

## **NOS CAMINHOS DO BEM VIVER: Jogos e Práticas Corporais Indígenas na Educação Básica**

EN LOS CAMINOS DEL BUEN VIVIR: Juegos y Prácticas Corporales  
Indígenas en la Educación Básica

ON THE PATHS OF GOOD LIVING: Indigenous Games and Physical  
Practices in Basic Education

Gabriela Nobre Bins<sup>1</sup> 

Ana Paula Dahlke<sup>2</sup> 

Daniela do Santo Abreu<sup>3</sup> 

### **Resumo**

Este artigo aborda práticas pedagógicas inspiradas na filosofia do Bem Viver dentro da Educação Física em três escolas de Porto Alegre/RS, visando promover uma educação intercultural e formas de implementar a Lei nº 11.645/2008. Através de uma abordagem qualitativa e descritiva baseada em relatos de experiências, o estudo explora como essas práticas desafiam o eurocentrismo, o individualismo e a lógica capitalista prevalentes nos currículos escolares, propondo uma educação que valorize a diversidade e a sabedoria ancestral indígena. Embasado nas teorias de Acosta (2016) sobre o Bem Viver e na interculturalidade, este trabalho argumenta que a introdução de conteúdos e práticas corporais indígenas na Educação Física pode contribuir significativamente para a construção de currículos interculturais, decoloniais e antirracistas. As conclusões destacam a eficácia dessas práticas pedagógicas em promover a resignificação dos elementos das práticas corporais indígenas, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais e fomentando uma educação mais inclusiva, indo ao encontro dos princípios do Bem Viver.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural. Educação Escolar Básica. Educação Física. Prática Pedagógica. Cultura Indígena.

<sup>1</sup> Doutora em Ciência do Movimento Humano - PPGCMH/ESEFID/UFRGS. Especialista em Dança (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Especialista em Educação Psicomotora (1998) pela Faculdade Porto-alegrense de Educação, Ciências e Letras. Professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Pesquisadora do grupo F3PEFICE.e do grupo Mães F3PEFICE Educadora Griô formada pela escola de Formação em Pedagogia Griô - Grãos de Luz e Griô. E-mail: ganobre@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES) e integrante do Coletivo Mães na UFRGS e do Coletivo Nacional de Mães na Universidade, atuando como ativista pelos direitos das mulheres mães na educação superior e pela equidade de gênero na academia. Servidora técnica administrativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: anapauladahke@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com experiência na Educação Infantil. Atua com todas as faixas etárias da Educação Básica. Atualmente cursa o bacharelado em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: daniela98dosantoabreu@gmail.com

### **Como referenciar este artigo:**

BINS, Gabriela Nobre; DAHLKE, Ana Paula; ABREU, Daniela do Santo. Nos caminhos do bem viver: jogos e práticas corporais indígenas na educação básica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7939, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.7939>

### Resumen

Este artículo aborda prácticas pedagógicas inspiradas en la filosofía del Buen Vivir dentro de la Educación Física en tres escuelas de Porto Alegre/RS, buscando promover una educación intercultural y formas de implementar la Ley n.º 11.645/2008. Mediante un enfoque cualitativo y descriptivo basado en relatos de experiencias, el estudio explora cómo estas prácticas desafían el eurocentrismo, el individualismo y la lógica capitalista prevalentes en los currículos escolares, proponiendo una educación que valore la diversidad y la sabiduría ancestral indígena. Basado en las teorías de Acosta (2016) sobre el Buen Vivir y en la interculturalidad, este trabajo argumenta que la introducción de contenidos y prácticas corporales indígenas en la Educación Física puede contribuir significativamente a la construcción de currículos interculturales, decoloniales y antirracistas. Las conclusiones destacan la eficacia de estas prácticas pedagógicas en promover la resignificación de los elementos de las prácticas corporales indígenas, contribuyendo a la disminución de las desigualdades sociales y fomentando una educación más inclusiva, en línea con los principios del Buen Vivir.

**Palabras clave:** Educación Intercultural. Educación Escolar Básica. Educación Física. Práctica Pedagógica. Cultura Indígena.

### Abstract

This article explores pedagogical practices inspired by the philosophy of Good Living within Physical Education at three schools in Porto Alegre/RS, aiming to promote intercultural education and ways to implement Law No. 11.645/2008. Through a qualitative and descriptive approach based on experience reports, the study examines how these practices challenge eurocentrism, individualism, and the capitalist logic prevalent in school curricula, proposing an education that values diversity and indigenous ancestral wisdom. Grounded in Acosta's (2016) theories on Good Living and interculturality, this work argues that the introduction of indigenous content and physical practices in Physical Education can significantly contribute to the development of intercultural, decolonial, and anti-racist curricula. The conclusions highlight the effectiveness of these pedagogical practices in promoting the re-signification of elements of indigenous physical practices, contributing to the reduction of social inequalities and fostering a more inclusive education, in line with the principles of Good Living.

**Keywords:** Intercultural Education. Basic School Education. Physical Education. Pedagogical Practice. Indigenous Culture.

### Introdução

Vivemos em uma sociedade pautada pelo eurocentrismo e pela lógica capitalista, individualista e de acumulação. Nossas escolas são construídas dentro dessa lógica e refletem isso no seu dia a dia e em seus currículos. Em uma tentativa de romper com essa lógica, buscamos a filosofia do Bem Viver para embasar práticas pedagógicas dentro da Educação Física (EFI). "O Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas

que está presente nas mais diversas culturas” (Acosta, 2016, p. 14). Para Acosta, essa filosofia pressupõe viver em aprendizado e convivência com a natureza, reconhecendo que somos parte dessa natureza e precisamos viver em harmonia com os demais seres do planeta. É uma filosofia que recupera a sabedoria ancestral e busca romper com “o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa” (Acosta, 2016, p. 15).

O presente texto traz três relatos de experiência sobre práticas pedagógicas inspiradas pelo Bem Viver, engajadas na construção de uma educação antirracista e na implementação da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) em três escolas (duas públicas e uma privada) de Educação Básica em Porto Alegre/RS. Através dessas práticas, buscamos repensar a EFI, seu currículo e as práticas pedagógicas produzidas por suas professoras e professores no chão da escola. Segundo Silva (2018, p. 161),

pensar em educação no Brasil, atualmente, é pensar em diferentes sujeitos que estão configurados por identidade híbridas e são atores em diferentes realidades. Nesse sentido, trata-se não somente de respeitar as diferenças, mas também de desafiar práticas homogeneizadoras que abafem a pluralidade cultural (Silva, 2018, p. 161)

Tendo isso em mente, o objetivo deste projeto foi valorizar os processos sociais e históricos de lutas pelo reconhecimento da cultura indígena, indo além da inserção da referida lei no currículo e da comemoração de determinadas datas nas aulas de EFI. Entendemos a necessidade de contextualizar a temática em todas as disciplinas e incluí-la nas práticas pedagógicas da EFI. Isso abrange trabalhar as culturas dos diferentes povos indígenas de forma crítica, como uma proposição pedagógica intercultural, decolonial e contra-hegemônica (Pereira, 2021).

A decolonização dos currículos, conforme discutem Sobrinho, Souza e Bettiol (2021), oferece uma perspectiva crítica para que possamos pensar na inclusão de jogos e práticas indígenas nas aulas de EFI. Abordar o currículo a partir de uma ótica decolonial implica reconhecer e valorizar as epistemologias indígenas, promovendo um diálogo intercultural que desafia as estruturas coloniais de conhecimento. Este enfoque pode enriquecer as aulas de EFI com saberes ancestrais, bem como contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a

diversidade cultural e a pluralidade de formas de aprender e viver, indo além de uma abordagem homogeneizadora e eurocêntrica da educação.

Na visão de Walsh (2009), conforme interpretado por Santos (2018), a origem da interculturalidade crítica nas discussões políticas levantadas por movimentos sociais destaca seu caráter contra-hegemônico e seu potencial transformador. De acordo com essa perspectiva, a interculturalidade crítica vai além da mera promoção de interações entre grupos, práticas ou concepções culturais diferentes, por meio da inclusão dos tradicionalmente excluídos em espaços educativos ou disciplinares. Essa abordagem enfatiza a importância de tornar visíveis os grupos que foram historicamente marginalizados e de confrontar as estruturas e instituições que perpetuam sua posição dentro de uma ordem e lógica racial, moderno-ocidental e colonial.

Nicanor Rebolledo (2013) aborda a importância da educação intercultural como um meio de promover a inclusão e o respeito pela diversidade cultural e linguística nas escolas, destacando que “a interculturalidad [...] representa un desafío que va más allá de las nociones de interculturalidad y sus posibles manejos instrumentales en el aula, rebasa las fronteras de la práctica pedagógica” (Rebolledo, 2013, p. 43). Coppete, Fleuri e Stoltz (2012), na mesma linha de pensamento, convergem com Rebolledo (2013) na valorização da educação intercultural como um pilar para promover a inclusão e o respeito pela diversidade cultural na formação de professores enfatizando a necessidade de práticas que integrem e valorizem a diversidade cultural.

Trazer a interculturalidade e a filosofia do Bem Viver para dentro das práticas pedagógicas da EFI é importante para que possamos construir uma educação antirracista que questione os estereótipos, preconceitos e epistemicídios realizados cotidianamente nas escolas Brasil a fora.

Não é raro ver pessoas questionando “E tem índio no Brasil?”. Estereotipam a identidade indígena como um ser vinculado ao passado, com presença parcialmente significativa apenas na formação do Brasil colonial para a constituição do povo brasileiro. Colocam o indígena como um ser exótico e genérico. E, também, não nos atentamos para a diversidade cultural desses povos presentes em mais de trezentas etnias em nosso país (Pereira, 2021, p. 39).

Situações como as relatadas pela professora Pereira são mais comuns do que gostaríamos e é preciso construirmos práticas pedagógicas que combatam esses estereótipos e oportunizem às alunas e aos alunos o contato com a diversidade cultural e corporal do país e do mundo.

### **Caminhos metodológicos**

Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, caracterizado como uma coletânea de relatos de experiências de aulas de EFI na Educação Básica. O relato de experiência é compreendido aqui como uma comunicação científica a respeito de uma experiência vivenciada a partir de pesquisas e/ou experiências de ensino (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Desse modo, o relato tem o objetivo de construir uma ação crítica e reflexiva a partir da experiência, ou seja, o relato de experiência deixa de ser apenas um relato e dá espaço a uma narrativa crítica e reflexiva, utilizando-se de ferramentas teóricas para ampliar e aprofundar as discussões acerca das vivências apresentadas.

As experiências vivenciadas pelas autoras partem de diferentes espaços educacionais, refletindo uma variedade de perspectivas dentro do campo da Educação Física. Partem também de diferentes posições diante do ensino das práticas corporais indígenas (PCI). As experiências abrangem a atuação de uma professora de Educação Física com ampla experiência na temática da educação das relações étnico-raciais; o cumprimento de horas de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física por duas estagiárias na rede estadual de ensino; e a atuação de uma professora recém-formada como professora substituta em uma escola privada. Essa diversidade de contextos e papéis fornece uma ampla base de dados para a análise dos jogos indígenas na Educação Básica, permitindo uma compreensão mais abrangente do tema.

As experiências aqui descritas seguiram as normas éticas expostas nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016), bem como no e-book publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2019). Portanto, os nomes das

escolas, assim como os nomes de alunas e alunos foram substituídos para manter o anonimato.

### **Experiência na Escola Xondaro**

A escola Xondaro está localizada na zona norte da cidade de Porto Alegre/RS, em um dos bairros com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade (Dagnino; Guadagnin; Snel, 2006). É uma escola que vem desenvolvendo vários projetos e práticas pedagógicas com as questões étnico-raciais, principalmente com as questões afro-brasileiras (Bins; Gomes Farias, 2022) e com a Pedagogia Griô (Bins, 2020). A Pedagogia Griô está inspirada na tradição africana dos Griôs, mestres na arte da oralidade responsáveis pela guarda e transmissão do conhecimento cultural e histórico. Esta pedagogia enfatiza a valorização da memória, das narrativas orais e das experiências culturais como fontes vitais de aprendizado (Bins, 2020).

Em 2023, as duas professoras responsáveis pelas quatro turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola Xondaro decidiram incluir um aprofundamento da temática indígena em seus planejamentos e trabalharam sobre os diferentes povos indígenas que habitam a região sul do Brasil, incluindo os Mbyá-Guarani, Kaingang, Xokleng e Charrua, destacando as lutas desses povos pela terra e pelo direito de manter suas tradições. Aproveitando a proximidade da escola com a recente retomada indígena multiétnica<sup>4</sup> liderada pela cacica Kaingang Iracema Gãh Ré (de onde algumas alunas e alunos da escola são oriundos), as professoras montaram o projeto intitulado O Bem Viver e os Jogos Mundiais Indígenas.

O projeto teve como objetivo promover diálogos, vivências e convidar as(os) estudantes a refletir sobre suas próprias ancestralidades e a ancestralidade do povo brasileiro, principalmente dos povos originários. Nas primeiras aulas do projeto, as turmas foram convidadas para, através da metodologia da Pedagogia Griô, refletirem sobre o que significa ser indígena no Brasil hoje, sobre a diversidade de povos

---

<sup>4</sup> Para informações sobre a Retomada indígena multiétnica ver: RETOMADA GÃH RÉ KAINGANG - Morro Santana. Morro Santana, 6 fev. 2023. Instagram: @retomadagahre. Disponível em: <https://www.instagram.com/retomadagahre?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D>. Acesso em: 29 nov. 2024.

existentes e sobre a importância da luta pela terra como forma de resistências e re-existência. Conversamos sobre a Retomada Gãh Ré, que fica próxima à escola, sobre a invisibilidade que esses povos sofrem dentro do ambiente escolar e os preconceitos que alunas e alunos indígenas sofrem nesse ambiente.

Foram trabalhados os Jogos Mundiais Indígenas, primeiramente com uma parte teórica a fim de contextualizar os jogos e suas modalidades através de vídeos e pesquisas na internet. Depois dessa aproximação inicial, partimos para a prática de algumas das modalidades presentes nos Jogos Mundiais Indígenas, incluindo a prática de modalidades como a corrida de tora, o arremesso de lança, o cabo de força e o arco e flecha. No início as alunas e alunos estranharam um pouco as atividades por não serem modalidades esportivas que elas e eles estavam acostumadas(os), como o voleibol e o futebol, mas logo foram se descontraindo e se divertindo na prática dessas novas modalidades; conforme o depoimento de uma aluna, “as brincadeiras são muito legais, adorei!” (fala da aluna L da turma 71). Concomitante com as modalidades dos Jogos Mundiais Indígenas, também realizamos algumas vivências com lutas indígenas, como o Ikindene ou Huka-huka; que é uma luta corporal indígena amplamente conhecida, e que é praticada pelos povos que habitam o Parque Nacional do Xingu, como os Bakairi e os Kalapalo (Pereira, 2021). A luta é realizada com os adversários ajoelhados e inicia-se quando o chamado kindotoko, que quer dizer “dono da luta”, caminha até o centro da arena e chama pelo nome, o seu adversário. Os lutadores então ajoelham-se e começam a girar em círculo na posição anti-horária. Logo após agarraram-se, tendo por objetivo tocar as costas do lutador oponente no solo ou tocar com a mão, a perna do adversário (Pereira, 2021, p. 91).

Além dessas vivências e pesquisas sobre os Jogos Mundiais Indígenas, as turmas realizaram uma visita virtual à exposição Nhe'ẽ Porã do Museu da Língua Portuguesa, onde puderam entrar em contato com diferentes línguas e etnias indígenas do Brasil. A exposição “Nhe'ẽ Porã: Memória e Transformação”

propõe ao público uma imersão em uma floresta cujas árvores representam dezenas de famílias linguísticas às quais pertencem as línguas faladas hoje pelos povos indígenas no Brasil – cada uma veicula formas diversas de expressar e compreender a existência humana. A exposição busca mostrar outros pontos de vista sobre os territórios materiais e imateriais, histórias,

memórias e identidades desses povos, trazendo à tona suas trajetórias de luta e resistência, assim como os cantos e encantos de suas culturas milenares (Museu da Língua Portuguesa, 2023).

Essa atividade foi importante para que as alunas e alunos pudessem refletir sobre a diversidade de povos e línguas indígenas existentes no país.

As turmas também realizaram uma saída pedagógica à Tekoá Pindó Mirim do povo Guarani, onde puderam vivenciar a cultura Guarani em um momento de trocas e rodas de conversa. A seguir, trazemos as falas de duas alunas sobre a vivência: “Achei muito bom a gente conhecer mais sobre outras culturas, sair um pouco do nosso ‘conforto’ para vermos o que as outras pessoas também passam” (fala da aluna J da turma 71). “Eles terem nos recebido de braços abertos foi muito bom da parte deles. Foi uma experiência incrível e que muitas pessoas deviam ter” (fala da aluna P da turma 71).

Na visita à aldeia, as turmas foram recepcionadas com uma dança Guarani, depois fizeram uma trilha pela mata, partilharam o almoço com as pessoas da aldeia, participaram de uma roda de conversa sobre a cultura e a alimentação Guarani em volta da fogueira e depois brincaram com as crianças da aldeia numa perspectiva de educação que acontece a todo o momento e em todos os espaços da vida das pessoas.

Retomando o que dizem as pessoas Guarani, “a educação na cultura é integral”, é educar em todas as coisas, sem separá-las do local onde ocorrem. Não precisa levar a um lugar específico para aprender, mas aprende no estar aí, ao dar-se ao mundo: a fala se dá ao redor do fogo, na sombra da árvore; pescar e caçar são aprendidos acompanhando os adultos; [...] É nesse universo, em que sobressai uma peculiar cosmologia, que está se inserindo a escola, requisitadas por algumas aldeias Guarani (Menezes; Bergamaschi, 2015, p. 128).

“Eu gostei muito da Aldeia, das crianças de lá, dos cachorros, o jeito que eles vivem, as culturas. Sobre os jogos eu achei muito legal, achei muito divertido, deu pra exercitar bastante” (fala da aluna M, turma 71).

Para a finalização do projeto, planejamos um festival com as modalidades dos Jogos Mundiais Indígenas, com cada turma representando uma das etnias existentes no Rio Grande do Sul. Porém, devido a imprevistos de saúde na vida pessoal de uma das professoras, o festival acabou não acontecendo.



## **Experiências na Escola Ñande Yvy**

Entre novembro de 2022 e maio de 2023, duas graduandas do curso de Licenciatura em EFI da Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizaram o estágio de docência da EFI no Ensino Médio, disciplina obrigatória do sétimo período do curso. O foco do projeto foi a introdução de PCI em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual de Porto Alegre. Esta sessão explora essa experiência, estruturada a partir dos princípios da interculturalidade e da decolonialidade. Adicionalmente, dialogamos com a Teoria do Bem Viver (Acosta, 2016), uma ética e epistemologia que repensa a relação com o meio ambiente, a comunidade e o bem-estar holístico, promovendo um questionamento profundo de paradigmas hegemônicos e ocidentais sobre "bem-estar" e "desenvolvimento".

Importante destacar que, no contexto do estágio curricular obrigatório na formação de professores de Educação Física, Vasconcelos e Rezer (2012) apontam a relevância da interação entre teoria e prática como um componente essencial no desenvolvimento profissional dos futuros educadores. Eles argumentam que essa interação não apenas aprimora a competência pedagógica dos estudantes, mas também os prepara para enfrentar os desafios reais encontrados no ambiente escolar.

Percebemos durante o período inicial de estágio, reservado para observação das turmas e da prática docente da professora titular de EFI da escola, práticas e aulas alinhadas a uma abordagem metodológica próxima a "Saúde Renovada", estratégia que tem como foco os aspectos biológicos do movimento, do corpo e da saúde, tendo como objetivo a melhoria da aptidão física das(os) estudantes (Darido, 2003). Observamos também, que a maior parte das aulas não possuía planejamento ou objetivos estabelecidos. As aulas aconteciam de forma livre e, em geral, as alunas e os alunos jogavam vôlei e/ou futsal, muito em função do material e espaço disponível na escola. Tais práticas, tanto a Saúde Renovada quanto as práticas de desinvestimento pedagógico na EFI escolar (Machado *et al.*, 2009), compunham uma conjuntura reducionista, que se limita ao corpo biológico e ao movimento pelo

movimento, destituída de sentidos e significados, e priva as(os) estudantes das questões sociais, interculturais e históricas das práticas corporais como direito assegurado por lei, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Esse foi o ponto de partida para nossa prática pedagógica, que visou enriquecer o arcabouço prático, teórico, crítico e reflexivo das alunas e dos alunos por meio da inclusão das PCIs.

Os objetivos incluíam: introduzir e contextualizar as PCIs visando superar estigmas e estereótipos, oferecer experiências práticas de matriz indígena adaptadas ao contexto escolar, fomentar reflexões críticas sobre a situação hodierna dos povos indígenas no Brasil, observar a relação existente entre algumas brincadeiras e jogos da contemporaneidade e sua matriz indígena, bem como refletir sobre inclusão e exclusão social das(os) indígenas na contemporaneidade.

A experiência descrita aqui está alinhada com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008). Ambas destacam a necessidade de inclusão de temáticas indígenas e afro-brasileiras no currículo escolar. O silenciamento e a invisibilidade histórica desses grupos demanda iniciativas pedagógicas que os insiram nos processos educativos. Nesse sentido, a Teoria do Bem Viver emerge como um modelo teórico que não só apoia a inclusão dessas perspectivas, mas também serve como uma crítica ao modelo de educação que prioriza visões hegemônicas e ocidentalizadas de bem-estar e saúde.

Foram utilizadas diferentes estratégias didáticas, que incluíram rodas de conversa, debates, atividades em grupo e a confecção de materiais para a aula. O plano pedagógico foi elaborado em conjunto com o Projeto Político Pedagógico da escola e visou possibilitar uma formação crítica e reflexiva às alunas e aos alunos.

Sobre a avaliação, em linha com as contribuições de Darido (2012), entendemos que ela deve ir além da simples quantificação do aprendizado. Este processo avaliativo deve facilitar que a(o) estudante possa fazer uma autorreflexão sobre suas facilidades e dificuldades e contribuir para identificar os seus avanços. A incorporação de uma pedagogia intercultural e decolonial sugere a necessidade de diversificar os métodos de avaliação, que podem incluir: observação e registro contínuo da participação da aluna e do aluno nas práticas e discussões; análise de registros das(os) estudantes, que podem ser na forma de diários reflexivos, portfólios

ou produções textuais e artísticas; e autoavaliação, que permita à aluna e ao aluno um espaço para reflexão sobre sua posição dentro das dinâmicas interculturais e sociais abordadas nas aulas.

É necessário pontuar aqui a nítida divergência entre a abordagem "Saúde Renovada", adotada pela docente titular, e a experiência de estágio que estávamos dispostas a oferecer para as turmas. As relações de poder entre as teorias hegemônicas na sociedade, tal como é o conceito de saúde com ênfase nos aspectos biológicos do corpo e do movimento, silenciam as teorias interculturais, com foco nos saberes e práticas dos povos ancestrais e originários. Essas práticas são invisibilizadas nos discursos dominantes atravessados pelo viés eurocêntrico e pelo epistemicídio sistemático das cosmologias não-ocidentais.

Para a composição das aulas inserimos no nosso planejamento as práticas descritas a seguir.

### **Jogos com peteca**

A introdução dos jogos com peteca tem um significado além do lúdico, funcionando como um instrumento pedagógico que permite abordar questões como a interculturalidade e a sabedoria tradicional indígena. O jogo foi utilizado para explorar temas como cooperação, competição e espiritualidade, desmistificando estereótipos e proporcionando uma vivência das práticas culturais indígenas. As petecas utilizadas nas aulas foram construídas com materiais alternativos pelas professoras-estagiárias, utilizando sacolas plásticas e papéis reciclados. O objetivo foi demonstrar que é possível inserir o jogo e a brincadeira com a peteca no dia a dia; sem ter que, necessariamente, adquirir o material e/ou o brinquedo para as práticas de lazer fora da escola.

Juntamente com as práticas com as petecas, utilizamos o material de badminton, com raquete e peteca oficiais do jogo, e, também, com raquetes construídas com papelão reciclado e as petecas feitas pelas professoras-estagiárias.

A adaptação do jogo foi muito bem aceita pelas alunas e alunos, que demonstraram grande engajamento com a atividade, sendo eleita a atividade preferida de ambas as turmas que vivenciaram as atividades.

### **Tobdaé**

O tobdaé é um jogo que envolve agilidade, estratégia e trabalho em equipe. Trata-se de um jogo muito parecido com a queimada, sendo disputado em duplas e com petecas, ao invés de bolas (Pereira, 2021; Fernandes, 2023; Paiva, 2023). Este jogo permite que as alunas e os alunos experimentem, em um contexto prático, a importância da colaboração e da coletividade, princípios que se contrapõem ao individualismo exacerbado da sociedade ocidentalizada.

Foram organizadas duas aulas para as vivências com o Tobdaé. Foram feitas experimentações com bola(s), com peteca(s) e com ambos os materiais. A turma foi dividida em dois grupos, ao invés de duplas. As(os) estudantes relataram ser um jogo muito desafiador, especialmente com o uso das petecas (mais de uma no mesmo jogo), exigindo agilidade, concentração e colaboração entre as(os) integrantes da mesma equipe.

### **Cabo-de-força**

Embora o cabo-de-força seja conhecido em várias culturas, sua prática em um contexto indígena pode abrir espaços para discussões sobre a importância do equilíbrio entre forças opostas na cosmovisão indígena. A competição é praticada nos Jogos dos Povos Indígenas e mede a força e a capacidade de articulação entre as equipes (Pereira, 2021). A atividade pode ser correlacionada com conceitos decoloniais ao fomentar debates sobre dualismos, tais como masculino/feminino, natureza/cultura e humano/não-humano, tão presentes nas estruturas epistemológicas ocidentais.

Ao final da aula, após a competição, foi organizada uma roda de conversa com as(os) estudantes. Resgatamos as questões de dualidade, as relações de gênero e equilíbrio entre os grupos. O debate gerou uma discussão acalorada sobre o viés

de gênero relacionado à força e à resistência feminina e as maneiras de superação da discriminação e assédio contra a mulher.

### **Corrida com tora**

A corrida com tora, atividade tradicionalmente incorporada em rituais indígenas (Funai, 2022), teve como objetivo primordial desafiar as (os) estudantes não apenas em seus limites físicos — força e resistência —, mas também em suas capacidades de compreensão e respeito por práticas culturais distintas.

A incorporação da corrida com tora nas aulas teve como objetivo criar um espaço para uma educação intercultural e decolonial. Essa prática corporal, enraizada em diversas culturas indígenas brasileiras — incluindo os Krahô, Xerente e Apinajé do Tocantins; os Kanela e Krikati do Maranhão; os Gavião do Pará; e os Xavante do Mato Grosso —, traz consigo uma riqueza simbólica e ritualística que vai além da mera atividade física. Cada etnia apresenta variações em relação aos rituais, percursos e significados associados à corrida. Nos Krahô, por exemplo, ela pode ter uma conotação mágico-religiosa, como no ritual do Porkahoks, ou servir como uma forma de ginástica matinal. Os Xavante adicionam à corrida elementos de arte corporal e dança, enquanto na cultura Gavião a corrida com tora se destaca pela exibição de força física e resistência em modalidades que incluem toras de mais de 100 quilos (Funai, 2022). A prática, além de englobar múltiplas dimensões da vida — social, espiritual e esportiva —, também subverte normas ocidentais de competição e performance, já que o foco não é o prêmio, mas sim a demonstração de habilidades coletivas e individuais. Assim, ao introduzir a corrida com tora em nosso planejamento, procuramos um espaço para reflexão crítica e contextualizada sobre o papel dos rituais na formação da identidade cultural, e como essa perspectiva complexa diverge da visão ocidental, que frequentemente reduz rituais a uma dimensão puramente simbólica ou exótica.

No decorrer da atividade, observamos resistência por parte de uma das turmas. Com as duas turmas foi um desafio, mas uma delas demonstrou de forma mais nítida o descontentamento com a aula planejada. Foi manifestado pelos

estudantes, em diversas formas, um certo grau de hesitação ou mesmo rejeição à participação na atividade. Argumentos variaram desde a autopercepção de falta de aptidão física — força ou habilidade — até uma franca desvalorização da atividade, considerada por um dos alunos como "ridícula".

Após a prática, foi proposta uma roda de conversa, direcionada a compreender as resistências manifestadas. O diálogo foi conduzido sob uma perspectiva crítica, buscando desvelar as camadas de preconceito ou discriminação que pudessem estar implícitas nas recusas à participação. A alusão de um dos estudantes à atividade ser "ridícula" foi prontamente contraposta por outras alunas e alunos, que se expressaram defendendo a vivência de atividades diversas, sem se limitar em construções preconceituosas sobre outras culturas e sociedades. Por fim, a atividade criou um debate crítico e construtivo.

A corrida com tora, portanto, serviu como uma experiência reveladora não apenas dos limites físicos, mas também dos limites epistemológicos e éticos das(os) participantes. Ela funcionou como um reflexo das diferentes visões e valores que estão presentes na escola, exigindo um constante esforço de negociação e diálogo intercultural.

### **Confecção e brincadeira com estilingue**

O estilingue, espécie de atiradeira utilizada para caçar impulsionada pela força manual com auxílio de elásticos, parece naturalizado entre as crianças indígenas e não indígenas brasileiras. O objetivo é mirar em um alvo e tentar acertá-lo utilizando o artefato. Na tradição de alguns povos indígenas, o instrumento para caça pode ser denominado bodoque, badoque ou baladeira – um tipo de arco rústico, feito de madeira e algum tipo de cordão, em alguns povos é mais parecido com um arco (Casado, 2002; Meirelles, 2007).

A confecção do objeto visou construir uma experiência de aprendizado sobre os materiais e técnicas tradicionais adaptadas ao contexto escolar. Posteriormente, a brincadeira com o estilingue serviu como um meio de explorar temas como a caça, a relação com a terra e os animais, e habilidades como foco e concentração, tão valorizados em um contexto educacional que frequentemente os ignora.

## **Reflexões sobre a prática pedagógica e as PCI**

Ao finalizarmos o período de estágio, consideramos que a introdução de PCI representa uma ruptura epistêmica alinhada com as teorias da decolonialidade. Nesse sentido, a abordagem pedagógica que propusemos vai além da simples incorporação de novas "atividades" ou "temas"; ela desafia as estruturas ontológicas e epistemológicas que sustentam o currículo e a pedagogia tradicionais. Buscamos, assim, fomentar um ambiente em que o saber não seja apenas transmitido, mas co-construído, respeitando a pluralidade de visões de mundo e rompendo com a monocultura do pensamento que caracteriza grande parte da educação formal.

Além disso, os objetivos propostos tinham como ideário a resistência contra as estruturas educacionais hegemônicas que perpetuam o apagamento das culturas indígenas. A Lei nº 11.645/2008 e a BNCC são utilizadas como estruturas legitimadoras, mas é importante notar que o simples ato de inclusão não resolve as complexidades intrínsecas das relações interculturais. A inclusão deve ser feita de forma crítica, questionando a lógica do sistema educacional que a tornou necessária. A inclusão de estratégias como rodas de conversa e debates é crucial para que a aprendizagem vá além da simples "transmissão" de conhecimento, permitindo um diálogo verdadeiro. No entanto, devemos lembrar que estas estratégias pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas para evitar a apropriação cultural e a exotização das culturas indígenas.

De um modo geral, percebemos que as turmas estiveram presentes e participativas, especialmente nos debates e rodas de conversa, o que permitiu (trans)formar sentidos e significados outros a respeito das PCI e da interculturalidade, tão necessária no ambiente escolar. Entretanto, as aulas não foram aceitas sem desafios, resistências, cobranças e muitas reclamações.

A resistência das(os) estudantes, expressa tanto nas reclamações quanto no desejo de manter as atividades de vôlei, por exemplo, reflete não apenas desconforto frente ao novo, mas também uma relutância em se deslocar de uma posição de protagonismo eurocêntrico. Tal resistência sugere o impacto duradouro

das estruturas coloniais que perpetuam formas específicas de conhecimento em detrimento de outras. Assim, essa experiência oferece um retrato dos obstáculos práticos à implementação da Lei nº 11.645/2008 para a inclusão de temáticas indígenas na Educação Básica. Além disso, alunas e alunos relataram que, em 12 anos (14, se considerarmos a Educação Infantil) de Educação Básica, nunca haviam participado de aulas que tivessem como foco as atividades de matriz indígenas e as PCI.

Esta situação também levanta questões pertinentes sobre o papel da escola na formação cidadã. Se as(os) estudantes estão prestes a concluir sua trajetória na Educação Básica sem terem sido expostos a perspectivas interculturais, cabe questionar que tipo de cidadania está sendo cultivada e qual o papel das instituições educacionais na perpetuação de estruturas sociais desiguais e discursos hegemônicos. Portanto, destacamos a urgência de repensar e reestruturar a abordagem pedagógica à diversidade cultural e epistemológica, tanto para cumprir os mandatos legais quanto para promover uma educação mais inclusiva, emancipatória e decolonial.

### **Experiências na Escola Yatê**

A escola Yatê, localizada na Zona Norte de Porto Alegre/RS, é uma escola da rede privada de Educação Básica<sup>5</sup>. No período entre o final de março e o início de maio de 2022, os alunos e alunas do terceiro e quarto ano do EF imergiram em uma unidade didática centrada na temática dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Como parte do planejamento, propomos visitar a história dos povos originários brasileiros, seu quase extermínio por parte dos invasores colonizadores, bem como vivenciar esportes, brincadeiras e um pouco das diferentes culturas desses povos.

No começo da experiência, uma revelação surpreendente: as crianças não conheciam a palavra "indígena", quanto mais o seu significado, potência e força. Desse modo a abordagem precisou ser adaptada para proporcionar não só uma

---

<sup>5</sup> Em respeito às normas institucionais da escola, não há registro de imagens das experiências vividas pelas crianças.



experiência, mas também uma identificação com a história, cultura e lutas desses povos. A abordagem pedagógica iniciou-se pela confrontação da narrativa histórica colonizadora, aquela com a qual as crianças haviam tido contato anteriormente, ou seja, até então as crianças haviam aprendido que o Brasil fora “descoberto” por Portugal, ignorando o fato de o território brasileiro já possuir habitantes pertencentes ao lugar. A partir daí, a inserção daquele tema na vida dessas crianças se tornou um ato político de resistência e afirmação cultural, em contraponto ao apagamento da história originária do Brasil.

A reflexão sobre o termo “indígena” e sua introdução no vocabulário das(os) estudantes pode refletir numa ruptura com o paradigma de conhecimento colonizador, isto é, o conhecimento da própria história na visão dos colonizadores europeus recontados na visão dos povos originários, como um eco ancestral que ressoa no contexto educacional proposto. Ao mesmo tempo, segue em busca de criar meios para que haja respeito a todas as formas de vida, valores que estão profundamente enraizados nas tradições indígenas, e encontra apoio na teoria de Acosta (2016) sobre o Bem Viver.

Ao longo das aulas desenvolvemos atividades expositivas, nas quais as crianças tiveram acesso à história e à cultura indígena através de vídeos, documentários, livros e textos. As vivências foram além do cognitivo para (in)corporar a dimensão corporal e reflexiva por meio de outras atividades propostas, tais como jogos tradicionais, brincadeiras, artesanato, pintura corporal, dança, rituais indígenas. As(os) estudantes experimentaram brincadeiras com a peteca e jogos como o futebol de cabeça e o cabo de força, por exemplo.

O apogeu desta unidade didática e o que mais chamou a atenção da professora da turma, foi a conexão das crianças com seus antepassados, bem como a compreensão e o respeito pela diversidade cultural, inclusive no reconhecimento da presença e influência indígena no nosso dia a dia.

Um dos relatos mais marcantes foi o de uma aluna que, por conta das aulas, estreitou os laços com seu avô e pôde reconhecer nele a herança indígena – tanto em seus traços físicos quanto em seus costumes. Esta redescoberta familiar culminou em uma partilha cultural na escola: a estudante trouxe urucum colhido na casa de

seu avô e pudemos conversar sobre pintura corporal, onde ela mostrou aos seus colegas como seu avô havia ensinado a fazer. Essa partilha em sala de aula ultrapassa o simples gesto da pintura ou do ensino da técnica, pois fortalece o sentido de comunidade e pertencimento, reverberando na prática decolonial que busca restaurar o orgulho e a dignidade dos povos originários.

O encerramento da unidade foi marcado pela prática dos jogos que as(os) estudantes mais gostaram, seguida de uma roda de conversa em que puderam compartilhar seus aprendizados e a vontade de continuar pesquisando sobre o tema. Esse momento de conclusão da unidade didática, em que alunos e alunas estiveram envolvidos e demonstraram interesse em saber mais sobre as diferentes culturas que perpassam os povos indígenas brasileiros, é uma manifestação do que Acosta (2016) define como uma sociedade que aprende a viver em harmonia, onde os saberes e as culturas indígenas não apenas são preservados, mas também celebrados e vividos.

Podemos refletir, a partir da experiência relatada na escola Yatê, utilizando a lente crítica de Acosta (2016), que a unidade didática permitiu às alunas e aos alunos submergirem nas riquezas das culturas indígenas, contrapondo-se ao modelo eurocêntrico que historicamente minimiza a complexidade e importância dessas culturas. É preciso enfatizar que o brincar dos povos indígenas é uma forma de o corpo entender as histórias que são contadas pelos mais velhos e que as crianças (re)vivem em seu corpo a ancestralidade da história de seu próprio povo (Pereira, 2021, p. 43).

### **Considerações finais**

Ao revisitar as práticas pedagógicas com inspiração na filosofia do Bem Viver, este trabalho traz a importância de se repensar a EFI na Educação Básica para uma prática que esteja envolta numa pedagogia que seja intercultural, decolonial e antirracista. As experiências apresentadas aqui demonstram como a integração das PCI nas aulas de EFI podem desafiar o eurocentrismo ao promover a valorização da diversidade cultural e da sabedoria ancestral.

De acordo com a professora Arliene Pereira (2021), a EFI oferece possibilidades para a resignificação dos elementos das PCI por meio da adoção de

posturas e valores que podem ser problematizados em aula, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais. As experiências descritas neste texto apresentam essa possibilidade de ressignificação para as(os) estudantes que participaram das aulas. É possível construir conhecimento seguindo a lógica da educação Guarani, que afirma que "para aprender é preciso viver" (Menezes; Bergamaschi, 2015, p. 40).

Ter a filosofia do Bem Viver como embasamento para nossas práticas foi uma tentativa de romper com a educação e com a EFI que tradicionalmente temos nas nossas escolas e nos aproximarmos de uma educação indígena, uma escola que assim como afirma o cacique Cirilo, esteja assentada em uma totalidade sem fragmentações, numa harmonia com todos os seres do planeta.

Os Guarani têm escola, só que é diferente dos brancos. No sistema Guarani é junto, é um todo, diferente dos brancos que é separada. A fala de Cirilo revela o entendimento de uma sociedade que se assenta numa totalidade cosmológica sem fragmentação, em que "as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras (Menezes; Bergamaschi, 2015, p. 18).

Trazer a cultura dos povos originários e as práticas corporais desses povos para dentro das aulas de EFI e da escola é uma forma de pensarmos um currículo intercultural e promovermos uma educação que seja decolonial. Segundo Santos (2018, p. 81),

Pensar o currículo da Educação Física na perspectiva da educação intercultural exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, ou seja, é fundamental perceber a diversidade cultural presente na escola e na sociedade e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar essa diversidade no currículo e, conseqüentemente, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas (Santos, 2018, p. 81).

Construir práticas que abranjam essa diversidade cultural da nossa sociedade, que visibilizem os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros deve ser um compromisso de todas as pessoas que trabalham na educação. Acreditamos que, com as práticas aqui descritas, estamos plantando sementes para que uma educação intercultural, decolonial e antirracista se enraíze em nossas escolas. Porém,

precisamos sempre ter em mente que, “ao buscarmos trabalhar com as temáticas e conhecimentos oriundos de diferentes grupos e culturas, é necessário se atentar para não os abordar de forma exótica e de forma descontextualizada” (Tavares, 2021, p. 88). E para isso, segundo a autora, devemos ter uma organização prévia e longitudinal e a retomada constante e processual destes assuntos.

Desse modo, consideramos que tais práticas contribuem para a ressignificação do currículo da EFI e reiteram a urgência de uma educação que transcenda a mera inclusão de conteúdos indígenas desconexos de um contexto maior e intercultural, bem como instiga a reflexão crítica sobre a estruturação do conhecimento e a valorização de todas as formas de vida e saberes, com base nos princípios da filosofia do Bem Viver.

## Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia; Elefante, 2016.

BINS, Gabriela Nobre **Tecendo saberes, tramando a vida - a Educação Física e a Pedagogia Griô**: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA. 2020. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BINS, Gabriela Nobre; GOMES FARIAS, Leticia. Tramando vidas e conhecimentos – experiências de trabalho coletivo entre educação física e arte educação. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1–13, 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

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

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11. ed. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1366>. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1366>.  
Acesso em: 11 fev. 2024.

DAGNINO, Ricardo de Sampaio; GUADAGNIN, Fábio; SNEL, Gustavo Medina. Índice de Desenvolvimento Humano dos Bairros de Porto Alegre/RS. *In*: SIMPÓSIO DE QUALIDADE AMBIENTAL, 5., 2006, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: s. n., 2006, n. p.

DARIDO, Suraya Cristina. O contexto da Educação Física Escolar (Capítulo I). *In*: DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 127-140, v. 16. FERNANDES, Márcia. Brincadeiras indígenas. **Toda Matéria**, 2023. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/brincadeiras-indigenas/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FUNAI. Cultura: conheça a corrida tradicional indígena com tora. **Fundação Nacional dos Povos Indígenas**, set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-conheca-a-corrida-tradicional-indigena-com-tora#:~:text=A%20corrida%20com%20tora%20%C3%A9,significados%20sociais%2C%20religiosos%20e%20esportivos>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MACHADO, Thiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.10495. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia**: a dança e a escola Guarani. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Nhe'ë Porã*: Memória e Transformação. 2023. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/memoria/exposicoes-temporarias/nhe-e-pora-memoria-e-transformacao/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PAIVA, Fagner Marques de. **Vamos brincar de Mangá, Tobdaé?** 2023. Disponível em:

[https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino\\_fundamental/vamos-brincar-de-manga-tobdae](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/vamos-brincar-de-manga-tobdae) . Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar.** 1. ed. Fortaleza: Alias, 2021.

REBOLLEDO, Nicanor. La interculturalidad: nuevos desafios para los docentes.

**Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 28, v. 1, p. 23-48, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1359>. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1359>.

Acesso em: 11 fev. 2024.

SANTOS, Ana Paula da Silva. O currículo da Educação Física – aproximações com a educação intercultural. *In*: JANOARIO, Ricardo de Souza (org.). **Diálogos**

**Interculturais.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder. A senhora vai fazer o que por nós? Deixa a gente jogar e pronto! –

Educação Física e Interculturalidade. *In*: JANOARIO, Ricardo de Souza (org.).

**Diálogos Interculturais.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac; SOUZA, Ádria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. Decolonização dos currículos: diálogos possíveis com a escola indígena. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-19, 2021. DOI

<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6540>. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6540>.

Acesso em: 11 fev. 2024.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, interculturalidade e educação física: possíveis ressonâncias.** 2021. 214 f. Tese (Doutorado Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

VASCONCELOS, Any Mery Dariva; REZER, Ricardo. Estágio curricular obrigatório: contribuições para a formação de professores de educação física. **Revista**

**Pedagógica**, Unochapecó, Ano-15, n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>.

Acesso em: 29 nov. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA,

Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Org.) **Construyendo Interculturalidad**

**Crítica.** La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello,  
2009. p. 75-96.

Submetido em: 11-02-2024

Aprovado em: 26-09-2024

Publicado em: 28-11-2024