

# FEPEI

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA PRÁTICAS ESCOLARES  
INTERCULTURAIS**





## ORGANIZAÇÃO



Formação de Educadores para Práticas Escolares Interculturais



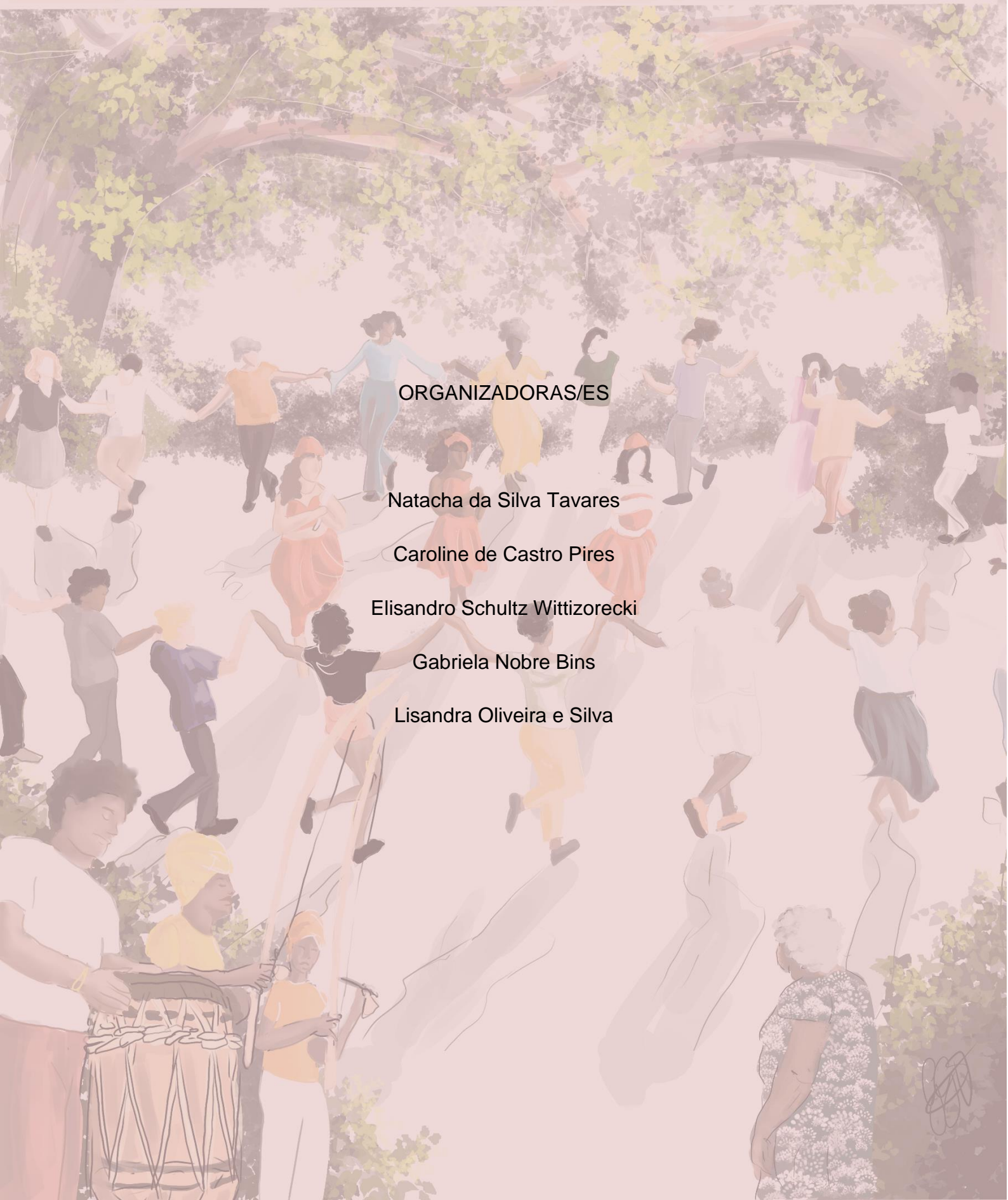
**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul  
Campus Alvorada



**UFRGS**  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

grupo de pesquisa  
**f3p-efice**





**ORGANIZADORAS/ES**

**Natacha da Silva Tavares**

**Caroline de Castro Pires**

**Elisandro Schultz Wittizorecki**

**Gabriela Nobre Bins**

**Lisandra Oliveira e Silva**



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Formação de educadores para práticas escolares  
interculturais [livro eletrônico] / organizadores  
Natacha da Silva Tavares...[et al.]. --  
Porto Alegre, RS : Ed. dos Autores, 2024.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Caroline de Castro Pires,  
Elisandro Schultz Wittizorecki, Gabriela Nobre Bins,  
Lisandra Oliveira e Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-16005-4

1. Educação 2. Educação intercultural  
3. Professores - Formação profissional 4. Relações  
étnico-raciais I. Tavares, Natacha da Silva.  
II. Pires, Caroline de Castro. III. Wittizorecki,  
Elisandro Schultz. IV. Bins, Gabriela Nobre.  
V. Silva, Lisandra Oliveira e.

24-228425

CDD-306.43

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Interculturalidade : Cultura : Sociologia  
educacional : Educação 306.43

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



## PREFÁCIO

Prefaciara uma obra não se trata apenas de anunciá-la e apresentá-la às/aos suas/seus futuras/os leitoras/es, mas vem a ser um exercício reflexivo gestado no entrelaçamento da memória e seus esquecimentos, com as emoções de quem escreve, sejam elas boas ou ruins...

Desde os anos 2000, mais precisamente no ano de 2006 inicio minha trajetória como pesquisadora do campo da formação de professoras/es ao ingressar no curso de mestrado em educação. A temática da diversidade e da diferença cultural já invadia minhas aulas de Educação Física nas escolas estaduais e municipais onde atuei durante 17 anos no Rio de Janeiro. Racismo, machismo, intolerância religiosa LGBTfobia e tantas outras neuroses brasileiras se apresentavam como grande empecilho para que pudéssemos construir aulas que pudessem ser significativas para todas e todos, inclusive pra mim. O curso de formação inicial de professoras/es de Educação Física do qual sou oriunda silenciou todas estas questões. As redes de ensino onde atuei não nos ofereciam estratégias de formação continuada que tratassem de tais temáticas, me restou retornar à universidade em busca de conhecimentos que me oferecessem pistas para lidar com tanta desigualdade. Mal sabia eu que esta universidade, que conhecemos como a grande casa do saber, forjada na e para a modernidade/colonialidade, continuava a desconsiderar a temática diversidade/diferença cultural, ainda mais na área da Educação Física. Assumi então o desafio de pesquisar e escrever sobre como tais questões invadiam (ou não) um curso de formação de professoras/es de Educação Física, tendo muita dificuldade em encontrar obras e escritos que discutissem *formação inicial de professoras/es, Educação Física e diversidade/diferença cultural*.

Em 2011 ingresso no curso de doutorado em Educação com minhas convicções mais amadurecidas e tendo a certeza de que precisaria continuar minhas pesquisas sobre formação de professoras/es de Educação Física. O produto das minhas inquietações vem a ser uma tese publicada em 2015 onde termos como *Formação de professoras/es de Educação Física outra, Educação Física outra, Educação Física intercultural* vão sendo inaugurados, tecidos a partir de uma escrita-sentimento-vivência que ainda apresentava, naquele momento, os silêncios encontrados, ou melhor, as práticas, vivências, discussões não localizadas. Os indícios para o desenvolvimento de uma Educação Física mais igualitária e possível para todas/os foram cuidadosamente garimpados nas aulas observadas, nas falas de docentes e discentes do curso analisado, nas conversas de corredor. Então o trabalho estava feito, seria o momento de colher os frutos. Será?

Em 2018, já atuando como professora universitária de uma grande universidade federal, ao participar de um congresso importante de Didática e Prática de ensino, apresento o que entendia ser o último texto advindo da minha tese.





Trabalho apresentado, sentimento de alívio instaurado pela sensação de dever cumprido e logo em sequência o autor do trabalho seguinte (também professor universitário de uma importante universidade do Rio de Janeiro) começa a proferir uma série de ataques e provocações contra o que ele entende ser um grande ressentimento advindo dos fracassados que defendem a interculturalidade. Se apresentou naquele contexto uma grande defesa ao formato de Educação Física competitivista tendo como grande argumento o desejo das/os estudantes de competir. A plateia, em sua maioria, endossava tal defesa, tendo em vista que era composta pelas/os licenciandas/os em Educação Física, estudantes do professor em questão. Entendi naquele momento que muito ainda havia por fazer, que eu não estava provocando a reflexão necessária, que a minha escrita não era ainda compreensível e acessível. O desafio de trazer elementos potentes para a compreensão da lógica intercultural e sua inserção no campo da Educação Física seguia lançado, agora com a força da flecha de um caboclo. Caminhos abertos!

Esta obra traz estas memórias descritas acima, cheias de sentimentos controversos, mas se instaura como um elemento potencializador para a efetivação da *Educação Física outra* que há tempos queremos. Por se tratar da obra que traz as produções advindas do projeto de extensão “Formação de Educadores para Práticas Escolares Interculturais”, por si só, nos anuncia que o trabalho já vem sendo realizado de maneira efetiva e contundente, ainda que amorosa e plural. As/Os autoras/es vencem a demanda posta e imposta pela colonialidade e fazem emergir temas importantes como Capoeira na Escola, cosmobiointeração e saberes ancestrais, Pedagogia Griô, Conhecimentos sobre África, Educação antirracista e Educação Intercultural. Também nos permitem conhecer lógicas outras a partir da apresentação do projeto Batucação, da Visita ao Quilombo da Anastácia, de personalidades negras nas portas das salas de aula e da investigação nos entornos do Emef América. A Rita, professora da Educação Básica e mestranda dos anos 2000, não poderia imaginar que obra tão diversa, viva e possante chegaria até nós. Passado e presente se misturam neste complexo idealizador de uma sociedade mais justa, igualitária e que possa garantir vida digna a todas as pessoas. Salve Exu que *matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje*.

Concordo com Gabriela Bins e Lilian Pacheco quando salientam que *Nossas escolas e o modelo de educação que elas reproduzem seguem um padrão eurocêntrico que invisibiliza as epistemologias e os povos não europeus*. Por conseguinte, Natacha Tavares defende que *A educação intercultural tem muito a contribuir para uma futura sociedade mais justa, mais gentil e mais saudável, com menos intolerância, preconceitos e outras formas de violência*. Esta obra não se aprofunda em fazer denúncias do que não se faz nas escolas e universidades, mas insurge no sentido de apresentar estratégias outras para a desnaturalização dos efeitos da colonialidade na escola e na sociedade.



A/O leitora/leitor tem em mãos um artefato poderoso, que muito contribuirá para a construção de novos dias, dias outros, mais potentes e diversos, mais coloridos e felizes, mais circulares porque a vida acontece rodando. Para que possamos, assim como nos ensina Antônio Bispos dos Santos, entender que somos começo, meio e começo!

**Ótima leitura!**

**Rita de Cassia de Oliveira e Silva**

**Mulher negra, filha da Dona Ana Marcia e do Sr. Henrique**

**Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação  
da UFRJ**



## SUMÁRIO

<b>ABRINDO OS CAMINHOS: UMA NARRATIVA SOBRE O FEPEI.....</b>	<b>09</b>
<b>ESCREVIVÊNCIAS: RELATOS SOBRE O PERCURSO TRILHADO.....</b>	<b>18</b>
<i>O Que É A Capoeira ? Algumas Origens E Histórias!.....</i>	<i>19</i>
<i>Afro Religiosidade Na Escola – O Projeto Batucação .....</i>	<i>36</i>
<i>Cosmobiointeração e Saberes Ancestrais .....</i>	<i>45</i>
<i>Visita ao Quilombo da Anastácia.....</i>	<i>53</i>
<i>Pedagogia Griô e a Educação Para as Relações Étnico Raciais.....</i>	<i>56</i>
<b>CONEXÕES E ENCONTROS.....</b>	<b>63</b>
<i>Projeto ERER .....</i>	<i>64</i>
<i>Formação inicial em Educação Física e Interculturalidade.....</i>	<i>67</i>
<b>PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>89</b>
<i>Projeto Conhecendo a África.....</i>	<i>90</i>
<i>Projeto Personalidades Negras nas Portas das Salas de Aula.....</i>	<i>97</i>
<i>Por uma Educação Antirracista na Educação Infantil.....</i>	<i>99</i>
<i>Educação Física e Educação Intercultural.....</i>	<i>102</i>
<i>Esportes, Interculturalidade e Racismo nas aulas de Educação Física.....</i>	<i>104</i>
<i>Os Nomes da Nossa Comunidade.....</i>	<i>106</i>
<b>REFLEXÕES DOCENTES .....</b>	<b>109</b>
<b>ORGANIZAÇÃO E AUTORES.....</b>	<b>111</b>





## ABRINDO OS CAMINHOS: NARRATIVA SOBRE A 1ª EDIÇÃO DO FEPEI

Natacha da Silva Tavares

Comissão Organizadora do Projeto de Extensão Formação de Professores para Práticas Escolares Interculturais<sup>1</sup>

Este livro trata de produções sobre o projeto de extensão FEPEI - Formação de Educadores para Práticas Escolares Interculturais, um projeto de extensão que se constituiu a partir de uma proposta de formação continuada/complementar para professores da rede pública ou privada atuantes na Educação Básica e/ou estudantes de licenciatura, a fim de discutir e refletir sobre a educação intercultural e suas possibilidades, bem como oferecer subsídios para que estes possam movimentar suas aulas a partir destes conceitos.

O projeto é coordenado pelo grupo F3p-efice (UFRGS), através do professor Elisandro Schultz Wittizorecki, contando na primeira edição com os seguintes membros na Comissão Organizadora: Lisandra Oliveira e Silva (UFRGS), Elisângela Venancio Ananias (UFRGS), bolsista Charline Arruda, e tem parceria de Caroline de Castro Pires (IFRS Alvorada), Natacha da Silva Tavares (SME Viamão/ UBUNTU UKAMA, F3p-efice), Luciana Silva dos Santos (SME VIAMÃO), Luciana Conceição (SME POA/ UBUNTU UKAMA), Gabriela Nobre Bins (SME POA e F3p-efice), Silvia Roldão Matos (UBUNTU UKAMA), sendo assim uma parceria entre UFRGS, IFRS e ASSOCIAÇÃO UBUNTU UKAMA.


Objetivo geral do projeto: desenvolver saberes teórico-práticos que auxiliem educadores de diferentes áreas da Educação Básica a desenvolverem práticas interculturais em suas aulas de forma contextualizada e processual a fim de combater as diferentes formas de violência e preconceito na comunidade local e na sociedade como um todo.

Objetivos específicos do projeto:

- 1) Apresentar e refletir sobre questões relacionadas às culturas afro indígenas, de forma a contribuir com a prática pedagógica de educadores, permitindo que os mesmos reflitam, repensem e reelaborem suas práticas no sentido de assumir uma abordagem crítica e de valorização das diferenças no ambiente de aprendizagem.
- 2) Fornecer subsídio para que os educadores possam problematizar e refletir com as crianças e adolescentes acerca de como as diferenças culturais têm sido vistas e tratadas em nossa sociedade

---

<sup>1</sup>Projeto de extensão registrado e realizado com apoio da PROEXT UFRGS, bem como com recursos adquiridos por meio de doações.

- 
- 3) Construir vivências práticas no âmbito das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas que sirvam de inspiração e fundamentação para que os educadores elaborem experiências interculturais potentes e significativas com as crianças e adolescentes no intuito de desenvolver uma compreensão de valorização das diferentes culturas e um posicionamento crítico diante das diferentes formas de violência e injustiça na comunidade local e na sociedade
  - 4) Desenvolver reflexões acerca do apagamento e silenciamento das culturas afro indígenas em nossa sociedade e nos espaços educativos a fim de que se possa construir propostas para uma presença equânime dos diversos conhecimentos, filosofias, artes, práticas nas experiências educativas
  - 5) Criar um momento de compartilhamento e troca de experiências que possibilitem a ampliação de conhecimentos de diferentes origens e bases.

Relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros, são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade. Tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (CANDAUI, 2016).

Vivemos em uma sociedade multicultural, com sujeitos de diferentes etnias, costumes e crenças. Todas as civilizações e culturas já contribuíram e têm muito a contribuir com a construção e desenvolvimento de nossa sociedade. Todavia, nos ambientes de educação formal e mesmo informal têm prevalecido uma certa visão de mundo, tida como universal, mas que acaba por excluir muitas outras formas de ver e viver o mundo. Nesse sentido, o intuito de um projeto de formação para interculturalidade não objetiva uma troca de lugares, não objetiva um espaço de dominação ou superioridade dos saberes e conhecimentos afro indígenas, mas sim, propõe a criação de espaços de garantia do ensinamento destes de forma equânime com os demais saberes, sem que estes sejam tratados de forma folclorizada, estereotipada ou exótica, entendendo-os como saberes diferentes daqueles de origem europeia, todavia, não menos importantes ou relevantes.

A educação intercultural busca criar condições para a justiça social, na medida em que pessoas de diferentes origens, etnias, com diferentes características físicas ou culturais possam se sentir pertencentes ao ambiente de ensino e ao mundo, sem que se sintam inferiorizadas ou excluídas. Nesse sentido, é preciso desconstruir uma ideia de sujeito padrão (seja pelo corpo ou pelo comportamento).





A educação intercultural tem muito a contribuir para uma futura sociedade mais justa, mais gentil e mais saudável, com menos intolerância, preconceitos e outras formas de violência, tendo em vista a compreensão de que todos somos diferentes, temos o direito de sê-lo e não devemos ser hierarquizados por conta disso.


Infelizmente os espaços educativos (formais e informais), no geral, têm apresentado e se fundamentado em uma percepção monocultural e a partir de determinados padrões de sujeito (branco, hétero, cristão), o que não tem fornecido condições a construção de uma sociedade menos desigual (CANDAU, LEITE, 2007; BERGAMASCHI, GOMES, 2012). Ainda que as Leis 10.639 e 11.645 instituem a obrigatoriedade do ensino da cultura afrobrasileira, africana e indígena nas escolas estas acabam por ser abordadas de formas aleatórias e desconexas, isoladas do que é trabalhado no restante do ano letivo.

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.

Nesse sentido, propusemos realizar uma formação de educadores que atuem em diferentes segmentos e níveis da Educação Básica (em espaços formais ou informais) no intuito de que estes possam construir e disseminar outras práticas e outras possibilidades de aprender e de viver nesta sociedade multicultural.

A proposta e iniciativa de realização deste projeto surge a partir das reflexões da tese de doutorado de uma das integrantes do grupo F3p-efice, intitulada “Educação Física, Interculturalidade e Construção Curricular: Possíveis Ressonâncias” (TAVARES, 2021). A partir da realização desta tese que teve ênfase na análise e reflexão sobre as possibilidades e ressonâncias de uma Construção Curricular para a Educação Física, inspirada na interculturalidade, identificou-se a necessidade de fomentar e propiciar a formação continuada/permanente de professores na perspectiva da interculturalidade.

Em diálogo com os professores do Grupo de Pesquisa F3p-efice vislumbrou-se a possibilidade de concretização desta proposta através de um curso de extensão



(registrado na PROEXT UFRGS - 47440). A fim de qualificar ainda mais esta proposta e de trazer outros olhares para sua construção buscou-se a parceria com o Instituto Federal de Alvorada, através da professora Caroline de Castro Pires, professora dedicada, nesta instituição, a tratar da temática antirracista e decolonial. Além de compor a comissão organizadora, a professora também submeteu e teve aprovado um projeto no IFRS Alvorada (PROJETO ERER) visando a realização de um documentário sobre o curso, a partir do qual estudantes (Rosemar Silva da Silva, Gabriel dos Santos Arnhold, Ana Cristina Cruz Schittler, Ana Paula de Oliveira Marques, Igor Xavier Nunes, José Júlio Rodrigues Vieira) do curso de Mídias/Áudio-visual passaram a integrar a comissão organizadora e acompanhar o curso para construção deste documentário, que se encontra disponível no YouTube<sup>2</sup>.

Ainda na busca por qualificar e potencializar o projeto, buscamos a parceria com a Associação Ubuntu Ukama, que é uma associação da cidade de Viamão. A Associação Ubuntu Ukama é uma entidade sem fins lucrativos que atua em prol das pautas da negritude, realizando ações solidárias de entrega de marmitas, com orientações sobre confecção de currículos e suporte para atualização de título de eleitor, assim como palestras (online durante e após a pandemia) sobre o ensino da temática étnico racial voltado à cultura negra e africana nas escolas, acerca da capoeira, saúde da população negra dentre outros temas, bem como outros formatos de tipos de atividade, como o evento Empoderamento da Mulher Negra: "é as guria", em que ofertou oficina de yoga, cuidados de beleza e um mini curso de pequenos reparos, visando a autonomia destas mulheres.

A primeira etapa do projeto consistiu em algumas reuniões iniciais a fim de dialogar sobre ideias e propostas para a realização do projeto. Posteriormente foram feitas reuniões para formação interna, a partir de leituras e debates de textos que servissem de base para compreensão da interculturalidade e dos temas que atravessam o curso. Iniciamos pela discussão de Candau, a partir do texto "Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais". Seguindo com a discussão a partir do livro "Pedagogia das Encruzilhadas" de Rufino, finalizando com o texto "O ensino de ciências e a aplicabilidade para a Lei 10.639 através das lendas mitológicas dos orixás", de Linconly, entendendo que estes materiais auxiliam a pensar elementos do cotidiano escolar e dialogam com a Interculturalidade .

---

<sup>2</sup> <https://youtu.be/w3d3fQZcWJQ>.



Partindo desta base foram feitas reuniões para organização do cronograma e sugestões de convidados para realizarem as palestras/oficinas. Ficou decidido pelo formato híbrido do curso (presencial e com atividades à distância via Moodle), a fim de atender às possibilidades do público alvo. Assim, o cronograma do curso ficou organizado conforme imagem a seguir:

**Cronograma:**



06/08 - Abertura do curso (presencial)  
07/08 a 15/08 - Indicação de leitura (remota)  
27/08 - Vivência Projeto Batação (presencial)  
28/08 a 04/09 - Indicação de vídeo + fórum de discussão (remota)  
24/09 - Cosmobiointeração e saberes ancestrais (presencial)  
25/09 a 01/10 - Indicação de documentário (remota)  
22/10 - Visita ao Quilombo (presencial)  
05/11 - Pedagogia Griô (presencial)  
16/11 a 02/12 - Indicações de leituras + construção de materiais (remota)  
03/12 - Roda de conversa e encerramento (presencial)  
04/12 a 17/12 - Avaliação final (remota)



\*O cronograma poderá sofrer alterações, caso haja necessidade.

 @educadores.interculturais  
 formacao.eduinterculturais@gmail.com



Além do formato híbrido, a equipe também entendeu que seria importante realizar as atividades em espaços variados, como forma de movimento decolonial no sentido de pensar outros espaços para construção de conhecimento e formação, além dos ambientes formais. Assim, houveram atividades presenciais na Escola de Educação Física da UFRGS (em sala de rítmica, com espelhos, espaço aberto e também na Casa Acolhe Infâncias, espaço de um projeto de extensão focado em

pesquisas e extensão sobre maternidades e docência), no Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campos Alvorada, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Victor Issler em Porto Alegre e no Quilombo da Anastácia em Viamão.

Alternadas às atividades presenciais, foram realizadas atividades remotas em formato assíncrono, por meio da plataforma Moodle. Houveram quatro atividades remotas, sendo a primeira delas a leitura de um artigo da professora Vera Candau sobre Interculturalidade, seguida de discussão em fórum. A segunda atividade consistiu na indicação de um vídeo sobre a Escola de Educação Infantil Maria Felipa de Salvador na Bahia, a qual se sustenta numa perspectiva afrocentrada. A terceira atividade se tratava de um documentário sobre o Quilombo da Anastácia, na cidade de Viamão. Por fim, a última atividade remota envolvia a elaboração de proposta didática a partir das vivências do concurso.

A abertura do curso contou com uma mesa composta por representantes das três instituições envolvidas no projeto, e posteriormente com uma apresentação/diálogo e conversação sobre a capoeira, com os convidados professores Graziela de Souza Pereira, Rosângela de Castro e Micherlane Freire Honorato.



Na sequência, foi feita uma vivência do projeto chamado Batucação que trabalha a cultura afro gaúcha - em uma escola municipal de Porto Alegre - a partir dos tambores do Batuque e refletirem sobre como tematizar essas questões na escola e o combate ao racismo religioso.





O terceiro encontro presencial foi no IFRS Campus Alvorada, com o tema Cosmobiointeração e os saberes ancestrais em que foram abordados saberes e conceitos dos povos tradicionais de matriz africana que podem permear o ensino das diferentes disciplinas.



O quarto encontro foi uma visita no Quilombo da Anastácia na cidade de Viamão, onde as/os participantes tiveram a oportunidade de conhecer a realidade do Quilombo e dialogar sobre os saberes ali vivenciados com os ancestrais do local.



O quinto encontro foi novamente realizado na ESEFID UFRGS e tematizou a Pedagogia Griô e as possibilidades de trato com as questões étnico raciais em sala de aula.







Por fim tivemos um encontro de encerramento onde as/os cursistas apresentaram e discutiram sobre as propostas pedagógicas criadas por eles. Os textos que integram essa obra são produções elaboradas pelos sujeitos que conduziram, mediaram e propuseram as oficinas e encontros realizados ao longo dessa primeira edição do curso, bem como dos cursistas e bolsistas que participaram do curso diretamente ou de atividades que estiveram interligadas com esse projeto e atuaram em parceria e diálogo.

## REFERÊNCIAS

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

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.

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

TAVARES, N. **Educação Física, Interculturalidade e Construção Curricular: Possíveis Rossonâncias**. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.



**ESCREVIVÊNCIAS:  
RELATOS SOBRE O PERCURSO TRILHADO**

**Produções textuais, orais e fotográficas acerca das atividades e/ou  
temáticas realizadas nos encontros presenciais do projeto**



## O QUE É A CAPOEIRA ? ALGUMAS ORIGENS E HISTÓRIAS!

Graziela de Souza Pereira

Antes de qualquer conhecimento, histórias ou informações cabe destacar que a capoeira foi declarada **patrimônio imaterial da humanidade em 2014** pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ela representa a resistência dos escravizados à bruta violência a que eram submetidos em tempos coloniais e imperiais no Brasil.



Domínio Público – Autor: Augustus Earle

A Capoeira é uma luta criada no Brasil por pessoas trazidas do continente Africano – a partir do século XVI – para trabalharem como escravos, principalmente nas lavouras de cana-de-açúcar. A maior parte deles veio de Angola, país que também era colônia de Portugal. Várias referências a esse país podem ser escutadas nas músicas de capoeira.

Quando trazidos (sequestrados) ao Brasil, os escravizados eram alojados em senzalas, localizadas dentro das unidades de produção, como os engenhos de cana-de-açúcar. Durante a escravidão, os negros eram comercializados e submetidos aos mais diversos tipos de violência pelos senhores do engenho; eram forçados a trabalhar de sol a sol e em condições desumanas. Com o objetivo de evitar fugas – o que poderia representar um grito de esperança para esses africanos – muitos deles eram acorrentados e castigos eram aplicados àqueles que tentassem escapar.

Para defender-se das violências dos capitães do mato, que tinham como atribuição capturar escravos fugitivos; e feitores, que eram aqueles que castigavam os escravos com comportamento “inadequado”, essa população começou a desenvolver a capoeira. Como eram proibidos de praticar qualquer tipo de luta, a música foi utilizada como uma maneira de disfarce, dessa maneira ela poderia ser percebida como uma dança. Além disso, acredita-se que a prática da capoeira tinha como objetivo aliviar o estresse do trabalho e manter tradições africanas.

A prática da capoeira permitiu o condicionamento físico, a agilidade e o desenvolvimento dos sentidos. Desprovidos de outras armas, foi a partir dos golpes e dos movimentos de defesa da capoeira, ou seja, do próprio corpo, que esses escravizados resistiram à brutal violência praticada pelos senhores do engenho, capitães do mato e feitores. Acredita-se que o nome capoeira seja derivado dos locais onde a capoeira era praticada, áreas de clareira ou mato ralo, no meio da mata. José de Alencar, em seu livro Iracema, sugere que o termo tenha origem tupi: **caa-apuam-era, ilha de mato já cortado.**

### Capoeira Angola: Possíveis origens

O tráfico de escravos através do Atlântico foi um dos grandes empreendimentos comerciais e culturais que marcaram a formação do mundo moderno e a criação de um sistema econômico mundial (início da globalização). A participação brasileira nesta trágica aventura é estimada em 40% dos 15 milhões ou mais de homens e mulheres arrancados de suas terras.

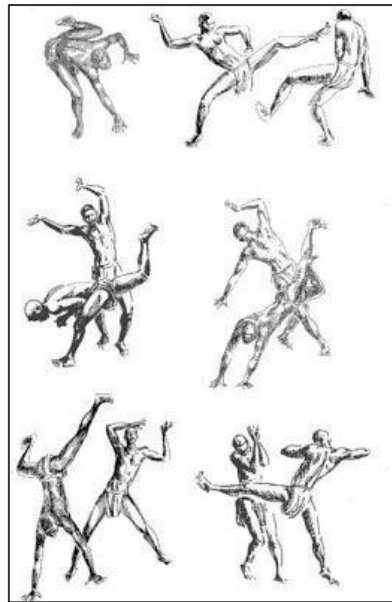
Pouco pode se afirmar acerca da origem da capoeira, devido à falta de documentação. Porém, tudo começa na mãe África, continente originário dos primeiros homens que se espalharam pelo mundo, gerando todos os povos. Através da tradição oral e de raros registros, sabe-se que foram os africanos escravizados, aqui no Brasil, que desenvolveram essa arte e algumas versões são normalmente aceitas no meio capoeirístico.

Acredita-se ser a Capoeira de origem africana, mais precisamente da Ilha de Lubango, na aldeia dos MUCOPES, localizada no sul de Angola. (...) Na época do acasalamento das zebras, os machos, a fim de ganharem a atenção das fêmeas, travavam violento combate. Daí os jovens guerreiros mucopes passarem a imitar alguns passos desse ritual, que denominaram de N'GOLO”.

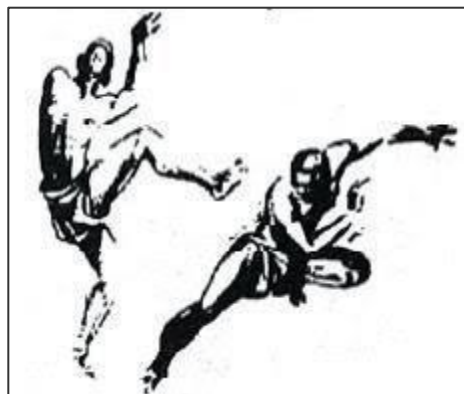


Os habitantes dessa aldeia realizavam uma vez por ano uma grande festa com o nome de EFUNDULA, ocasião em que as meninas que já tinham atingido a puberdade e, estando assim prontas para o casamento, teriam como marido aquele guerreiro que tivesse a melhor performance na prática do N'GOLO”.





Já na ilha do Cabo existia um ritual, conhecido como “BASSULA”, “(...) onde um derruba o outro através de agarramento, balões, pegar as pernas para derrubar, pescoço, cintura, o objetivo é derrubar o adversário, talvez os golpes de derrubar, de desequilibrar na Capoeira, tenham vindo da Bassula, tem também a ‘kabangula’, que é uma luta de mão, que é um tipo de boxe com as mãos abertas. (...) Tem também o ‘Umundinhu’, que é um ritual, um jogo, que usa as mãos e os pés, e tem também as danças acrobáticas”.



Possivelmente a Capoeira seja a mistura destas culturas, danças guerreiras e rituais africanos, adaptadas como luta de libertação ao sistema de escravidão que estavam enfrentando no Brasil.

Já estudos referentes a procedência do nome Capoeira, podem ter duas origens:



### Origem rural

A palavra Capoeira é um termo tupi-guarani que dentre tantos significados, quer dizer mato que cresce em cima da vegetação que foi cortada. Independente disso acredita-se que era nesse tipo de vegetação que o escravizado, burlando a vigilância do feitor, fugia para reviver os folguedos de sua terra natal e dessa forma tentar atenuar o sofrimento da escravidão (prática essa, que por razões óbvias era extremamente reprovada e que invariavelmente terminaria em castigo no tronco).



### Origem urbana

A palavra capoeira, também pode significar cestos de vime, que na época eram muito utilizados pelos escravizados, no cais do porto, para carregar aves galináceas (capões). Esses carregadores, também chamados de capoeiras, nos seus raros momentos de folga largavam os seus cestos e se reuniam para ao som de palmas e cânticos, reviver os folguedos de sua terra natal, assemelhando-se assim à versão anterior.

Após mais de quatrocentos anos de perseguição e proibições, o jogo da capoeira angola chega aos nossos dias, com um conteúdo artístico, filosófico, cultural e social, que o tornam uma das mais importantes manifestações de nosso povo, sendo conhecido e praticado em todo o mundo.

É uma arte que integra corpo, mente e espírito, a sua prática é realizada em grupo e está presente numa roda de Capoeira Angola um conjunto de expressões que incluem luta, dança, ancestralidade, música, teatro, filosofia, espiritualidade, brincadeira e jogo.

A Capoeira Angola preserva uma série de valores tradicionais africanos, que orientam o comportamento das pessoas participantes, tanto individuais como

coletivamente, fortalecendo a identidade e a responsabilidade de cada um com o papel de resistência, libertação e transformação social que fazem parte dos princípios formadores desta arte.

Fonte : <http://caracteristicasdacapoeiraangola.blogspot.com/>

### A capoeira pós abolição

Após a [abolição da escravidão](#), com a assinatura da Lei Áurea em 1888, os negros tornam-se livres, porém continuam à [margem da sociedade](#) pelas dificuldades de acesso à educação e trabalho. Diante dessas dificuldades, os capoeiristas participavam de desafios e apresentações públicas em troca de dinheiro para sustentar-se. As inúmeras barreiras de inserção social dessa população a levou, em muitos casos, a cometerem crimes como o roubo, o que contribuiu para que a luta fosse associada à uma prática criminosa.



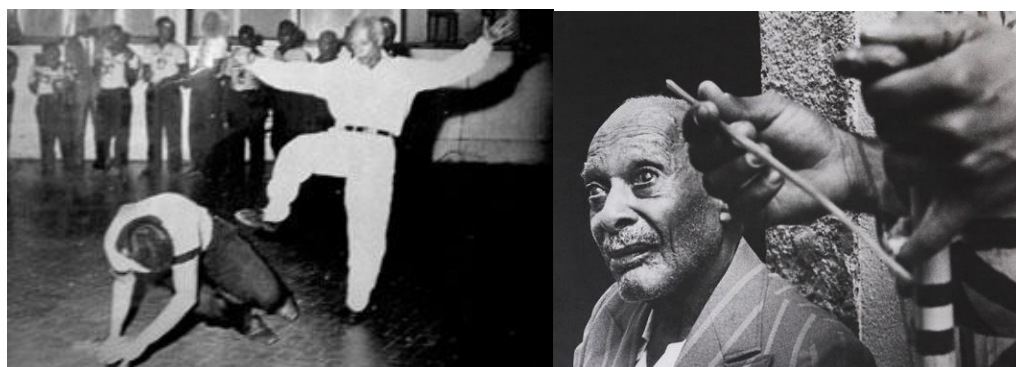
**Tipos - Existem vários estilos de capoeira, mas as três principais são:**

**Capoeira Angola** – É a modalidade mais antiga e o estilo mais próximo de como os escravizados jogavam a Capoeira. Estudos indicam que o nome vem do porto de Angola, principal ponto de embarque dos escravizados africanos. Para os portugueses, todos os escravos trazidos da África eram chamados de angolanos.

A Capoeira Angola é caracterizada por ter movimentos mais lentos, furtivos e executados perto do solo, ela enfatiza as tradições da Capoeira, suas músicas em geral são mais lentas e quase sempre está acompanhada por uma bateria completa de instrumentos.



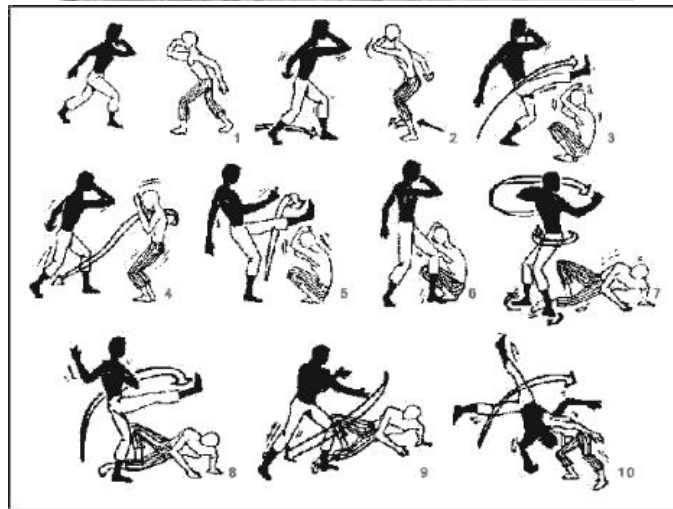
Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha) foi o grande ícone do estilo. Grande defensor da preservação da Capoeira Angola, inaugurou em 23 de fevereiro de 1941 o Centro Esportivo de Capoeira Angola e por sua Escola passaram grandes nomes como João Pequeno, João Grande, Valdomiro Malvadeza, Boca Rica, Curió, Bola Sete entre outros.



É comum à primeira vista ver o jogo de Angola como não perigoso ou não elaborado, contudo o jogo Angola se assemelha ao xadrez pela complexidade dos elementos envolvidos. Por não ter uma sistemática estruturada de aprendizado como a Regional, seu domínio é muito mais complicado, envolvendo não só a parte mecânica do jogo mas também características como sutileza, o subterfúgio, a dissimulação ou mesmo a brincadeira para superar o oponente. Um jogo de Angola pode ser tão ou mais perigoso do que um jogo de Regional.

**Capoeira Regional** - A capoeira regional foi criada por Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado, 1899-1974). Ele também criou as sequências de ensino que metodizou o ensino de capoeira. Inicialmente ele chamou sua capoeira de “Luta regional baiana”, de onde surgiu o nome regional.

A Regional é mais recente, com elementos fortes de artes-marciais em seu jogo. A Regional (Luta Regional Baiana) tornou-se rapidamente popular, levando a Capoeira ao grande público e mudando a imagem do capoeirista, tido no Brasil até então como um marginal. Seu jogo é mais rápido, mas também existem jogos mais lentos e compassados. Apesar do que muitos pensam, na capoeira regional não são utilizados saltos mortais, pois um dos fundamentos da capoeira regional, segundo Mestre Bimba é manter no mínimo uma base ao solo (um dos pés ou uma das mãos). O forte da capoeira regional são as quedas, rasteiras e cabeçadas.



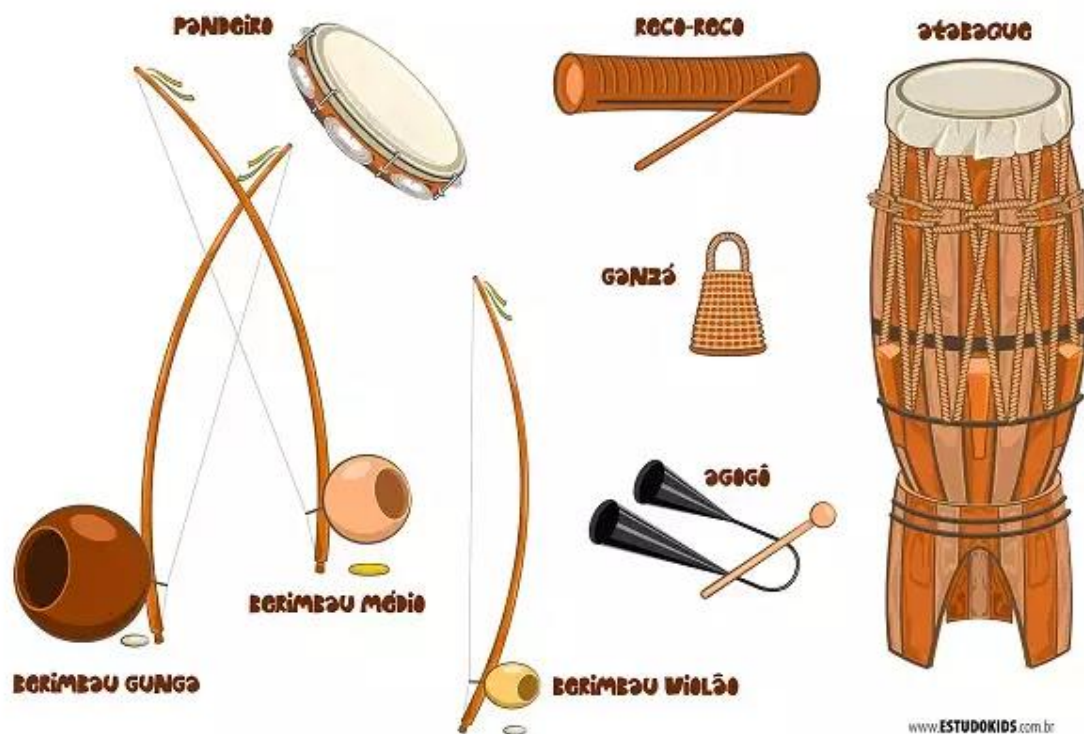
**Capoeira Contemporânea** – é uma prática mais recente, surgiu na década de 70. Reúne algumas características da Capoeira Angola e Regional. A finalidade dessa categoria é realizar movimentos mais rápidos e mais enérgicos.

### **A importância da música**

A música era utilizada para enganar os escravizadores, que ao verem os escravizados fazendo movimentos corporais ao som dos instrumentos entendiam que aquele ritual era uma dança e não uma luta. Dessa maneira, a capoeira passou muitas vezes despercebida, possibilitando a sua prática entre os adeptos.

Qualquer pessoa que já tenha assistido a uma roda de capoeira sabe a importância e a força que a música possui. Na roda de capoeira você sente muita energia denominada “axé - energia vital” combustível para quem joga, toca e assiste.

## Principais instrumentos da roda de capoeira:




Berimbau

É o principal instrumento musical da capoeira, pois é ele que comanda a roda, mostrando o tipo de jogo a ser realizado através de seus toques. O berimbau não existiu somente em função da capoeira, ele era usado pelos afro-brasileiros em suas festas e no samba-de-roda. Diz a lenda, que uma menina saiu a passeio, ao atravessar o córrego de um rio, abaixou-se para beber-lhe a água com as mãos. No momento em que saciava sua sede, um homem deu-lhe uma pancada na nuca. Ao morrer, seu corpo se converteu na madeira; seus membros na corda; sua cabeça na caixa de ressonância e seu espírito na música dolente e sentimental (Lenda existente no Nordeste da África).

O Berimbau é um instrumento de percussão (corda percutida) da família dos cordofones e de origem africana. Trazido para o Brasil pelos africanos escravizados, popularizou-se através das manifestações populares como o samba de roda, candomblé e capoeira entre outras. Outra curiosidade é que na Bahia existia o

Berimbau de boca que era um arco musical com corda de cipó Timbó, a caixa de ressonância, seja sustentando a madeira entre os dentes com a corda fora da





boca, seja deixando a corda vibrar na cavidade oral, com a madeira fora. Atualmente é um instrumento raro de ser encontrado.

O Berimbau é tocado percutindo uma baqueta (varinha de madeira) sobre o arame (aço de pneu de carro) com um caxixi (pequena cesta de palha ou vime), com sementes dentro que produz um som de chocalho que é segurado entre os dedos e na palma da mão, encostando-se um dobrão (moeda de cobre) no arame de aço, produzindo assim o som característico do instrumento. Na roda de capoeira existem três tipos básicos de berimbau:

**Gunga ou Berra Boi** - Berimbau de cabaça grande e som grave, cuja função é marcar o toque base de todos os instrumentos, além de coordenar o ritmo de jogo dos capoeiristas;

**Médio** - Berimbau de cabaça de tamanho médio, pouco menor que a do Gunga. Produz som médio grave e tem a função de marcar, tocando o inverso do toque do Gunga;

**Viola** - Berimbau de cabaça menor, produz som agudo e tem a função de solo e improvisado.



Atabaque

É um instrumento que marca o ritmo do jogo. É de origem árabe, que foi introduzido na África por mercadores que estavam no continente através dos países do norte, como Egito. Provavelmente o atabaque tenha vindo para o Brasil através dos portugueses, para ser usado em festas e procissões religiosas. É geralmente feito de madeira de lei como o jacarandá, cedro ou mogno cortados em ripas largas e presos umas às outras com arcos de ferro. Na parte superior são colocadas "travas" que prendem um pedaço de couro de boi bem curtido e esticado.



Pandeiro

Também é um instrumento que marca o ritmo do jogo. É de origem indiana, foi introduzido no Brasil pelos portugueses, que o usavam para acompanhar as procissões religiosas que faziam. Pandeiros podem ter peles de couro ou de plástico, porém as peles de couro produzem uma qualidade de som melhor, mas apresentam problemas de afinação causados por alterações climáticas, logo as peles de plástico são mais encontradas.



Agogô

É um instrumento musical de percussão de ferro ou de coco, entrado no Brasil por via africana. O termo vem do nagô, significando sino.



Reco-reco

É um instrumento feito com um pedaço de madeira, ou bambu com sulcos, ou uma pequena mola de arame presa a uma base de madeira, por onde esfrega-se uma haste de metal em movimentos de vai-e-vem.



Caxixi

É um pequeno chocalho feito de palha trançada com base de cabaça, cortada em forma circular e a parte superior reta, terminando com uma alça da mesma palha, para se apoiar os dedos durante o toque. No interior do caxixi há sementes secas, que ao se sacudir dão o som característico.

O principal instrumento da capoeira é o berimbau, símbolo famoso dessa prática. Os diferentes toques do berimbau comandam o ritmo de um jogo de capoeira, alguns toques são mais lentos, outros mais rápidos, por exemplo. Há alguns simbolismos relacionados aos toques de capoeira, um dos exemplos famosos é o toque de cavalaria, um toque utilizado como aviso aos capoeiristas de que a polícia estava chegando, na época em que os praticantes dessa luta eram perseguidos. Normalmente, vem acompanhada de cantos (solos ou em coro), palmas e instrumentos.

Principais toques presentes nas rodas de capoeira:

#### Angola

É um toque cadenciado, rasteiro e lento. Usado para um jogo de dentro, próximo ao chão, de forma lenta a maliciosa. Ao som desse toque, o capoeirista mostrará força e equilíbrio. Jogo solto de mandingueiro.



## São Bento Grande

Esse toque é correspondente ao 3º ritmo. No momento em que o gunga o toca, a viola toca São Bento Grande e o berimbau médio toca o São Bento Pequeno. É nesse momento do jogo que a luta é enfatizada, tornando necessário reflexo e velocidade por parte dos capoeiristas.

## São Bento Pequeno

Toque de berimbau lento e cadenciado.

A sua execução é feita somente com duas batidas e com o apoio do dobrão sobre o fio de aço.

E seguidas bem rapidamente por uma terceira batida que é marcada pelo dobrão, uma batida feita no fio de aço solto e um balanço no chocalho.

## Cavalaria

Esse toque representa alerta máximo ao capoeirista. Ele serve para avisar a existência de algum perigo no jogo, bem como a discórdia ou violência na roda de capoeira.

## São Bento Grande de Bimba

Também conhecido como São Bento Grande da Regional, é um toque criado pelo Mestre Bimba.

## Lúna

Não se sabe quem criou esse toque. Porém, alguns capoeiristas acreditam que o seu criador foi o Mestre Bimba. Ele serve para que os alunos demonstrem todas as suas habilidades, como paradas de mão, piruetas, saltos e muito mais...

## Banguela

É o toque mais lento da capoeira regional, e serve para acalmar os ânimos dos capoeiristas se o combate apertar. Jogo cadenciado.


## Idalina

Toque usado em jogo de navalha.

## Samango

Esse toque enfatiza a acústica da barriga. Ele era usado para avisar sobre a aproximação de alguém ao local em que era executado. O samango era tocado de acordo com a velocidade dos passos, e ia aumentando de conforme as pessoas iam se aproximando.





## Regional de Bimba

Esse estilo é mais voltado para o combate. Quem o criou foi o Mestre Bimba, e acabou dividindo a capoeira em dois estilos diferentes. A outra é conhecida como Capoeira de Angola.

## Amazonas

Toque festivo e é usado para dar as boas-vindas à Mestres visitantes e aos seus alunos. Normalmente, é usado em encontros e batizados.

## São Bento Grande de Angola

Mais comum em jogo de Angola, trata-se de um toque que usa o berimbau viola, e que é tocado fazendo repiques. Há também alguns grupos de capoeira que usam esse toque para jogar “regional”, em um jogo de floreios e rápido. O toque São Bento Grande de Angola é a mesma coisa que a capoeiragem da época dos escravos. Pode ter tido algumas poucas alterações, além da denominação.

## Santa Maria

Toque usado quando o capoeirista coloca uma navalha na mão ou no pé. É considerado como um dos mais belos toques de berimbau, em que o capoeirista deve desenvolver uma verdadeira escala de notas, e voltar ao início, que faz com que o ritmo tenha uma característica peculiar, que o diferencia dos outros toques de capoeira, principalmente da capoeira regional.


## **A musicalidade na capoeira**

A capoeira é uma arte marcial com características únicas, pois, ao contrário das restantes, recorre a instrumentos musicais. Sem música, não há capoeira. Por isso, além de incluírem os normais treinos, que consistem em atividades destinadas a desenvolver o domínio do corpo, as aulas contemplam o aperfeiçoamento musical.

A música pode ser composta por pequenas estrofes e refrões rápidos, ou ter longas narrativas lentas, conhecidas como ladainha. A temática é muito variada, e pode contar histórias de capoeiristas famosos, hábitos de antigos escravos, cotidiano de pessoas humildes no Brasil.

## **Ritos e a suas seqüências**

A música começa antes do jogo. A roda é aberta pelo Gunga, seguido sucessivamente pelos demais instrumentos. A Roda de capoeira é um pequeno mundo, no qual se reflete o mundo grande, nela se aprende a viver, se apreendem os códigos da comunidade e se pratica uma vivência que é antes de tudo, conflituosa, mas também flexível, passível de ser flexibilizada, pelo exercício do Axé, que é a força



vital, fluente na Roda, dos instrumentos para os jogadores, dos jogadores para o público, do público para a roda, fechando-se um círculo energético conduzido pela música.

Segue-se o ritual com os instrumentos tocando lentamente, o tocador do Gunga dá o grito de Iê!!! e começa uma ladainha, que é como uma pequena história, uma oração, uma fábula, uma lenda, ou mesmo um desafio, seja de autopromoção, ou de escárnio aos demais ou a alguém especificamente:

“ Iê!,  
Maior é Deus,  
Pequeno Sou Eu,  
O que Eu tenho,  
Foi Deus quem me deu,  
Na roda da Capoeira,  
Grande e pequeno sou Eu,  
Camaradinho...”

( Do Mestre Pastinha, devoção e reconhecimento)

Ou fato Histórico, como a chegada de um navio Carioca no cais da Bahia na década de 10 do século XX, narrando as confusões conseqüentes:

“Iê!  
Torpedeiro encouraçado,  
Novidade na Bahia,  
Marinheiro absoluto, chegou pintando arrelia,  
Prenderam Pedro Mineiro,  
Dentro da Secretaria,  
Para dar depoimento, daquilo que não sabia,  
Se eu fosse governador, manobrasse a Bahia,  
Isso que tu ta fazendo, comigo tu não fazia,  
Camaradinho...”

Ou maldizer de amor:


“ Iê!  
Ela tem dente de ouro, fui eu quem mandei botar,  
Vou jogar nela uma praga,  
Pra esse dente se quebrar...”

Ou de rebeldia:

“ A Marinha é de guerra,  
O exército é de campanha,  
O bombeiro apaga o fogo,  
E a polícia é quem apanha,  
Camaradinho...”

Entre outras ladainhas, exprimem o cotidiano dos capoeiristas, homens negros empregados da estiva, trapicheiros, marceneiros, guardas-civis, carroceiros, calafates, entre tantas outras sub-profissões que proliferavam na Bahia da época.

Prosseguindo a roda, entram as louvações, que é a série de vivas dadas pelo cantador, respondido em coro pelo público e pelos jogadores, que nesse momento se



benzem, marcam no chão os seus símbolos de proteção, fazem suas rezas e se preparam para o jogo, sempre de olho no outro Capoeirista que está à sua frente.:

“Iê, viva meu Deus!  
Iê viva meu Mestre,  
Iê, viva a Bahia,  
Iê, faça de Ponta,  
Iê, água de lavar,  
Iê, vamos embora,  
Iê, Volta do mundo,  
Iê, é hora é hora...”

Posteriormente, o cantador inicia o canto de um corrido, que são as músicas de repetição coral, na qual, ele canta um trecho referencial, ou um improviso, e a platéia responde o mesmo monótono coro, dando a estrutura musical da roda, e somente então, é que os jogadores começam a jogar, com toda a roda integrada, e o jogo corporal de perguntas e respostas dos capoeiristas, é como o jogo do cantador e do público:

“ Camungerê, como vai como está? ( Cantador)  
Camungerê! (Público)  
Eu Vou bem de saúde!  
Camungerê!  
Para mim é um prazer!  
Camungerê!  
Como vai Como está?”

Que é um corrido de boas vindas, boa recepção para os amigos, ou para alguém que há muito não se via. Canta-se ainda ao se chegar em roda de outros Capoeiristas que não se é de costume visitar.

Os corridos carregam significados excusos, dúbios, avisos, provocações e armadilhas, os quais somente o iniciado pode subentender, corridos aparentemente inocentes, podem significar o apelo do tocador à agressão física:

“ A Canoa virou, marinheiro, no fundo do mar, tem dinheiro, (cantador)  
A Canoa virou, a canoa virou, marinheiro ( Público)  
A Canoa virou, marinheiro, no fundo do mar o angoleiro,  
A Canoa Virou, a canoa virou, marinheiro...”

Outros podem mesmo trazer referências históricas da violência:

“ quebra micomugê! ( Cantador)  
Ê Macá! ( Público)  
Quebra gêcomumi,  
Ê Macá,  
Quebra micomugê!”

Canção de trabalho dos antigos escravos, que ao pilar o milho para o cuzcuz, disfarçavam na música, o ódio aos opressores: ( quebra gente como milho, macaco, quebra milho como gente!). Outras, não tão disfarçadas, podem no entanto confundir os desavisados:

“ Meu facão bateu embaixo!(Cantador)



A Bananeira Caiu! (Público)  
Meu facão bateu embaixo!  
A Bananeira Caiu!  
Cai, cai, cai bananeira,  
A Bananeira Caiu!”

Os corridos podem trazer em seus improvisos também, provocações, como frases soltas aparentemente insignificantes, como: “quando eu saio você entra, quando eu entro você sai!”, ou: “ vou dizer pra sua mulher, Capoeira te venceu, Paraná!”.

O fato, é que nada na música da roda da capoeira, pode passar despercebido ao jogador, e têm-se por bom Capoeirista, aquele que consegue realizar um bom jogo, ao mesmo tempo em que percebe todas as mensagens e ordens contidas nas músicas, o Capoeirista que joga no ritmo proposto pelo berimbau, sem se acelerar demasiadamente ou precipitar-se. Alguns toques do berimbau, podem também representar mensagens, como toque chamado: “ apanha laranja no chão tico-tico”, que propõe um jogo mais baixo, no chão, no qual os dois jogadores disputam o dinheiro jogado pelo público, que, enrolado em um lenço, somente pode ser pego com a boca, sem a utilização das mãos, e sem que o jogo se interrompa, o Jogo de Dentro, que propõe um jogo mais próximo, onde os capoeiristas quase se encostam, ou o toque de cavalaria, que era o toque usado nos tempos das perseguições à capoeira, onde o berimbau avisava aos capoeiristas da aproximação da polícia, ou de inimigos.


Conclusão- música integral, o paradigma capoeirístico.

A leveza do jogo da Capoeira Angola, o seu não tocar constante, sua circularidade contínua, o jogo incessante de perguntas e respostas, que nos remete à idéia de homens e mulheres sem ossos e sem articulações, de tão flexíveis, o riso, a brincadeira, a molecagem, que parecem nos remeter a um mundo puramente lúdico, onde as regras não existem, escondem, como podemos ver, todo um mundo de disciplina e de significados latentes, que somente ao capoeirista bem treinado compete perceber. À leveza e à liberdade, precede a disciplina do treino, o amor pela técnica, ou no mínimo, a sistematização da brincadeira, estando sempre presente nesse contexto, o fundo etno-social do qual a Capoeira é oriunda, o contexto afro-brasileiro-escravagista-quilombola.

A capoeira na história do Brasil: de crime à patrimônio cultural



Foto: Ricardo André Frantz



Apesar de hoje a entendermos como parte da construção da identidade nacional, a capoeira foi explicitamente considerada crime em 1890 pelo Código Penal do Brasil, logo após a abolição da escravatura. Segundo o artigo 402 deste código, ficava proibido:

“Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal;”

Quem fosse pego praticando capoeira poderia ter pena de dois a seis meses de prisão. Mas antes mesmo da abolição da escravidão, no Código Penal da época imperial, a capoeira já se enquadrava na classificação de vadiagem e, portanto, já era entendida como crime. A habilidade corporal e a destreza dos capoeiristas, que poderia ser usada contra os seus repressores, além da possibilidade de uma rebelião escravista, são apontadas como razões para torná-la um crime.

Foi somente em 1937 que a capoeira deixou de ser considerada um crime e isso se deve, em grande medida, aos esforços do Mestre Bimba. Para afastar-se da imagem marginalizada que a capoeira tinha na sociedade, a luta começou a ser praticada em academias e este Mestre foi o criador da primeira delas, em 1932. Sua academia ganhou alvará de funcionamento em 1937 com a descriminalização da prática. Nesse mesmo ano, mestre Bimba chegou a fazer uma apresentação de capoeira para o então presidente Getúlio Vargas. A partir de então a capoeira ganha status de esporte no Brasil.

A luta pelo reconhecimento da capoeira foi travada por inúmeros mestres, capoeiristas, artistas e pesquisadores sobre o tema. Em 2004, quando ocupava o cargo de Ministro da Cultura, Gilberto Gil fez um famoso discurso em evento da [ONU](#) na Suíça, no qual reconhecia a importância da prática para a formação histórica e cultural do país:

“Esta é a primeira manifestação do Estado brasileiro em reconhecimento da autenticidade cultural da capoeira. E digo mais: a dificuldade histórica deste reconhecimento pelo Estado se explica justamente pelas origens da capoeira serem parte do contexto sócio-cultural dos negros na sociedade. A capoeira deixa entrever em cada gesto o jogo de lendas e histórias heroicas do martírio do povo negro no Brasil. Chegou o momento de potencializar essa prática cultural milenar, vista apenas como esporte. Que possamos nós, em vez de desapropriar, valorizar essa base cultural imensurável.”

Desde 2014, a capoeira é considerada pela UNESCO patrimônio imaterial da humanidade. Segundo a organização, a capoeira expressa a resistência negra no Brasil e esse reconhecimento valoriza nossa herança cultural afro-brasileira.



Fonte: <https://www.politize.com.br/capoeira-um-ato-de-resistencia/>

**Referências:**

<https://www.cppa.com.br/musicas/instrumentos/>

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/capoeira>

<https://www.magalicapoeira.com/historia-da-capoeira/estilos-de-capoeira>

<https://impulsiona.org.br/capoeira-origem-historia-estilos/>

<http://velhosmestres.com>

<https://storia.me/pt/conhe-a-aqui-diferentes-tipos-de-toques-de-berimbau-6r1/s>

<https://www.cppa.com.br/musicas/toques-de-berimbau/>

<http://bichodacapoeira.com/2015/02/25/musica-na-capoeira-berimbau-atabaque-e-pandeiro/>

<https://sites.google.com/site/mestresamambaia/biblioteca-centro-cultural/a-musicalidade-da-capoeira>

**Sugestões de materiais:**

[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207\\_Ponso.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Ponso.pdf)

<https://portalcapoeira.com/capoeira/musicalidade/>






## AFRO RELIGIOSIDADE NA ESCOLA – O PROJETO BATUCAÇÃO

Leticia Gomes Farias  
Gabriela Nobre Bins

Ago! Pedimos licença às nossas mais velhas e mais velhos, pedimos licença a Exu para contar a história do projeto Batucação e refletir sobre a afro religiosidade na escola. A escola e a educação no nosso país são por lei um espaço laico. Então poderíamos nos perguntar por que tratar dessas questões nesse curso, na nossa prática pedagógica, no chão da escola ou nesse artigo. Pois bem, compreendemos que a laicidade comporta não apenas a ausência de expressões religiosas, mas também se reflete em campos onde se possibilita a inclusão respeitosa de diversos credos. Além disso, dentro da cultura afrobrasileira, formada pela cosmovisão africana, a religiosidade expressa, compreende e se comunica com partes indissociáveis de cultura, filosofia, episteme e ontologias. A partir das bases culturais que desembarcaram no Brasil com os escravizados, modos de ser e de estar no mundo foram criados e ressignificados a partir de mitos, ritos e uma rica organização religiosa. Por isso, agregar a cultura negra em sua integralidade é compreender seu sagrado. Em outro ponto entendemos que a religiosidade africanista deu vazão a importantes estratégias de resistência da população negra contra os processos violentos de exploração que precisam ser visibilizadas na escola.

O projeto Batucação é uma ação pedagógica que busca fortalecer a autoestima de alunas e alunos negras/negros através do tambor, da dança e da cultura das tradições religiosas de matriz afro gaúcha, mais especificamente do Batuque. Segundo Machado (2019, p. 63) “a escola tende a ignorar os valores culturais negros, seu universo simbólico, incutindo nas crianças os padrões e estereótipos da ideologia do branqueamento”. Muitas alunas e alunos que são frequentadores de religiões de matriz africana sofrem muito na escola com o preconceito, elas/eles tendem a esconder sua filiação religiosa e isso não colabora com as suas aprendizagens. Acreditamos que construir um ambiente onde essas alunas e alunos vejam a sua cultura valorizada seja um passo importante para auxiliar o crescimento das mesmas/os em relação ao seu processo de aprendizagem. “A consideração pelo universo cultural da criança se faz evidente quando ela transfere aspectos da sua



vivência cultural para novos conhecimentos” (MACHADO, 2019, p. 50). Sendo assim, mesmo sabendo que a vida real não cabe nos muros da escola, achamos importante que uma aproximação entre as duas seja feita. Pensando na necessidade dessa aproximação, de uma valorização da cultura de matriz africana e dos conhecimentos e saberes praticados nos terreiros de Batuque é que nasce esse projeto. Ele busca também construir possibilidades de se vivenciar as filosofias do Ubuntu e do Bem Viver no dia a dia da escola, trabalhando através do tambor e da dança valores como a circularidade, a ancestralidade, a oralidade, a memória e o comunitarismo. A partir da cultura dos tambores e da cultura afro gaúcha o projeto trabalha as leituras e escritas de mundo, o combate a evasão escolar, o fortalecimento dos vínculos com a escola e com as aprendizagens e o gosto pela pesquisa, escrita, leitura, dança e música. Nessa perspectiva o projeto se caracteriza como uma possibilidade de implementação das leis 10639/03 e 11645/08 que institui o estudo da história africana, afro-brasileira e indígena na educação.

O projeto tem como objetivos: Fortalecer a autoestima de alunas e alunos negras/negros através do tambor, da dança e da cultura das tradições religiosas de matriz afro gaúcha, mais especificamente do Batuque. Valorizar a memória, histórias de vida e ancestralidade das alunas e alunos. Implementar as leis 10.639/03 e 11/645. Promover vivências que estimulem o respeito à diversidade e o combate a intolerância religiosa. Combater a evasão escolar através de uma aproximação da cultura vivida das alunas/os com a cultura escolar. Trabalhar a leitura e escrita a partir de contação de histórias, das releituras de mitos, do resgate das histórias orais que são trazidas pelas alunas e alunos. Trabalhar a musicalidade através do toque de tambor e do canto. Trabalhar a corporalidade através da dança e da expressão corporal.

#### TAMBORES: ONTEM, HOJE E SEMPRE – O CORAÇÃO DO PROJETO

O Batucação surgiu em 2015 quando as turmas de 3º ano do ensino fundamental, deram início a um projeto sobre Cultura Popular. Com a ideia de trabalhar o Carnaval e seus personagens folclóricos foi selecionado o livro: “Os Ibejis e o Carnaval” (THEODORO, 2011) com a professora Letícia. Durante a contação da história era possível perceber o encantamento contido de alguns alunos, algo que ia além da participação, ou mesmo do gosto pela história que estava sendo contada. Em determinados momentos percebia-se olhares e sorrisos tímidos, eles se olhavam,



buscavam em outros a cumplicidade no sorriso. A professora Letícia, uma criança criada no Batuque, religião africanista predominante do Rio Grande do Sul, também conhecia os códigos secretos e passou a mapear a sala em busca daqueles que assim como ela, conheciam por vivência cada ritual que o livro citava.

Muito se usa a frase de Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1997.) Esse foi um momento muito demonstrativo desta lógica. A reação dos alunos àquele pequeno vislumbre de sua Cultura religiosa reconhecida dentro da escola trouxe imensos aprendizados. A percepção de que havia na sala algo como um clube secreto que não só compreendia sobre os rituais citados, mas buscava nos outros membros o apoio e a partilha daquele momento de regozijo. Deu orgulho fazer parte daquele clube, as vivências, os caminhos da professora também a fizeram capaz de perceber a importância daquele momento. Ao fim da aula, um dos meninos enrola para ir embora. Com a sala vazia se aproxima da professora Letícia e fala em entre dentes: “Professora, eu sei sobre o que essa história estava falando! Sabia que eu sei tocar tambor? Eles também fizeram análises e perceberam na professora Leticia, as características do clube, ela estava dentro! Assim nasceu o Projeto Batucação.

Extremamente Freiriano, o projeto partiu das crianças e por elas cresceu, se expandiu, se fez força motriz na prática sem maiores cerimônias. Era preciso um tambor? Vamos vender lanches pra poder comprar!

Tínhamos o tambor e para os Alabês, nada mais importava! Leticia corria em busca de materiais que transformassem toda aquela vontade, todo aquele anseio e todo aquele orgulho contido em um projeto pedagógico, algo capaz de não só ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas sobre a Mitologia dos Orixás, mas que lhes oferece uma experiência de empoderamento e autoestima. A busca mostrou-se tão trabalhosa quanto ambicioso era o objetivo. O pouco material disponível sobre a cultura religiosa do Batuque explicitava a invisibilidade a que era relegada a cultura negra no Rio Grande do Sul, o estado da imigração italiana e alemã. A maioria das fontes referiam-se ao Candomblé e precisavam ser adaptadas ao nosso uso. E isso acabou se tornando uma das características do Projeto, a adaptação de produções culturais populares para a criação de espetáculos inspirados na mitologia dos Orixás pela vertente do Batuque gaúcho.





## APRENDER EM COMUNIDADE: GESTÃO COMPARTILHADA

Nesses anos de desenvolvimento, o projeto passou por modificações significativas na forma de seleção dos alunos participantes. A partir do Ingresso da professora Gabriela Nobre Bins no ano de 2017 fortalecemos o foco nos alunos negros e passamos a selecionar crianças negras envolvidas em casos de violência racial na escola, ou com sinais de baixa estima. Nesse ano, a professora Gabriela passou a dar aulas de educação física para as turmas de A20 (segundo ano) e se integrou ao projeto trabalhando as questões corporais. Primeiramente trabalhava com todas as suas turmas de A20 através de contação de histórias, rodas cantadas, dança e jogos africanos. Nas aulas de arte educação a professora Letícia explorava também elementos da cultura africana e da mitologia dos orixás do batuque. Para além do trabalho com essas turmas de forma geral convidamos alguns alunos e alunas negras para fazerem parte de um grupo que iria montar uma apresentação para a festa da consciência negra da escola. Além desses alunos e alunas de A20 também participaram alunas e alunas que vinham dos anos anteriores com a professora Letícia e que nesse ano frequentavam as turmas de A30 (3º ano), B10 e B20 (4º e 5º ano). Em 2018 resolvemos fazer uma homenagem a orixá Oxum. Enquanto a professora Letícia explorava com o grupo as lendas e mitos relativos a essa orixá; nos encontros com a professora Gabriela, elas/eles iam explorando as possibilidades de movimentos. Aos poucos foi se criando coletivamente a coreografia para a apresentação. No ano seguinte o projeto conseguiu envolver alunas do terceiro ciclo, das turmas de C10 e C20 (7º e 8º anos), que se agregaram ao grupo através da dança.

Um dos nossos desafios sempre foi construir o projeto coletivamente não só entre nós duas, mas também com as alunas e alunos. Para bell hooks (2013, p????), “subverter a lógica dominante é, portanto, criar um ambiente participativo que transita por diversas vozes e expressões perspectivas e pontos de vista, sem por isso perder a criticidade frente a elas”. No ano de 2019 trabalhamos com a orixá Iansã. Iniciamos com um encontro em roda fazendo a contação de história de um dos mitos da orixá, a história sobre Oyá e o Búfalo. Depois de feita a contação de história fizemos uma roda de conversas sobre as histórias que alunos e alunas conheciam sobre Iansã. levantamos com elas/eles quais as características dessa orixá que eles reconheciam. Palavras como guerreira, justa, senhora das tempestades, força e



ventania foram sendo jogadas na roda. Embaladas por essas palavras e pelas memórias da contação de história passamos a dançar e explorar as possibilidades de movimento que as palavras e memórias nos instigaram. A partir dessa atividade, fomos construindo a coreografia. As alunas do terceiro ciclo (7º e 8º ano) auxiliavam as menores nesse processo criativo trazendo suas memórias do terreiro e fazendo com que as outras alunas e alunos revivessem as suas. Segundo Caputo (2012), as crianças de terreiro têm uma inserção marginal na escola, porque nesse espaço precisam silenciar e omitir sua pertença religiosa para se protegerem do preconceito. Ao valorizar os saberes e memórias das vivências do terreiro dessas crianças e adolescentes buscamos de alguma forma combater esses preconceitos. Cientes de que “o que está na cosmovisão do povo de santo não está, de modo algum, nos propósitos da educação sistêmica” (MACHADO, 2019, p. 51) vamos tentando construir uma ligação entre a educação do terreiro e da escola. Pois acreditamos que a educação, “assim como tudo na vida, precisa fazer sentido. Tanto pra quem aprende, quanto pra quem ensina” (TOLENTINO, 2018, p. 92).

Até 2019 o projeto vinha se realizando sem um horário fixo, os encontros aconteciam no mesmo período de aula das alunas e alunos, que muitas vezes renunciavam ao seu período de recreio para se reunirem com as professoras e organizarem as apresentações. Outras vezes as alunas e alunos eram retirados de suas aulas para se reunirem e ensaiarem. Além do fato de que as vezes as crianças acabavam perdendo seu momento de brincar no recreio, as vezes em que os ensaios aconteciam no horário de aula causava um problema com outros professores. Alguns professores queixaram-se a direção de que o “barulho dos tambores” atrapalhavam suas aulas, ou ainda, o seu descanso na hora do recreio. Em 2020, após uma reorganização do horário das professoras Leticia e Gabriela, o projeto passou a acontecer no horário das 12:15 às 13:15, possibilitando assim que alunas e alunos de ambos os turnos pudessem participar sem ter nenhum prejuízo em suas cargas horárias seja de aula ou de recreio. Os objetivos de 2020 eram que além de trabalhar as questões relativas à música (tambores) e a dança, ampliássemos o projeto com a metodologia da Pedagogia Griô<sup>3</sup>. Nossa ideia inicial era trabalhar com a contação de história das lendas de todas as orixás femininos cultuados pelo Batuque gaúcho e ao final construir um espetáculo sobre o sagrado feminino. Assim, além de trabalharmos

---

<sup>3</sup> A Pedagogia Griô é uma pedagogia criada em Lençóis Bahia, por Márcio Caires e Lilian Pacheco.



as questões étnico raciais, trabalharíamos também as questões de gênero, pois entendemos que as meninas/mulheres negras são as que mais sofrem na sociedade e conseqüentemente na escola, portanto precisamos abordar as interseccionalidades que perpassam as vidas e corpos de nossas alunas negras. Com a Pandemia nossos planos para o projeto tiveram que ser readaptados. Em 2020 quase não conseguimos nos reunir virtualmente com as alunas e alunos, só no segundo semestre é que conseguimos organizar um grupo de whatsapp que envolvesse também as alunas/os e fomos construindo coletivamente vídeos para a celebração da consciência negra na escola. Em 2021 seguimos de forma híbrida, com alguns encontros virtuais, mas à medida que as alunas e alunos iam retornando começamos a nos encontrar presencialmente. No segundo semestre de 2021 fomos agraciados com 5 oficinas de dança afro e percussão ofertadas como contrapartida a lei Aldir Blanc. Assim reunimos as alunas e alunos na semana em que seu grupo não estaria em aula para a realização dessas oficinas. Esse momento foi importante para um resgate do grupo e para que pudéssemos pensar os rumos do projeto para 2022.

Em 2022 o Projeto Batucação foi pela primeira vez institucionalizado e acolhido como projeto da Secretaria Municipal de Educação, saindo assim dos improvisos que as professoras Letícia Farias e Gabriela Nobre realizavam para encaixá-lo em horas de planejamento e locais cedidos. Fazendo parte da organização da escola e com direito a uso de suas infraestruturas, o projeto passou a acolher 21 alunos de diversos anos escolares. Também neste ano o Projeto Batucação tornou-se tema da dissertação de mestrado em Educação da Professora Letícia Farias, sob orientação da Prof. Dra. Gladis Elise Kaercher.

Nesse ano, nossos encontros foram mesclados de momentos de música e dança. Algumas vezes dividindo os grupos (os tamboreiros e as alunas/alunos dançarinas) em outras todos juntos. Coletivamente foram escolhidas as Orixás que a dança representou através de sus coreografias e os toques e cantos apresentados nas diversas apresentações que foram realizadas. Na parte dos tambores os mais velhos e a professora Letícia foram auxiliando o ensino do toque aos mais novos, enquanto na dança as coreografias foram construídas coletivamente entre o grupo e a professora Gabriela.





Pensando em atingir não só as alunas e alunos do projeto, mas toda a comunidade escolar, em 2022 organizamos a ação: Xirê Pedagógico – rodas de conversa sobre educação das relações étnico raciais. Realizamos 3 rodas, em cada uma, tivemos a presença de duas a três turmas dos anos finais. A metodologia adotada nas rodas foi uma abertura com os tambores do projeto, a apresentação das/do convidado pelas alunas/os do projeto e a fala das mesmas/os. Tivemos a presença da professora Luciana Dorneles, do professor e candidato a ex árbitro de futebol Márcio Chagas da Silva e da cantora Pamela Amaro. Foram momentos muito ricos de trocas e aprendizagens.

Além dos Xirês Pedagógicos passamos a participar de eventos fora da escola. Dentre eles: a formação em EDH - ERER da SMED; a abertura do Lançamento do Livro Racismo Institucional; o “Café Preto com Movimento Negro” encontro com griôs e griotes da nossa cidade; a o “Café Preto com Movimento Negro” encontro com griôs e griotes da nossa cidade; e, nossa participação no Curso de Formação de Educadores para Práticas Escolares Interculturais (FEPEI).

Nossa participação no FEPEI foi um momento importante em vários aspectos. Primeiramente porque foi um momento em que as famílias das alunas e alunos do projeto puderam assistir e ouvir sobre a importância do projeto e da participação de seus filhos e filhas nele. Segundo porque nessa oportunidade pudemos refletir com outras educadoras e educadores o papel da educação na luta antirracista, em como é importante a escola olhar para essas alunas e alunos de religiões de matriz africana e atuar ativamente no combate ao racismo religioso. Também refletimos sobre quem e como devemos tratar essa temática na escola no intuito de construir processos respeitosos que não exponham a já fragilizada população afro religiosa a mais intolerância e racismo religioso. Nesse sentido, compreendemos e agregamos ao projeto as bases culturais presentes na mitologia africana preservada pela religiosidade africanista; sua filosofia, e as metodologias que agregam ao ensino muito dos valores civilizatórios africanos. Também ressaltamos a importância do protagonismo negro e afro religioso no trato e ensino dessas questões. Porque acreditamos que o ressarcimento à população afro religiosa é uma postura política a ser construída a partir da inserção de seus membros em locais de legitimação de conhecimentos, como a escola, ou mesmo, as universidades. Além disso, compreendemos que tratamos de uma cultura basilar e extremamente complexa, que



atinge a ampla significação a partir de membros que com ela se banhem na vida cotidiana. Isso não significa que professores e professoras brancas e não praticantes dessas religiões devam se furtar da responsabilidade de tratar essas questões, porém, essas professoras e professores devem além de estudar sobre o assunto, buscar parcerias com pessoas afro-religiosas e negras.

#### SEGUINDO A PEDAGOGIA DE EXU DE COMEÇO – MEIO - COMEÇO

Partindo da filosofia e pedagogia de Exu de começo-meio-começo, começamos de novo e seguimos cada dia coletivamente buscando caminhos e encruzilhadas que nos ajudem a construir uma educação outra. Nessa encruzilhada, é importante ressaltarmos que as metodologias do projeto se baseiam nas pedagogias de terreira, ou pedagogias de axé e são uma forma inovadora de pensar os processos educacionais através da óptica dos valores civilizatórios africanos. As oportunidades de aprendizagem se dão a partir do corpo, da música, da dança e dos conhecimentos da cultura afro religiosa. Abrangem a vida em sua integralidade, pois a convivência, o respeito ao outro, a forma de se manifestar e resolver conflitos fazem parte do processo educativo.

Baseados nos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas procura-se trabalhar a partir da circularidade e de uma horizontalidade de saberes. Entendemos que assim estamos possibilitando a construção de uma educação como prática de liberdade:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que proteja e respeite as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (Hooks, 2018, p. 25).

Refletindo a partir da colocação de bell hooks, percebemos que muito do êxito do projeto se deve a inserção de conteúdos, práticas e relações trazidas das comunidades do bairro mais negro de Porto Alegre, bairro Mário Quintana. Esses processos que remontam a ideia freiriana de que a cultura da comunidade precisa fazer parte do aprendizado mostram-se extremamente eficientes em relação a uma educação como prática de liberdade. Ressaltamos também que as relações de



vínculos com os alunos e alunas são extremamente importantes para compreendermos o quanto perduraram as atividades do projeto. Como fatores limitadores do projeto e do trato com as questões étnico raciais e afro religiosidade, citamos a total falta de mobilidade nas estruturas escolares como tempos escolares, locais para estudos e infraestrutura; além da hierarquização das áreas de conhecimento que colocam as aprendizagens a partir do corpo sempre em desvantagem, no segundo e ou terceiro plano.

#### Referências

HOOKS, Bell. HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1 ed. - Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayô: uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.





## COSMOBIOINTERAÇÃO E SABERES ANCESTRAIS

Caroline de Castro Pires<sup>4</sup>

Ẹni bá ẹe oun tí ẹnikan ò ẹe rí á rí ohun tí ẹnikan ò rí rí  
*Quem faz o que ninguém fez, vai experimentar aquilo que ninguém experimentou*  
Provérbio Iorubá

Ao longo da história, sócio-histórico-culturalmente, o racismo vem fomentando o processo de escravidão de civilizações pautado nas nos mais variados subterfúgios, tais como questões bélicas e/ou econômicas. A motivação principal para que o processo ocorresse no Brasil colônia foi a questão econômica. O comércio de africanos escravizados para o Brasil teve início entre os anos 1532 e 1538, quando chegaram aqui as primeiras levas de africanos; isso fez com que os negros escravizados se tornassem as mãos e pés dos senhores de engenho, vindo a ser os verdadeiros construtores do progresso verificado no Brasil durante os três séculos e meio de escravidão (FERREIRA, 1978, p.43). Nos navios, os escravizados eram amontoados em galeras em condições precárias, fazendo com que a mortalidade durante o percurso costa da África-Brasil chegasse a 70%. Segundo Ferreira (1978), os negros chegados ao Brasil, eram vendidos nos mercados da Bahia, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e do Maranhão, sendo destinados à lavoura, à pecuária, à mineração ou aos trabalhos domésticos (FERREIRA, 1978, p.44).

Cabe salientar que os negros, arrancados de seus lugares de origem, ao chegarem ao Brasil colônia, não encontraram homogeneidade entre seus pares. Isso se deu devido à artimanha luso-brasileira de garantir que os negros enviados para um mesmo local tivessem etnias distintas, a fim de evitar qualquer tipo de aproximação étnico-cultural e a possibilidade de levantes (BARROS Jr. et al., 2011, p.108). Embora, inicialmente, a diversidade étnica fosse utilizada para impedir laços entre os escravizados, essa estratégia foi superada pelos próprios negros, que se uniram com base em critérios étnico-culturais. Segundo Maximino (2012, p.80), nesse período, ocorreram inúmeras rebeliões e insurreições, além da proliferação de milhares de quilombos espalhados pelo território colonial. Sobre isso, Ribeiro (1997, p.173) destaca que o Quilombo dos Palmares é um caso exemplar de enfrentamento inter-racial.

---

<sup>4</sup> Professora doutora e Yalorixá, docente EBTT da área de Linguagens do IFRS Câmpus Alvorada, coordenadora do curso superior de licenciatura em Pedagogia. caroline.castro@alvorada.ifrs.edu.br.



Sobre esses fatores de aproximação cultural entre os negros escravizados de diferentes etnias, especialmente nos períodos iniciais na colônia, quando o critério da diversidade cultural imperava para evitar afinidades, podem ser destacados os fatores religioso e linguístico. Embora essa pluralidade étnica fosse vista como algo que possivelmente poderia atravancar a preservação da identidade dos negros escravizados, curiosamente, esse elemento garantiu a manutenção dessa identidade; sendo bastante provável que este seja o período da mescla cultural que forma as bases das “religiões” afro-brasileiras e manutenção da cultura negra. Outro fator de aproximação foi o dado linguístico, que manteve os negros escravizados, em alguma medida, em conexão com sua cultura e identidade. Ademais, as línguas africanas influenciaram o léxico da língua portuguesa brasileira de diversas maneiras, dentre elas destacamos a diferença de pronúncia e estrutura entre o português brasileiro e o de Portugal e a inserção de palavras, especialmente, do banto, quicongo, umbundo e quimbundo que passam a ser incorporadas às palavras da língua portuguesa, sendo utilizadas cotidianamente, apesar do falante do português moderno, muitas vezes, não ter consciência etimológica dessas palavras.

Esse uso da diversidade cultural para evitar afinidades entre os escravizados é o que Lemos (2008) chama de processo violento de "desenraizamento". Esse processo visava promover a perda das raízes históricas, identitárias e culturais originais dos negros. A prática de separar os escravizados por etnia ou língua materna tinha como objetivo dificultar a organização e a possibilidade de rebelião, evitando que se agrupassem e formassem laços de solidariedade. Segundo Chagas (1996, p.3), tanto no período pré-abolição quanto no pós-abolição, houve inúmeras formas oficializadas de marginalização e repressão dos negros afrodescendentes em todo o território nacional, incluindo a opressão com amparo legal. Após a abolição, a sociedade não estava preparada, nem tinha a intenção de integrar o negro livre, o que levou muitos negros a viverem em regiões suburbanas, à mercê de dificuldades, enquanto muitos outros permaneceram em condições servis. De acordo com Maringoni (2011),

A campanha abolicionista, em fins do século XIX, mobilizou vastos setores da sociedade brasileira. No entanto, passado o 13 de maio de 1888, os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente. Por trás disso, havia um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio e exacerbou o racismo como forma de discriminação (MARINGONI, 2011, p. 18).




Há muitas causas, tanto episódicas quanto definitivas, que podem ser consideradas decisivas para a abolição; no entanto, pode-se deduzir a mesma conclusão: foi o avanço do capitalismo no país que tornou o sistema escravista brasileiro inviável. Essa afirmação parece contraditória, pois atribui ao trabalho escravo um caráter anacrônico, antieconômico e ineficiente, tornando esse questionamento gradual da legitimidade do sistema escravocrata a principal razão para considerar a abolição no Brasil.

Em todo esse processo, desde o traslado do negro para a colônia como escravizado até a abolição e posteriormente a ela, pode-se dizer que os negros não vivenciaram a escravidão de forma passiva, mas houve diversas maneiras de resistência a esse período. Nessa esteira, a cultura negra com suas práticas sociais e espirituais foram reinventadas pelos negros como meio de resistência e garantia de sua identidade. O fato é que desde os primeiros quilombos até os movimentos mais recentes, como a luta pela posse de terra, os negros têm continuado a resistir e a lutar contra a escravidão e suas consequências. De acordo com Ribeiro (1997, p.173), desde a diáspora africana até os dias atuais, a população afro-descendente tem lutado e resistido às diversas formas de opressão imposta pela sociedade brasileira que os inferioriza perpetuando um racismo que tem sua base na própria estrutura social. Tal opressão dificulta a integração de afro-descendentes (e também indígenas) como cidadãos com os mesmos direitos que a população não-negra. Essa luta acarretou, ao longo dos anos, o surgimento de organizações e movimentos, isto é, espaços de preservação e sociabilidade para esses grupos que lutavam e lutam pelos seus direitos.

A partir do exposto, e pela trajetória do negro escravizado no Brasil ser repleta de tragédias, descasos, preconceitos, injustiças e racismo, a resistência e luta do povo negro por seus direitos levou muitos governos a proporem uma espécie de reconciliação com suas matrizes étnicas, como uma forma de reparação histórico-étnico-social. O Estado, assim, constituiu as políticas compensatórias, denominadas Ações Afirmativas. Tais ações afirmativas têm por objetivo atender as reivindicações das representações de comunidades afrodescendentes. Segundo com Maximino (2012), [...] as políticas de ações afirmativas são aquelas que abrangem toda e qualquer política compensatória, [...] com o fim principal de garantir igualdade de oportunidades às minorias étnicas ou a grupos minoritários (MAXIMINO, 2012, p.86); e o autor continua, [...] a inclusão social daqueles grupos que sofreram alguma modalidade de preconceito implica que o Estado





implante políticas públicas que garantam a tais grupos o pleno gozo de seus direitos (MAXIMINO, idem).

Dentre as políticas de ações afirmativas conquistadas pelo povo negro, em prol de uma equidade de direitos, estão a Lei nº 12.288 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, as Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 que promulgam a obrigatoriedade do ensino de cultura e história-afrobrasileira e indígena em sala de aula, as políticas de cotas para acesso ao ensino superior de afrodescendentes, bem como as cotas para acesso à pós-graduação *stricto sensu* e concursos públicos, dentre outros. Ao fazer parte da FEPEI, o intuito é contribuir para esse processo de ações afirmativas no âmbito da Educação, de modo a promover por meio de práticas pedagógicas formas de efetivar a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e promover a Educação Antirracista. Todo esse histórico trazido nesses pressupostos teóricos se fazem necessários de modo que possamos contextualizar de onde estamos partindo, o que levou à necessidade de ações afirmativas como forma de enfrentamento às desigualdades. Sobre isso, Pires (2020, p.102):

Todos esses movimentos em prol da execução das ações afirmativas visando a diminuição das desigualdades sofridas pelos afrodescendentes brasileiros, sob forma de reparação histórico-sócio-cultural, culminaram no sistema de cotas que mudou a feição das universidades e institutos federais Brasil afora. Como resultado, as instituições nunca foram tão negras, a diversidade nunca foi tão afluída. Espaços foram conquistados e estão sendo delimitados. A luta, daqui para frente, é garantir que esses espaços, que é dos negros por direito, sejam respeitados (PIRES, 2020, p. 102).

A trajetória do negro, desde o traslado forçado (África-Brasil) durante a escravidão até as lutas contemporâneas, reverbera/ecoa resistências ao epistemicídio e racismo que são estruturais em nosso país. A luta antirracista, principalmente no cenário da educação, ainda precisa avançar e muito no que compete a uma aplicação efetiva das leis 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito escolar. Tais leis garantem o ensino de cultura de história afro-brasileira e indígena em sala de aula como parte dos componentes curriculares; isso quer dizer que a temática assegurada nas leis deve fazer parte daquilo que é ensinado nas disciplinas propedêuticas. No entanto, na prática, o que se percebe são menções aos temas em datas específicas de meses específicos como o Dia do Indígena (19 de abril), o Dia da Abolição da Escravatura (13 de maio) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Mudar esse contexto, possibilitando aos




educadores/multiplicadores meios de trabalhar as leis promovendo a Educação Antirracista foi a proposta principal da oficina **Cosmobiinteração e Saberes Ancestrais**.

Desmistificar pré-conceitos (frutos do racismo estrutural e intolerâncias a tudo o que vem da cultura negra como forma de manutenção do epistemicídio) reflete a proposta da oficina que tem como mote o Antirracismo através da defesa da percepção e valorização da identidade cultural por parte de crianças negras no ambiente escolar. De acordo com Pires (2020, p.106), *o conceito de cultura engloba todos os valores que tem origem e se difundem a partir de grupos sociais, bem como as práticas efetivas pelas quais tais valores se significam e ressignificam*, sendo a identidade cultural o sentimento de pertencimento a uma determinada cultura e o indivíduo pertencente a ela reflete a cultura a qual está inserido. Garantir aos alunos negros a possibilidade de se verem representados por meio de elementos da cultura negra apresentados em sala de aula em todo o seu fulgor, viabilizando a esses alunos o sentimento de pertencimento ao ambiente escola; assegurando a permanência e, porque não, o êxito escolar de estudantes negros, sendo uma forma de manutenção do conceito de africanidades, que segundo Pereira (2020, p.62),

a cultura africana e afro-brasileira, presente no cotidiano do Brasil, se expressa e é mantida, transformada nas manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas à visão do mundo de raiz africana. [...] Essas visões de mundo estão enraizadas em seu jeito de ser, viver, pensar, construir existências próprias do mundo africano - lembrando que o mundo africano inclui a diáspora (PEREIRA, 2020, p. 62).

A partir do exposto, a intenção da oficina foi possibilitar ao participante a compreensão de que estão lidando com uma cultura que reflete um modo diverso (de matriz africana) de ver o mundo e de existir, e que deve ser respeitado. Por isso tudo, partiu-se da cosmobiinteração e dos saberes ancestrais. A cosmobiinteração ou cosmovisão de matriz africana é a visão através da qual negros (e me incluo) são parte da e vivem com a NATUREZA. Por essa razão, a Natureza deve ser cuidada e respeitada por significar aquilo que há de mais importante para essa visão de mundo afrocentrada: a Natureza é o sagrado.

Já os saberes ancestrais refletem tudo aquilo que é reproduzido como resquício de uma vivência de outrora, trazida pelos antepassados escravizados, são eles: a




oralidade ou transmissão oral de conhecimentos seculares por meio de diferentes gêneros textuais, a ancestralidade ou respeito aos mais velhos, pois todo o negro é fruto daqueles que vieram antes deles, a cosmovisão ou relação sagrada com a natureza, com a alimentação, com as energias que envolvem o mundo, e a territorialidade ou a terra como espaço físico representativo do território africano no Brasil. A partir desses saberes ancestrais, a cultura de matriz africana é perpetuada e retroalimentada por meio da resistência dos afrodescendentes (valorização do conceito de africanidades).

Como um meio de apresentar aos participantes - educadores/multiplicadores da prática antirracista - caminhos possíveis de aplicação das leis supracitadas em sala de aulas, abordou-se os valores civilizatórios afrobrasileiros presentes no projeto A Cor da Cultura, proposto por Trindade (2005), e que tem por intuito promover uma educação livre de preconceitos e racismo, comprometida em aprofundar o conhecimento e a compreensão da história da África e da população afro-brasileira. Os valores destacados por Trindade (2005) são: a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, a memória, a ancestralidade, a coletividade, a oralidade, a ludicidade e a energia vital (axé).

Ademais, como forma de complementação aos valores civilizatórios, foi apresentada, também, uma perspectiva pedagógica decolonial: a Pedagogia da Encruzilhada (RUFINO, 2019). Essa concepção pedagógica parte da figura da deidade iorubá ou Orixá Esù, Senhor das Encruzilhadas, que representa, de acordo com o autor, aquele que *nos ensina a buscar uma constante e inacabada reflexão sobre os nossos atos [...] Exu é o radical da vida [...] a sua face brincante, transgressora [...] é o contraponto necessário [...] Dono da porteira do mundo é ele a força vital a ser invocada para a tarefa miúda de riscar os pontos da descolonização* (RUFINO, Nota Introdutória, 2019). A figura de Esù, então, é vista como uma possibilidade de uma educação transgressora, ao oferecer caminhos a um fazer educativo múltiplo e humanizado, sendo a mudança, o percurso, as intersecções e o próprio movimento em direção a uma educação transgressora, transformadora e Antirracista: Esù por uma **Educação Afrotransgressora**.

Assim, propor novos dispositivos pedagógicos no ensino com vistas à construção de uma Educação Antirracista é apresentar aos participantes possibilidades de trabalhar em sala de aula questões étnico-raciais por meio de perspectivas outras que acarretam na valorização da identidade negra, na valorização da autoestima e empoderamento da população negra, no esclarecimento e na conscientização do que



são crimes, atos discriminatórios e preconceituosos contra negros, na promoção e valorização das africanidades, na desmistificação de pré-conceitos, na promoção da educação antirracista, no empoderamento negro, na intensificação do sentimento de pertencimento e representatividade no âmbito escolar, na visibilidade da cultura negra mascarada muitas vezes de “brasilidade” e no respeito à diversidade.

## REFERÊNCIAS

BARROS Jr. Antônio Walter Ribeiro et al. (orgs.). Antropologia: uma reflexão sobre o homem. Bauru: Edusc, 2011.

BRASIL, Decreto 6040/2007. Define o que são Povos Tradicionais de Matriz Africana, 2007.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. Negro, uma Identidade em Construção: dificuldades e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERREIRA, Leonel Olavo. História do Brasil. São Paulo: Ática, 1978.

LE MOS, Fabrício Ricardo Mizuno. História e Cultura Afro-Brasileira: alguns subsídios. In: Revista Digital, UFSCar Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> . Acesso em: 04 abr. 2019.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. São Paulo, 2011.

MAXIMINO, Sílvio Motta. Aspectos Históricos e Antropológicos da Institucionalização do Sistema de Cotas para Afrodescendentes. In: FEITOSA, L.C.; FUNARI, P.P; ZANLOCHI, T.S.(Org.). As Veias Negras do Brasil: Conexões Brasileiras com a África. São Paulo: Edusc, 2012.

PEREIRA, L. J.A. Encruzilhadas epistêmicas: a estruturação dos princípios filosóficos dinamizadores presentes nos terreiros. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online) , v. 227, p. 12-22, 2021.


PEREIRA, L. J. A. . A minha sala de aula é uma encruzilhada de possibilidades. Revista Batuko , v. 4, p. 37, 2020.

PEREIRA, L. J. A. Exu nas escolas: uma proposta educacional antirracista. 1. ed. Contagem: Editora Escola Cidadã, 2020.

PEREIRA; REIS. Religiões de Matriz Africana: Educação, Políticas Públicas e Laicidade, 2020.

PEREIRA, L. J. A. ; JUNIOR, W. Encruzilhadas da educação: as epistemologias de terreiros em práticas pedagógicas contracoloniais nos caminhos de implementação da lei 10.639/03. N'Umbuntu em Revista , v. 3, p. 110, 2019.





PEREIRA, L. J. A. . O ensino de ciências e as aplicabilidades para a lei 10.639 através das lendas mitológicas dos orixás. In: Ana Gabriela de Souza Seal, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha. (Org.). O Ensino de Ciências e as aplicabilidades para a lei 10.639 através das lendas mitológicas dos Orixás. 1ed. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

PIRES, C. C. . 9. Representatividade, Empoderamento e Identidade: caminhos da reafirmação cultural negra como reflexo das Políticas de Ações Afirmativas. In: SONZA, A.P.; ORTIZ, H.S.; CORSINO; L.N.; SANTOS, M.P.; FERREIRA, R.; CARDOSO, S.O.. (Org.). AFIRMAR - a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões. 1ed. Bento Gonçalves: IFRS/AAAID, 2020.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. Mórula, 2019.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

TRINDADE, Azoilda Loretto. BRANDÃO, Ana Paula (Orgs). A cor do brincar. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação. MEC- Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005.



## VISITA AO QUILOMBO DA ANASTÁCIA

Berenice de Deus  
Gustavo de Castro Pires

“A melhor coisa que eu pude ter na minha vida é saber que eu sou um dos frutos dos antepassados dos escravizados... bisneta da Hortência e neta da Anastácia. É com um orgulho imenso que eu luto por essa terra maravilhosa que eles deixaram, esse legado. Ser negro não é defeito, ser negro é uma qualidade que nós temos, de dizer que somos negros e bater no peito. Com o passado da escravidão que se foi nós estamos aqui lutando, quase que a mesma coisa porque os escravos não foram libertados, nós continuamos escravos desses governos que não olham pra nós, que não ligam. Isso aí sim, nós continuamos sem os nossos direitos de ir e vir, porque os nossos direitos não são garantidos, pois eles tentam nos barrar, não querem que apareçam os frutos dos nossos antepassados. E hoje nós estamos aqui levantando a nossa bandeira e vamos continuar lutando pelos nossos direitos”

Berenice de Deus (Líder Quilombola do Quilombo da Anastácia)

O Quilombo da Anastácia foi reconhecido e titulado como território quilombola remanescente pela Fundação Palmares. O Quilombo está localizado na cidade de Viamão/RS, às margens do Rio Gravataí, tendo acesso pela rodovia ERS-118 e por vielas que percorrem cortando a lavoura de arroz. Atualmente o Quilombo possui um significativo número de moradores idosos, devido a dificuldade de acesso e a escassez de oportunidades e serviços básicos, que implicam na rotina escolar das crianças e adolescentes e nas possibilidades de trabalho aos jovens e adultos. Nesse sentido, as crianças, jovens e adultos tendem a migrar para a “cidade”, passando a visitar os idosos aos finais de semana ou nos períodos de férias, não podendo viver de fato no Quilombo.

Essas questões de infraestrutura e acessibilidade são pontos problemáticos, devido à falta de recursos e investimento nas estradas que dão acesso ao Quilombo, bem como à falta de serviços básicos no entorno, como escolas, postos de saúde e comércio. Apesar das leis (DECRETO Nº 4.887 de 2003, artigos 215 e 216 da Constituição Federal), que garantem apoio a esses territórios, os relatos dos moradores indicam que seus direitos não têm sido garantidos, produzindo uma vida difícil para os quilombolas.

Ao longo da visita, porém, pôde-se observar o apego e a valorização da comunidade por aquele território. Dona Berenice contou sobre a história de Hortência e de Anastácia (Bisavó e Avó), e também fez uma visita por vários locais como o Rio Gravataí que passa pelo território do Quilombo e teve um importante papel na sua história.

Gente da Barragem, como eram lembrados, os moradores ribeirinhos daquela região. A barragem do Rio Gravataí era o principal meio de recursos para a sobrevivência dos quilombolas. Através da pesca, plantio, criação de animais, a comunidade se fortaleceu e conseguiu se estabelecer naquela localidade. A construção das casas era feita de forma artesanal, desde a produção de insumos, com a criação de tijolos cozidos e telhas de barro. Eram utilizados materiais da própria região, como capim Santa Fé, presente até hoje nas margens do Rio Gravataí.

Hortência foi a líder quilombola que abrigou centenas de negros fugidos da exploração, consolidando o local para fuga, através do Rio Gravataí. A mesma casou-se com Patrício e tiveram uma filha, Anastácia. Anastácia continuou a trajetória da mãe e se estruturou com sua família na mesma localidade.

Anastácia casou-se com Olympio e tiveram oito filhos. Ao longo de sua vida, Anastácia sustentou uma grande comunidade quilombola, onde promoviam bailes, entre outras atividades, resultando em uma comunidade autônoma e resiliente.

Além da visita pelo Quilombo, trabalhamos, nas atividades remotas do curso, com um documentário sobre a história do Quilombo da Anastácia, que ajuda na compreensão do contexto. O documentário abordado foi Olhos de Anastácia, disponível no youtube <https://www.youtube.com/watch?v=BeleGwliax0>.









## PEDAGOGIA GRIÔ E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Gabriela Nobre Bins

Lillian Pacheco

Eeee salve a maré e a lua,  
o rei das relvas, a dona da casa!  
Licença pra botar o pé,  
Licença pro provo entrar...  
Eeee salve a hora que é,  
a mão da magia,  
a moça encantada!  
Ela tem, cachaça e semente,  
É tem!  
Tem mel e danda,  
É tem!  
Mandinga da terra,  
É tem!  
Para consagrar...<sup>5</sup>

Pedimos licença às nossas mais velhas e aos nossos mais velhos! Às mais e velhas e aos mais velhos desse Brasil carregado de sabedorias de frestas, das sabedorias das ciências encantadas, “aquelas em que nossos povos cedem os corpos para manifestá-las” (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 10) para poder escrever esse texto e dialogar com você leitora e leitor!

Um dos objetivos das atividades do FEPEI é refletirmos sobre as diferentes possibilidades de abordarmos a Educação para as Relações Étnico Raciais em nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido um dos módulos da primeira edição teve como foco a Pedagogia Griô enquanto possibilidade de uma educação decolonial e da implementação de uma educação das relações étnico raciais.

A pedagogia griô é uma pedagogia que foi criada em Lençóis, Ba, por Lillian Pacheco e Márcio Caires. É uma reinvenção de métodos de educação, participação e encantamento do social que busca a valorização da palavra, dos afetos, das memórias e dos rituais da tradição oral. Ela busca uma maior proximidade com a

---

<sup>5</sup> Cantiga aprendida com a grio aprendiz Rosevânia Machado que aprendeu com Suedi Kintê Yalorixa de Salvador, Bahia.




comunidade e com os valores ancestrais africanos e indígenas. “O grupo Grão de Luz Griô organizou uma ação pedagógica que mescla a participação social, as ações dentro das escolas formais e a valorização dos anciãos da comunidade, como mestre de saberes, Griôs, conforme sua idade e experiência” (PEREIRA, 2015, p. 21).

Nossas escolas e o modelo de educação que elas reproduzem seguem um padrão eurocêntrico que invisibiliza as epistemologias e os povos não europeus. Na maior parte das escolas os saberes das comunidades são desvalorizados e o foco do processo educativo é colocado em conteúdos divididos em disciplinas compartimentadas, cada um na sua caixa. A pedagogia griô propõe um modelo pedagógico que coloque no centro da educação a vida, a identidade e a ancestralidade; rompendo com essas caixas e possibilitando um diálogo entre os saberes das comunidades e aqueles já sistematizados e universais.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2005).

Cumprir nosso papel enquanto educadores que buscam promover uma educação antirracista e que promovam a ruptura dessa falsa democracia racial que por muito tempo foi propagada na nossa sociedade é também resgatar as ancestralidades do povo brasileiro, das nossas alunas e alunos, das comunidades locais. E assim, como alerta a professora Nilma Lino Gomes (2005), saber mais da história e cultura afro-brasileira e também dos povos indígenas. Buscar outras epistemologias e pedagogias que valorizem e deem visibilidade a esses povos e cultura é um compromisso político em prol da construção de um mundo melhor que toda educadora/educador deve assumir.

A pedagogia griô é uma pedagogia que propõe uma ação na política de educação, buscando elaborar o conhecimento dentro de um projeto de comunidade e humanidade. Ela tem como objetivo a transformação social e para isso acredita que deve entrar no sistema de educação formal, afetando o seu logotipo, por isso, foca na escola pública e nos seus processos de formação. A rotina escolar no Brasil hoje



segue um ritual da escola moderna que é um ritual desagregador e que não cria vínculos, além de não facilitar aprendizagens. O educador griô dialoga com o currículo da escola, tentando realizar pequenas rupturas que plantem a transformação nesse espaço. Uma busca por uma educação de vivências afetivas e culturais que busquem, assim como a pedagogia griô,

o fortalecimento da identidade dos estudantes brasileiros, facilitando o encanto, o sentimento de pertencimento, a ressignificação da história e do sentido da vida por meio da prática de caminhadas, cortejos, vivências, espaços de criação coletiva, ofícios artesanais, aulas-espetáculos, círculos de cultura, encontros temáticos, rodas das idades, rodas de prosa, danças do trabalho, danças de celebração, bênçãos e contação de histórias de vida, mitos e causos (PACHECO, 2007, s/p).

A Pedagogia Griô tem como referências a educação biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro, a educação dialógica de Paulo Freire; a educação para as relações étnico-raciais positivas de Vanda Machado; e a arte-educação comunitária de Carlos Petrovich, tudo sob a luz da tradição oral e dos saberes ancestrais.

No encontro realizado na primeira edição do curso do FEPEI, focamos em apresentar a Pedagogia Griô, seus objetivos e modelo de ação pedagógico a partir do encantamento e da vivência. Propiciando às participantes e aos participantes uma vivência inicial que despertasse o desejo de conhecerem mais sobre essa pedagogia e as possibilidades que ela proporciona para o trato com as questões étnico raciais na escola<sup>6</sup>.

O modelo de ação pedagógica da Pedagogia griô inspira o processo de construção de conhecimento desde o ponto de vista da vivência da pessoa em sua comunidade de origem em interação com o mundo e as ciências universais elaboradas:

O modelo fundamenta a prática educativa encantadora, vivencial, dialógica e partilhada que potencializa e integra a diversidade de estímulos afetivos e culturais externos a identidade; facilita a elaboração e integração consciente de seus fluxos internos, bem como sua expressão e resposta ao mundo afetivo e cultural onde

---

<sup>6</sup> Para mais informações sobre a Pedagogia Griô e as possibilidades de práticas pedagógicas embasadas na mesma consulte a tese: “Tecendo saberes, tramando a vida – a educação física e a pedagogia griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA” (BINS, 2020); disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248889> ou o site <https://pedagogiagri.com/>.



convive. As práticas culturais da comunidade e sua raiz mais profunda, a oralidade, são mobilizadas como forças ativas e estruturantes da iniciação do griô aprendiz e de educadores griôs, bem como da educação vivencial dos mais novos da comunidade. Porém é preciso que o vínculo e o grupo sejam constituídos como continente afetivo para que os fluxos orgânicos e psíquicos se expressem no mundo social por meio do diálogo amoroso, com princípios éticos. É no vínculo e na presença do outro que a identidade se revela, se expressa, se comunica, e nesta comunicação descobre a intersubjetividade, o que existe entre um e o outro, aquilo que constitui o diálogo, a problematização, os conflitos e as contradições da realidade (PACHECO, 2017, p.11).

Esse modelo tem um formato mandálico, que ao centro tem a vida, identidade e ancestralidade que são circundadas por dois triângulos formando uma estrela. Essa estrela trabalha o encantamento e a vivência. Um dos triângulos representa a emoção, música e movimento através da vivência das danças, cantigas e sentimentos identitários, o outro triângulo que se interliga ao primeiro representa os mitos, arquétipos e símbolos, as oficinas de saberes e fazeres da comunidade e tradicionais e as histórias de vida. A pedagogia griô acredita que a referência do conhecimento precisa partir de si, da sua ancestralidade, depois daí vem o diálogo e a conversa com os conhecimentos mais universais. É onde se forma o hexágono. Nesse hexágono acontece o diálogo problematizador e a produção partilhada entre todos, entre os saberes tradicionais locais e as ciências universais sistematizadas e publicadas. Circundando o hexágono temos uma espiral que representa o projeto de humanidade e comunidade e onde ficam os temas geradores como terra, água, alimento, trabalho, cidadania.






Figura 1. Modelo de Ação Pedagógico Pedagogia Griô

Na vivência, dançamos ciranda, samba de roda e toré. Ouvimos história e mergulhamos nas memórias das nossas ancestrais para poder refletir sobre a ancestralidade do nosso país e a necessidade de contarmos diferentes histórias nas nossas práticas pedagógicas como possibilidade de implementação de uma educação para as relações étnico raciais, de uma educação antirracista que valorize os saberes das nossas comunidades. Nessa vivência cultural e afetiva que a Pedagogia Griô proporciona parece que encontramos um sentido pleno para a vida, onde nutrimos um sentimento de pertencimento, orgulho da ancestralidade e da identidade local (CASTRO ET AL, 2010). E assim construímos uma possibilidade de termos outras epistemologias e outros saberes circulando na escola para além da eurocêntrica. Construímos a possibilidade de produção de atitudes, posturas e valores que eduquem quanto a pluralidade étnico racial do país.

Para a Pedagogia Griô, o processo de elaboração de conhecimento é um processo de formação de consciência. Consciência essa que nasce da vivência, uma vivência onde a afetividade é central. A educação hoje perdeu essa conexão com a vivência, por isso, forma seres reprodutores de conteúdos e não mais sujeitos com consciências críticas. Conforme Lillian Pacheco ressalta<sup>7</sup>, a Pedagogia Griô propõe

<sup>7</sup> Fala recorrente da educadora durante os módulos da formação.



uma prática pedagógica que facilite processos de aprendizagem, pois a vivência não é ensinar, mas sim facilitar processos para a aprendizagem. Para que possamos elaborar o conhecimento, precisamos de diálogo, de trocas; porém, para realizarmos essas trocas, precisamos estabelecer vínculos, e esses vínculos são construídos através das vivências. É a vivência que faz a conexão com a vida.

Dentro dessa pedagogia o processo de elaboração do conhecimento parte de um eu coletivo e ancestral para chegar no mundo. Através das cantigas, histórias de vida e ofícios tradicionais chegamos ao diálogo com o conhecimento sistematizado. Segundo Pacheco, fazer esse caminho é importante para se chegar a um novo projeto de comunidade e humanidade. Ao fazer esse diálogo, esse trajeto, a pedagogia griô busca ampliar os horizontes educacionais, transpondo a visão eurocêntrica.

A pedagogia griô é uma dentre outras possibilidades que nós educadoras e educadores podemos recorrer para a construção de uma educação antirracista e o trabalho com as relações étnico raciais. Existem outras, como a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), a Pretagogia (PETIT, 2015), uma Pedagogia Eco-ancestral (TRANCOSO e OLIVEIRA, 2020). O importante é que, como nos instiga o FEPEI, possamos buscar novas epistemologias e pedagogias para embasar nossas práticas e assim, assumir um compromisso ético e político para a construção de uma educação que realmente valorize todas as culturas do nosso país e do mundo.


Adeus corina ...  
que eu já vou me embora...  
Adeus corina ...  
que eu já vou me embora...  
Levo pena... deixo pena...  
nas asas da siricora!<sup>8</sup>

## REFERÊNCIAS

CASTRO, V. M. ; SILVA, L. M. T. ; VASCONCELOS, S. F. ; ALMEIDA, W. Alexandre . A Tradição Oral na Educação Formal. In: Giovanni Seabra; Ivo Thadeu Lira Mendonça. (Org.). **Educação Ambiental para a Sociedade Sustentável**. 1ed. João Pessoa: UFPB, 2010, v. 1, p. 970-975.

---

<sup>8</sup> Cantiga aprendida com a grio aprendiz Priscila que aprendeu na comunidade do Candéal em Salvador, Bahia.



GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações raciais no Brasil uma Breve Discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03** / SECAD: Brasília: 2005. P. 39-6.

PACHECO, Lillían. **Pedagogia Griô: A reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Bahia, 2006.

\_\_\_\_\_. **Griô: um novo ângulo para tradição**. In: Entrevistas Blog 14/11/2007. <http://www.blogacesso.com.br/?p=108> acesso em 11 de Maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Modelo de ação pedagógica**. In: Polígrafo da Escola de formação na Pedagogia Griô, grupo de São Paulo, 2017.

PEREIRA, Patrícia Silva. **GRIOT-EDUCADOR: a pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura afro gaúcho**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertendimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral** Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03 Fortaleza: EdUECE, 2015.

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

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

TRANCOSO, J. DOS S. R.; OLIVEIRA, K. R. DE. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (R)existência de infâncias negras. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 10-26, 29 nov. 2020. Disponível em: [https://bit.ly/trancoso\\_oliveira](https://bit.ly/trancoso_oliveira). Acesso em: 14 out. 2022.



## **CONEXÕES E ENCONTROS**

**Apresentamos relatos, reflexões e debates a partir de dois projetos/atividades  
que formam parceiros e articuladores com o FEPEI**





**PROJETO ERER**  
**PROJETO EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:**  
**DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE**


Caroline de Castro Pires

Rosemar Silva

O projeto **Educação para Relações Étnico Raciais: decolonialidade e interculturalidade** tem por intuito o desenvolvimento de material audiovisual, no formato de documentário, acerca do tema da Educação para as Relações Étnico Raciais a partir do acompanhamento/observação e registro do curso de formação continuada - para professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura - realizado ao longo de 2022 pelo Grupo F3P-EFICE (da ESEFID - UFRGS), em parceria com a Associação Ubuntu Ukama e o IFRS campus Alvorada. Ao longo do planejamento do curso, da realização das palestras, oficinas e diferentes atividades do curso foram registrados audiovisualmente. Ademais, o projeto previu a coleta de depoimentos e entrevistas de cursistas, organizadores e palestrantes/oficineiros para a construção do documentário.

Quanto aos objetivos do projeto carinhosamente apelidado de ERER, o objetivo geral foi produzir um documentário que registrasse a construção e realização de um curso sobre a temática da Educação para as Relações Étnico Raciais e que possibilitasse a reflexão e construção de conhecimento sobre educação antirracista, interculturalidade e decolonialidade. Mais especificamente, os objetivos foram acompanhar e registrar os diferentes momentos de organização e realização do curso; aglutinar em um material acessível as informações e conhecimentos produzidos ao longo deste processo; e, publicizar e ampliar o acesso e o debate sobre a educação e as questões antirracista, interculturais e decoloniais.

O projeto foi composto por dois bolsistas e mais 4 estudantes voluntários, todos provindos de cursos do eixo produção cultural e design do IFRS campus Alvorada e coordenado pela professora doutora Caroline de Castro Pires. Metodologicamente, para prover os bolsistas de embasamento teórico, foram realizadas pesquisas/levantamentos complementares a fim de aprofundar as informações sobre os temas e conhecimentos apresentados no curso de formação. Após o encerramento do curso, os bolsistas envolvidos no projeto fizeram a edição do vídeo, que após



concluído foi exibido e publicado em canais e redes sociais do projeto, culminando no documentário Sankofa: ancestralidade guia meus ensinamentos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w3d3fQZcWJQ>.

## NARRATIVAS DE TRÁS DAS CÂMERAS: RELATO DE UMA BOLSISTA

Rosemar Silva

Fazer parte do Projeto de Ensino, Educação para Relações Étnico Raciais: decolonialidade e interculturalidade foi uma experiência ímpar. Por ser um tema que me toca enquanto mulher negra, me fez reviver situações de preconceitos muitas vezes velado, posso afirmar que foi uma vivência de fortalecimento de nossa história afrodescendente há tanto tempo invisibilizada.

Durante as oficinas foi significativo o sentido de pertencimento e aquilombamento, o quanto esse espaço de trocas de saberes foi fundamental não só para obtermos mais ferramentas para os afazeres profissionais, mas para a auto estima e o despertar de consciências. De que só conseguiremos ser uma nação próspera no momento que reconhecermos nossas origens e reverenciarmos verdadeiramente os povos originários. Pois não é o que vem de fora que nos faz seres humanos melhores, mas, o que vem de dentro a identificação com nossa cultura e valorizar nossa conexão e respeito com o planeta que habitamos.

No que se refere a experiência profissional foi um desafio, visto que, a maioria de nós estava ainda no início do curso tivemos alguns imprevistos, mas a certeza de não estarmos sozinhos e que cada um da equipe de audiovisual se propôs a dar o melhor de si. Fez com que chegássemos ao final do processo satisfeitos, percebemos a importância do trabalho em equipe não só no âmbito técnico, mas humano de sermos suporte e apoio em momentos de dúvidas, a escuta e a troca foi meu maior aprendizado.

Sinto que essa vivência veio reforçar meu caminho, minha missão, ser um instrumento da arte de cunho político, social e humano. Não poderia deixar de agradecer o respeito e reconhecimento de todos da equipe FEPEI com nossa equipe, visto que, ainda somos aprendizes na área de Produção em Multimídia. Produção em Multimídia.





## FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PLURIVERSIDADE

Erick Freitas dos Santos

José Jair Morais

Lisandra Oliveira e Silva

Luciana Dornelles Ramos

Tatiana Martinhago

### CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A Resolução número 6 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Educação Física. Dentre as diversas orientações, uma delas diz respeito ao ingresso no Curso de Educação Física ser de modo único, destinado tanto ao Bacharelado quanto à Licenciatura, sendo desdobrado em duas etapas: 1) etapa comum (núcleo de estudos da formação geral comum a ambas formações); e 2) etapa específica (formação específica a partir das opções em Bacharelado ou Licenciatura). Assim, no início do quarto semestre, o(a) estudante faz a escolha da formação que pretende seguir na etapa específica: se Bacharelado ou Licenciatura.

Sobre a formação específica em Licenciatura em Educação Física, o artigo 15 das DCNs, ressalta a garantia de uma formação adequada a diversos conteúdos programáticos, sendo a "Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos", um deles (Brasil, 2018). A partir disso, nos anos subsequentes, e, especificamente no ano de 2021, ainda em período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19, os e as docentes da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciam uma série de reuniões e formações *online* para discussão, reflexão e (re)criação de um currículo de Formação Inicial em Educação Física para atender as DCNs.

Nesse sentido que, em abril de 2021, um grupo de docentes da ESEFID/UFRGS, se reúne virtualmente para pensar uma disciplina que atenda aos conhecimentos que abranjam a Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. Já, naquele momento,





percebemos a necessidade de dialogar com pesquisadores e pesquisadoras que tinham produzido conhecimento sobre as temáticas presentes na "nova" disciplina, e convidamos para a primeira reunião, uma professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, que produziu uma Tese sobre Pedagogia Griô, e um professor da Universidade da República do Uruguai, que produziu uma Tese sobre as temáticas indígenas em espaços de Formação Docente, e que, realizaram suas formações de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da ESEFID/UFRGS. Naquele momento, já identificávamos que para planejar a referida disciplina, tínhamos que extrapolar os conhecimentos apenas de docentes da Universidade, procurando dialogar com docentes da Educação Básica e de outros contextos formativos.

Assim, as reuniões foram nos mostrando que não estávamos conseguindo definir o que seriam "ambientes não urbanos", e, "agrupamentos étnicos distintos", como constava nas DCNs. Para compreendermos um "ambiente não urbano", teríamos que ter certa nitidez do que seria um "ambiente urbano", o que nem para a área de conhecimento da Arquitetura é uma tarefa fácil. E o que seria a Educação Física Escolar em um ambiente não urbano, se considerarmos, por exemplo, as aldeias indígenas que estão na cidade de Porto Alegre (região urbana), mas em locais mais periféricos? (região não urbana). O que caracterizaria o "não urbano"? Aliado a isso, o termo "agrupamentos étnicos distintos" nos passava o entendimento de distinção, de grupos que não coabitavam um mesmo cenário, sendo ele urbano ou não urbano. A partir disso, e após algumas reuniões, chegamos ao conceito de "Interculturalidade", por entender que nos ajudaria na compreensão do "não urbano" e por indicar a relação existente entre os diversos grupos culturais que compõem a sociedade.

E, nesse cenário, que foi intitulada como "Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos", a disciplina que poderia dar conta dos conhecimentos supracitados nas DCNs. A partir dessa disciplina, o grupo docente intencionou que poderia ser forjada outras formas de se pensar e concretizar uma Educação Física escolar, em diálogo com os diversos grupos étnicos e culturais. Procurando uma superação de uma "Educação Física escolar tradicional", os conhecimentos que seriam tratados na "nova disciplina" vislumbrariam "outras possibilidades de se fazer Educação Física", a partir de outros contextos, outras práticas e outras epistemologias. Nesse sentido, ousaríamos construir uma educação



para além do racional, dialogando com diversos saberes ancestrais e realizando novas formas de produzir conhecimento e estar na escola de Educação Básica, a partir de uma nova possibilidade vivida na Formação Inicial.

No primeiro semestre de 2022, a disciplina "Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos" passa a integrar o currículo atual do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS e, naquele semestre, 21 estudantes a cursam pela primeira vez. Assim que, a Ementa da referida disciplina trata de abordar:

[...] o processo de ensino e aprendizagem que perpassa a Educação Física escolar a partir dos pressupostos da Interculturalidade e do reconhecimento de outras epistemologias. Discute e problematiza as abordagens teóricas, pedagógicas e legislativas que orientam a Educação Física escolar em contextos de educação interculturais. Estimula outras formas de pensar a Educação Física escolar e seus processos didático/pedagógicos articulados aos pressupostos da Educação Intercultural manifesta em Comunidades e Grupos Étnicos diversos.

Nesse sentido, os objetivos da disciplina são os seguintes: a) Compreender o processo de ensino e aprendizagem que perpassa a Educação Física escolar a partir dos pressupostos da Interculturalidade e do reconhecimento de outras epistemologias; b) Discutir e problematiza as abordagens teóricas, pedagógicas e legislativas que orientam a Educação Física escolar em contextos de educação interculturais; e c) Estimular outras formas de pensar a Educação Física escolar e seus processos didático/pedagógicos articulados aos pressupostos da Educação Intercultural manifesta em Comunidades e Grupos Étnicos diversos.

Como a disciplina possui 2 créditos em uma carga horária de 30 horas, algumas escolhas tiveram que ser realizadas. Assim, optamos por conhecer quatro grupos étnicos e a educação escolar que acontece nesses contextos: Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo e Educação Budista. Para tanto, tivemos consciência que dialogar diretamente com essas comunidades e grupos, seria a riqueza da disciplina, pois, sabemos, que o conhecimento não é produzido somente na Universidade. Assim, ora convidamos os grupos e as comunidades para estarem na Universidade nos contando como a Educação Física escolar acontece naqueles contextos, e, ora realizamos Saídas de Campo para estarmos *in lócu* na comunidade e nas escolas, aprendendo e dialogando diretamente com as pessoas protagonistas dos processos educativos.



E, a partir disso, esse é o objetivo deste capítulo: narrar as experiências vividas e as aprendizagens construídas na referida disciplina desde 2022, e que, na ocasião desta escrita, está em seu terceiro semestre. Assim, convidamos a professora Luciana Dornelles Ramos para contar sua participação na disciplina, desde o lugar de convidada, para falar sobre Educação Antirracista. Do mesmo modo, convidamos os e as estudantes Erick Freitas dos Santos, José Jair Morais e Tatiana Martinhago, que participaram da disciplina em sua primeira edição - no primeiro semestre de 2022 - contando suas perspectivas e aprendizagens construídas ao realizarem a disciplina naquele momento.

Nos subcapítulos seguintes, optamos por deixar a narrativa na primeira pessoa. E convidamos as pessoas leitoras para deixarem-se conduzir pelas perspectivas de quem está escrevendo, pois cada narrativa conta de um processo de apropriação, de construção de conhecimento e de aprendizagens, a partir do contato com a disciplina "Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos".

## INTERCULTURALIDADE: UM CAMINHO PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR

Me chamo Luciana Dornelles Ramos, filha de Neiva e Gilberto, irmã caçula do Fabiano e do Rafael, o que acredito foi de total influência para a minha escolha pela Educação Física. Nossa família tem muitas professoras que sempre nos ensinaram a questionar, a sermos curiosos, a querer saber mais, e apesar de eu ter fugido durante muito tempo da Licenciatura, ser uma menina entre dois irmãos mais velhos me desafiou desde pequena e acabei me tornando uma menina que sempre gostou de correr, brincar, subir em árvores, jogar bola, o que também me rendeu um conjunto de cicatrizes de uma boa infância.

Entrei na Escola Superior de Educação Física (ESEF) em 2003, quando ainda não existiam os cursos de Fisioterapia e Dança. Confesso que entre a lista enorme de cursos da UFRGS, minha escolha pela Educação Física foi muito no sentido de que "não tem como eu não gostar deste curso". O que eu não contava era que eu ia me apaixonar pela área e pelo leque imenso de possibilidades que ela nos oferece para estudar e trabalhar. Mesmo com essas possibilidades, eu não me vi na graduação, não me via entre os colegas, pois antes das cotas, o número de



estudantes negros e negras que ingressavam era mínimo e, ainda, não me via nos conteúdos trabalhados nas disciplinas do currículo.

Acredito que como eu, muitas pessoas negras na UFRGS sobreviveram ao debate sobre a implementação das cotas. A universidade era tão hegemonicamente branca, que os e as estudantes falavam absurdos na nossa presença e, quando se davam conta, nos diziam: “tu é negra mas é diferente”, ou, nos utilizavam para reforçar seu discurso meritocrático de que “se você chegou aqui, é porque se esforçou”, frase que muito ouvi antes de me formar. Incrível pensar que aquelas pessoas olhavam para os lados e pensavam que não haviam mais pessoas negras entre elas, porque não haviam se esforçado o suficiente. Eu ouvia isso de colegas que moravam em suas casas ou apartamentos bem estruturados, tinham seu quarto com escrivaninha, faziam cursos de inglês, aulas de natação, e que nunca... nunca precisaram trabalhar para ajudar nas despesas da família. Aquelas pessoas se comparavam a colegas meus da escola pública que no Ensino Médio passavam para o noturno porque precisavam trabalhar. Djamila Ribeiro afirma que: “Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto” (Ribeiro, 2019, p. 44), e eu percebia que meus colegas do Ensino Médio e os da Graduação não partiam do mesmo ponto. Os do Ensino Médio sofriam na escola a falta de docentes, sucateamento, greves e muitos não tiveram condições de fazer um cursinho pré-vestibular. E eu ouvia de colegas da Graduação que tinham tudo, que estavam ali por se esforçarem muito mais que outras pessoas, sendo que essas últimas, mesmo trabalhando muito, tinham muito pouco.

Quando comecei a trabalhar como docente de Educação Física na escola me deparei com um currículo eurocêntrico, que ensinava sobre heróis brancos, suas “estórias”, sua beleza, sendo a referência de cidadão em nossa sociedade. Gersem Baniwa ressalta que,

[...] a instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista (Baniwa, 2017, p. 12).

Eu ainda incluiria o termo “racista”, pois é exatamente para a manutenção de poder e privilégio destes que são colocados como norma na sociedade, que o racismo





impede que outros modos de saberes, outros pensamentos ou outros modos de vida adentrem a escola.

Percebi o quanto isso afetava a autoestima de estudantes que não faziam parte daquele padrão. Sobre indígenas, somente se falava no dia dezenove de abril e de forma absurdamente estereotipada; sobre os negros, se falava quando o tema era a escravização, quando muito, no vinte de novembro. Me questionando sobre o que a escola fazia com a cabeça das nossas crianças, alcei um vôo solo para me reconstruir como educadora através de uma Educação Antirracista que ocorria em espaços não formais de educação, o que me permitiu conhecer outras histórias e outros saberes, estes que o racismo, até hoje, impede que cheguem nas salas de aulas. Em um Projeto no contraturno da escola que trabalhava, chamado "Empoderadas IG"<sup>9</sup>, fui aprendendo com minhas alunas e alunos a possibilidade de uma construção coletiva de uma prática pedagógica antirracista que afetou a todas nós.

Na Pós-graduação, quando ingressei no Mestrado, na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, comecei a fazer disciplinas que nunca sonhei fazer, estudei autores negros e indígenas que, até hoje, não entendo como não são leituras obrigatórias na escola e na vida. Em determinado momento me preocupei, por meu histórico ser majoritariamente composto por disciplinas que traziam questões indígenas e da negritude, mas ri sozinha ao pensar que isso era uma reparação histórica por todos os autores brancos (ousaria dizer "brancocêntricos"<sup>10</sup>) que estudei minha vida toda, me privando dessas diversidades de modos de ser, pensar e existir no mundo.


A Educação Antirracista me possibilitou esse pensamento crítico, essa curiosidade e desejo de saber mais sobre as histórias que não são contadas na escola, e, do mesmo modo, me questionar sobre o porquê delas não serem contadas.

Estudar na FACED/UFRGS, me permitiu pesquisar profundamente a Educação Antirracista, e através de colegas indígenas, de minha orientadora Magali Mendes de Menezes e da Professora. Maria Aparecida Bergamaschi, descobri algo, até então, novo para mim, a Interculturalidade. Gersem Baniwa diz que a interculturalidade deve,

---

<sup>9</sup> Ver mais em: <https://www.instagram.com/empoderadasig/?hl=pt-br>.

<sup>10</sup> Modo de chamar pessoas brancas que pensam, pesquisam e escrevem a partir do eurocentrismo.



[...] abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética (Baniwa, 2017, p. 13).

A partir dessa pedagogia que rompe com o eurocentrismo e parte da cultura, do modo de ser e de existir de povos, até então, subalternizados, podemos abrir um diálogo menos desigual, mais plural que apresenta a diferença como riqueza, assim como, Vera Candau e as pessoas pesquisadoras do GECEC<sup>11</sup> afirmam:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2016a, p. 11).

Conhecer a Interculturalidade ampliou meu leque de acesso a outros saberes que deveriam, mas, ainda não estão inseridos nos currículos escolares, e me ajudou a pensar outros modos de organizar minhas aulas e minhas práticas pedagógicas. Como dito no início desta subseção, apesar de que não me via na Graduação, amei estudar na ESEF e lá aprendi muito. Por isso, já em outra fase da minha vida fiquei instigada a voltar naquele espaço, a entender se, hoje, a ESEFID havia se atualizado ou seguia em seu currículo eurocêntrico que não tratava das diferenças como potencialidades. Conversando com estudantes de lá, me falaram sobre a professora Lisandra Oliveira, que tinha uma disciplina no Curso de Educação Física, que tratava da Interculturalidade. Consegui seu contato e ela prontamente me acolheu, me contando sobre a disciplina e inclusive me convidando para compartilhar um pouco da minha pesquisa e do Projeto Empoderadas IG com a turma. Foi uma experiência incrível, fiquei encantada pela proposta da disciplina, algo que não tive quando estudei lá e que, com certeza, teria feito muita diferença em minha formação.

A professora Lisandra levou pessoas convidadas para dialogar na disciplina, falando sobre temas diversos: quilombos, povos indígenas, educação antirracista, pedagogia Griô, educação budista, entre tantas culturas que deveriam ter espaço de protagonismo na escola. Hoje me uno a Lisandra, e, ainda, as professoras Elisangela

---

<sup>11</sup> GECEC - Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Cultura(s), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.



e Marília, docentes da ESEFID/UFRGS que lutam para descolonizar o currículo. E essas experiências tiveram impacto em minha formação permanente, pois o Estágio Docente do Doutorado realizei lá, no ano de 2022/2023, e tem sido uma experiência incrível de troca com estudantes, e, quem sabe um dia, estarei junto deles e delas levando a diversidade como riqueza na construção e na formação de futuros e futuras docentes de Educação Física. Cida Bergamaschi destaca que,

[...] podemos pensar cultura, não como algo estático ou que se perde, mas algo que se transforma a partir de si e das relações que se estabelecem. Mais do que isso, a condição para uma cultura se manter e se transformar é a relação com outras culturas (Bergamaschi, 2013, p. 134-135).

Ressalto que acredito na Educação Antirracista e na Interculturalidade como caminhos para esta transformação dos currículos e para a reinvenção da escola e da universidade. Caminhos para um mundo mais plural, que veja nas diferenças a possibilidade de um mundo com mais respeito, amor e empatia.

## INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: APRENDENDO A REAPRENDER

Tati. Tatiana Martinhago, mãe, filha, neta e bisneta de mulheres fortes, taquilálica, hiperativa, estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, e formada em Veterinária/UFRGS no século passado. Apresento, neste momento, um relato da experiência que construí como discente na disciplina de “Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos”, e a percepção sobre as aprendizagens, e a importância desta na Formação Inicial em Educação Física.

Iniciou por um aprendizado/lembração/sentimento que “relembrei” na referida disciplina que trata do reconhecimento que somos seres humanos compostos de muitas “partes”. Assim, aprendi a pedir permissão/licença – para quem veio antes de mim, ou seja, minha ancestralidade/meus mais velhos/minhas mais velhas – para falar em nome do que deles e delas fazem parte de mim, de quem eu sou hoje e, ainda, principalmente, que iluminem o caminho das minhas palavras escritas, para que quem leia possa viver um pouco comigo as experiências que vivi e o privilégio que é aprender a partir de outros olhares e de outras formas possíveis de se constituir neste mundo.



O povo gaúcho e brasileiro é constituído de muitos povos, porém, como cultura dominante, temos o euro-usa-centrismo, que determinou o que é “certo ou errado” na nossa sociedade sulista, mesmo sendo esta composta, em grande parte, por descendentes de pessoas africanas e indígenas.

Nos anos 1990, quando ingressei pela primeira vez no Ensino Superior, a UFRGS era uma Universidade elitista e nos seus bancos escolares, poucas pessoas tinham estudado em escola pública. Nestes últimos dez anos ocorreram mudanças, oriundas principalmente das lutas que resultaram nas Ações Afirmativas e, a partir disso, a UFRGS vem se constituindo uma Universidade mais plural. Ainda tem muito que mudar, evoluir, mas já estamos colhendo alguns resultados, as pessoas que antes eram silenciadas, estão começando a ser ouvidas, mas para isso, muitas vezes, ainda precisam gritar.

Um fruto desta evolução é a inclusão no Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, da disciplina obrigatória de "Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos", desde o primeiro semestre de 2022. Cursei a disciplina em sua primeira edição e eu e alguns colegas a chamávamos só pelo nome de “Interculturalidade”, ou, ainda, “A melhor aula da semana”, pois debatíamos sobre como transformar a realidade do chão da quadra, tornar essa realidade mais “nossa”, plural, composta por todos, menos colonizada, e isto nos fazia sentir a força e o pertencimento de uma Educação Física que percebíamos mais viva e afinada com a nossa variada história.

Refletindo sobre uma das frases que li nessa jornada, “desaprendendo o aprendido para voltar a aprender” (Walsh, 2014), muitas vezes, me senti assim com os conhecimentos que construímos na disciplina, pois, quando líamos os textos, ouvíamos as pessoas convidadas, participávamos das aulas vivenciais/dialogadas, éramos convocados a fazer incursões reflexivas, feitas com acolhimento a nós e aos nossos saberes pela professora da disciplina. Para tanto, apresento alguns exemplos áulicos do que vivi naquele semestre.

Já no primeiro dia de aula da disciplina fomos incentivados e incentivadas a construir um “Diário de Campo”, ou seja, um caderno onde faríamos anotações diversas das aulas. Entretanto, não era qualquer caderno, pois tínhamos que produzir uma capa para ele com a “nossa cara”, ou seja, a partir de imagens, desenhos, pinturas, colagens, produções próprias, a capa do Caderno/Diário teria que apresentar um pouco de quem nós éramos enquanto pessoas pertencentes a uma





realidade cultural. Posteriormente, com o passar dos encontros da disciplina, fomos entendendo que se tratava de uma reflexão sobre nossa identidade cultural, registrando onde nos situamos, de onde viemos e o que colaborou com nossa formação até o momento. Ou seja, primeiro partimos de nós, compreendendo quem somos, para, posteriormente, compreender outras culturas. E nesse caminhar, fomos percebendo que somos fruto do meio onde vivemos e nossas identidades não se constroem de forma isolada. A partir disso, debatemos sobre nosso olhar e acolhimento a outras pessoas, a outras culturas, ao “diferente”, a outras construções de saberes, e, a outras formas de construção de conhecimento, para além do que nos foi “ensinado” até o momento, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, e em nosso próprio Curso de Formação em Educação Física – Licenciatura.

Durante o semestre ponderamos sobre como é escolhido o que “merece” ser estudado nos currículos escolares e acadêmicos, uma vez que temos uma gama de conhecimentos produzidos em séculos de história da humanidade. Assim, por que alguns conhecimentos merecem destaque e outros não, ou, ainda, são completamente apagados das escolas e universidades? Esta disciplina, como nos apresentou o professor colombiano Edwin Alexander Canon-Buitrago<sup>12</sup> é muito sobre isso, sobre o destaque aos “ninguéns”, aos propositalmente não vistos e não mencionados na história, na educação e na vida. Assim, passamos a nos questionar: por que falar disso? E, do mesmo modo, passamos a refletir sobre a importância de não contarmos somente com um viés da construção de conhecimento, com somente uma forma de pensar e fazer que engrandeça algumas pessoas e marginalizam outras, ou seja, para promover uma equidade, uma pluralidade de saberes, um entendimento das diferenças e para conhecermos o outro, o diferente e seus mundos, que são o nosso mundo, de uma forma mais justa para todas as pessoas (Candau, 2020).

As palavras, equidade, pluralidade, diferença, interculturalidade, dentre outras, são mais significantes para mim, após ter contato com o “Abecedário de Educação e Interculturalidade”, de Vera Candau<sup>13</sup>, que essa disciplina me apresentou, o que abriu meus horizontes para significados que ainda não eram conhecidos e nem refletidos por mim.

---

<sup>12</sup> Docente da Universidad de la Republica Uruguay (UDELAR).

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>.



Um exemplo disso, foi quando refletimos com uma das professoras convidadas na disciplina e co-autora desse capítulo, Luciana Dornelles Ramos, e sua vivência na trajetória da Dissertação de Mestrado, que aborda a descolonização de práticas pedagógicas em Educação Física e narra sua trajetória de educadora na luta pela Educação Antirracista. Aprendi com Luciana sobre o fato de que lutar por uma Educação Antirracista não significa apenas falar sobre racismos, mas sim, trazer os potenciais sobre os povos negros e indígenas, que o racismo impede que cheguem à escola (Ramos, 2021).

Junto a isso, comecei a refletir que, especialmente nós, docentes ou futuros e futuras docentes, nos apropriando dessas informações que nos foram suprimidas no passado, começamos a entendê-las, absorvê-las e multiplicá-las, para que cheguem até os e as estudantes nas escolas que trabalhamos ou realizamos os Estágios de Docência obrigatórios do Curso de Licenciatura em Educação Física. O aprender sobre esses conhecimentos e multiplicá-los nas escolas, pode empoderar os e as estudantes no sentido de que percebam que também podem transformar suas realidades sociais e, ainda, construírem-na e a partir de outras narrativas.

Na nossa realidade eurocentrada, que preconiza a “história única”, há o equívoco de compreensão, por exemplo, de que “pessoas indígenas não usam celular”, de que na “cultura africana só temos samba e ginga”, de que na educação budista “todas as pessoas são calmas e zen”, e, estendendo esses estereótipos para a área da Educação Física, de que esta última “só quer saber de esportes”.

Na história única, estereotipada, como apresenta Adichie (2019), escritora nigeriana, tudo é simplificado para se encaixar e caber em alguma caixa, em algum formato que existe há anos. Entretanto, estamos percebendo que a realidade social e as pessoas não cabem em caixas, em conceitos, em lugares específicos. Nesse sentido que fomos aprendendo na disciplina que, existe um pensamento contra hegemônico, e que nas culturas por nós estudadas no semestre (culturas indígenas, africanas, quilombolas e budistas), os referenciais epistêmicos, sociais e educativos se apoiam em outras bases, mais coletivas e sociais.

No final do semestre, a turma foi convidada a refletir sobre “como trazer para a sala de aula, melhor ainda, para as aulas de Educação Física, tanto nas escolas que trabalhamos ou para os Estágios de Docência obrigatórios, estes novos olhares?”. Fomos percebendo que nas várias conversas que tivemos nas aulas com pessoas que se dispuseram a ensinar sobre o que tinham aprendido - dividindo conosco seus



saberes, com acolhimento, senso de comunidade apurado, a partir de estudos e reflexões -, foi possível refletir sobre uma prática pedagógica na Educação Física mais plural, mais diversa, ou seja, uma “outra” Educação Física.

A partir disso, fomos abrindo nossos olhares para perceber as ausências, aquilo que não nos foi ensinado em nossa escolarização e os motivos para esses silenciamentos. E, assim, nos indagamos: “Como a Educação Física pode ser decolonizada? Como ela pode ser ensinada de modo que os conhecimentos marginalizados possam estar no centro da prática pedagógica na escola?”. E, na continuidade dos questionamentos, cito a seguir, alguns aprendizados construídos naquele semestre e as mestras e mestres que falaram sobre eles.

“Saber respeitar não é ter fraqueza”. Essa foi uma das frases que ouvimos ao termos contato com os conhecimentos da cultura africana. Na forma de educar africana, parte-se do entendimento de que ninguém vive sozinho, pois as pessoas vivem em comunidades e isso implica estarem juntas. E este entendimento nos foi passado na disciplina por um conjunto de mulheres pesquisadoras, fortes e acolhedoras que bordaram a educação africana no nosso peito, a partir do olhar da Educação Física. Gabriela Nobre Bins, em sua Tese de Doutorado sobre a Pedagogia Griô (Bins, 2020), nos apresenta os valores civilizatórios afro-brasileiros. Natacha da Silva Tavares, na Tese sobre construção curricular, interculturalidade e Educação Física, destaca as possíveis ressonâncias, aplicada na sua docência no Ensino Fundamental em escolas da cidade de Viamão/RS (Tavares, 2021), além de, Luciana Dornelles Ramos, já citada anteriormente. Essas mulheres nos ensinaram os valores, os conhecimentos e as metodologias que podem permear o planejamento de aulas de Educação Física, não necessariamente focando nos conteúdos especificamente, mas em uma forma de fazer uma “outra” Educação Física contextualizada e embasada em outras epistemologias, mas que dialogam com docentes que estão no “chão da escola e da quadra”.

Além disso, vivenciamos a possibilidade e o encanto de ouvir presencialmente a docente Vera Lúcia Kaninhka da Rosa, da etnia Kaingang, docente da Escola Estadual Indígena Fág Nhin da cidade de Porto Alegre/RS. Do mesmo modo, recebemos, em uma das aulas da disciplina, o docente de Educação Física a Coordenadora Pedagógica da escola budista “Caminho do Meio”, da cidade de Viamão/RS. E, ainda, tivemos uma aula virtual com a Coordenadora Pedagógica e o



professor de Educação Física da Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade, do Movimento Sem Terra de Nova Santa Rita/RS.

No mesmo semestre que eu cursava a disciplina de “Interculturalidade”, estava realizando o Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental, trabalhando com crianças de seis e sete anos de idade, em uma turma do Primeiro Ano, em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS, e pude fazer conexões de minha prática pedagógica com os conhecimentos tratados na disciplina. Em todas as culturas que estudamos na disciplina, as crianças são respeitadas e consideradas enquanto sujeitos sociais, históricos e construtores da cultura, e, para elas, o conhecimento é construído, de forma lúdica, acolhedora e, em algumas culturas, das pessoas mais velhas para as mais novas.

Nesse sentido, me chamou atenção o foco na ludicidade (um dos princípios civilizatórios da cultura africana) pela importância de criar sentidos, figuras e formas de entender e construir o mundo. Assim que, nos objetivos das aulas que estava planejando no Estágio, estava o foco na cooperação, o cuidado com a comunidade, a importância da participação e que as decisões poderiam ser realizadas por todas as pessoas de modo democrático, uma vez que a decisão afetaria o coletivo.

No Estágio citado acima, nos sentávamos em roda (princípio civilizatório africano da circularidade), mas não somente para realizar a chamada e passar as informações da aula do dia como é comum, mas conversávamos sobre o antes e o depois das aulas, sobre a ancestralidade das e dos estudantes da turma, sobre as brincadeiras que faziam, sobre o fato de que os e as estudantes poderiam dividir o que aprendiam em suas comunidades, para que o que vivenciavam ali, pudesse ultrapassar os muros da escola. E isso tudo era feito em roda, onde todas as pessoas podiam se olhar e se manifestar. Fui percebendo que nessas conversas os e as estudantes me explicavam atividades e me contavam de suas vidas, além de compartilharem com a turma suas histórias e vivências, por vezes, evocando a memória para narrar algo vivido fora da escola.

Do mesmo modo, ali fui percebendo a importância e a necessidade do diálogo, de escuta ao outro e do exercício de dizer sua palavra, para além do protagonismo docente. Contudo, uma das aprendizagens significativas que tive foi olhar para construção da minha docência e perceber que não lancei mão de alteração de voz, de trocas pedagógicas, e que pude respeitar os saberes infantis, ao mesmo tempo, em que fui apresentando novas formas de fazer a Educação Física na escola. No





Estágio fizemos atividades de danças, de rodas e ritmos, tanto da cultura indígena quanto da africana, e enfatizei as características comunitárias dessas culturas. Distanciei-me um pouco do entendimento da competição para dar lugar a outras formas de estar juntos e juntas na escola. Possibilitei que as turmas pudessem aprender que as pessoas indígenas não somente “habitaram” o nosso Estado como algo do passado, e sim, que elas habitam-no no aqui e agora. Não deixei de trabalhar as danças chamadas regionais, porém, dando o devido crédito a todos os povos que formaram e formam nosso Estado. Além disso, procurei organizar a prática pedagógica de modo que o aprender estivesse sendo realizado “de corpo inteiro”, procurando educar não para um futuro emprego ou para se tornar mais uma “peça da engrenagem”, mas sim, educar para a humanização e para a felicidade, como nos mostrou a educação budista.

Para finalizar, resalto que a disciplina de "Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos" me modificou. Me deixou marcas. Me tornou uma professora melhor e mais atenta, principalmente em relação aos e às estudantes. Mais ciente dos apagamentos sociais. Mais consciente das escolhas que precisam ser feitas no arcabouço das informações que a cultura corporal do movimento possibilita, e principalmente, no direito que os e as estudantes têm de conhecer a nossa história e a sua história, seja ela pessoal, regional ou nacional.

Neste momento, está em mim, um tanto de cada aula que aprendi e que vivi na disciplina, ou seja, um axé da cultura africana, um respeito aos rituais e a natureza da cultura indígena, um olhar de que as coisas estão todas interligadas da cultura budista, uma união comunitária da cultura quilombola e que, lutar, transformar e fazer diferente, pode ser aprendido e vivido na Educação Física que acontece na escola.

## O DIÁLOGO ENTRE INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Sou José Jair Morais, estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS e destaco que a disciplina de "Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos", alegoricamente, não é uma porta, mas sim, incontáveis janelas que se abrem nas mais diversas partes de uma sala de aula: nas paredes, no chão, no teto, nas portas. Participar dessa aula é ingressar em um ambiente provocador, desconfortável e revelador, pois começamos a refletir sobre



aspectos que nos ajudam a compreender como determinadas culturas subjugaram outras na história da humanidade.

Alguns meses, semanalmente participando dessa disciplina, fizeram com que as reflexões sobre os temas abordados permanecessem constantes, identificando e relacionando tais reflexões aos fatos do cotidiano sócio-político-cultural do país e, do mesmo modo, de nossa realidade vivida. A disciplina explora a interação entre culturas diferentes e nos provoca a pensar sobre como elas podem coexistir em um país culturalmente segregado como o que vivemos.

No decorrer da disciplina, fui percebendo que é preciso aprender constantemente. Entendo que não basta residirmos no país que tem uma das maiores diversidades culturais do planeta, se esta diversidade está separada, dividida, para não dizer “protegida” por bolhas intencionalmente instituídas por alguns setores da sociedade. Tais bolhas têm como seus pilares a tradição e o conservadorismo que são usados como instrumentos de controle e de alienação (distanciamento de culturas consideradas inferiores). Escondem-se atrás de seus signos e símbolos que constituem a sua identidade cultural para promoverem a desinformação e o preconceito em relação às culturas diferentes.

Nesse sentido, a disciplina me ajudou a refletir e a entender as diferentes tradições, valores, crenças e costumes de outras culturas e, conseqüentemente, a respeitar e apreciar a diversidade cultural, compreendendo as suas diferentes perspectivas.

As aprendizagens decorrentes da disciplina refletiram diretamente no amadurecimento e na maneira de me comunicar com pessoas de diferentes origens culturais. Pois aprendi sobre a existência das barreiras na comunicação intercultural e, assim, pude pensar em estratégias de como evitá-las para facilitar a comunicação e a interação com pessoas de diferentes culturas.

Em nossa Formação Inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física, não aprendemos a trabalhar a Educação Física dentro da lógica indígena, por exemplo, tão pouco nas lógicas orientais, afrobrasileiras, da educação do campo, dentre outras. Muito provavelmente a lógica que nos ensinam está vinculada ao esportivismo-militar, focada no domínio da técnica e do desempenho.

Quando os europeus invadiram as terras das pessoas indígenas nesse território chamado Brasil, os primeiros escravizaram os segundos, usurparam suas terras, assassinaram as pessoas que resistiram e tentaram extinguir a cultura dos



povos indígenas através da catequização. Esse é um processo contínuo que dura mais de 500 anos e tem várias “roupagens” diferentes. Ao olhar essa perspectiva, compreendo as razões de não aprendermos a ensinar, ou, ao menos, a olhar na “lógica indígena”, pois essa cultura sofre um processo contínuo de extinção e de extermínio.

Aprendi que existe um espaço enorme dentro da Interculturalidade para a Educação Física enquanto prática escolar e, do mesmo modo, para a formação de professores. Penso a Educação Física enquanto área de conhecimento, a partir de Althusser (1985), enquanto um aparelho ideológico do Estado e do Mercado; e os professores como reprodutores dos interesses de ambos. Althusser (1985) ressalta que os aparelhos ideológicos de estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.

Para reverter o *status quo* atual, é necessário repensar profundamente o processo político pedagógico para que esse último impacte também fora do ambiente escolar, que resulte em mudanças no cotidiano social do educador e do educando. Essa é a mudança da lógica política que constitui a ideia do “Outro”, que funciona através de outra racionalidade, a partir da decolonização.

Dentro deste contexto sociocultural complexo e predeterminado, estou como estudante em uma universidade pública, procurando compreender o meu papel social quando sair para o mercado de trabalho. Educar para que? Qual o objetivo de uma escola em sua própria perspectiva? A primeira questão é muito capciosa. Remete-me a ideia de processo civilizatório, conforme Elias (1994):

O processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais, que com tanta frequência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso (p. 14) [grifo do autor].

Após as mudanças ocorridas no Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul, como não pensar que a educação é também usada como instrumento de controle e alienação pelo Estado e aplicada, de certo modo, pelos e pelas docentes? Reflito sobre essas possibilidades para tentar escapar das armadilhas que os movimentos políticos que controlam o Estado usam, de forma velada, para ludibriar as pessoas.



Pensando em outra perspectiva, educamos para libertar os e as estudantes das amarras impostas pela sociedade e pelo Estado, para que desenvolvam habilidades cognitivas para escaparem das armadilhas de submissão e, do mesmo modo, consigam se profissionalizar para viverem com dignidade e conforto. Freire (1967) afirma que: “A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (p. 36).

Essa força de mudança e libertação é fundamental para o convívio entre os diferentes no mesmo espaço territorial e social. A interculturalidade depende da liberdade que a educação vai proporcionar para os e as estudantes, esse convívio respeitoso e harmônico tão sonhado por todos e todas, depende dessa quebra de paradigma da educação para o trabalho.

Educar para o trabalho é importante, mas não deve ser o aspecto mais relevante do processo educacional, pois o ensino tecnicista e conteudista passa a ser dominante, e, conseqüentemente, os e as estudantes se tornam individualistas e passam a concorrer uns e umas com os outros e as outras, enfraquecendo as relações sociais entre eles e elas, e, com o tempo, comprometerá a empatia que uns e umas têm pelos outros e pelas outras.

A disciplina de Interculturalidade se faz relevante em função desse contexto, pois ensina a importância da igualdade entre todas as culturas. O professor Edwin Alexander Canon-Buitrago, uma das pessoas convidadas a estar na disciplina, nos apresenta o entendimento de interculturalidade como possibilidade de diálogo entre diferentes culturas. Novamente lembrei de Freire (1967), quando destaca que: as culturas existentes são paralelas, distintas e se complementam na vida social. Assim, percebo que tudo está relacionado, os saberes têm o mesmo valor, a mesma importância, não existe cultura superior ou inferior. Instrumentalizado pelo conhecimento promovido pela disciplina de Interculturalidade, penso que poderei ajudar a promover a equidade e a justiça social nos diversos setores da sociedade.

Atualmente vivemos um momento de intolerância cultural, racial, religiosa e sócio-econômica. Dentro desse contexto, trabalhar a interculturalidade nas escolas se faz mais urgente “do que nunca”. Quanto antes iniciarmos a plantar as sementes de respeito, de solidariedade, de tolerância e de convivência harmoniosa, maiores serão as chances de vivermos de forma plena, livre e pacífica. De fato, foi o que aprendi nessa disciplina.





## INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM NOVO HORIZONTE


Sou Erick Freitas dos Santos, estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS. Minha escolha pelo curso de Educação Física, foi motivada pela vivência no Futsal, esporte que pratiquei desde muito pequeno, e meu objetivo sempre foi trabalhar com esporte de alto rendimento, pois entendia que a Educação Física se resumia a treinamentos e esportes, pensamento esse muito atrelado às aulas que tive ao longo da formação escolar no Ensino Fundamental. Nos primeiros semestres do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, essa ideia de esporte e treinamento ainda estava muito forte, pois enxerguei um cenário muito mais próximo ao Curso de Bacharelado.

A desconstrução dessa ideia, iniciou com uma disciplina nova no currículo no Curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 2022, intitulada: “Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos”. Quando vi que precisaria fazer a disciplina, não fiquei muito contente e tão pouco motivado... Mal sabia que seria um divisor de águas para minha formação.

Logo na primeira aula, percebi que seria uma disciplina “diferente”, onde teríamos a oportunidade de conhecer outros tipos de educação (algumas eu nem sabia da existência), tais como: Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Budista. E mais do que termos contato com a teoria, recebemos visitas de educadores e educadoras que trabalhavam com esses diversos contextos, o que tornou as aulas ainda mais ricas, pois tínhamos a oportunidade de tirarmos todas as dúvidas com pessoas que vivem nessas diferentes culturas.

O semestre foi de muita troca de ideias e construção de conhecimentos, pois nossas aulas sempre tiveram muitos debates positivos, onde a cada encontro surgiam novas possibilidades de construção de pensamentos, e, assim, o horizonte epistemológico ia se expandindo. Ao final do semestre, entendi que é possível, e necessário, mudarmos as aulas nas escolas e rompermos com o método tradicional.

Percebi que em nossos Planos de Ensino, no caso dos Estágios de Docências obrigatórios no Curso de Licenciatura, podemos pensar de uma forma para conseguirmos englobar diversas práticas corporais, por exemplo: jogos e brincadeiras indígenas, danças tradicionais brasileiras e africanas, meditação e, ainda, possibilitar espaço para construção de práticas a partir das ideias dos e das estudantes,



valorizando a cultura de cada pessoa e possibilitando que o momento da Educação Física escolar possa ser mais democrático, atrativo e intercultural.

A Educação Física escolar tem um potencial intercultural a ser explorado, onde podemos abordar temas como a ancestralidade, estimular a criticidade, decolonialidade e empoderamento, pois, assim, formaremos uma sociedade mais igualitária, plural, crítica e mais humanitária.


## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Para finalizar, gostaríamos de fazer uma provocação em relação à tão conhecida frase de que a Interculturalidade crítica ainda não existe, pois é algo por se construir (Walsh, 2014). Corroboramos esse entendimento, mas estamos experienciando algumas possibilidades de práticas interculturais nas escolas e na universidade. De acordo com Candau (2016b):

[...] já existe nos sistemas educativos experiências "insurgentes" que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas (p. 807) [grifo da autora].


Ressaltamos que percebemos quatro elementos significativos nesses três semestres de realização da disciplina de "Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos", que destacamos a seguir.

- 1) O primeiro deles, que aparece nesse texto, mas não somente aqui - pois ouvimos de outros e outras estudantes que cursaram a disciplina nos semestres seguintes -, trata da mudança de perspectiva em relação ao entendimento do que seria Educação Física na escola, por parte dos e das estudantes. A grande maioria, ao ingressarem no Curso de Educação Física, percebem essa área como, prioritariamente, esportivizada, biologicista e voltada apenas para a saúde dos sujeitos. A medida que avançam no Curso e, no caso aqui narrado, tem contato com os



conhecimentos da interculturalidade, contam que ampliam o entendimento de Educação Física e percebem como ela pode ser trabalhada de diferentes formas nos diversos espaços de atuação, a partir do contato com os grupos culturais estudados;

- 2) Outro elemento trata da relação que os e as estudantes fazem dos conhecimentos aprendidos na disciplina e sua direta "aplicação" nos Estágios de Docência de Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Foi possível observar o planejamento de Projetos de Trabalho nas escolas de estágio, em que os conhecimentos das culturas africanas e indígenas, por exemplo, figuravam como conhecimentos desenvolvidos pelos estagiários e pelas estagiárias, que já tinham realizado a disciplina de "Interculturalidade", ou que a estavam realizando concomitantemente ao estágio;
- 3) Do mesmo modo, as trocas realizadas com os grupos culturais visitados, ou que vieram na disciplina para narrar seus contextos, foi, a cada semestre, identificado pelos e pelas estudantes como o "ponto alto" da disciplina. A possibilidade da Universidade se conectar com a realidade, de fato, parece ter provocado nos e nas estudantes a real possibilidade de se perceberem enquanto futuros e futuras docentes, além, ainda, de refletirem e repensarem suas próprias experiências formativas quando estudantes do Ensino Fundamental, e o quanto os conhecimentos que, atualmente estavam aprendendo na Universidade, lhes foi ausente quando estavam na Educação Básica;
- 4) No ano de 2022, alguns e algumas estudantes da disciplina participaram do Curso de "Formação de Educadores para Práticas Escolares Interculturais" (FEPEI), que tinha como objetivo desenvolver saberes teórico-práticos que auxiliassem educadores e educadoras de diferentes áreas da Educação Básica a desenvolverem práticas interculturais em suas aulas de forma contextualizada e processual, a fim de combater as diferentes formas de violência e preconceito na comunidade local e na sociedade como um todo. O Curso foi realizado de junho a novembro de 2022, com atividades síncronas e assíncronas. Em 2023 o Curso estreitou parceria com a disciplina "Educação Física Escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos", sendo oferecido em sua segunda edição. A partir disso, as Saídas de Campo



da disciplina foram abertas para as pessoas que estavam realizando o Curso.

Por fim, compreendemos que a escola intercultural é aquela onde muitas histórias são contadas e valorizadas, onde há espaço para ouvir vozes-outras e conhecer narrativas para além da história dita oficial. É um lugar onde a história única, seus estereótipos e sua estética são questionadas (Adichie, 2019). Um espaço crítico, onde se procura destruir as estruturas sociais e raciais construídas pela colonialidade. E é ainda desse mesmo modo, que pensamos que a Universidade possa ser. Por isso, provocamos a pensar no caminho da Universidade para "Pluriversidade", onde o conhecimento seja construído de modo transdisciplinar, a partir do diálogo e da consideração dos diversos saberes que coabitam a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. *Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018*. institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 18 dez. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BINS, Gabriela Nobre. *Tecendo saberes, tramando a vida - a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA*. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10239743](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10239743)>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Interculturalizar, descolonização, democratizar: um educação "outra"?*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda., 2016a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46, n. 161. p. 802-820. jul./set. 2016b.





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

BANIWA, Gersem. Educação Intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. *Cadernos CIMEAC*, v. 7. n. 1, Uberaba-MG, 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes Indígenas no Ensino Superior e os caminhos para a Interculturalidade. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andrea Benites (Org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

NORBERT, Elias. *O processo civilizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

RAMOS, Luciana Dornelles. *Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220335>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TAVARES, Natacha da Silva. *Construção curricular, interculturalidade e educação física: possíveis ressonâncias*. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249412>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e educação intercultural*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/227507643/Interculturalidade-Critica-e-Educacao-Intercultural-Carherine-Walsh>>. 2014. Acesso em: 12 ago. 2023.



## **PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS**

**Produções e propostas elaboradas pelos cursistas e bolsistas do projeto**



## PROJETO: CONHECENDO A ÁFRICA

Charline Avila de Arruda

### JUSTIFICATIVA

Vivemos em um país onde o racismo existe, porém de forma velada e estrutural, tornando-se ainda mais difícil o combate. É preciso salientar que combater o racismo não é obrigação somente das pessoas não-brancas, é um dever de toda a sociedade. A educação é o melhor meio para esse combate, pois através do conhecimento é possível apresentar informações e argumentos para as pessoas, para que elas percebam o quão grave e atual é o racismo no Brasil.

É extremamente importante ensinar as crianças e adolescentes desde cedo que as diferenças existem sim e que precisam ser respeitadas e valorizadas. Além disso, crianças e jovens formam sua personalidade baseada, principalmente, no ambiente escolar, tendo em vista que é o local onde passam a maior parte do tempo durante anos. Sendo assim, a representatividade para crianças negras também é essencial, eles precisam se ver, saber de onde vem a história deles e as coisas boas que originaram. Ou seja, é necessário ir além da escravização, é preciso mostrar o quando esse povo contribuiu para a formação do Brasil, quebrar estereótipos e paradigmas. A educação física tem muito a contribuir nesse processo, pois existe muita história a ser contada a partir do corpo africano e afro-brasileiro, existem muitos jogos e atividades dessa cultura que praticamos sem saber.

Finalizo ressaltando que existe a Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, durante todo o ano, ou seja, além de toda a importância desse trabalho pelos motivos já mencionados, é preciso cumprir a Lei.

Sendo assim, elaborei uma ideia de projeto para trabalhar as questões raciais com uma turma durante algumas aulas.

### OBJETIVO GERAL

Experienciar jogos, brincadeiras e diferentes movimentos corporais de origem africana e afro-brasileira, a fim de demonstrar atitudes críticas e autônomas sobre questões raciais que envolvem o ambiente em que os alunos estão inseridos.



## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar o nível de compreensão da turma acerca do tema proposto;
- Identificar as diferenças entre os corpos negros;
- Comparar movimentos culturais desses diferentes corpos;
- Reconhecer os diferentes países do continente africano e seus diferentes jogos e brincadeiras;
- Desmistificar estereótipos da África;
- Construir materiais de forma coletiva.

## METODOLOGIA

As aulas acontecerão através de diálogos, brincadeiras, imaginação, debates e construção de materiais.

A ludicidade será a principal ferramenta para o desenvolvimento das aulas. Através de brincadeiras e imaginação pretendemos que os alunos embarquem na viagem para que assim consigamos alcançar os objetivos dos planos de aula.

## PLANO DE AULA 1

**TURMA:** 4º ano do ensino fundamental.

**TEMA:** Movimentos corporais de origem africana e afro-brasileiras.

**CONTEÚDO:** Diferentes jogos e brincadeira africanas e afro-brasileira;

**OBJETIVO:** Reconhecer os diferentes países do continente africano e seus diferentes jogos e brincadeiras; desmistificar estereótipos da África.

### **METODOLOGIA:**

- Parte inicial:
  - No primeiro momento da aula iremos apresentar um mapa mundi, explicar sobre a teoria do surgimento da civilização no continente africano e mostrar os diferentes países existentes.
- Parte principal:
  - Terra-mar (país: Moçambique): Uma linha reta deve ser riscada no chão (ou colocar uma corda/bastão). De um lado se escreve “terra” do outro “mar”. No início todas as crianças podem ficar do lado da terra. Ao ouvirem “mar!”, todas devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem





“terra!”, pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai. O último a permanecer sem errar, vence.

- Mamba (África do Sul) Desenvolvimento: Este é um jogo de ‘pega-pega’ com caráter cooperativo. Primeiramente é preciso marcar e estabelecer os limites. Todos devem permanecer dentro dos limites. Escolha um jogador para ser a Mamba (Cobra). A cobra corre ao redor da área marcada e tenta apanhar os outros. Quando um jogador é pego, ele segura sobre os ombros ou a cintura do jogador que representa a cobra e assim sucessivamente. Somente o primeiro jogador (a cabeça da serpente) pode pegar outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois estes não podem passar pelo corpo da serpente. Quando todos os jogadores forem pegos pode-se recomeçar o jogo.
- Parte final:
  - Meu querido bebê (Nigéria): um jogador é escolhido e sai. Os outros escolhem outro jogador para ser o “bebê”. O “bebê” deita no chão e os outros jogadores desenham seu contorno. O “bebê” se junta aos outros jogadores. O jogador que saiu volta e tenta determinar quem é o “bebê”, baseado no contorno desenhado. Se acertar pontua e continua em uma nova rodada. Caso contrário, outro assumirá o seu lugar. Ganha quem conseguir mais pontos.

## PLANO DE AULA 2

**TURMA:** 4º ano do ensino fundamental.


**TEMA:** Movimentos corporais de origem africana e afro-brasileira.

**CONTEÚDO:** Diferentes jogos e brincadeira africanas e afro-brasileira;

**OBJETIVO:** Reconhecer os diferentes países do continente africano e seus diferentes jogos e brincadeiras; desmistificar estereótipos da África.

**METODOLOGIA:**

- Parte inicial:
  - No primeiro momento da aula iremos continuar a aula anterior, questionando sobre o que acharam da história do continente africano e das brincadeiras. Em seguida, explicarei a atividade da aula do dia.

- 
- Parte principal:
    - Levaremos um grande mapa do continente africano em um papel pardo, onde as crianças deverão colorir os países juntos. Esse mapa será colado na parede da sala de aula e durante todas as aulas iremos colocar um “percevejo” no país que originou a atividade feita em aula. (A ideia é explorar no mínimo uma atividade de cada país durante a duração de todo projeto).
  - Parte final:
    - No final da aula iremos colar o mapa na parede e organizar a sala. Em seguida, iremos sentar e conversar para ter um feedback sobre como foi a aula e decidir quais países iremos “visitar” na próxima aula.

### PLANO DE AULA 3

**TURMA:** 4º ano do ensino fundamental.


**TEMA:** Movimentos corporais de origem africana e afro-brasileira.

**CONTEÚDO:** Diferentes jogos, brincadeiras e aspectos culturais do país Madagascar.

**OBJETIVO:** Reconhecer os diferentes jogos, brincadeiras e aspectos culturais de Madagascar.

**METODOLOGIA:**

- Parte inicial:
  - Iniciaremos a aula sentados em roda para conversar sobre curiosidades da fauna do País. Por exemplo: mostrar fotos (que inclusive depois serão utilizadas na atividade do jogo da memória, na parte principal da aula) e contar curiosidades sobre alguns animais que só existem lá.
- Parte principal:
  - Jogo da memória. Os alunos serão divididos em dois grupos, um em cada lado da quadra. Será montado um circuito para cada grupo, onde eles deverão passar, para no final chegar no jogo da memória e tentar acertar um par. Os pares serão formados por fotos de animais típicos de Madagascar (as mesmas fotos que foram utilizadas na parte inicial).

- 
- Os circuitos irão conter estações de saltar, de rolar, de passar por baixo do bastão (rastejar), de passar por cima de caixas e fazer zig-zag.
  - Parte final:
    - Qual animal sou eu?: em roda cada aluno irá pegar uma foto aleatoriamente dos animais utilizados na brincadeira anterior e deverá imitar a mesma pose da foto. Os outros deverão tentar adivinhar qual animal o colega está imitando.
    - Para finalizar a aula iremos conversar e decidir para qual país iremos viajar na aula seguinte.

#### PLANO DE AULA 4

**TURMA:** 4º ano do ensino fundamental.

**TEMA:** Movimentos corporais de origem africana e afro-brasileira.

**CONTEÚDO:** Diferentes jogos, brincadeiras e aspectos culturais do país de Gana.

**OBJETIVO:** Reconhecer os diferentes jogos, brincadeiras e aspectos culturais de Gana.

#### **METODOLOGIA:**

- Parte inicial:
  - Iniciaremos a aula sentados em roda para conversar sobre algumas curiosidades sobre o país, como o idioma, algumas fotos de roupas e culinária típicas.
- Parte principal:
  - **Mbube Mbube:** “*Imbube*” é uma das palavras Zulu para “Leão”. “Mbube” é chamar o leão. Nesse jogo as crianças estão ajudando o leão a capturar o impala. O jogo inicia com todos formando um grande círculo. Dois jogadores são escolhidos (um para ser o leão e o outro o Impala). De olhos vendados os dois são girados e afastados. O leão deve ficar dentro do círculo e se mover para pegar o impala que também pode se mover. Quando o leão se aproxima do impala, as crianças devem cantar “Mbube, Mbube”, mais alto e mais rápido. Se o leão se afastar, cantam mais baixo e lento.



- **Ampe:** Um jogador é o líder. Os outros estão em um semicírculo. O líder fica de frente para o jogador que se encontra em uma das extremidades do grupo. O líder e o jogador batem palmas, pulam, e depois saltam e colocam um pé à frente. Se os dois colocarem o mesmo pé para frente, o líder está fora e o jogador vira líder. Se colocarem os pés diferentes, o líder se move para o próximo jogador e começa a mesma rotina. Um ponto é marcado cada vez que o líder é bem-sucedido. Ganha quem obtiver mais pontos.
- **Pombo:** Sete pedras ou petecas (bolas de gude) são colocadas no chão. A criança escolhe uma pedra e joga para o ar. Enquanto a pedra está no ar, ela pega outra do monte (com a mesma mão) e depois pega a pedra que foi jogada para o ar antes de cair. Coloca as pedras de volta no chão. O jogador joga a pedra para o ar novamente. Desta vez, ele deve pegar duas pedras e depois pegar a pedra que foi lançada e assim sucessivamente até chegar em 7. Se não conseguir, passa a vez ao outro jogador.
- Parte final:
  - Os alunos irão formar uma roda e deverão falar as suas impressões em relação às aulas. Nesse momento também deverá ser decidido o próximo país a ser “visitado”

OBS: a ideia é continuar a proposta explorando outros países e outras brincadeiras.

### PLANO DE AULA FINAL

**TURMA:** 4º ano do ensino fundamental.

**TEMA:** Movimentos corporais de origem africana e afro-brasileira.

**CONTEÚDO:** Diferentes jogos, brincadeiras e aspectos culturais africanas e afro-brasileiras.

**OBJETIVO:** Refletir sobre os conhecimentos adquiridos durante as aulas, além de auto avaliar os impactos que as aulas trouxeram para cada um, através da construção de cartazes.

**METODOLOGIA:**

- Parte inicial:





- Iniciaremos a aula sentados em roda para que os alunos possam verbalizar sobre o que aprenderam durante esse bloco de aulas, sobre como se sentiram, sobre quais brincadeiras/atividades mais gostaram de realizar.
- 
- **Parte principal:**
  - Produção cartazes: cada aluno deverá produzir um cartaz (com desenhos, recortes de revistas, recortes de livros, frases ou imagens, ou seja, explorando a criatividade de cada um), com sensações, sentimentos e reflexões que adquiriram durante as aulas.
- **Parte final:**
  - Finalizaremos esse bloco de aulas dando a oportunidade de cada um, que se sentir à vontade, explique/fale de seu cartaz, em seguida, iremos colar nas paredes da escola.



## PROJETO PERSONALIDADES NEGRAS NAS PORTAS DAS SALAS DE AULA

Ana Carolina Pinheiro Meirelles

A Escolinha Maria Felipa me inspirou a retomar um projeto que tive o privilégio de vivenciar na minha antiga escola e que eu pretendo efetivar na minha nova escola no início de 2023. O projeto consiste no estudo de personalidades negras que estão vinculadas à música, ao esporte, à poesia, à escrita, à medicina, a luta por direitos humanos, enfim, pessoas que foram (e são) de extrema importância para a representatividade da população negra nos diferentes espaços de poder.

### Como será o início do projeto?

Cada sala de aula escolherá uma/um personalidade negra pra estudar e a importância desta pessoa na história da humanidade. Geralmente, uma sala de aula é composta por duas turmas. Após o estudo, as turmas irão customizar a sua porta com a/o pessoa estudada. A turma acabará sendo referência pela personalidade que irá representar. Percebo que a juventude de hoje desconhece grandes pessoas negras que lutaram por direitos humanos que foram fundamentais para a (r)existência da comunidade negra dos dias atuais.

### De onde sairão os nomes das personalidades a serem estudadas?

Sugiro o material “A Cor da Cultura” como um suporte fundamental para pensarmos quais personalidades serão estudadas em cada faixa etária de estudantes. O material está disponível em: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-kit-cor-da-cultura-para-professor/>



Fonte: Imagem do banco de imagens do Google



## POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Mayfrhofer

Segundo a BNCC, as crianças estabelecem relações e produzem conhecimentos sobre eles próprios, sobre o outro, sobre o mundo, sobre o universo social e cultural, conscientes de sua corporeidade. Enquanto educadores, precisamos encontrar maneiras variadas que estimulem a expressão desses corpos, seja por meio de movimentos, brincadeiras, música, dança e quaisquer outras manifestações que promovam o autoconhecimento, a identificação de sensações, capacidades e emoções. Na Educação Infantil as crianças devem adquirir consciência crítica com atitudes positivas de respeito e valorização étnico-racial, através da exploração de músicas e ritmos africanos, indígenas e afro-brasileiros sempre de forma lúdica. É preciso educar as crianças para a quebra de preconceitos, promovendo a inclusão das etnias, para uma convivência saudável no espaço onde estão inseridas para uma sociedade mais justa, mais igual e mais equânime.

### Mês da Consciência Negra

Propostas realizadas em duas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre com crianças do Jardim A e Jardim B de 4 a 6 anos

Intencionalidade: promover atividades para promover o respeito e a valorização dos povos negros e da cultura africana e afro-brasileira, destacando a importância e reconhecimento dos mesmos na construção da identidade do povo brasileiro, incentivando as crianças com atitudes positivas de respeito e valorização étnico-racial

- Campos de experiência: Corpo gestos e movimento, O eu o outro e o nós, Traços sons cores e formas
- Material: livros, caixa de som, giz

### Proposta:

1º Círculo das semelhanças e diferenças sobre características físicas ressaltando que Cada um é bonito do seu jeito



2º Contar a história das meninas Negras e mostrar foto da escritora Madu Costa

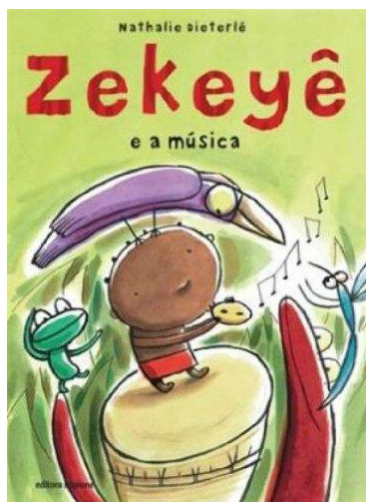


Fonte: Imagens do banco de imagens do Google

- Quem tem a pele igual à Mariana? Que cor é a sua pele?
- Que cor são os seus olhos? Somos todos diferentes
- Como é o seu cabelo? Olhar para os colegas
- Vamos respeitar o jeito de cada um

3º Falar sobre o Mês da Consciência Negra e mostrar o globo da África, enfatizando que vieram reis e rainhas negros, príncipes e princesas negras que trouxeram brincadeiras, músicas, instrumentos, comidas e formaram o nosso povo brasileiro

4º Contar a história do Zekeye e a música



5º Vamos fazer uma brincadeira que se chama Amarelinha Africana

- Cantar a música Minuê
- Amarelinha Africana no ritmo da música



**Links Amarelinha Africana:**

Música: [https://www.youtube.com/watch?v=sohf\\_4Zjpmo](https://www.youtube.com/watch?v=sohf_4Zjpmo)

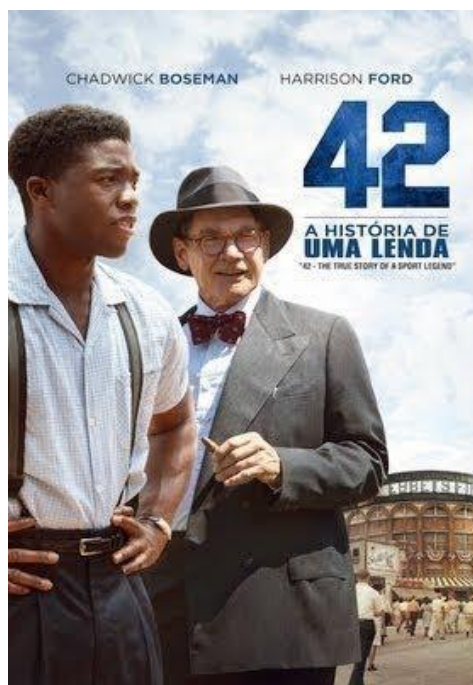
Brincadeira: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPlo0w>

6º Roda da Amizade, respeito e valorização do outro com abraço coletivo

## EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: FILME 42 - A HISTÓRIA DE UMA LENDA

Janaina Andretta Dieder

A partir das discussões propostas pelo Curso de Educação Intercultural, muitas ideias surgem. Uma delas é assistir com os alunos o Filme “42 - A história de uma lenda”, lançado em 12 de abril de 2013. O filme tem como sinopse: “Jackie Robinson é um jogador de baseball que disputa a liga nacional dos negros até ser recrutado por Branch Rickey, o executivo de um time que disputa a maior competição do esporte nos Estados Unidos. Rickey quer que Robinson seja o primeiro negro a disputar a Major League na era moderna, o que faz com que ambos tenham que enfrentar o racismo existente não apenas da torcida e da diretoria, mas também dentro dos campos”<sup>14</sup>. Abaixo segue imagem da capa do filme:



Fonte: Google Imagens.

A proposta é analisar o racismo sob diversas óticas, a partir do filme, destacando a importância da representatividade e protagonismo negro para romper com essa lógica. Após isso, o/a docente pode propor aos alunos um trabalho de

<sup>14</sup> Disponível em: <https://g.co/kgs/tnnWPo>. Acesso em: 2 dez. 2022.



pesquisa, no qual eles possam analisar os esportes na perspectiva de raça e, conseqüentemente, classe. Ou seja, analisar as participações em Jogos Olímpicos, observando quais esportes que mais têm negros e os que menos têm, estabelecendo relações na proposta da interseccionalidade. Após isso, pode-se analisar também a participação do Brasil nos Jogos e buscar pesquisas que tratem sobre essas questões. Uma sugestão é a minha tese de doutorado, que versa sobre as trajetórias de vida de medalhistas olímpicos do atletismo brasileiro.



## ESPORTES, INTERCULTURALIDADE E RACISMO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Priscilla Pereira

Objetivos a serem alcançados

- Apresentar breve histórico de atletas negros expoentes em diversas categorias do esporte;
- Questionar o papel e importância da voz negra e branca dentro dos esportes;
- Discutir casos de racismo no esporte e suas implicações;
- Refletir em grupo sobre a importância de combater o racismo

Público

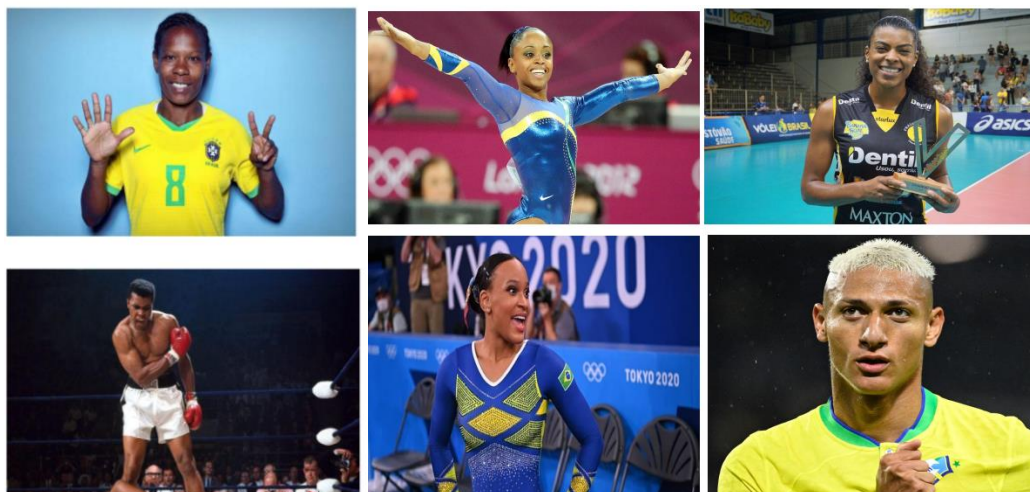
- A partir dos 13 anos

Materiais e recursos

- Projetor ou computador para apresentação no Power Point ou similar;
- Imagens impressas dos atletas;
- Espaço físico para apresentação da atividade (sala de aula, sala de computação)

### AULA

Num primeiro momento dentro de sala, sugerir que os alunos façam uma meia roda para ficarem dispostos de frente para o projetor; Então é aberta a apresentação com algumas fotos de esportistas e questiono os alunos se conhecem quem são.



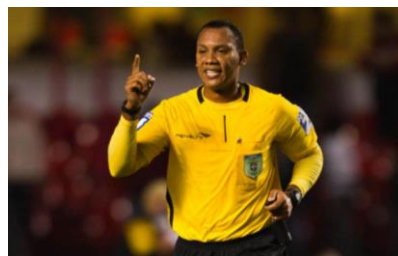
Fonte: Google Imagens

Mostradas as imagens, o histórico dos esportistas são brevemente apresentados, respectivamente: FORMIGA; MUHAMED ALI; DAIANE DOS SANTOS; FERNANDA GARAY; REBECCA ANDRADE e RICHARLISON.

Feito esse primeiro momento, apresento mais imagens com atletas, esportistas e pessoas do meio esportivo, questiono se também conhecem os mesmos e as situações expostas nas fotos em questão.



Fonte: Google Imagens




Fonte: Google Imagens



Fonte: Google Imagens

Passada a explicitação de cada momento e situação das imagens, abro espaço para debate de questões relevantes sobre temas raciais: lutas sociais, racismo, direitos, acesso ao esporte.



## OS NOMES DA NOSSA COMUNIDADE: UMA INVESTIGAÇÃO TOPONÍMICA NOS ENTORNOS DO EMEF AMÉRICA

Ramon Paranhos

Nós damos nomes para muitas coisas. As ruas, os rios, os campinhos, as regiões de nossas comunidades têm nomes e às vezes têm até mais de um. Algumas coisas precisam de nome para que fiquem mais fácil de acharmos, como os mercadinhos, as barbearias, as ferragens, as padarias, as lancherias. Outras nós demos um nome diferente porque a gente se identifica com aquele local, que pode ser o nome de uma pessoa que foi importante para a comunidade ou o nome de uma casa . Todos esses nomes (assim chamados, em termos científicos, de topônimos), têm uma história, alguns estão relacionadas a nossa comunidade e outros nem fomos nós que demos, mas usamos.

Que tal descobrir a história que está por trás dos topônimos de nossas comunidades?

Acredito que essa descoberta pode nos ajudar para:

- a) conhecer um pouco mais da história de nossa comunidade;
- b) colaborar na nossa relação de pertencimento;
- c) desenvolver habilidades de investigação, de pesquisa e de territorialidade;
- d) aprender e conversar sobre a comunidade com as pessoas que vivem nela a mais tempo;
- e) reconhecer a importância dos topônimos para formação de nossa identidade.

Aqui apresentamos um breve relato de uma experiência em que os estudantes do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental América, na Vila Vargas, participaram do desafio de desvendar a história dos nomes da comunidade.

Iniciamos realizando combinados entre estudantes e pais para realização da atividade. Em seguida, fizemos uma visita nas ruas das comunidades para identificar os temas que poderiam despertar boas reflexões. Observando as placas,

descobrimos que existem topônimos oficiais para as ruas que revelam um pouco da história da comunidade: os pioneiros, líderes comunitários, antigos moradores.

Figura 1: Rua Dona Valmira



Fonte: Elaboração própria

Os estabelecimentos (comerciais ou não) fazem uso de termos para chamar nossa atenção (Mercado Econômico, Salão Metamorfose, Ky Sabor Confeitaria) ou para se afirmar na localidade em que estão (Barbearia da Coreia, Ferragem da Represa, Brick da Represa) ou porque assim já são reconhecidos como lojistas da comunidade (Mercado do Gringo, Bazar das Gurias, Evellyn Modas; Lojinha da Mara). Identificamos também estabelecimentos que têm nomes em outras línguas (Ylê lemanjá Bomi, Bara e Oxum Ibeje, Food Delivery, Infocell Studios). Além dos topônimos oficiais, localizamos outros populares que foram atribuídos para as regiões (Represa, Bombeiros, Coreia, etc) e até para o riacho que corta a região, chamado de sanga, palavra do kimbundu.

Realizamos uma segunda visita com o uso do google street view em que os estudantes puderam emergir na comunidade em outro formato, vendo como ela se modificou e quais locais não seriam acessados pelo programa, buscando entender as motivações.

Após o roteiro (presencial e virtual), fizemos a discussão sobre os topônimos (oficiais e populares), seus significados, suas intenções e seus sentidos. Abriam-se novas temas para compreender também a nossa comunidade: áreas com mais habitações, áreas mais rurais, áreas mais comerciais; áreas menos acessíveis. As discussões nos levaram também a verificar a diversidade de instituições que existem: igrejas, terreiras, escolas, associações, postos de saúde, comércios. Os topônimos ajudaram a revelar tanto que a comunidade muda, modifica-se, como também mantém tradições e tem histórias que muitas vezes desconhecemos.





Reunimos todos esses nomes e escolhemos alguns para pesquisar a história que foram colocados em um cartaz. A pesquisa aconteceu usando primeiro o recurso da internet. Para nossa surpresa, quase não há informações sobre boa parte dos nomes que selecionamos. Para resolver esse problema, recorreremos a nossa história oral, os estudantes levaram os topônimos para casa com o intuito de perguntar para as pessoas mais velhas de suas famílias ou da vizinhança. Em seguida, convidamos nossos mais velhos para nos darem uma aula sobre como era a região, como se transformou, quem eram os antigos moradores, os pioneiros, os festejos, as mobilizações para ter a escola e o posto de saúde. Assim, os estudantes tiveram acesso a histórias deles, que não aparecem nos jornais, não estão nos livros didáticos.

Entre os resultados, um exemplo foi reconhecer a possível origem do nome popular da região em que fica a escola e que os estudantes registram nas cadeiras, nas mesas, nas paredes e nos banheiros. A Koreia parece ter sido assim batizada por causa de uma antiga área das torcidas em estádios de futebol, caracterizada por não ter arquibancadas, pessoas em pé e arames farpados que separavam a Geral da Coreia, por ter ingressos a preços mais acessíveis. Muitos moradores da região frequentavam essa área dos estádios, participavam das torcidas e ressignificaram a palavra, rebatizando a região em que moravam.


Há muitos topônimos que não conseguimos decifrar a origem e quais histórias estão por trás. Mais importante do que ter as respostas, conseguimos atribuir novos sentidos aos locais, resgatar a memória oral da comunidade, reestabelecer sentidos de pertencimento e construir novas perguntas. Quais histórias os topônimos do bairro podem nos revelar? Quais disputas ocorreram para atribuir um nome para um lugar? Quais são os interesses? Quem atribui o nome? Quando e por que se torna oficial?

Cada comunidade tem uma história e podemos resgatá-las para contribuir para a formação de uma educação crítica, antirracista e emancipadora.



## **REFLEXÕES DOCENTES**

Nesta parte do livro optamos por trazer recortes dos apontamentos e reflexões produzidos pelos cursistas no decorrer do curso a partir das atividades remotas, como leitura de textos, documentários, vídeos e outros materiais. Entendemos, que tais reflexões, assim como proposições pedagógicas que venham a ser desenvolvidas por estes professores a partir das experiências vividas no curso são as ressonâncias significativas desta ação de formação, diante do foco e dos objetivos deste curso de formação.



“A apresentação teve depoimentos emocionantes que geram muitas reflexões. Desde 2017 faço propostas com Capoeira na escola e as orientações dos três palestrantes foram importantes para enriquecer este trabalho, obrigada. Agradeço a iniciativa e o esforço de todos os organizadores e colaboradores para a organização desta rica Formação!” Carla Mayrhofer

“Penso que esse tipo de atividade deve se "espalhar" por aí. Assim, plantamos a sementinha em cada professor presente, que pode levar essas discussões e práticas para sua escola e corpo docente” Janaina Andretta Dieder

“É um trabalho árduo, que dia a dia deve ser trabalhado junto com as famílias e a escola, de forma leve, com palestras, apresentações e conhecimentos... Tentando mostrar para as pessoas que podemos seguir uma religião, uma cultura e mesmo assim, conhecer outras, trabalhar juntos, respeitando e tendo empatia” Louise Costa Guimarães

“Instiga a conhecer e vivenciar esta escola e a mostrar pras/os governantes o que é colocar em prática a educação antirracista. A possibilidade de chegar na escola agora e trabalhar com reinos africanos, heroínas negras.” Ana Carolina Pinheiro Meirelles

“Podemos aprender sobre a importância das crianças negras se sentirem pertencentes, valorizadas e reconhecidas e com auto-imagem positiva desde a Educação Infantil. Construir um currículo não violento, um espaço de afeto e cuidado, uma escola que desenvolva o ser de forma realmente integral, onde temas como ancestralidade, identidade e humanidade como uma grande família na sua maior diversidade auxiliem e amparem este processo” Carla Mayrhofer

“Um elemento que precisamos refletir é sobre o ensino de línguas africanas. Em Salvador, não faltam profissionais para ofertar o ensino de yorubá e de kimbundu. Ainda que pareçam ser línguas pouco faladas (o que não é exatamente verdade visto que 40 milhões de pessoas falam yorubá e a Nigéria é o país africano que mais cresce no mundo), entrar em contato com essas línguas fortalecem nosso senso de comunidade, ajudam a entender a língua portuguesa que falamos no Brasil e nos conectam com nossa ancestralidade” Ramon Paranhos

“O projeto da escolinha Maria Felipa evidencia a desconstrução da Educação eurocêntrica, mantendo a qualidade na educação, a fim de contextualizar e normalizar a cultura afro-brasileira e indígena em seus aspectos pedagógicos, além de culturais”  
Silvia Cristina Domingues Mariano



**AUTORES E  
EQUIPE ORGANIZADORA**



### **Natacha da Silva Tavares**



Mulher, negra, mãe do Akin e do Ayan, professora na rede básica de ensino em Viamão; Licenciada em Educação Física; Doutora e Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS; Foi Presidente e Membro fundadora da Associação Ubuntu Ukama de 2019 a 2023. Idealizadora do Projeto FEPEI e organizadora desta obra.

### **Caroline de Castro Pires**



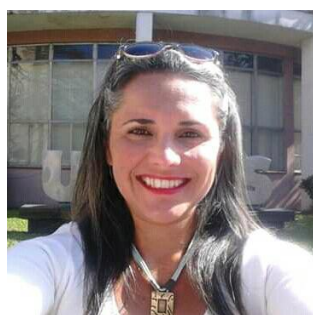
Yalaorixá; Professora EBTT da área de Linguagens pelo IFRS Alvorada; Membro NEABI IFRS; Doutora e Mestra em Estudos da Linguagem pela UFRGS; Mestra em Linguística pela PUCRS; e Militante em prol da Educação Antirracista, visibilidade dos Povos Tradicionais de Matriz Africana e Acessibilidade, Simplificação e Popularização da Ciência e Tecnologia. Membro da comissão organizadora do FEPEI e desta obra.

### **Gabriela Nobre Bins**



Mulher, mãe, professora da rede básica há 22 anos e educadora Griô; Licenciada em Educação Física e Ciências Sociais; Mestre e Doutora em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS; e Professora integrante do Projeto Batucação. Membro da comissão organizadora do FEPEI e desta obra.

### **Lisandra Oliveira e Silva**



Mulher, branca, 46 anos, mãe do Bento de 5 anos. Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Ciências do Movimento Humano pelo Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEFID/UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE e do Coletivo Mães F3P-EFICE da ESEFID/UFRGS. Membro da comissão organizadora do FEPEI e desta obra.

### **Elisandro Schultz Wittizorecki**



Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), com Mestrado e Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. É editor adjunto da revista Movimento e líder do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na

Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores e Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, práticas pedagógicas, formação de professores e trabalho docente. É coordenador proponente do projeto de extensão FEPEI e membro da comissão organizadora desta obra.

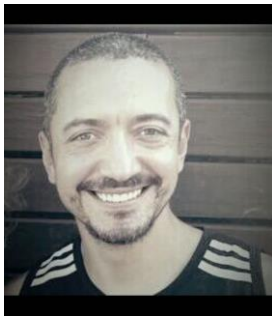
### **Luciana Dornelles Ramos**



Professora antirracista; Possui Graduação em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é especialista em "Atividade física adaptada e saúde" pela universidade Gama Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente doutoranda em Educação pela UFRGS. Ministrante do curso UNIAFRO para Gestores (Aperfeiçoamento em Gestão da Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola) , e compõe a comissão de coordenação do Curso de Aperfeiçoamento em EREER (CAp/UFRGS). Com o foco na educação antirracista, é idealizadora do

projeto Empoderadas IG, com o objetivo de empoderar jovens de escolas públicas através da EREER, produtora cultural pela empresa Malê Afroproduções e uma das idealizadoras do Afrofit Projeto, voltado para a saúde da população negra.

### **José Jair Morais**



Capoeirista na roda da vida. Bacharel em Administração de Sistemas e Serviços de Saúde - UERGS, Licenciado em Educação Física - ESEFID. Estudante de Educação Física - Bacharelado - ESEFID. Integrante da Associação Desportiva e Cultural Grupo Cativoiro Capoeira.

### **Erick Freitas dos Santos**



Um apaixonado pela educação. Formando em licenciatura em Educação Física. Professor de futsal, buscando ensinar o esporte através de perspectivas não tradicionais.

### **Tatiana Martinhago**



Sem vocação para tristeza. Eterna aprendiz. Médica Veterinária - UFRGS 97/02 . Formanda em Licenciatura em Educação Física 23/01. Empresária do ramo de genética bovina. Filha da Zaira e mãe da Luiza.

### **Gustavo de Castro Pires**



Arquiteto e Urbanista, graduado pela UFRGS. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional pela UFRGS. Diretor de Eventos da Associação Ubuntu UKAMA 2020-2023. Tecnólogo em Comunicação Institucional pela FTEC. Fundador do coletivo de estudantes negros da Faculdade de Arquitetura da UFRGS - Coletivo Uanda.



### **Rosemar Silva**



Graduanda em Tecnologia em Produção Multimídia - IFRS Campus Alvorada. Coletivo AMOR atuou na produtora cultural e roteirista nas performances; Projeto Cine Mônica - cinema itinerante nas Escolas Municipais e Estaduais de Porto Alegre/RS (estágio); Produção do lançamento do livro “Pela liberdade de nos construirmos negras”, de Cristina Ribeiro 2023; Assistente de Arte no filme Samba às Avessas 2022; Direção Geral do Documentário: Sankofa: Ancestralidade guia meus ensinamentos 2022; Edição gráfica do Jornal Mente Ativa em 2020/21 e do Afro Gueto Urbano de 2021/22. PREMIAÇÕES: Direção de Arte - Por Samba às Avessas no III Festival de Cinema Negro em Ação 2022.

### **Charline Arruda**



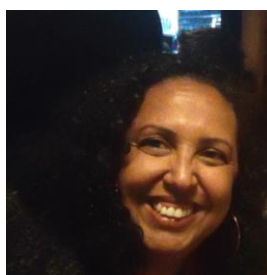
Licenciada e bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2022 e 2023, respectivamente. Participou do Grupo F3P efice em 2022. Atua na área de esportes e lazer para pessoas com deficiência, desde agosto de 2022.

### **Ana Carolina Pinheiro**



Professora de Educação Física, na rede municipal de Porto Alegre/RS

### **Silvia Cristina Domingues Mariano**



Formação em Pedagogia/Orientação Educacional, em Educação Psicomotora e Mídias na Educação. Atuação 32 anos de magistério.



### **Carla Mayhofer**



Licenciatura em Educação Física ESEF UFRGS 1988. Especialização em Medicina e Ciências do Esporte ESEF UFRGS 1990. Professora EFI na Fisicor Clínica Prevenção Reabilitação Cardíaca. Professora EFI Centro Humanístico Vida FGTAS - grupos de terceira idade. Profissional autônoma como Personal a domicílio, Clínicas geriátricas e Associação de moradores - pessoas 60 mais. Professora EFI na SMED POA na EMEI JP Passarinho Dourado e EMEI JP Pica Pau Amarelo - maternal, Jardim A e Jardim B.

### **Janáina Dieder**



Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Feevale (2016), é Mestra (2019) e Doutora (2023) em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela mesma instituição, sendo bolsista CAPES/PROSUC (2017-2023). É professora substituta de Educação Física do IFRS - Campus Veranópolis. É secretária estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE/RS) do Rio Grande do Sul e membro do Comitê Científico do GTT2 - Comunicação e Mídia do CBCE. Está inserida no Grupo de Pesquisa em Análise dos Processos Midiáticos e Práticas Socioculturais pela Universidade Feevale. É fundadora, idealizadora e organizadora do coletivo feminino Mulheres Quebrando Tabus. Tem experiência na área de educação e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, cidadania, formação docente, direitos humanos, justiça social, atletismo, esportes e mídia.

### **Priscilla Pereira**



Graduanda em licenciatura na Educação Física da UFRGS; atuo atualmente como bolsista de extensão do grupo de pesquisa F3P-EFICE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tenho experiência prática na área de treinamento físico e na docência de escolares (através dos estágios), além de interesses com ênfase em áreas socioculturais, antropológicas, e pedagógicas - sob perspectivas inclusivas.

### **Ramon Paranhos**



Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2011) e mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2019). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: contato linguístico, sociolinguística e linguística africana. Atualmente, é doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, pesquisando a emergência

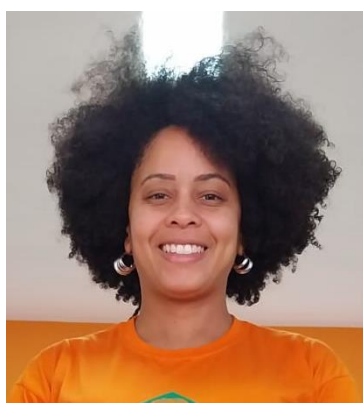
de marcadores de especificidade no português brasileiro a partir do contato com línguas africanas.

### **Lilian Pacheco**



Gestora, Coordenadora Pedagógica e Educadora Natural da Chapada Diamantina – BA, escritora, educadora, agricultora familiar e criadora da Pedagogia Griô. É idealizadora e coordenadora do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, da Escola de Formação na Pedagogia Griô, do Programa Ação Griô Nacional e da Escola de Políticas Culturais. Especialista em elaboração, coordenação e avaliação de projetos de educação, cultura, economia solidária e desenvolvimento sustentável há 25 anos, com prêmios e destaques nacionais.

### **Graziela de Souza Pereira**



38 anos, natural de POA ( Restinga Nova), Graduada em Pedagogia 2011/PUCRS, Magistério 2005/ Colégio Ildo Meneghetti, Capoeira desde 1994 discípula de Mestre Bolivar, Baptista e Mestre Guto ( integrante da Escola Africanamente/ Treinel Maskote). Idealizadora do Encontro das Pretas desde 2016 (anual), integrante dos coletivos de Profes Pretas, Fórum dos Educadores Sociais de PoA, Kindezi, Departamento Beneficente da Sociedade Beneficente Floresta Aurora. Dançarina e musicista do Afoxé às Yabás.

### **Letícia Gomes Farias**



Arte educadora e pedagoga, mestre em educação pela UFRGS, professora da rede municipal de Porto Alegre, pesquisadora da afro religiosidade e criadora do Projeto Batucação que leva conhecimentos e cultura afro religiosos para dentro da escola.

### **Berenice de Deus**



Artesã e líder quilombola. Primeira Presidente do Quilombo da Anastácia, em Viamão/RS. Neta da Anastácia de Oliveira Reis, que dá nome ao quilombo, e bisneta da Hortência Marques de Oliveira, que viveu como escravizada nessa região da Estância Grande.

### **Louise Guimarães**



29 anos - Professora - Mãe de dois meninos. Curso normal - Magistério. Cursando pedagogia na Unifatecie. 2020 Professora de séries iniciais na Rede Cesi. 2021 a 2022 - Monitoria de Educação especial na Prefeitura de Viamão. 2023 Funcionária pública no cargo Profissional do Magistério.

### **Gilvana Goulart**



Mulher, cisgênero, negra. Graduada em Educação Física Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Artista circense, acrobata aérea tendo o tecido acrobático/circense como principal aparelho também é pole dancer. Atua como professora de tecido e pole dance em diferentes espaços. Também atua como professora escolar e treinamento funcional. Ilustradora das artes e do movimento humano, tem como foco das ilustrações figura humana, praticantes de artes circenses, pole e danças em geral.

Ilustradora da arte da capa desta obra.