


**Karoline Hachler Ricardo**


Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

E-mail: karolinehachler@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3829-3246>**Aniê Coutinho de Oliveira**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

E-mail: anieoli@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8228-2720>

## Histórias e culturas indígenas nas aulas de Educação Física: organização de um processo de ensino

**Karoline Hachler Ricardo  
Aniê Coutinho de Oliveira****Resumo**

Este estudo tem como objetivos: (i) apresentar (e partilhar) parte de um processo de ensino dialogado com as histórias e culturas indígenas, nas aulas de Educação Física, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e (ii) analisar e discutir os limites e as possibilidades desse processo de ensino. Para tanto, o caminho teórico-metodológico está inserido no contexto da pesquisa qualitativa, com ênfase num caráter descritivo-exploratório de sua análise. A partir das lentes teóricas da decolonialidade e da interculturalidade, foram construídas duas propostas de ensino para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental: uma para as turmas de 1º e 2º anos e a outra para as turmas de 3º, 4º e 5º anos. Destacamos que, nas brechas das diversas formas de colonialidade presentes na instituição de ensino escola, a exemplo, em certa medida, de algumas orientações da Base Nacional Comum Curricular, a professora de Educação Física procurou organizar um processo de ensino dialogado com as histórias e as culturas indígenas comprometido com os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, o que consideramos uma possibilidade de trabalho com as lentes da decolonialidade e da interculturalidade na Educação Física escolar.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas. Educação física escolar. Lei 11.645/08.

Recebido em: 08/08/2024

Aprovado em: 24/02/2025

<http://www.perspectiva.ufsc.br>  
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e101505>

**Abstract****Indigenous histories and cultures in Physical Education classes: organization of a teaching process**

This study aims to: (i) present (and share) part of a teaching process that engages in dialogue with Indigenous histories and cultures during Physical Education classes for early years of Elementary School at a public school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, and (ii) analyze and discuss the limits and possibilities of this teaching process. To this end, the theoretical-methodological approach is rooted in the context of qualitative research, with an emphasis on descriptive-exploratory analysis. Through the theoretical lenses of decoloniality and interculturality, two teaching proposals were developed: one for 1st and 2nd grade classes, and another for 3rd, 4th, and 5th grade classes. We highlight that, within the gaps left by the various forms of coloniality present in the school institution—exemplified, to some extent, by certain guidelines of the National Common Curricular Base—the Physical Education teacher sought to organize a teaching process that engages in dialogue with Indigenous histories and cultures, committed to Afro-Brazilian Civilizational Values. We consider this an opportunity to work with the lenses of decoloniality and interculturality in school-based Physical Education.

**Keywords:**

Indigenous peoples. School physical education. Law 11.645/08.

**Resumen****Historias y culturas indígenas en las clases de Educación Física: organización de un proceso de enseñanza**

Este estudio tiene como objetivos: (i) presentar (y compartir) parte de un proceso de enseñanza dialogado con las historias y culturas indígenas, en las clases de Educación Física, con grupos de los primeros años de la Educación Básica en una escuela pública, en Porto Alegre, Rio Grande do Sul, y (ii) analizar y discutir los límites y las posibilidades de dicho proceso de enseñanza. Por ello, el enfoque teórico-metodológico se inserta en el contexto de la investigación cualitativa, con énfasis en un carácter descriptivo-exploratorio de su análisis. A partir de la lente teórica de la decolonialidad y la interculturalidad, se diseñaron dos propuestas de enseñanza para los grupos de los primeros años de la educación básica: una para los grupos de 1º y 2º año, y otra para los grupos de 3º, 4º y 5º año. Destacamos que, en las brechas de las diversas formas de colonialidad presentes en la institución educativa, por ejemplo, en cierta medida, en algunas orientaciones de la Base Nacional Común Curricular, la profesora de Educación Física buscó organizar un proceso de enseñanza dialogado con las historias y las culturas indígenas comprometido con los Valores Civilizatorios Afro-brasileños, lo que consideramos una posibilidad de trabajo desde la lente de la decolonialidad y la interculturalidad en la Educación Física escolar.

**Palabras clave:**

Pueblos indígenas. Educación física escolar. Ley 11.645/08.

## Introdução

Este estudo aborda parte de um processo de ensino dialogado com as histórias e as culturas indígenas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O trabalho político-pedagógico foi realizado no primeiro trimestre do ano de 2024 e é/está comprometido (e sustentado) com pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade.

O entendimento de decolonialidade e de interculturalidade foi utilizado a partir dos estudos de Walsh (2019) e segue a ideia de que se tem um esforço de pensar com e a partir das condições ontológico-existenciais dos povos colonizados pela modernidade ocidental e de classificação étnico-racial e de gênero (em diálogo com a sexualidade), de modo a superar e/ou desfazer essas categorias identitárias. Ou seja, a abordagem adentra o sentido de uma práxis política das inter-relações pessoais, que vai para além da comunicação entre diferentes culturas, porque se pretende um paradigma outro, a partir de formas de pensamento (e ação) que estão relacionadas com e contra a colonialidade e a modernidade (Walsh, 2019).

A partir das compreensões de Bins *et al.* (2021), percebe-se que o entendimento de que as propostas de ensino inspiradas nos pressupostos decolonial e intercultural intencionam colocar na centralidade das suas preocupações (e ações) uma práxis com princípios que venham a questionar as bases monolíticas, as práticas e os referenciais eurocêtricos que vêm constituindo o campo educacional na modernidade de modo hierarquizante, para definir o que conta (ou não) como conhecimento válido, viável e possível.

Sobre a colonialidade, partilhamos com Maldonado-Torres (2007), que a entende como uma lógica global de desumanização que representa um processo de legitimação que circula na sociedade contemporânea e gera multiplicidades de formas de subalternização em prol da idealização de um modelo único e válido de ser, estar, saber, viver e existir no mundo. Modelo esse que, invariavelmente, corresponde ao ideal de homem branco, cisgênero e heteronormativo, especialmente seguindo as lógicas do modelo econômico capitalista.

Na escola, a colonialidade aparece e está presente de diversas formas, a exemplo de quando, conforme menciona Pérez Gómez (1998, p. 14), a sua função, que para o autor deveria ser a de desenvolver o processo de socialização das novas gerações, se dá de maneira conservadora, “para garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”. Para Torres Santomé (2013), tal movimento implica o que chama de “currículo homogeneizante”: um currículo caracterizado por ser centrado na homogeneização dos sujeitos, que pretende um ideal

de sujeito geralmente padronizado, bem como no silenciamento de outras possibilidades de identidades.

No movimento de pensar sobre as presenças e ausências na escola, especialmente sobre as presenças e ausências de conteúdos trabalhados no componente curricular de Educação Física, percebe-se que as histórias e as culturas indígenas pouco são desenvolvidas nas aulas. Mesmo com a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) tornando obrigatório o ensino das histórias e das culturas indígenas na educação básica, tal conteúdo costuma ser atravessado nas escolas apenas no mês de abril, em razão do dia 19 de abril, Dia dos Povos Indígenas. Ainda assim, geralmente a partir dos estereótipos criados pelo “mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc.” (Kayapó; Brito, 2014, p. 39).

Pereira (2021) destaca a importância da experiência corporal como um meio fundamental para o aprendizado. Essa ideia sugere que, para aprender de forma significativa (e efetiva), o corpo não deve ser visto apenas como um objeto ou instrumento passivo, mas como um agente ativo no processo de construção do conhecimento. O corpo, por meio de movimentos, gestos, expressões e sensações, participa ativamente da aprendizagem, principalmente no que se refere às práticas de ensino que envolvem a ação física, como na Educação Física. O corpo, portanto, é um meio de experimentação e de construção de sentidos e significados. Por essa razão, justifica-se a preocupação de vincular o ensino de Educação Física com o ensino dialogado com as histórias e as culturas indígenas.

Nessa perspectiva, e partilhando das noções de Pereira (2021) sobre a importância das aprendizagens passarem pelo corpo, assim como de Kayapó e Brito (2014) sobre a necessidade (e a importância) de que professores(as), estudantes e demais agentes das escolas se apropriem e problematizem os conhecimentos da temática sobre a educação para as relações étnico-raciais, “tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante” (Kayapó; Brito, 2014, p. 64), organizou-se um processo de ensino com as turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Tal processo possibilitou as turmas abarcarem conhecimentos e saberes-fazer dos povos indígenas nas aulas de Educação Física.

Este estudo, portanto, tem como objetivos: (i) apresentar (e partilhar) parte de um processo de ensino dialogado com as histórias e culturas indígenas, nas aulas de Educação Física, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e (ii) analisar e discutir sobre os limites e as possibilidades deste processo de ensino.

### **Caminho teórico-metodológico**

Este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória com uma perspectiva qualitativa, inserida no contexto do trabalho docente nas aulas de Educação Física de turmas dos anos iniciais

do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede estadual de ensino, na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A investigação está centrada na descrição, na análise, na interpretação e na discussão de parte de um processo de ensino em Educação Física, dialogado com as histórias e as culturas indígenas, endereçado às turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Tal estudo pretende contribuir no campo da Educação Física, bem como instigar a pensar e a estruturar o processo de ensino e suas aprendizagens na tentativa de construir a proposta pedagógica consubstanciada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, pesquisando a própria prática, naquele processo que o Schön (2000) chamou de “reflexão sobre a ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Destacamos que este processo de ensino é constituído por duas propostas: uma planejada para as turmas de 1º e 2º anos e a outra planejada para as turmas de 3º, 4º e 5º anos. Ambas as propostas foram organizadas e realizadas com os anos iniciais do Ensino Fundamental no primeiro trimestre do ano letivo de 2024. As turmas possuíam aulas de Educação Física na frequência de três vezes por semana, pelo período de cinquenta minutos cada, totalizando vinte e uma aulas em cada uma das propostas, ou seja, um planejamento, neste caso, com duração total de sete semanas.

Reforçamos que o objetivo aqui é apresentar, analisar e discutir as propostas de ensino construídas pela professora, o que será realizado a partir dos seguintes tópicos: (i) propostas de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental com e sobre os saberes-fazeres dos povos indígenas e (ii) limites e possibilidades das propostas de ensino com e sobre os saberes-fazeres dos povos indígenas.

### **Propostas de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental com e sobre os saberes-fazeres dos povos indígenas**

Destacamos que as propostas de ensino em Educação Física, dialogadas com as histórias e as culturas indígenas, respectivamente para as turmas de 1º e 2º anos e para as turmas de 3º, 4º e 5º anos, estão comprometidas com os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros – Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (Axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo (Trindade, 2006). Igualmente, por exigência da mantenedora, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, as propostas de ensino estão fundamentadas nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Nesse movimento, as 21 aulas que compõem a proposta de ensino para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental foram planejadas de acordo com o quadro 1, disposto abaixo, tendo

como intenção de encerramento da proposta a realização de um Encontro Integrativo dos Povos Indígenas.

**Quadro 1** – Proposta de ensino em Educação Física, dialogada com as histórias e as culturas indígenas: turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

PROPOSTA DE ENSINO (Turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental)	
<b>Objeto de Conhecimento BNCC</b>	<b>Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.</b>
<b>Habilidades BNCC</b>	(EF12EF01) Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
<b>Aulas</b>	<b>Estratégias</b>
<b>Aula 1</b>	<u>Oralidade, Ludicidade, Corporeidade e Circularidade</u> 1) Conversa a partir da pergunta orientadora: “O que eu sei sobre povos indígenas?”. 2) <b>Brincadeira “Meu nome, meu movimento”</b> : o(a) estudante diz o seu nome e faz um movimento. 3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.
<b>Aula 2</b>	<u>Cooperativismo/Comunitarismo, Ludicidade e Circularidade</u> 1) <b>Produção do caderno de Educação Física</b> <sup>1</sup> “costurado” (materiais: folhas, agulha de costura de plástico, linha de cera). Os(as) estudantes serão convidados(as) a buscar elementos da natureza (apenas os que estão no chão) no pátio da escola, para a produção das capas dos cadernos. 2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.
<b>Aula 3</b>	<u>Ancestralidade, Memória, Musicalidade, Ludicidade e Circularidade</u> 1) <b>Roda de agradecimento, com o instrumento maracá</b> <sup>2</sup> , às pessoas importantes na vida dos(as) estudantes e que vieram antes deles(as). 2) Conversa e combinações de acordos coletivos para as aulas de Educação Física, respeitando a vez de fala, representada por quem estiver com o maracá na mão. 3) <b>Brincadeiras com músicas indígenas</b> e movimentos corporais. 4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.
<b>Aula 4</b>	<u>Musicalidade, Ludicidade, Corporeidade e Circularidade</u> 1) <b>Dança da estátua com músicas indígenas</b> .

<sup>1</sup> Material produzido pelos(as) estudantes para realizar registros das suas aprendizagens nas aulas, assim como dos seus sentimentos, emoções, inquietações, interrogações, manifestações de diferentes expressões das aulas, que pode, igualmente, ser um instrumento avaliativo da professora (Tavares, 2021).

<sup>2</sup> Instrumento musical indígena, sendo seu nome muitas vezes utilizado como uma designação genérica para chocalhos. Consiste numa cabaça seca e oca com pequenas pedras, caroços ou sementes em seu interior, colocada na extremidade de um bastão geralmente feito de madeira.

	<p>2) <b>Desenho representativo das 3 primeiras aulas sobre as histórias e as culturas indígenas.</b></p> <p>3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 5</b>	<p><u>Cooperativismo/Comunitarismo, Memória, Oralidade e Circularidade</u></p> <p>1) Recordar a conversa da primeira aula sobre “O que eu sei sobre povos indígenas?” e conversar sobre os povos indígenas do Rio Grande do Sul – Charrua, Kaingang, Mbyá-Guarani e Xokleng – por meio de imagens (impresas ou em mídia digital).</p> <p>2) <b>Jogo da memória com imagens de povos indígenas do Rio Grande do Sul.</b></p> <p>3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 6</b>	<p><u>Religiosidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) Desenho no caderno de Educação Física sobre o que pode ser a Educação Física dialogada com as histórias e as culturas indígenas, orientado pela seguinte pergunta: “Como eu acho que serão as aulas de Educação Física com brincadeiras e jogos dos povos indígenas?”.</p> <p>2) <b>Conversa sobre amizade e respeito.</b></p> <p>3) <b>Pega-pega abraço:</b> para salvar o(a) colega que foi pego(a), alguém precisa abraçá-lo(a).</p> <p>4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 7</b>	<p><u>Energia Vital (Axé), Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Brincadeira Terra, céu e mar,</b> com diferentes formas de locomoção (correndo de frente, de costas, pulando com os dois pés “grudados”, pulando em um pé só, de lado, trabalhando lateralidade).</p> <p>2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 8</b>	<p><u>Religiosidade, Energia Vital (Axé), Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Conversa sobre preservação da natureza e relação dos povos indígenas com a natureza.</b> Conversa sobre a importância da natureza para pessoas indígenas e não indígenas, para o mundo.</p> <p>2) <b>Brincadeira “Pulseira da natureza”,</b> feita com fita adesiva transparente grossa e folhas, flores, pedrinhas e entre outros materiais/elementos da natureza encontrados no chão da escola.</p> <p>3) Desfile com as pulseiras da natureza.</p> <p>3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 9</b>	<p><u>Energia Vital (Axé), Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) Escolha/decisão coletiva (autonomia e protagonismo dos(as) estudantes): a turma irá selecionar, por votação, duas brincadeiras que a maioria dos(as) estudantes gostou, das oito aulas sobre as histórias e as culturas indígenas, para realizarem nessa aula.</p> <p>2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 10</b>	<p><u>Oralidade, Ludicidade, Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Contação de História da Apuka:</b> leitura de livro de histórias infantil online disponível no YouTube (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=olqggs4YdjA">https://www.youtube.com/watch?v=olqggs4YdjA</a>), realizada na sala da TV.</p> <p>2) Conversa sobre como a Apuka vai à escola (meio de transporte) e conversa sobre como os(as) estudantes vão à escola.</p> <p>3) Desenho, no caderno de Educação Física, dos meios de transporte que Apuka usa para ir à escola e dos meios de transporte que os(as) estudantes usam para ir à escola.</p> <p>4) <b>Experimentar movimentos dos animais identificados na história da Apuka,</b> através de desafios diversos propostos pela professora.</p> <p>5) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 11</b>	<p><u>Religiosidade, Oralidade, Memória e Corporeidade</u></p> <p>1) Retomada da história da Apuka.</p> <p>2) <b>Pega-pega espelho:</b> a pessoa que é pega precisa fazer uma pose e, para ser salva, alguém tem que fazer a mesma pose na sua frente, como se fosse um espelho (alusão à imagem de Apuka se vendo no rio).</p> <p>3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>

<p><b>Aula 12</b></p>	<p><u>Religiosidade, Oralidade, Memória e Corporeidade</u>  1) Retomada da história da Apuka, lembrando os animais da história. Conversa sobre possíveis formas de se acalmar e relaxar.  2) <b>Yoga dos animais</b> (de preferência com animais da história da Apuka)  3) <b>Práticas respiratórias e de relaxamento.</b>  4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 13</b></p>	<p><u>Oralidade, Ludicidade, Corporeidade e Circularidade</u>  1) Conversa sobre os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (falar das modalidades a partir de um móvel com fotos de cada uma das modalidades).  2) <b>Brincadeira Cabo de força.</b>  3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 14</b></p>	<p><u>Energia Vital (Axé), Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade e Circularidade</u>  1) <b>Construção de varal com elementos da natureza</b> encontrados na escola (e alguns levados pela professora): elementos leves e pesados (observar e sentir como cada elemento/objeto/coisa se comporta no varal – o pesado, como se movimentam? E as coisas leves, como se movimentam?).  2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 15</b></p>	<p><u>Corporeidade e Circularidade</u>  1) <b>Pega-pegas com peteca:</b> quem é o(a) pegador(a) fica com a peteca e deve jogar a peteca em quem deseja pegar, que será o(a) próximo(a) pegador(a) e assim sucessivamente.  2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 16</b></p>	<p><u>Ancestralidade e Ludicidade</u>  1) <b>Vídeo “Jogos Indígenas - Um pouco da história e das modalidades esportivas”</b> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=UTQD2fA2amg">https://www.youtube.com/watch?v=UTQD2fA2amg</a>).  2) Conversa sobre o vídeo, sobre as práticas corporais dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, a exemplo da corrida de tora, arremesso de lança, arco e flecha, corridas, natação, canoagem, danças, pinturas corporais e entre outras.  3) <b>Pinturas corporais adaptadas: produção de máscaras indígenas</b> (materiais: tinta guache/têmpera, pincéis, pratinhos de papelão, elástico).  4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 17</b></p>	<p><u>Corporeidade, Energia Vital (Axé) e Circularidade</u>  1) <b>Brincadeira de arremesso de lança</b> (lanças adaptadas produzidas pela professora com espaguete de piscina e bolinha de tênis na ponta).  2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 18</b></p>	<p><u>Corporeidade, Energia Vital (Axé) e Circularidade</u>  1) <b>Brincadeira de arco e flecha.</b>  2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 19</b></p>	<p><u>Corporeidade, Energia Vital (Axé) e Circularidade</u>  1) <b>Brincadeira da corrida de tora</b>, com bastões (de PVC), estilo revezamento.  2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 20</b></p>	<p><u>Ancestralidade, Memória, Religiosidade, Oralidade e Ludicidade</u>  1) Conversa sobre arte e artesanato indígena, sobre alguns dos seus significados, através de fotos de artesanatos indígenas, previamente selecionados e, se possível, com alguns artesanatos indígenas como inspiração para os(as) estudantes.  2) <b>Produção de pulseiras com miçanga (artesanato indígena).</b>  3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<p><b>Aula 21</b></p>	<p><u>Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (Axé), Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória e Ancestralidade</u>  <b>Encontro Integrativo: Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (participação das turmas de 1º e 2º anos juntas).</b>  # Momento 1: Abertura dos Jogos com músicas indígenas (previamente selecionadas pela professora com os(as) estudantes).  # Momento 2: Exposição das máscaras indígenas produzidas pelos(as) estudantes, do Varal da Natureza produzido por cada turma, bem como dos artesanatos indígenas da professora.  # Momento 3: Brincadeiras com as seguintes práticas corporais inspiradas nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas: (a) pega-pegas peteca; (b) arremesso de lança; (c) dança com músicas indígenas.</p>



	<p># Momento 4: Feirinha com os artesanatos produzidos pelos(as) estudantes, que eles(as) podem adquirir. <i>Observação: os(as) estudantes terão moedas de troca para adquirir os produtos da feirinha. Haverá um momento específico para isso, durante o encontro.</i></p> <p># Pintura corporal com argila indígena.</p> <p><b>Desenho nos cadernos de Educação Física</b> Pergunta orientadora: “O que eu acho que aprendi e como me senti no Encontro Integrativo dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas?”.</p>
--	---

Fonte – Elaborado pelas autoras (2024).

Já as 21 aulas que compõem a proposta de ensino para as turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental foram planejadas de acordo com o quadro 2, disposto abaixo, tendo como intenção de encerramento a realização de uma Gincana dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.

**Quadro 2** – Proposta de ensino em Educação Física, dialogada com as histórias e as culturas indígenas: turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

<b>PROPOSTA DE ENSINO (Turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental)</b>	
<b>Objeto de conhecimento BNCC</b>	<b>Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena.</b>
<b>Habilidades BNCC</b>	<p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.</p> <p>(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.</p> <p>(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>
<b>Aulas</b>	<b>Estratégias</b>
<b>Aula 1</b>	<p><u>Oralidade, Ludicidade, Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) Conversa a partir da pergunta orientadora: “O que eu sei sobre povos indígenas?”.</p> <p>2) <b>Brincadeira “Meu nome, meu movimento”</b>: o(a) estudante diz o seu nome e faz um movimento; na sequência, o(a) próximo(a) estudante diz o seu nome, faz um movimento e repete o movimento dos(as) colegas anteriores.</p> <p>3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 2</b>	<p><u>Cooperativismo/Comunitarismo, Ludicidade e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Produção do caderno de Educação Física “costurado”</b> (materiais: folhas, agulha de costura de plástico, linha de cera). Os(as) estudantes serão convidados(as) a buscar elementos da natureza (apenas os que estão no chão) no pátio da escola, para a produção das capas dos cadernos.</p> <p>2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 3</b>	<p><u>Ancestralidade, Memória, Musicalidade, Ludicidade e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Roda de agradecimento, com o instrumento maracá</b>, às pessoas importantes na vida dos(as) estudantes e que vieram antes deles(as).</p> <p>2) Conversa e combinações de acordos coletivos para as aulas de Educação Física, respeitando a vez de fala, representada por quem estiver com o maracá na mão. Os(as)</p>

	<p>estudantes serão divididos em pequenos grupos para elaborarem, por escrito, o que entendem ser interessante para ter uma boa relação nas aulas. Após esse momento, partilharão essas informações para todo o coletivo e, com auxílio da professora, em um cartaz, escreverão todos esses acordos, assinando ao final, como um compromisso (comprometimento) com o coletivo da turma.</p> <p>3) <b>Dança da estátua com músicas indígenas.</b></p> <p>4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 4</b>	<p><u>Religiosidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Memória e Circularidade</u></p> <p>1) Recordar a conversa da primeira aula sobre “O que eu sei sobre povos indígenas?”, e <b>pesquisar, nos Chromebooks da escola, sobre os povos indígenas do Rio Grande do Sul – Charrua, Kaingang, Mbyá-Guarani e Xokleng.</b></p> <p>2) <b>Conversa sobre amizade e respeito.</b></p> <p>3) <b>Pega-pega abraço:</b> para salvar o(a) colega que foi pego(a), alguém precisa abraçá-lo(a).</p> <p>4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 5</b>	<p><u>Cooperativismo/Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Oralidade e Circularidade</u></p> <p>1) Recordar as pesquisas realizadas sobre os povos indígenas do Rio Grande do Sul – Charrua, Kaingang, Mbyá-Guarani e Xokleng – através de imagens (impressas ou em mídia digital).</p> <p>2) Conversa sobre nomes e sobrenomes possivelmente indígenas, sobre costumes, comidas, sobre regiões em Porto Alegre/RS bastante ocupadas por povos indígenas, sobre ancestralidade.</p> <p>3) <b>Tarefa de casa: convite aos(as) estudantes conversarem em casa sobre as suas ancestralidades, com os(as) seus responsáveis, com a sua família, perguntando as suas origens, os significados dos seus nomes e, possivelmente, dos seus sobrenomes.</b></p> <p>4) <b>Jogo da memória com imagens de povos indígenas do Rio Grande do Sul.</b></p> <p>5) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 6</b>	<p><u>Energia Vital (Axé), Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) Retomada da tarefa de casa sobre as origens de cada estudante, sobre os significados dos seus nomes: quem souber e quiser partilhar na aula, poderá realizar no primeiro momento de partilha da aula ou ao final, na roda de conversa.</p> <p>2) <b>Brincadeira Terra, céu e mar,</b> com diferentes formas de locomoção (correndo de frente, de costas, pulando com os dois pés “grudados”, pulando em um pé só, de lado, trabalhando lateralidade).</p> <p>3) Desenho no caderno de Educação Física sobre o que pode ser a Educação Física dialogada com as histórias e as culturas indígenas, orientado pela seguinte pergunta: “Como eu acho que serão as aulas de Educação Física com brincadeiras e jogos dos povos indígenas?”.</p> <p>4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 7</b>	<p><u>Ancestralidade, Religiosidade, Ludicidade, Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Vídeo sobre os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (Terminou neste domingo a 1ª edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pzkkUJsfmvs">https://www.youtube.com/watch?v=pzkkUJsfmvs</a>).</b></p> <p>3) Conversa sobre o vídeo: rituais dos povos indígenas, danças e práticas corporais.</p> <p>2) <b>Brincadeira corrida de obstáculos na “natureza”</b> (pátio da escola), com desafios montados pela professora.</p> <p>3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 8</b>	<p><u>Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade, Ludicidade e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Produção de petecas</b> (materiais: argila ou areia, sacola plástica, tecido, cordão, penas).</p> <p>2) Conversa sobre as penas de animais, sobre caça irregular de animais, sobre preservação e cuidado com a natureza.</p> <p>3) <b>Brincar com as petecas produzidas</b> (experimentar diferentes formas de jogar).</p> <p>4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 9</b>	<p><u>Energia Vital (Axé), Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade e Circularidade</u></p> <p>1) Retomada da tarefa de casa sobre as origens de cada estudante, sobre os significados dos</p>

	<p>seus nomes: quem souber e quiser partilhar na aula, poderá realizar no primeiro momento de partilha da aula ou ao final, na roda de conversa.</p> <p>2) Escrita e desenho no caderno de Educação Física sobre o que pode ser a Educação Física dialogada com as histórias e as culturas indígenas, orientados pela seguinte pergunta: “Como eu acho que serão as aulas de Educação Física com brincadeiras e jogos dos povos indígenas?”.</p> <p>3) Escolha/decisão coletiva (autonomia e protagonismo dos(as) estudantes): a turma irá selecionar, por votação, a brincadeira que a maioria dos(as) estudantes mais gostou, de todas as aulas anteriores sobre as histórias e as culturas indígenas, para realizar nessa aula (não pode repetir a brincadeira da aula anterior).</p> <p>4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 10</b>	<p><u>Ancestralidade e Ludicidade</u></p> <p>1) <b>Vídeo “Jogos Indígenas - Um pouco da história e das modalidades esportivas”</b> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=UTQD2fA2amg">https://www.youtube.com/watch?v=UTQD2fA2amg</a>).</p> <p>2) Conversa sobre o vídeo, sobre as práticas corporais dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, a exemplo da corrida de tora, arremesso de lança, arco e flecha, corridas, natação, canoagem, danças, pinturas corporais e entre outras.</p> <p>3) Brincadeira <b>Cabo de força</b>.</p> <p>4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 11</b>	<p><u>Memória, Ancestralidade, Corporeidade e Cooperativismo/Comunitarismo e Circularidade</u></p> <p>1) Conversa sobre povos indígenas: O que sabem sobre os povos indígenas, que foi estudado até este momento? O que já sabiam? Conversar sobre alguns termos e estereótipos, a exemplo da diferença entre “índio” e “povos indígenas”, sobre o termo “tribo”, entre outros.</p> <p>2) Retomada da tarefa de casa sobre as origens de cada estudante, sobre os significados dos seus nomes: quem souber e quiser partilhar na aula, poderá realizar no primeiro momento de partilha da aula ou ao final, na roda de conversa.</p> <p>3) <b>Brincadeira da corrida de tora</b>, com os tacos da escola (estilo estafeta).</p> <p>4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 12</b>	<p><u>Corporeidade, Energia Vital (Axé) e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Pega-pega com peteca</b> (quem é o(a) pegador(a) fica com a peteca e deve jogar a peteca em quem quer pegar) + <b>jogo da peteca na rede</b>.</p> <p>2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 13</b>	<p><u>Corporeidade, Energia Vital (Axé) e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Brincadeira de arremesso de lança</b> (lança adaptada produzida pela professora, com espaguete de piscina e bolinha de tênis).</p> <p>2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 14</b>	<p><u>Corporeidade, Energia Vital (Axé) e Circularidade</u></p> <p>1) <b>Brincadeira de arco e flecha</b> (arco e flecha produzidos pela professora com bambu e cadarços de tênis).</p> <p>2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 15</b>	<p><u>Corporeidade, Energia Vital (Axé) e Circularidade</u></p> <p>1) Retomada da tarefa de casa sobre as origens de cada estudante, sobre os significados dos seus nomes: quem souber e quiser partilhar na aula, poderá realizar no primeiro momento de partilha da aula ou ao final, na roda de conversa.</p> <p>2) <b>Futebol</b> (dividir turma em “pessoas que se sentem confiantes e se acham habilidosas no futebol” e “pessoas que não se sentem confiantes para jogar futebol”).</p> <p>3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.</p>
<b>Aula 16</b>	<p><u>Religiosidade, Oralidade e Circularidade</u></p> <p>1) Pesquisa, nos Chromebooks da escola, sobre as pinturas corporais e grafismos indígenas, para inspiração da produção de pulseiras de identificação das equipes participantes da Gincana dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.</p> <p>2) Conversa sobre as pesquisas realizadas e sobre os significados das pinturas corporais e grafismos indígenas.</p> <p>3) <b>Grafismo indígena: no caderno de Educação Física, contornar a mão e fazer desenhos de grafismos indígenas nessa mão</b> (materiais: lápis de cor, canetinha, entre outros).</p>

	# <i>Observação: se sobrar tempo, brincar de Pega-Pega Abraço.</i> 4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.
<b>Aula 17</b>	<u>Religiosidade, Memória, Ludicidade e Circularidade</u> 1) <b>Produção das pulseiras de identificação das equipes (com os grafismos indígenas)</b> para os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (2 pulseiras diferentes para a turma). # <i>Observação 1: Serão 6 equipes no dia dos Jogos (equipes mistas e com todas as turmas - 3º, 4º e 5º anos misturadas) – (materiais: rolo de papel higiênico cortado ao meio, elástico e canetas coloridas).</i> # <i>Observação 2: se sobrar tempo, brincar de Pega-Pega Peteca.</i> 2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.
<b>Aula 18</b>	<u>Memória, Corporeidade, Musicalidade e Circularidade</u> 1) Retomada da tarefa de casa sobre as origens de cada estudante, sobre os significados dos seus nomes: quem souber e quiser partilhar na aula, poderá realizar no primeiro momento de partilha da aula ou ao final, na roda de conversa. 2) Retomada das brincadeiras e jogos que são realizadas nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. 3) <b>Seleção de músicas indígenas para a abertura dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.</b> 4) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.
<b>Aula 19</b>	<u>Memória, Corporeidade e Circularidade</u> 1) <b>Escrita e desenho no caderno de Educação Física a partir da seguinte questão orientadora: “O que eu acho que a professora quis passar nas aulas sobre as histórias e as culturas dos povos indígenas? O que eu acho que aprendi com essas aulas, com esse conteúdo na Educação Física?”</b> 2) Escolha/decisão coletiva (autonomia e protagonismo dos(as) estudantes): a turma irá selecionar, por votação, a brincadeira que a maioria dos(as) estudantes mais gostou, de todas as aulas anteriores sobre as histórias e as culturas indígenas, para realizar nessa aula, preferencialmente uma prática realizada nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. 3) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.
<b>Aula 20</b>	<u>Memória, Corporeidade e Circularidade</u> 1) Escolha/decisão coletiva (autonomia e protagonismo dos(as) estudantes): a turma irá selecionar, por votação, a brincadeira que a maioria dos(as) estudantes mais gostou, de todas as aulas anteriores sobre as histórias e as culturas indígenas, para realizarem nessa aula (não pode repetir a brincadeira da aula anterior). 2) Roda de conversa sobre como se sentiram na aula e as possíveis aprendizagens.
<b>Aula 21</b>	<u>Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (Axé), Cooperativismo/Comunitarismo, Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória e Ancestralidade</u> <b>Gincana dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (participação das turmas de 3º, 4º e 5º anos juntas).</b> # Momento 1: Abertura dos Jogos com Músicas Indígenas (previamente selecionadas pela professora com os(as) estudantes). Divisão das 6 equipes da Gincana (a professora irá escolher, pois todas as equipes terão participantes de todas as turmas). Equipes identificadas com as pulseiras de rolo de papel higiênico decoradas com grafismos indígenas pelos(as) estudantes. # Momento 2: Exposição dos grafismos indígenas produzidos pelos(as) estudantes, bem como dos artesanatos indígenas da professora. # Momento 3: Gincana: brincadeiras, com as 6 equipes já divididas e identificadas, com as seguintes práticas corporais inspiradas nos Jogos Mundiais dos Povos indígenas: (a) pega-pega peteca; (b) arremesso de lança; (c) arco e flecha; (d) corrida de tora; (e) cabo de força. #Momento 4: Roda de partilhas e agradecimentos, com a vez de fala marcada pelo instrumento maracá; apenas de quem quiser partilhar a palavra em roda.  <b>Escrita nos cadernos de Educação Física</b> Pergunta orientadora: “Como me senti nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas? O que eu acho que aprendi?”.

Fonte – Elaborado pelas autoras (2024).

Destacamos que estes planos de aulas, inseridos e expostos acima, fazem parte de ambas as propostas de ensino em Educação Física dialogadas com as histórias e as culturas indígenas. Tratam-se de planejamentos flexíveis que foram pensados a partir da realidade da primeira professora, de acordo com as subjetividades dos(as) estudantes de cada uma das turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, assim como do contexto da escola em que a professora é lotada. No entanto, consideramos que as propostas podem ser repensadas e adaptadas em outras realidades, razão pela qual este estudo se propôs a partilhá-las e publicizá-las.

### **Limites e possibilidades das propostas de ensino com e sobre os saberes-fazer dos povos indígenas**

Para analisar e discutir os limites e as possibilidades das duas propostas acima partilhadas focamos em três questões: (i) a possível aproximação, nas aulas de Educação Física, com a Lei 11.645/028 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino das histórias e das culturas indígenas na Educação Básica; (ii) a escolha político-pedagógica da professora, comprometida com pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2019; Bins et al., 2021), por organizar um processo de ensino dialogado com as histórias e as culturas indígenas a partir dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (Trindade, 2006) e (iii) a exigência da mantenedora – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – de que todos os planejamentos de professores(as) sejam fundamentados nas orientações da BNCC (Brasil, 2018), com destaque aos objetos de conhecimento e habilidades utilizadas em todas as aulas, o que deve ser registrado na Plataforma Escola RS (sistema de registro da vida escolar dos(as) professores(as) e das turmas pelas quais são responsáveis).

Com relação à primeira questão – “a possível aproximação, nas aulas de Educação Física, com a Lei 11.645/028 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino das histórias e das culturas indígenas na Educação Básica” –, percebemos, nas propostas de ensino, o exercício que a professora realizou, ao trazer para o componente curricular de Educação Física os saberes-fazer e conhecimentos dos povos indígenas, de tentar tornar efetiva a Lei 11.645/08 na escola. Exercício esse que, em alguma medida, convida (e neste estudo convidou) os(as) estudantes a se relacionarem com outras possibilidades de Educação Física, a partir de outras lógicas e saberes-fazer menos atravessados pela colonialidade, menos eurocêntricos.

Ao analisarmos as propostas de ensino, percebemos o exercício da professora de não só apresentar as histórias e as culturas indígenas para os(as) estudantes, mas igualmente de ofertar possibilidades de diálogos a partir de lentes que refletem sobre as diversas produções de preconceitos e estereótipos em relação aos povos indígenas. Para tanto, fundamenta-se em outras

histórias (menos colonizadas), que além de não estereotiparem, não distorcem, silenciam e generalizam os povos indígenas (Kayapó; Brito, 2014). Exemplo desse movimento foi a aula 11 da proposta de ensino das turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que intencionou “conversar sobre alguns termos e estereótipos, a exemplo da diferença entre “índio” e “povos indígenas”, sobre o termo “tribo”, entre outros”.

Entendemos que tal movimento se aproxima da compreensão de que um projeto intercultural necessita de práticas educativas pautadas no “encontro” (Walsh, 2019; Fleuri, 2003). Práticas essas que, segundo Fleuri (2003), permitam ao sujeito se compreender no mundo, entendendo sua diversidade e complexidade, bem como refletir, superar e enfrentar atitudes de preconceito e a reprodução de estereótipos. De acordo com Tavares (2021), uma construção curricular em Educação Física inspirada na interculturalidade demanda tanto uma ampliação dos conteúdos trabalhados nas aulas, dos saberes, dos saberes-fazer, das práticas e das metodologias, como também exige identificar, desnaturalizar e desconstruir as discriminações presentes na sociedade de forma geral, bem como na relação com os fenômenos da cultura e das práticas corporais.

Do mesmo modo, compreendemos a tentativa da professora em ofertar diferentes possibilidades de aproximação com as histórias, as culturas, os saberes-fazer e conhecimentos dos povos indígenas. Foram planejadas aulas com diversas práticas corporais e culturais indígenas, inspiradas, especialmente, nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. Outras práticas oferecidas foram brincadeiras diversas e atividades de produção artística realizadas pelos(as) estudantes, assim como o acesso ao conteúdo das histórias e culturas indígenas por meio de vídeos – alguns lúdicos e outros mais próximos da realidade da vida de um ou de outro povo indígena. Percebemos, ao analisarmos as aulas que compõem as propostas de ensino, a intencionalidade da professora de que as turmas pudessem fazer uma imersão na cultura indígena, especialmente àquelas pertencentes ao Rio Grande do Sul, estado em que o trabalho docente foi proposto. Inclusive, para tanto, a professora partilhou artesanatos indígenas nas atividades de encerramento de ambas as propostas: tanto no Encontro Integrativo com as turmas de 1º e 2º anos, como na Gincana com as turmas de 3º, 4º e 5º anos.

Reconhecemos que todos esses movimentos, destacados como intencionalidades pedagógicas nas propostas de ensino em Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, representam uma nítida tentativa da professora de aproximação com as histórias e as culturas indígenas, conferindo, em certa medida, mais efetividade à Lei 11.645/08 no contexto das turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos daquele ambiente escolar.

Por outro lado, compreendemos, e já aproveitamos para sugerir, que futuras propostas de ensino possam pensar na possibilidade de trazer uma referência indígena na escola, convidando pessoas indígenas para partilharem seus saberes-fazer e conhecimentos com os(as) estudantes e,

se possível, que reflitam também sobre a possibilidade de levar os(as) estudantes em comunidades indígenas que permitam esse encontro, essa partilha. Compreendemos, partilhando do entendimento de Tavares (2021), que esse é um movimento que pode vir a promover a superação do entendimento acerca dos limites e espaços à formação de sujeitos, permitindo que os(as) estudantes “ampliem seus conhecimentos e interesses, pois muitas vezes suas rotinas estão restritas à circulação no próprio bairro onde residem, então, ao acessarem outros espaços, suas possibilidades e projetos podem se expandir” (Tavares, 2021, p. 94). Portanto, o que foi discutido também deve ser levado em consideração em um projeto pedagógico inspirado na interculturalidade.

Com relação à segunda questão – “a escolha político-pedagógica da professora, comprometida com pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2019; Bins et al., 2021), por organizar um processo de ensino, dialogado com as histórias e as culturas indígenas, a partir dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (Trindade, 2006)” –, percebemos que foi uma escolha que orientou toda a organização e estrutura do planejamento das aulas de Educação Física com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros consistem em um outro projeto civilizatório. Um projeto não hierárquico, calcado nas heranças culturais dos povos africanos (e acrescentamos, igualmente, os povos indígenas) e perceptível nos saberes emancipatórios negros (Gomes, 2017) dos povos em diáspora. De acordo Trindade (2006) – no projeto “A Cor da Cultura” –, esses valores podem ser listados em “Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (Axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo”, enquanto princípios inscritos na memória dos afro-brasileiros. Destacamos que entendemos, de modo semelhante, tais valores também estarem inscritos na memória dos povos indígenas que, assim como os afro-brasileiros, fazem parte da noção de povos originários.

É importante destacar que a formação da identidade da criança, de acordo com Bento (2012), acontece por meio da socialização e das relações estabelecidas com o(a) outro(a), momento em que é construída sua autoimagem e autoconceito. Nessa perspectiva, entendemos como essencial que a sua identidade étnico-racial, assim como a sua percepção sobre diferenças étnico-raciais, sejam bem trabalhadas nessa etapa do desenvolvimento humano. Assim, considerando que a escola é um espaço e tempo importante e significativo para refletir, partilhar, ensinar e aprender sobre as diferentes etnias que formam a variedade de culturas no Brasil (Bento, 2012), entendemos que, além do conteúdo proposto pela professora, a forma com a qual a mesma orientou as propostas de ensino – inspirada nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros – é bastante relevante: tanto para o ensinamento dessas culturas, como para a experiência com as mesmas envoltas pela corporeidade

(Pereira *et al.*, 2017), envoltas por princípios menos hierárquicos e mais circulares, que possibilitam fazer a palavra circular entre todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino.

Entendemos que esse movimento intenciona convidar os(as) estudantes a participarem das aulas com certo enfrentamento ao pensamento colonial, que há bastante tempo vem categorizando corpo e mente de forma separada, priorizando os aspectos intelectuais nos processos de ensino e aprendizagem e silenciando os saberes-fazer produzidos a partir da corporeidade (Pereira *et al.*, 2017). Saberes-fazeresses que Rufino (2019) entende enquanto corpos encantados – que se inscrevem no tempo e espaço presente, que sabem da sua potência porque se (re)conhecem vivos e, portanto, estão imbuídos de força transformadora. Ao analisarmos as propostas de ensino em Educação Física acima apresentadas, notamos a intencionalidade pedagógica da professora em priorizar os(as) estudantes no centro do processo de ensino, o que fica evidente nas noções de circularidade intencionadas para as partilhas de conhecimentos da turma. Compreendemos que essa é uma das formas de produção de encantamento dos corpos trazida por Rufino (2019) e, conseqüentemente, de força transformadora.

Cruz e Monteiro (2017) destacam que a cultura negra foi sendo boicotada no processo histórico brasileiro, lembrando que a escravização reprimiu as expressões culturais de matrizes africanas em diversas ordens, o que Kayapó e Brito (2014) igualmente pontuam com relação as culturas de matrizes indígenas. Ou seja, um projeto de genocídio e, para além disso, de epistemicídio de ambas as culturas e identidades (Munanga, 1999), por estarem fora dos padrões elitistas, conservadores e ocidentais, fora, portanto, do que Tavares (2021) reconhece por “Eu hegemônico” – moderno/colonial, eurocentrado, branco, cisgênero, heteronormativo.

Nesse sentido, consideramos que tais Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, ao se referirem a uma possibilidade de organização metodológica no campo da Educação, elucidam o que está na base da nossa herança africana (e também indígena), hegemonicamente contada de outra ótica – a colonizadora (Gama; Cabral, 2021). Nesse movimento, ao analisarmos as propostas de ensino em Educação Física acima apresentadas, compreendemos que elas possibilitam, por meio dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, um olhar de forma coletiva, interseccional e integrada para esta luta e resistência na contraposição dos pressupostos da colonialidade que silenciam corpos, saberes-fazer e conhecimentos outros, que precisam ser feitas (Tavares, 2021).

Com relação à terceira questão, “a exigência da mantenedora – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – de que todos os planejamentos de professores(as) sejam fundamentados nas orientações da BNCC (Brasil, 2018), com destaque aos objetos de conhecimento e habilidades utilizadas em todas as aulas, o que deve ser registrado na Plataforma Escola RS (sistema de registro da vida escolar dos(as) professores(as) e das turmas pelas quais é responsável)”, temos algumas considerações a fazer.



Primeiro, ressaltamos que entendemos que, de modo geral, a BNCC não dialoga com os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Isso porque, ainda que existam diversos posicionamentos, muitos deles concorrentes, em relação à Educação Física na BNCC, partilhamos da compreensão de Neira (2018) sobre esse documento curricular ser bastante centrado (e também enraizado) em uma perspectiva tecnicista de educação, pois tem os princípios do neoliberalismo travestido de racionalidade técnica. Nesse caso, o compreendemos como um retrocesso no campo da Educação Física, tanto de forma política, como pedagógica.

Em segundo lugar, identificamos algumas incoerências presentes no documento da BNCC. Uma delas está no primeiro parágrafo do texto introdutório, em que o documento marca a posição que pretende ocupar quando afirma ser e se coloca como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7).

Compreendemos que, ao colocar o que chama de aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço do desenvolvimento de competências, a BNCC destaca (e também recupera) uma lógica conteudista, apontando a preocupação com uma suposta eficiência de ensino anunciada por uma lógica tecnocrática. Acontece que tal eficiência e essencialidade sequer consideram as dimensões territoriais e as diferenças culturais do território brasileiro. Nessa perspectiva, com o argumento de “igualdade educacional”, entendemos que a BNCC pressupõe o que é importante e essencial para o(a) outro(a) saber (Neira, 2018).

Entendemos que isso fica evidente na proposta de ensino planejada para as turmas de 1º e 2º anos, em que a professora selecionou como objeto de conhecimento, “Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional”, mas o que nitidamente intencionou trabalhar eram as histórias e as culturas indígenas, por meio de “Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena objeto de conhecimento presente na BNCC apenas para as turmas para as turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Ou seja, para trabalhar o conteúdo dos povos indígenas com as turmas de 1º e 2º anos, a professora precisou selecionar um objeto de conhecimento da BNCC que supostamente mais se aproximava do seu interesse de trabalho, já que esta seleção se trata de uma exigência da mantenedora nos registros das aulas na Plataforma Escola RS.

Nesse movimento, e partilhando do entendimento de Neira (2018) sobre o direito das crianças e adolescentes a aprendizagens básicas, nossa posição é a de que essas aprendizagens básicas não correspondem necessariamente ao que a BNCC propõe, pois ao mesmo tempo em que o documento impõe qual conhecimento deve ser trabalhado em cada etapa ou momento do ano letivo

nas escolas, não justifica ou explica a seleção dos conteúdos. Neste caso, entendemos que as “Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena” não deveriam estar restritos às turmas de 3º, 4º e 5º anos, até porque, a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) tornou obrigatório o ensino das histórias e das culturas indígenas em toda a Educação Básica, ou seja, em todos os anos de ensino. Portanto, compreendemos que a BNCC poderia ser mais explícita neste assunto em todos os anos de ensino.

Reforçamos que não estamos defendendo que cada escola e cada professor(a) possa ensinar o que quiser, quando quiser e se quiser. No contexto das aulas de Educação Física, foco deste estudo, entendemos como importantes as aprendizagens destacadas nas unidades temáticas estabelecidas pela BNCC, quais sejam: as brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas. Contudo, partilhamos da compreensão de Neira (2018) de que esse poderia ser o limite daquilo que é chamado de “aprendizagens essenciais”, o que é absolutamente diferente das especificações de gênero textual que deve (ou não) ser lido e quando isso acontecerá, assim como de quais aspectos das práticas corporais devem ser ensinados e em quais momentos isso deve acontecer.

Entendemos que todas essas especificações engessam o componente de Educação Física, que é corporal e, portanto, cultural, em diálogo com as categorias estruturantes da nossa sociedade – raça e etnia, gênero em diálogo com a sexualidade e classe. O diálogo com essas categorias estruturantes, portanto, aproxima-se dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2019; Bins *et al.*, 2021).

### Considerações possíveis

Este estudo apresentou parte de um processo de ensino dialogado com as histórias e as culturas indígenas, organizado por uma professora de Educação Física, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Também analisou e discutiu os limites e as possibilidades deste processo de ensino.

As análises e discussões nos permitiram compreender que a Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, precisa, com urgência, ser efetivamente aplicada, experimentada e vivida em profundidade, porque entendemos que se trata de uma forma de decolonizar, em alguma medida, o pensamento e a estrutura colonial presentes na maioria das escolas. Compreendemos que tal movimento pode possibilitar a pluralidade de cosmopercepções<sup>3</sup> (Oyewumi, 2021), saberes-fazer e conhecimentos

---

<sup>3</sup> A cosmopercepção consiste em uma categoria pensada por Oyeronke Oyewumi (2021), que propõe um alargamento da noção de cosmovisão, com a intenção de dar atenção aos demais sentidos que não exclusivamente o visual, confluindo para uma combinação de sentidos. Tal modo de se colocar no laço social, ao desviar de padrões coloniais,

na escola, desmonopolizando as práticas e os referenciais eurocêntricos que vêm constituindo o campo educacional na modernidade.

Tavares e Wittizorecki (2018), ao relatarem o processo de construção curricular nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Rio Grande do Sul, bem como os lugares da Educação Física nesse contexto, entendem que o processo de construção curricular da escola vem sendo atravessado por movimentos que nomearam como “retornos, contornos e desvios”. O retorno, fazendo uma analogia ao retrocesso, se dá por meio de processos didáticos e/ou normativos convencionais e conservadores, ou mesmo pelas exigências e imposições da mantenedora, as quais estão, muitas vezes, na contramão do que a escola supostamente defende. Já os contornos e os desvios se apresentam enquanto brechas para outras possibilidades, para além daquilo que a mantenedora propõe, inclusive, como exigência.

Com relação ao movimento de contorno e desvio, ainda que a professora de Educação Física não tenha descumprido explicitamente a exigência da mantenedora em relação à presença das habilidades da BNCC nos registros de aula, tanto que estavam presentes nas duas propostas de ensino neste estudo apresentadas, entendemos que, ao pensar o seu planejamento e ação nas aulas de Educação Física a partir dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, a docente resistiu (Tavares, 2021), de algum modo, à visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano colocada pela BNCC.

Em síntese, destacamos que, nas brechas das diversas formas de colonialidade presentes na instituição de ensino escola, a exemplo, em certa medida, de algumas orientações da Base Nacional Comum Curricular, houve a tentativa de organização de um processo de ensino dialogado com as histórias e as culturas indígenas, comprometido com os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, o que consideramos uma possibilidade de trabalho com as lentes da decolonialidade e da interculturalidade na Educação Física escolar.

## Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98-117.

BINS, Gabriela Nobre *et al.* Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. *In*: FONSECA, Denise Grosso *et al.* (Org.). **Trabalho docente em Educação Física**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021, p. 179-194.

---

nos permite pensar sobre categorias multidimensionais, as quais não se propõem a encontrar soluções simples para problemas complexos.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 15 maio 2024.

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

CRUZ, Isabel Cristina Fonseca da; MONTEIRO, Maria do Carmo Sales. **Contextualizando a Saúde da População Negra**. [S. l.]: UNASUS, 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

GAMA, Jonalva Paranã de Araújo; CABRAL, Barbara Eleonora Bezerra Cabral. Valores afro-brasileiros nas vivências da comunidade baiana remanescente de Quilombo Lage dos Negros: frutos reflexivos de uma cartografia. **Extramuros – Revista de Extensão da UNIVASF**, Petrolina, volume suplementar, n. 2, p. 149-171, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>. Acesso em: 15 maio 2024.

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

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-99.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar**. Fortaleza: Aliás, 2021.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998, p. 53-66.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n4/2237-9460-exitus-9-04-262.pdf> . Acesso em: 17 maio 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias**. Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2021.

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

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: Cavalo de Tróia da educação**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres**. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 11-17.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 15 maio 2024.