a capoeira ela uma forma de defesa para os escravos. E sobre o candomblé, é uma coisa realmente interessante. Vou pesquisar mais sobre isso. Gosto de saber que a cultura negra é uma forma de arte. (Kumiwa, 7º ano, Notas de Campo, Novembro de 2020)</i></p> <p><i>Eu gostei eu ja sabia de algumas coisa mais não tantas (Hadiah, 7º ano, Notas de Campo, Novembro de 2020)</i></p>

<p>Reconhecendo personalidades negras</p> <p>Foram postadas fotos de diversas personalidades negras, como autores, cantores, atletas e os alunos foram convidados a comentar quais eles conheciam</p>	<p>1° Milton Santos foi um geógrafo, escritor, cientista, jornalista, advogado e professor universitário brasileiro. Graduado em Direito, destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil ocorrida na década de 1970.</p> <p>2° Mano Brown, é um rapper e compositor brasileiro. Ele é um dos integrantes dos Racionais MC's, grupo de rap formado na capital paulista em 1988 e integrado por Ice Blue (Paulo Eduardo Salvador), Edi Rock (Edivaldo Pereira Alves) e KL Jay (Kleber Geraldo Lelis Simões).</p> <p>3° Serena Williams é uma tenista profissional norte-americana. É considerada uma das maiores atletas de todos os tempos.</p> <p>4° Rafaela Lopes Silva é uma judoca campeã olímpica e mundial brasileira. Em agosto de 2013 tornou-se a primeira brasileira a se sagrar campeã mundial de Judô.</p> <p>6° Djamila Taís Ribeiro dos Santos é uma filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).</p> <p>7° Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma escritora brasileira. Ela nasceu em uma família pobre e é a segunda de 9 irmãos, sendo a primeira de sua casa a conseguir um diploma universitário.</p> <p>8° Martin Luther King Jr. foi um pastor batista e ativista político estadunidense que se tornou a figura mais proeminente e líder do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos de 1955 até seu assassinato em 1968.</p> <p>9° Nelson Mandela foi um advogado, líder rebelde e presidente da África do Sul de 1994 a 1999, considerado como o mais importante líder da África Negra, vencedor do Prêmio Nobel da Paz de 1993</p> <p>10° Chadwick Aaron Boseman foi um ator, diretor e roteirista estadunidense. Ele era mais conhecido por seus retratos de figuras históricas da vida real, como Jackie Robinson em 42 (2013), James Brown em Get on Up - A História de James Brown (2014) e Thurgood Marshall em Marshall (2017), e por seu retrato como o super-herói Pantera Negra nos filmes do Universo Cinematográfico Marvel</p> <p>(Kumiwa, 7º ano, Notas de Campo, Novembro de 2020)</p>
---	---

Tirinha para reflexão sobre a ancestralidade e origem dos negros



É triste ver como ainda há pessoas que pensam que os ancestrais negros são apenas escravos, assim como em outras nações, o povo negro também vem vários tipos de ancestralidades. São também: filósofos, princesas, guerreiros, entre outros. A história do povo negro não é apenas a escravidão! Isso é mais normal do que pensamos... Hj em dia ser negro é uma cultura, nossos antepassados podem ter sido tantas coisas... imagina ser descendente de um rei ou de um guerreiro. Sabe eu espero que essa visão do homem preto ser ancestral de escravo mude pq isso tá errado....

Tu já viu algum judeu dizer que, ele judeu, é descendente de escravo? É óbvio que não. Agora, você já viu algum brasileiro dizer que os negros são descendentes de escravos? Sim. Todos dizem isso.

Os judeus foram utilizados como escravos no Egito por 430 anos. Sem contar outros 70 anos de confinamento na Babilônia. Só que os judeus se identificam como pessoas originárias de um povo livre, anterior à escravidão.

(Kumiwa, 7º ano, Notas de Campo, Novembro de 2020)

Fico chateada em pensar que hoje em pleno século 21 ainda existe pessoas que acreditam que negros eram apenas escravos Isto é muito triste pois não existia apenas negros escravos e sim princesas negras guerreiros negros muitas outras pessoas importante negras... mas infelizmente pessoas mal informadas ou até mesmo racista pensam que negros apenas eram escravos

(Ngozi, 8º ano, Notas de Campo, Novembro de 2020)

Coluna sobre Representatividade negra acadêmica e literária nas escolas de Viamão e os alunos foram convidados a colocar nos comentários nomes de autores e autoras negras/os

<https://www.diariodeviamao.com.br/mobile/noticias/colunas/3263-representatividade-academica-e-literaria-nas-escolas-de-viamao?fbclid=IwAR2yhT7GUdHoMtwEINMqwHTI3fGEywNM4KMREIMmRG1EZX6ptQT1jqqpys>

Marlon James ("Breve História de Sete Assassinatos")
Mel Duarte (escritora, poeta, slammer e produtora cultural brasileira)

Maria Firmino dos Reis (escritora da época, considerada a primeira romancista negra brasileira),

Abdias Nascimento (foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiro),

Carolina Maria de Jesus (escritora, compositora e poetisa brasileira, mais conhecida por seu livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, publicado em 1960)

Lima Barreto (jornalista e escritor brasileiro, que publicou romances, sátiras, contos, crônicas e uma vasta obra em periódicos)

Conceição Evaristo (escritora brasileira, Romance, conto, poesia, Ponciá Vicêncio)

Stela do Patrocínio (poeta brasileira)

Joel Rufino (historiador, professor e escritor brasileiro)

Machado de Assis (escritor brasileiro, considerado por muitos críticos, estudiosos, escritores e leitores um dos maiores senão o maior nome da literatura do Brasil)

Elisa Lucinda (poetisa, jornalista, escritora, cantora e atriz brasileira)

João da Cruz e Sousa (um poeta brasileiro)

Mel Adún (Além de escritora, é jornalista, fotógrafa e especialista em roteiro para tevê e vídeo)

	<p>Fátima Trinchão (poeta e escritora de contos, crônicas, cordéis e dramaturgia) Elizandra Souza “Águas da cabeça”</p> <p>(Baderinwa, Ngozi, Kumiwa, Adwin, Notas de Campo, Novembro 2020, algumas informações foram complementadas por mim)</p>
síntese aprendizagens a partir do projeto	<p>Aprendi que existe um caminho muito longo ainda para chegar as mudanças importantes dentro da nossa sociedade sobre o racismo, e esse assunto precisa ser muito debatido entre as pessoas para termos bons resultados entre as comunidades. Também descobri muitas histórias de pessoas negras que se destacaram na luta contra o racismo, das quais ainda não havia conhecido. Não basta ser apenas contra o racismo, precisamos lutar contra ele (Adwin, 8º ano, Notas de Campo, Novembro 2020)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

No final de novembro também realizamos a segunda edição do **Sarau da Tardezinha Preta**, que havia sido realizado pela primeira vez em 2019, presencialmente. Neste ano, em função da suspensão das aulas presenciais, tivemos que reformular o formato. A proponente deste evento foi a diretora da época – que ficou no cargo até o início do ano de 2021. Ela propôs que alunos e professores fizessem um vídeo recitando um poema ou slam de autores negros e ao final desafiassem outro aluno/professor. Nossa meta era ter um vídeo por dia durante 10 dias, mas tivemos mais gente interessada e por isso foram publicados mais de 15 vídeos. Os vídeos foram publicados no *Facebook* da escola. Nos vídeos pudemos ver recitações de Emicida, de Conceição Evaristo, de Carol Dall Farra, de Carolina Maria de Jesus, de Rodrigo França, de Bell Hooks, de Carlos de Assumpção, de Adão Ventura, de Cleiton de Paula, de Machado de Assis, de Oliveira Silveira, de Marli Aguiar, de Ryane Leão e de Cristiane Sobral.

Apesar de não sabermos o impacto disso, entendemos que era necessário manter esse evento e tivemos algum envolvimento de professores, alunos e até ex-alunos. Apesar da adaptação necessária por ocasião da situação pandêmica, identificamos que além dos alunos que se envolveram também muitos assistiram aos vídeos. Então, de alguma forma entendo que atingimos, tocamos eles sobre a temática.

Não posso negar que parte desta “Construção Curricular” se perdeu nesse processo, justamente pela dificuldade de interação, de diálogo entre mim e os alunos,

mas também entre os próprios alunos. Ainda assim, algo ficou, alguma interação, mesmo que pouca, foi possível, mas não foi dada, foi criada, por meio das iniciativas e disposições, minhas e deles.

É oportuno e necessário retomar algo dito no início deste capítulo: a colonialidade está presente na sociedade, nos sistemas, nas instituições e em nós, e a decolonialidade é um exercício, é uma busca, uma construção e, sendo assim, precisamos ter cautela com as expectativas que criamos e depositamos em um trabalho com uma perspectiva decolonial. Reconhecer que não há garantia de resultados, que não há garantia de retorno imediato deste investimento é necessário e imprescindível para que tenhamos força para seguir investindo. Considerando isso, compreendo que as experiências vividas nesta construção curricular agiram sobre brechas, criaram fissuras e sensibilizaram rumo à decolonialidade. Há, certamente, ainda muito que se trabalhar neste sentido, mas ao percebermos que essa proposta pode ressoar em nós, em nossos alunos, em nossa comunidade, temos elementos para continuar, cada vez com mais profundidade, com mais ênfase, com mais determinação.

5. TODO FINAL PODE SER UM NOVO PONTO DE PARTIDA

Dá pra criar um jeito de fazer o mundo
 Um lugar mais divertido
 E explicar as coisas de um modo
 Mais colorido
 De volta pra casa, é o fim da jornada
 Fim dessa viagem, até engraçada
 De tanta beleza, que agora eu já sei
 Sei dessa certeza, que lá eu ganhei
 João já escolheu
 Maria escolheu
 Todo o final pode ser
 Um novo ponto de partida
 Pra fazer isso aqui
 Muito mais divertido
 Ver que o mundo no fundo
 É mais colorido
 João já escolheu
 Maria escolheu
 Todo o final pode ser
 Um novo ponto de partida

(Ponto de Partida, Viagens da Caixa Mágica, Lázaro Ramos)

Defendo, nesta tese, que a interculturalidade oferece potencialidades e possibilidades para uma construção curricular da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, que pode apresentar ressonâncias significativas em um sentido decolonial, como processos de empoderamento, de aquilombamento, de ressignificação acerca da Educação Física, da escola. Nesta construção curricular inspirada na interculturalidade somos, nós professores, instigados a refazer os laços com os estudantes, a assumir essa posição de mediadores do processo de formação destes, com a responsabilidade de criar condições para que seus sóis brilhem – o que também alimenta o nosso sol –, o que implica em outras formas de pensar e construir os processos de ensino, os espaços e os tempos.

Ainda, sustento um entendimento de que apesar do peso que temos atribuído ao currículo para a formação dos sujeitos, a construção curricular não atinge/toca todos os estudantes, e quando atinge o faz de formas distintas. Assim, nossa construção/formação está fadada ou determinada pela proposta que pauta a construção curricular. Ao longo deste estudo, também foi possível compreender que esta construção curricular inspirada na interculturalidade apresenta desafios relacionados com a carência de formação de professores nesta perspectiva, desafios relacionados aos entraves e amarras burocráticos e estruturais, assim como os desafios diante da resistência dos diferentes sujeitos envolvidos em relação aos temas

e aos formatos e metodologias de aula. Desta forma, nesta construção curricular inspirada na interculturalidade, a disposição e a abertura dos sujeitos frente às premissas e propostas – como estar disposto a se repensar, a reconstruir suas convicções, a se desafiar – se evidenciou como elemento relevante para a construção de uma experiência significativa.

No caso do professor, entendo que a disposição é uma posição inicial importante, mas que não se basta. Para propor e conduzir uma construção curricular pautada/inspirada na interculturalidade, este professor necessita acreditar nessas premissas e compreendê-las, de forma a buscar incorporá-las na sua ação pedagógica e na sua vida. Apoiada em Nieto (2006), compreendo que parte desta postura adotada pelo professor (que permite/viabiliza a condução deste processo) advém das experiências construídas pelo professor ao longo de sua vida, pois estas atuam como possibilidades para acender/bilhar o sol deste professor, que poderiam caminhar rumo ao encontro deste tipo de proposta. Neste sentido, podemos considerar que os percursos curriculares, as decisões e as possibilidades pedagógicas do professor podem envolver ressonâncias de sua biografia.

Apesar desses impactos não poderem ser medidos ou garantidos, podem ser notados, sentidos, narrados, e mesmo que de maneira sutil, estão ali. Não sabemos como eles irão se desdobrar no futuro destes alunos e professores, mas é provável que não sejam apagados e que não se tornem totalmente irrelevantes, uma vez que fizeram parte das experiências, das suas histórias. Como podemos ver em Nieto (2006), “los docentes cambian vidas para siempre” (p.154), e ainda que não possamos saber quando, quanto e como, esta compreensão parece ser significativo para pensarmos nossas ações e decisões.

É necessário reforçar o entendimento de que a interculturalidade foi concebida nesta construção curricular como inspiração, e que diante disso conseguimos construir iniciativas e ações interculturais, mas que compreendemos que não se trata, ainda, de um currículo/construção curricular/educação intercultural, uma vez que esta perspectiva não se constituiu como uma proposta de escola, assumida por todo corpo docente e por toda a comunidade escolar. Além do mais, ainda que tenhamos feito deslocamentos, desacomodações nas estruturas, não foi possível modificar o sistema educacional, que é sustentado em uma lógica colonialista, capitalista, neoliberal. Sendo assim, ainda que tenhamos atuado sobre brechas e criado fissuras, a

colonialidade permanecesse regendo a dinâmica escolar de forma geral (atribuição de notas, carga horária por disciplinas, organização por turmas). Entendimento este necessário para não perdemos de vista que a jornada ainda é longa.

É preciso reconhecer os limites desta experiência vivida para que ela se aproximasse de forma mais significativa de uma educação intercultural. Além da questão de não ter sido uma proposta assumida como Projeto Político Pedagógico da escola como um todo, compreendo que para uma educação mais próxima da interculturalidade carecemos de diálogos mais constantes não apenas sobre as diferentes culturas, mas com os sujeitos que as vivem. Como alguns estudantes sinalizaram, as questões indígenas foram, ainda, abordadas de forma bastante superficial e sem a presença de pessoas pertencentes aos povos indígenas. Quanto aos povos africanos, apesar de termos tido um maior contato e presença na escola, entendo que seria extremamente necessário e relevante que o processo de construção curricular, desde o planejamento, fosse pensado junto a pessoas que vivem e conhecessem estas culturas. Estas questões nos levam a pensar sobre a ausência destes sujeitos no corpo docente das escolas, nas gestões pedagógicas das secretarias.

Com isso, creio ser necessário enfatizar que meu entendimento não caminha no sentido de desconsiderar as experiências interculturais construídas neste processo. Compreendo que são válidas e necessárias. Todavia, sinalizo esses limites, pois apesar destas potencialidades, tais ações e experiências acabam por ficarem, novamente, dependentes de iniciativas locais e pessoais, e por isso com risco de não terem sequência ou de não ocorrerem em outros contextos. Ademais, por não serem uma proposta “oficial”, ficam restritas quanto aos aspectos financeiros, de infraestrutura e de pessoal, o que em alguma medida impacta nas suas possibilidades e formas de execução.

Retomo a definição de ressonância apresentada anteriormente a fim de sinalizar e reforçar o entendimento que foi possível a partir deste estudo. A ressonância não se trata de uma causa e efeito ou de uma simples assimilação ou reprodução daquilo que foi apresentado/trabalhado, mas ela pode ser pensada como um impacto, como um encontro de ideias, como um encontro de sujeitos. As ressonâncias de uma construção curricular superam a relação de causa e efeito, extrapolam uma lógica de ação e reação, de consequência. O que um currículo produz

depende da relação entre professor-aluno-conhecimento. Uma vez que professor e aluno são sujeitos de história e de experiência, cada conhecimento será tomado, apresentado, aprendido e significado a partir dessas histórias e experiências. Ou seja, tanto professores quanto alunos entram nessa tríade carregando consigo suas bagagens de vida, assim como o conhecimento carrega interpretações/métodos/ideologias/teorias.

De maneira que o produto do currículo não se dá numa relação direta a partir do conteúdo/metodologia. Não há garantias de que uma determinada proposta curricular vá produzir um determinado padrão de sujeito. Isso também porque uma proposta curricular não é o currículo em si, o currículo é uma construção curricular, que por sua vez é um percurso, uma viagem. E esse percurso se dá na relação do professor com o conhecimento, do aluno com o conhecimento, do professor com o aluno, nessa tríade. E dessa forma, o sujeito não está fadado por um currículo, mas se constrói e é construído nele, assim como ajuda a construí-lo a partir da sua interação, interpretação, significação.

Uma construção curricular que tem como proposta a interculturalidade não tem como garantia a produção de sujeitos que levem os princípios da interculturalidade para suas vidas como consequência, pois é oportuno, nesse sentido, retomar o que já foi apresentado anteriormente a partir de Corazza (2001), que sinaliza que quando um currículo diz, comunica algo, ele “sempre diz mais do que quer e, ao mesmo tempo, diz sempre outra coisa” (p. 11), e que, assim, “as consequências de um currículo retem sempre abertas, e que um currículo diga sempre mais do que pretendíamos que dissesse, faça mais do que deveria fazer, crie o que não tínhamos previsto” (p.13).

A proposta de uma construção curricular inspirada na interculturalidade caminhou por percursos nada lineares nesta experiência, e muitos foram os elementos difíceis, desde a resistência dos sujeitos frente ao novo, até a insegurança e a falta de conhecimento para abordagem das diferentes temáticas e conhecimentos; desde gestões autoritárias e projetos conservadores, até o surgimento e enfrentamento de uma pandemia que exigia o isolamento social e que acarretou em suspensão de aulas presenciais. Assim, foi necessário a criação de estratégias para contornar estes obstáculos, mesmo que momentaneamente. Ainda assim, eles não foram totalmente superados, são fatores com os quais teremos que continuar lidando.

Foi possível compreender, nessa senda, algumas pistas sobre possíveis ressonâncias produzidas a partir da construção curricular. Uma delas seria um movimento de empoderamento, tanto por conta da apropriação dos conhecimentos, como pela reflexão sobre as potencialidades que residem nas diferentes formas de ser. Compreendemos também que nesta caminhada houve iniciativas de solidariedade, no sentido de construir irmandade, aquilombamento em prol de defender e lutar por aquilo em que se acredita, que parte, inevitavelmente, de um reconhecimento e valorização uns dos outros.

Ainda, neste percurso, percebemos que podem ser diversas as ressonâncias de propostas que se direcionam a uma ressignificação da Educação Física por caminhos interculturais. Teremos resistência de alunos, pais, familiares, gestores, governantes, empresas que visam agir sobre educação. Alguns destes, com o tempo, podemos conseguir cativar e fazer entender e aderir à proposta. Com os outros, talvez, nossa ação deva ser mais incisiva, mas dificilmente de forma isolada dentro da “sala de aula”, mas a partir, novamente, do nosso aquilombamento, do nosso fortalecimento.

Arrisco-me a dizer que no caso deste estudo, a proposta de uma construção curricular inspirada na interculturalidade para a Educação Física não tocou, cativou, instigou ou atraiu todos os estudantes, muito menos os fez a todos da mesma maneira ou intensidade. Seria possível dizer que os atingiu de diferentes formas, por serem todos e cada um sujeitos particulares, com diferentes histórias e interesses, e diante disso produziram diferentes encontros com a professora e com os saberes/conhecimentos. Ademais, é preciso ter em conta que, durante este período, os estudantes não se relacionaram apenas com esta construção curricular. Uma vez que esta não era uma proposta de escola, a inspiração intercultural esteve mais centrada nas minhas aulas e em algumas atividades e eventos coletivos da escola. Nesse sentido, os estudantes foram estimulados, tocados, influenciados por diferentes metodologias e perspectivas de ensino, dependendo do professor e da disciplina.

Assim sendo, não seria possível definir uma dada e específica ressonância para a presente proposta curricular inspirada na interculturalidade. Tanto menos seria possível garantir quais elementos, situações e aprendizagens decorrem com exatidão desta experiência. Ainda assim, é possível identificar algumas ressonâncias que possivelmente se deram ou tiveram atravessamentos desta experiência. Além do

empoderamento e do aquilombamento anteriormente citados, podemos captar indícios de que essa construção curricular possibilitou a sensibilização dos sujeitos (professores, equipe diretiva, alunos, familiares) para temáticas há muito silenciadas e invisibilizadas na sociedade e conseqüentemente na escola. Fazer estes saberes ocuparem um outro lugar que não mais o espaço do exótico e do folclórico, permite que iniciemos uma jornada em direção a decolonialidade.

Ainda que tenha sido possível notar pistas de ressonâncias produzidas por esta construção curricular da Educação Física inspirada na interculturalidade, e que elas pareçam potentes, fui aprendendo e sendo convidada a pensar, ao longo desse processo, que o mais potente não seria olhar para o depois, mas para a viagem em si. Como diz Rufino (2019), “o que me movimenta é o jogo, a roda, a gira. É lá que eu me realinho com o universo e ele se arruma em mim. É por essas e outras que firmo o ponto: ele não venceu! O jogo é sempre inacabado” (p.32). Nessa senda, podemos refletir sobre como ao nos inspirarmos na interculturalidade podemos estar em contato com outras perspectivas de mundo, de educação, e assim aprender com elas. No caso, a educação escolar tem se pautado na perspectiva e no argumento de aprendizagem e domínio de um conhecimento que venha a servir para o futuro (seja para a próxima etapa de ensino, seja para o vestibular, seja para o mercado de trabalho, ou seja para a vida adulta no geral). Processo este que, a partir de Bins (2020), somos convidados a pensar com outras lentes, uma vez que na perspectiva dos povos indígenas a educação não é pensada com foco no futuro, mas no presente.

Rufino (2019) se refere à vitória ou à perda diante da colonialidade. E na sua fala somos instigados a pensar que ainda não houve vitória, nem do colonialismo e nem da decolonialidade. Assim, ainda que esta viagem curricular pela interculturalidade possa ter produzido ressonâncias, a meu ver, incríveis, esse processo não está finalizado e, nesse sentido, o significativo seria a própria experiência, a própria viagem. “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p.85).

Esse entendimento permite considerar que se, de diversas razões, não conseguimos tocar, cativar, atingir, alguns estudantes com a proposta curricular trabalhada, nós não tenhamos necessariamente fracassado. Ao mesmo tempo, também permite o entendimento de que mesmo aqueles estudantes que tenham sido de alguma forma instigados e mobilizados não têm sua formação acabada e ainda

podem andar por diferentes rumos, inclusive em caminhos contrários ao que tentamos desenvolver.

Cabe, neste ponto, enfatizar que este entendimento não torna inútil ou inválida a proposta curricular trabalhada, ou qualquer outra que busque agir no intuito de uma formação mais justa, antirracista, inclusiva, plural, para a dignidade dos sujeitos e povos. O que intento frisar é a compreensão de que toda e qualquer proposta curricular terá limites. Convido a atribuímos ao currículo menos fatalidade e poder do que temos dado. De fato, não podemos desconsiderar os mecanismos de controle utilizados por gestores a fim de garantir o sucesso do projeto colonialista/racista/capitalista, que podem, sim, reduzir de forma significativa as possibilidades de escapar ao destino que eles pretendem. Ainda assim, conforme tratamos ao longo deste manuscrito, necessitamos e podemos observar brechas e fissuras neste sistema. Diante disso, fazemos aqui essa provocação para olharmos o potencial do currículo em seu processo, em sua caminhada. Diante disso, podemos considerar que a potência maior de uma construção curricular para a Educação Física inspirada na interculturalidade estaria nela mesma, na caminhada, na viagem, em colocar os sujeitos frente a experiências que possam vir a se tornarem significativas, que possam sensibilizar esses sujeitos para outras formas de aprender, de viver, de ser, de pensar. Uma vez que não podemos plantar o desejo e que não podemos garantir as ressonâncias de uma construção curricular, nos é possível criar condições, fazer o convite.

Santo Antônio que é de Ouro Fino
Arreia a bandeira e vamos encerrar
Com a chave de São Pedro
Vamos encerrar nossos trabalhos
Salve o povo de Aruanda
São Jorge é o Nosso Defensor
Ao encerrar nossos trabalhos
Nós pedimos proteção
Ao Deus pai todo poderoso
E à Mãe da Conceição

(Ponto de Umbanda)

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANDRADE, M. Sobre Pluralismo, Verdade e Tolerância: Diálogos Epistemológicos e Éticos para uma Educação Intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, 2011.
- ANDRADE, R.C.; COUTINHO, F. A. Elementos para uma Educação Multicosmológica como Aproximação à Formação de Professores Indígenas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.2., maio/ago. 2018.
- ANIN URASSE. **Cerimônias africanas de nomeação**. Blog, 2020. Disponível em: <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2020/01/15/cerimonias-africanas-de-nomeacao/> . Acesso em 10 de out de 2021.
- ARAÚJO, I. A. Temática Indígena na Escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 181-207, set/dez 2014.
- ARAÚJO, M. O que necropolítica tem a ver com a pandemia e com falas de Bolsonaro. TAB: **UOL: Repórteres na Rua em Busca da Realidade**. 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/04/03/o-que-necropolitica-tem-a-ver-com-a-pandemia-e-com-falas-de-bolsonaro.htm?cmpid> . Acesso em: 05 de junho de 2021.
- BACKES, J.; PAVAN, R. A Desconstrução das Representações Coloniais sobre a Diferença Cultural e a Construção de Representações Interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.108-119, Jul/Dez 2011.
- BACKES, J. L.; PAVAN, R. O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26 n. 61 p. 95-110 jan./abr. 2017.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: difusão europeia. 1970.
- BERGAMASCHI, M. A. GOMES, L. B. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.
- BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BIELAVSKI, J. *et al.* A Educação Física na Área das Linguagens e as relações com a BNCC em tempos de distanciamento social. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021036, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8664954/27331> . Acesso em: 20 de outubro de 2021.
- BINS, G. N. **A Educação Física e a Pedagogia Griô**. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2020.
- BINS, G. N.; DORNELLES, P. G.; TAVARES, N. S.; CANON-BUITRAGO, E.A. Proposições Epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. In.:

- FONSECA, D. G *et al.* **Trabalho Docente em educação física: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021, 216p.
- BORGES, C. C. O. Políticas de Currículo da Educação Física e a Constituição dos Sujeitos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 841-854, jul./set. 2017.
- BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016.
- BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S.C. Currículo e Educação Física Escolar: Análise do Estado da Arte em Periódicos Nacionais. **Jornal of Physical Education**, Maringá, v. 28, e2855, 2017.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. Porto Alegre, Movimento, v.6, n.12, 2000. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148> . Acesso em: 10 jun de 2021.
- BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, AJ. G. A Percepção dos Alunos Sobre a Educação Física no Ensino Médio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4. trim. 2015.
- BRASIL, **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934**, DE 1º DE ABRIL DE 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Presidência da República, 1º de abril de 2020.
- CAGLIARI, M. S.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Análise da produção acadêmica no campo da Educação Física acerca do currículo do estado de São Paulo e suas implicações para a prática pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 262-279, set, 2017.
- CANDAU, V.M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2006.
- CANDAU, V. F.; LEITE, M. S. A Didática na Perspectiva Multi/Intercultural em Ação: Construindo uma Proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 37, n. 132, set./dez. 2007.
- CANDAU, V.M.F. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.
- CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. (org) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. 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.
- CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, V. M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro : APOENA, 2020.

CARNEIRO, A. S. **Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, (Tese de doutorado), 2005.

CARVALHO, V. F. Reflexões sobre a falta universalidade da teologia judaico-cristã: epistemicídio e a construção do "outro". In.: ALVES, M. C. **A Matriz Africana: Epistemologias e Metodologias Negras, Decoloniais e Antirracistas**. Porto Alegre: Rede Unida, 2020.

CASELLI, A. J.; FERRAZ, O. L. A Educação Física articulada ao currículo transdisciplinar: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.31, n. 03, 2017.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt> . Acesso em: 20 de outubro de 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, E. M. **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/wp-content/uploads/2019/08/Comin-SPI-2017.pdf> . Acesso em: 10 de nov de 2021.

CONNELLY, E. M.; CLANDININ, D. J. In.: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrative y educación. Barcelona: Laertes S.A. de Educaciones, 1995.

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

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

CNN BRASIL, **Trocas mostram que o problema não está no ministro da Saúde'**, diz Leite. Rafaela Lara, da CNN, em São Paulo 16 de março de 2021.

CUNHA, R.C.O.B.; BARBOSA, A. FERNANDES, M. J. Implicações das Avaliações Externas para o Trabalho Docente Coletivo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3288/3067> . Acesso em: 10 de maio de 2021.

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

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

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

ESPEJO, J.C. Educación, interculturalidad y ciudadanía. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 239-254, 2012.

ESTEVEES, P. S. M.; GOMES, I. F.; GUEDES, J. W. Justiça na Escola: Conflitos Escolares na Infância Através da Educação Intercultural. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 179-191, jan./abr. 2018.

FERRAÇO, C. E. Possíveis Tessituras entre currículo e didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. In.: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

FETZNER, A. R. Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no PIBID. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.2, p. 513-530, 2018.

FICHTNER, B. O conhecimento e o papel do professor. In.: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, C. M. S. A Universidade e o Giro Decolonial na Perspectiva Estudantil: Entre O Dito e o Vivido. In.: CANDAU, V. M. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Insurgências**. [livro eletrônico]. Rio de Janeiro : APOENA, 2020.

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

FONSECA, A. S. A. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 91-111, dez. 2015.

FONSECA JÚNIOR, J. **Os Jogos de Origem Africana e Afro-Brasileira: uma proposta sociocultural para o ensino**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Ufrb Centro De Artes, Humanidades E Letras – CAHL, Dissertação (mestrado), 2019.

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

FRITZEN, M.P.; NAZARO, A.C.S. Línguas Adicionais em Escolas Públicas: Discussão a Partir de um Cenário Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018.

GAGIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. Sexualidade e Adolescência: A Educação Sexual Numa Perspectiva Emancipatória. Educere et Educare – **Revista de Educação**, v. 6, n 11, 2011.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, A. V. L.; SILVA, M. R. S. Sobre invenções e capturas: lutas, educação física e currículo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.31, n. 03, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Organização Curricular na Educação Física Escolar: uma proposta de construção coletiva para o conteúdo voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.31, n. 03, 2017.

KAKOZI, J. **Entrevista. Sul21**, 2018. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2018/05/filosofia-africana-a-luta-pela-razao-e-uma-cosmovisao-para-proteger-todas-as-formas-de-vida/>

KAKOZI, J. **Ubuntu como crítica descolonial aos Direitos Humanos**: uma visão cruzada contra o racismo. *Ensaios Filosóficos*, vol. 19, 2019. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/02_KAKOZI_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIX.pdf

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, E.S. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Educação**, Santa Maria, v.43, n.31, p. 535-552, 2018.

LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O.; SANTOS, W. O Material de Apoio Curricular para a Educação Física do estado de São Paulo Segundo as Tipologias dos Conteúdos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 813-826, jul./set. de 2017.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MACÊDO, D. J. S.; MESSEDER, M. L. L; QUEIROZ, D. M. Educação Escolar em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico-BA. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 49, p. 103-118, maio/ago, 2017.

MARANI, L.; NETO, L. S.; FREIRE, E. S. O Currículo da Educação Física na Rede Municipal de Barueri: as Percepções dos Professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 249-264, jan./mar. de 2017.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDINA, J. S. P. **A Educação Física cuida do corpo e.. "mente"**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1990.

MEINERZ, C. B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MEIRA, B. *et al.* **Mosaico arte**: cidade, 7º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018).

MEIRA, B. *et al.* **Mosaico arte**: cidade, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018).

MESQUITA JÚNIOR, P. F; THIESEN, J. S. Identidade pedagógica e curricular da educação física escolar: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto

Federal Catarinense. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 241-264, set., 2016.

MOLINA NETO, V. *et al.* A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, set. 2017.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, N. 23, 2003.

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

NEIRA, M. O currículo cultural da educação física: análise da produção discursiva dos seus autores. **Revista Ímpetus**, Villavicencio. v. 7, n. 9. P.7-20, 2013.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília,40(3), p. 215-223, 2018.

NIETO, S. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

NJERI, A. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17.

NJERI, A. Maternidade ou Maternagem? Afropapo com Thaís Ferreira. **Youtube, Aza Njeri**, maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEacCn8Us2Y&t=1579s> . Acesso em: 10 de abril de 2021.

NUNES, F. G. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 113-129, 2011.

NUNES, S. Gênero e Corpo em Devir: Prospecção Decolonial a Partir do Feminismo Negro Brasileiro. Palmas-Tocantins, **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.16, 2019.

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

OLIVEIRA, I. A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, J. P. *et al.* Os saberes escolares em saúde na educação física: Um estudo de revisão. **Motricidade**, Ribeira de Pena, vol. 13, SI, pp. 113-126, 2017.

OLIVEIRA, M. A. M.; LISBOA, E. S. S.; SANTIAGO, N. B. Pandemia do Coronavírus e Seus Impactos na Área Educacional. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020.

PAIVA, V. L. A pesquisa narrativa: uma introdução **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 8, núm. 2, 2008.

PAIVA, A. C. *et al.* A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar? **Motricidade**, Ribeira de Pena, vol. 13, SI, pp. 2-16, 2017.

PEREIRA, G. **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. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/224097/001128565.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .

PÉREZ-SAMANIEGO, V. M. *et al.* La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, 2011a.

PÉREZ-SAMANIEGO, V. M.; MIGUEL, J. F.; DEVIS, J. D. El análisis narrativo en la educación física y el deporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 11-42, 2011b.

PESSANHA, E. A M. Do Epistemicídio: As Estratégias de Matar o conhecimento Negro Africano e Afrodiaspórico. **Problemata: R. Intern. Fil.** v. 10. n. 2, 2019.

POUGY, E.; VILELA, A. **Ápis, arte, 5º ano**: ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RIBEIRO, D. 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: 05 de jun de 2021.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: veredas. 1994.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro, MV Serviços e Editora, 2019.

SACAVINO, S. **Interculturalidade e Práticas Pedagógicas**: Construindo Caminhos. Educação, UFSM, Santa Maria, 2020.

SANTOS, A. P. S. O currículo da Educação Física: aproximações com a educação intercultural. In.: JANOARIO, R. S. **Diálogos interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação Na Educação Física Escolar: Analisando As Experiências Das Crianças Em Três Anos De Escolarização. **Movimento**: Porto Alegre, 2019. Acesso em: 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/76974/53958>

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível

em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em: 01 de abril de 2021.

SCARAMUZZA, G. F.; NASCIMENTO, A. C. Produzir a Educação Intercultural na Escola Indígena: desafios aos educadores de um novo tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 550-565, maio/ago. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**. Belorizonte: Autêntica, 2005, 156p.

SILVA, L. O. **Os sentidos da escola**: narrativas de docentes e estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/63137> . Acesso em: out de 2019.

SILVA, R.C.O; CANDAU, V. M. F. “**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. Rio de Janeiro, 2015. 255p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, R. R. D. Revisitando a Noção de Justiça Curricular: Problematizações ao Processo de Seleção dos Conhecimentos Escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018b.

SILVA, R. C. O. 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, R.S. **Diálogos interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018a.

SILVA, R. C. O. Por Uma Didática Intercultural: Trabalhando Com Brechas Decoloniais. In.: Candau, V. M. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Insurgências**. [livro eletrônico]. Rio de Janeiro : APOENA, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TAVARES, N. S. **A Construção Curricular da Escola “Múltipla”**: um olhar para a Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TAVARES, N.S.; WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. Educação Física Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental, Suas Formas E Seus Lugares No Currículo Escolar: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 275-290, 2018.

TAVARES, N. S.; WITTIZORECKI, E. S. 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.

TENÓRIO, K. M. L. *et al.* APROPRIAÇÕES E PRODUÇÕES CURRICULARES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4., p. 1177-1190, out./dez. de 2017.

TERREIRO DE GRIÔS. **Revista eletrônica. Oralidade, Cosmopercepções, Cultura Popular e Afrikanidades**. Disponível em: <https://terreirodegrios.wordpress.com/2019/04/14/kindezi-a-arte-kongo-de-cuidar-de-criancas-k-ki-a-bunseki-fu-ki-au-e-a-m-lukondo-wamba/> . Acesso em: 10 jun 2021.

TORRES, D. X. Educação do Campo, Avaliação e Currículo: Um Olhar a partir da Interculturalidade Crítica. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.595-607, Setembro a Dezembro de 2013.

VIAMÃO. **Decreto do Executivo 018/2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Covid-19 no âmbito do município de Viamão. Prefeitura Municipal de Viamão, 16 de março de 2020.

VIAMÃO, **Decreto Municipal 046/2020**. Altera o decreto 29/2020, alterado pelo decreto 38/2020, que reitera a declaração do estado de calamidade pública no âmbito do município de Viamão e dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do surto epidêmico de coronavírus. Prefeitura Municipal de Viamão, 30 de abril de 2020.

WALSH, C. 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, Jan.-Jul., 2019.

ZANARDI, T. O Reencontro das Diferenças Através de Práticas Curriculares Interculturais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.2 ago.2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I: TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “RESSONÂNCIAS DE UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Neste estudo pretendemos compreender como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Viamão/RS ressoa nos estudantes e neste contexto. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas coletivas, que serão gravadas, transcritas e serão entregues a você para que possa fazer alterações.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Livre Assentimento Esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Seu nome será substituído por um nome fictício. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler etc. A fim de amenizá-los serão tomados alguns cuidados, tais como interromper a entrevista caso se perceba algum constrangimento, mudar ou reformular a pergunta caso necessário, em nenhuma circunstância você será coagido ou forçado a falar nestas situações em que se sinta desconfortável.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Este termo de encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Elisandro S. Wittizorecki
elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Natacha da Silva Tavares

Em casos de dúvidas ou informações você pode entrar em contato com o CEP (Comitê de ética em pesquisa): **Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br**

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadores:

Prof. Dr. Elisandro Wittizorecki e Prof. Ma Doutoranda Natacha da Silva Tavares

Este é um convite para seu (sua) filho (a) participar voluntariamente do estudo **RESSONÂNCIAS DE UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** que tem como objetivo geral compreender como uma construção curricular da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Viamão/RS ressoa nos estudantes e neste contexto.

Seu(sua) filho(a) participará de uma entrevista coletiva, com outros(as) colegas da escola, que será realizada com o objetivo de compreender o que pensam, como se posicionam e como se sentem na escola e nas aulas de Educação Física. Esta entrevista será realizada na escola no turno inverso da aula.

Ao longo da pesquisa e em futuras publicações o nome de seu (sua) filho (a) será substituído por um nome fictício a fim de manter sua privacidade. Durante a realização da pesquisa correm-se os riscos inerentes às pesquisas qualitativas, tais como o desconforto ao tratar de algum tema ou ao relatar alguma situação pessoal durante a entrevista. A fim de amenizá-los serão tomados alguns cuidados, tais como interromper a entrevista caso se perceba algum constrangimento, mudar ou reformular a pergunta caso necessário, em nenhuma circunstância seu (sua) filho (a) será coagido ou forçado a falar nestas situações em que se sinta desconfortável. A entrevista será gravada, transcrita e essa transcrição será devolvida a ele para que possa fazer alterações que julgar necessárias.

A qualquer momento será possível desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Orientador
Elisandro Schultz Wittizorecki
elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

Orientanda
Natacha da Silva Tavares

Em casos de dúvidas ou informações você pode entrar em contato com o CEP (Comitê de ética em pesquisa): **Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br**

Eu, _____, autorizo a participação de _____

_____ neste estudo e declaro que fui informado de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos.

Assinatura do(a) responsável

Viamão, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE III: CARTA DE APRESENTAÇÃO

**Declaração de Autorização da Escola**

Nome da Escola: _____

Nome do(a) Diretor(a): _____

Endereço _____

Declaro que a pesquisadora Natacha da Silva Tavares está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: RESSONÂNCIAS DE UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a ser realizada entre 2019 e 2021.

Para efetivar a coleta das informações, a pesquisadora terá permissão para realizar entrevistas com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como acessar documentos públicos da escola e materiais produzidos pelos alunos nas aulas de Educação Física.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

QUADRO SÍNTESE DO PROCESSO DE SELEÇÃO DA REVISÃO

ANEXO IV: Área de Avaliação da Educação

Extrato	REVISTAS	Resultado 1	Selecionados por título e palavras-chave	Selecionados final	
a1	1678-4626	EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	1	1	1
	2175-6236	EDUCAÇÃO E REALIDADE	4	2	2
	0102-4698	EDUCAÇÃO EM REVISTA	2	2	2
	1984-6444	EDUCAÇÃO (SANTA MARIA. ONLINE)	2	1	1
	0104-4060	EDUCAR EM REVISTA	4	3	1
	1809-4465	ENSAIO - AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	1	0	0
	0103-7307	PRO-POSIÇÕES	1	1	1
	1809-449X	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	2	2	2
a2	2178-2229	CADERNOS DE PESQUISA	2	1	1
	0101-2657	COMUNICAÇÃO & SOCIEDADE	2	1	0
	1645-1384	CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS	91	23	7
	1517-1949	ECCOS. REVISTA CIENTÍFICA	1	1	1
	1807-2194	EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA	36	3	0
	0102-7735	EDUCAÇÃO EM QUESTÃO	1	0	0
	0101-465X	EDUCAÇÃO	1	0	0
	1519-387X	EDUCAÇÃO UNISINOS	2	0	0
	2316-4018	ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	2	2	0
	0102-5473	PERSPECTIVA	2	0	0
	1809-4031	PRÁXIS EDUCATIVA	4	0	0
	1806-5104	REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	2	0	0
	0034-7183	REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	1	0	0
	2358-0194	REVISTA DA FAEBA- EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	3	2	2
	0104-5962	REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	7	1	1
	1981-416X	REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL	3	2	1
	2316-901X	REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS	1	1	1
	1607-4041	REVISTA ELECTRÔNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	217	0	0
	1809-3876	REVISTA E-CURRICULUM	4	1	1
0103-2070	TEMPO SOCIAL	1	1	0	
SOBRE CURRÍCULO					
C	1982-825X	JORNAL ELETRÔNICO REDES EDUCATIVAS E CURRÍCULOS LOCAIS	3	1	0
B2	1983-1579	REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO	1	1	1
TOTAL				26	

7.4.2 ANEXO V: Área de Avaliação da Educação Física

Estrato	REVISTAS	Currículo Curricular	selecionados por data	Selecionados por título e palavras-chave	FINAL	Interculturalidade Intercultural	selecionados por data
A1	Não existem revistas de estrato A1 em português ou espanhol com interface com as Ciências Humanas e Sociais.	-	-	-	-	-	-
A2	1982-8918 MOVIMENTO	121	26	5	5	1	0
B1	1696-5043	CULTURA, CIENCIA Y DEPORTE	2	0	0	0	0
	1982-4017	LINGUAGEM EM (DIS)CURSO	6	0	0	0	0
	2182-2972	MOTRICIDADE	5	2	2	2	0
	1646-107X	MOTRICIDADE (SANTA MARIA DA FEIRA)	0	0	0	0	0
	1980-6574	MOTRIZ : REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ONLINE)	11	0	0	0	0
	0101-3289	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	14	2	1	1	0
	1981-4690	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO FISICA E ESPORTE	127	15	3	3	3
0103-3948	REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA (UEM. IMPRESSO)	395	3	1	1	0	
1885-3137	REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS DEL DEPORTE	18	2	0	0	0	
B2	2175-8042	MOTRIVIVÊNCIA	108	20	10	5	1
	1980-6183	PENSAR A PRÁTICA (ONLINE)	165	18	5	1	1
	0103-1716	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA E MOVIMENTO	13	3	0	0	0
	1981-478X	ESPAÇO PLURAL (MARECHAL CÂNDIDO RONDON. ONLINE)	2	0	0	0	0
	1678-2577	REVISTA MACKENZIE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	0	0	0	0	0
SUBTOTALS		987	91	27	18	6	0
TOTAL ARTIGOS ANALISADOS FINAL					18		

QUADRO DOS ARTIGOS DA REVISÃO

APÊNDICE VI: Artigos da Área da Educação

Estrato	REVISTAS	Artigos	
A1	1678-4626 EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	ANDRADE, M. SOBRE PLURALISMO, VERDADE E TOLERÂNCIA: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS E ÉTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1087-1103, out.-dez. 2011.	
	2175-6236 EDUCACAO E REALIDADE	Meinerz, C. B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. FETZNER, A. R. Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no PIBID Educação e Realidade, Porto Alegre, v.43, n.2, p. 513-530, 2018.	
	0102-4698 EDUCAÇÃO EM REVISTA	SILVA, R. R. D. REVISITANDO A NOÇÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES AO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.34, 2018. FRITZEN, M.P.; NAZARO, A.C.S. LÍNGUAS ADICIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS: DISCUSSÃO A PARTIR DE UM CENÁRIO INTERCULTURAL. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.34, 2018.	
	1984-6444 EDUCAÇÃO (SANTA MARIA, ONLINE)	LIMA, E. S. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. Educação, Santa Maria, v.43, n.31, p. 535-552, 2018.	
	0104-4060 EDUCAR EM REVISTA	ESPEJO, J.C. Educación, interculturalidad y ciudadanía. Educar em Revista, Curitiba, n. 43, p. 239-254, 2012.	
	0103-7307 PRO-POSIÇÕES	NUNES, F. G. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 113-129, 2011.	
	1809-449X REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	CANDAU, V.M.F. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. FLEURI, R. M. Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: n. 23, 2003.	
A2	2178-2229 CADERNOS DE PESQUISA	CANDAU, V. F.; LEITE, M. S. A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL EM AÇÃO: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.	
	1645-1384 CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS	ANDRADE, R.C.; COUTINHO, F. A. ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL COMO APROXIMAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n.2, p. 584-599, maio/ago. 2018. ARAÚJO, I. A. TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 3, p. 181-207, set./dez. 2014. BACKES, J.; PAVAN, R. A DESCONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES COLONIAIS SOBRE A DIFERENÇA CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES INTERCULTURAIS: um desafio para a formação de educadores. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.108-119, Jul/Dez 2011. COSTA, G. D. CURRÍCULO, NARRATIVAS CULTURAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.54-69, Jul/Dez 2011. GOMES, N. L. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. SCARAMUZZA, G. F.; NASCIMENTO, A. C. PRODUIR A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA: desafios aos educadores de um novo tempo. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 2, p. 550-565, maio/ago. 2018. BERGAMASCHI, M. A. GOMES, L. B. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.	
	1517-1949 ECCOS. REVISTA CIENTÍFICA	OLIVEIRA, I. A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. EccoS - Revista Científica, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.	
	2358-0194 REVISTA DA FAEEBA-EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	MACÉDO, D. J. S.; MESSÉDER, M. L. L.; QUEIROZ, D. M. EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO-BA. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 49, p. 103-118, maio/ago, 2017. ESTEVES, P. S. M.; GOMES, I. F.; GUEDES, J. W. JUSTIÇA NA ESCOLA: CONFLITOS ESCOLARES NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 179-191, jan./abr. 2018.	
	0104-5962 REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	BACKES, J. L.; PAVAN, R. O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalterização. Revista de Educação Pública, Curitiba, v. 26 n. 61 p. 95-110 jan./abr. 2017.	
	1981-416X REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL	CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. 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.	
	2316-901X REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS	FONSECA, A. S. A. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 91-111, dez. 2015.	
	1809-3876 REVISTA E-CURRICULUM	ZANARDI, T. O REENCONTRO DAS DIFERENÇAS ATRAVÉS DE PRÁTICAS CURRICULARES INTERCULTURAIS. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.11 n.2 ago 2013.	
	B2	1983-1579 REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO	TORRES, D. X. EDUCAÇÃO DO CAMPO, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UM OLHAR A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.3, p.595-607, Setembro a Dezembro de 2013.

7.5.2 APÊNDICE VII: Artigos da Área da Educação Física

Estrato	REVISTAS	Artigos
A2	1982-8918 MOVIMENTO	TENORIO, K. M. L. et al. APROPRIAÇÕES E PRODUÇÕES CURRICULARES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 4., p. 1177-1190, out./dez. de 2017.
		MARANI, L.; NETO, L. S.; FREIRE, E. S. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE BARUERI: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 249-264, jan./mar. de 2017.
		LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O.; SANTOS, W. O MATERIAL DE APOIO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO SEGUNDO AS TIPOLOGIAS DOS CONTEÚDOS. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 813-826, jul./set. de 2017.
		BORGES, C. C. O. POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 841-854, jul./set. de 2017.
		TAVARES, N. S.; WITIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SUAS FORMAS E SEUS LUGARES NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO DE REVISÃO. Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 275-290, jan./mar. de 2018.
B1	2182-2972 MOTRICIDADE	OLIVEIRA, Os saberes escolares em saúde na educação física: Um estudo de revisão. Motricidade, Ribeira de Pena, vol. 13, SI, pp. 113-126, 2017.
	0101-3289 REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	PAIVA, A. C. et al. A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar? Motricidade, Ribeira de Pena, vol. 13, SI, pp. 2-16, 2017.
	1981-4690 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO FISICA E ESPORTE	NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, 40(3), p. 215-223, 2018.
	0103-3948 REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA (UEM. IMPRESSO)	CASELLI, A. J.; FERRAZ, O. L. A Educação Física articulada ao currículo transdisciplinar: limites e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.31, n. 03, 2017.
		GONÇALVES, A. V. L.; SILVA, M. R. S. Sobre invenções e capturas: lutas, educação física e currículo. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.31, n. 03, 2017.
		IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Organização Curricular na Educação Física Escolar: uma proposta de construção coletiva para o conteúdo voleibol. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.31, n. 03, 2017.
		BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE EM PERIÓDICOS NACIONAIS. Journal of Physical Education, Maringá, v. 28, e2855, 2017.
B2	2175-8042 MOTRIVÊNCIA	CAGLIARI, M. S.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Análise da produção acadêmica no campo da Educação Física acerca do currículo do estado de São Paulo e suas implicações para a prática pedagógica. Motrivência, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 262-279, set, 2017.
		BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? Motrivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016.
		MOLINA NETO, V. et al. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. Motrivência, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, set. 2017.
		TAVARES, N. S.; WITIZORECKI, E. S. 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. Motrivência, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 173-189, dez. 2018.
1980-6183 (ONLINE) PENSAR A PRÁTICA	BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÕES CURRICULARES. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.	