FORMAÇÃO-AÇÃO-INTERCULTURAL:
diálogos com a Lei nº 11.645/08

Beleni Saléte Grando
Jonathan Stroher
Sandra Regina Braz Ayres

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho UFAM
Spartacus Astolfi UFAM
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeira UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Gerusa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto UFAM
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy UFAM

Beleni Saléte Grando
Jonathan Stroher
Sandra Regina Braz Ayres

FORMAÇÃO-AÇÃO-INTERCULTURAL:
diálogos com a Lei nº 11.645/08

EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Manaus - Amazonas
2025

Copyright © 2025 Fundação Universidade do Amazonas

Reitora da Universidade Federal do Amazonas
Tanara Lauschner

Vice-Reitor Universidade Federal do Amazonas
Geone Maia Corrêa

Editora
Heloisa da Silva Borges

Revisão de Português
Os autores

Projeto gráfico e diagramação
Marcela Costa de Souza

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G754f Grando, Beleni Saléte.
Formação-ação-intercultural [recurso eletrônico]: diálogos com a Lei nº 11.645/08 / Beleni Saléte Grando, Jonathan Stroher e Sandra Regina Braz Ayres. - Manaus, AM: EDUA, 2025.
137 p.; il. color ; 5734,4 kB.

ISBN 978-65-5839-261-3
DOI 10.70271/251017.1550

1. Formação-ação-intercultural. 2. Educação escolar indígena. 3. Formação de professores. 4. Práticas pedagógicas - interculturalidade. 4. Política educacional. I. Stroher, Jonathan. II. Ayres, Sandra Regina Braz. III. Título. IV. Série.

CDU 37.012:37.014

(Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Rita Cintia Vieira Passos CRB 11/718)

Prefácio

Escuchamos en los medios de comunicación, también la literatura contemporánea y de crítica social hablar del desgaste, deterioro del tejido social y nombrar-nos un mundo habitado por la "crisis humanitaria" "crisis de la civilización". Hoy en los encabezados de los diarios y, seguramente como en otros momentos, notas que denuncian las grandes dificultades en Nuestra América acompañadas de imágenes que retratan realidades de pobreza, discriminación, exclusión, migración de nuestras/nuestros hermanos centroamericanos; crisis categóricamente avaladas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Volteamos hacia el norte de Nuestra América, allá donde los gringos se pronuncian al frente del poder y, como parte de un discurso político oficial, el reconocimiento exclusivo – tan sólo por mencionar alguno de los tantos – de dos identidades de género; una constante reincidencia en el uso de lenguajes ofensivos en contra de migrantes salvadoreños, haitianos, africanos para discriminar denigrando por su origen étnico, racial su condición humana. Palabras que mutilan la integridad no sólo de ellos como grupos discriminados, excluidos en nombre de lo que sí tiene lugar en su mundo de vida: la blanquitud. Ideologías de quienes ostentan el poder y que devienen en políticas para mandatar acciones; entre otras, tomar la decisión de ¡¡sacarlos del territorio!!

Se vuelven lógicas que nos recuerdan que el territorio geográfico se construye también como una dimensión simbólica para controlar sobre el espacio que se habita. Así también, se vuelve una forma de apropiación de carácter político-disciplinar; apropiación, nos lo enseñaría Haesbaert (2004, p.93-94), en tanto "ordenación del espacio como forma de dominio y disciplinamiento de los individuos" (Apud, Herner, 2009, p. 165). Desde esta lógica, es posible observar la gran maquinaria en que se convierte el poder político al tomar acciones nombradas en pro de salvaguardar un territorio que saben de suyo por la identidad construida, al sentirlo de su propiedad

como si la humanidad hubiésemos creado la geografía del suelo que pisamos.

Aprendí con Derrida a cuestionar la legitimación de un discurso, una práctica; así entonces, cuestionar por qué la construcción de hegemonías – por ejemplo, del idioma inglés o el chino mandarín como idioma universal – cuando el lenguaje no es nuestro, cuando no fuimos los hablantes quienes lo creamos. Siguiendo esta misma lógica, la crítica en su forma de pregunta es ¿por qué sentirnos dueños de un territorio que no creamos, que no construimos porque fue y es Nuestra Madre Tierra quien existe, quien vive, quien late y respira sin que seamos nosotros como humanidad quienes debamos otorgarle el poder tan sólo el permiso de florecer? Somos testiguas/testigos cuando la lluvia toca a Pachamama y nos recuerda que está viva porque se colorea de verde, porque observamos cómo la vida resurge de entre la tierra después de verla agrietada por la erosión-producto de la tala, por haberle arrebatado (en nombre del progreso social y civilizatorio) lo que la humanidad le quitó y que es suyo por derecho propio.

En esta misma lógica, ¿Cuál sería el criterio para denostar lo que se construyó en un lugar por la lengua que allí se habla, por la piel que cubrió el cuerpo de los habitantes de un territorio en tanto apropiación de lo suyo al saberse y rendir honor con quienes se sienten religados? Porque están en comunión con quienes se sienten habitados y agradecen al *abuelo fuego, al aire que corre y arrasa y al que es necesario venerar por recorrer nuestro interior y ser vida al habitar-nos; honrar su existencia al saber que nada nos pertenece; veneran a Pachamama, su fertilidad, por ser Madre que ofrece y renace en vida; a la lluvia por cumplir su ciclo y enseñar la sabiduría y el porqué de la renovación.* ¿Quién pronunció que los hilos blancos, amarillos que tejen un color de piel son los que tienen un lugar en el mundo y los hilos tejidos en negro serán relegados y minimizados? ¿Quién decide qué es lo que territorializa o desterritorializa definiéndole un espacio físico y simbólico; trazando límites y asignando una identidad aceptada?

Son estas primeras interrogantes las que me sugiere el contenido de la obra *FORMAÇÃO-AÇÃO-INTERCULTURAL: diálogos com a Lei nº 11.645/08*. Preguntas, producto de la indignación como una forma de resistencia al poder legitimado, al poder que se perpetúa porque se construye discurso para reproducir y producir aquello que funciona como lo es todo un sistema que

ordena a la sociedad. Es eso tal vez lo que me permite comprender en inicio: La necesidad de ordenar, de normalizar con base a la visión de quien vence, no del vencido y quien vence es el que oprime en tanto poder asignado en esta vorágine llamada capitalismo, llamado modernidad, llamado mundo de occidente-norte geográfico que traza ideologías marcando fronteras geo-políticas para separar y justificar las implicaciones sociales, económicas, educativas al dictar mandatos que favorecen un orden mundialmente establecido por aquello que retribuye en capital monetario.

La aldea de Meruri, con los Bororo – Boe (como se auto denominan en su lengua nativa), territorio indígena Meruri localizado en la Región de General Carneiro-MT en Mato Grosso, Brasil, territorio-pretexto para tejer la obra escrita *Formación-Acción-Intercultural: Diálogo con la ley no. 11.645/08*, se crea en espejo de realidad para hacer visible lo que acontece en Nuestra América. Galeano (2024) dentro de su magna obra *Las venas abiertas de América Latina* lo dejó plasmado desde el año de su primera edición en 1971:

> La brecha se extiende. Hacia mediados del siglo anterior, el nivel de vida de los países ricos del mundo excedía en un cincuenta por ciento el nivel de los países pobres. El desarrollo desarrolla la desigualdad: Richard Nixon anunció, en abril de 1969, en su discurso ante la OEA, que a fines del siglo veinte el ingreso per cápita en Estados Unidos será quince veces más alto que el ingreso en América Latina. La fuerza del conjunto del sistema imperialista descansa en la necesaria desigualdad de las partes que lo forman, y esa desigualdad asume magnitudes cada vez más dramáticas. Los países opresores se hacen cada vez más ricos en términos absolutos, pero mucho más en términos relativos, por el dinamismo de la disparidad creciente (p. 17).

A decir de Galeano, hoy en día ya no hablamos del *siglo anterior* porque el tiempo es implacable y habitamos un siglo XXI donde los países ricos continúan excediendo el nivel de los países pobres. Qué poderosa palabra al pronunciar que *el desarrollo desarrolla la desigualdad* y me pregunto, si se anunciaba que en abril de 1969 que el ingreso per cápita en el país gringo sería 15 veces más alto que el ingreso en toda AL, a día de hoy 2025 ¿qué niveles

habrá alcanzado dicho ingreso? Porque el desarrollo también continúa desarrollándose, cuando el imperialismo como práctica con intención de extensión de dominio cultural, económico a otras latitudes tiende al aniquilamiento de lo que no es parte de su mismidad; es decir, de su propio rostro y los rostros ajenos a él son los propensos a la extinción. ¿Hacia dónde nos lleva, cuál el presente potencial en tanto mirar el futuro de quienes continúan resistiendo, no sólo por negarse a formas impuestas, sino por continuar agrietando en defensa de lo que son?

Por ello todo este preámbulo en reconocimiento a la obra *FORMAÇÃO-AÇÃO-INTERCULTURAL: diálogos com a Lei nº 11.645/08*, como una grieta al capitalismo, al imperialismo; como una obra-siembra de posibilidades otras de ser en reconocimiento del Ser y en defensa de la digna humanidad. Obra artesanal tejida en el hacer comunidad que se construye en razón de aquello que interpela como mundo en común del que nos enseñaría Marina Garcés (2013) al saber que existe todo un tablero para jugar en él y se construye la necesidad de identificar los ángulos ciegos en los que se encontrará el rastro de aquello que alguien ha dejado y precisa atención. La atención e intención cobra existencia en quienes se tejieron para hacerla posible enredándose y extendiendo no sólo un pensamiento, sino encarnando el discurso en práctica vivida:

> Este trabajo nos representa como el Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Cultura (Coeduc) que desarrolla acciones de investigación y extensión centradas en las relaciones étnico-raciales, vinculado al Programa de Cooperación Académica financiado por la Capes (Procad-Amazonia), realizado en conjunto con los programas de posgrado: Programa de Posgrado en Educación y Cultura de la Universidad Federal de Pará (PPGEDUC/UFPA), Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) y el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amazonas (PPGE/UFAM).

Así, el grupo de investigación se hace cuerpo por la complejidad de trazos que atraviesan, permitiéndonos saber y re-conocer el para qué, el porqué

de las redes académicas y no sólo para perpetuar el poder que coloniza el saber; antes bien, como una protesta para des-colonializar el Ser desde el poder que otorga el cuidar al otro, al nombrado diferente, desde su propia existencia que le particulariza en su Ser tan genuino. Son redes que se tejen para construirse en el discurso de la formación docente como práctica vivida, como un producirse personas en movimiento. Me atrevo a decir que viven la formación como experiencia de existencia en nombre de la *Formación-Acción-Intercultural*; hacen crítica encarnada, la piel de sus ojos – nos enseña Garcés (2013) – "es la alianza más frágil y más radical" (p. 114) porque no hay treguas para que el invasor continúe extendiéndose; antes bien, lo detienen al visibilizar los rostros marcados.

Los ángulos ciegos que observan constituyen la reconstrucción de 20 años de trayectoria que dan existencia a Coeduc y, con ello, la presentación de los caminos recorridos en su forma del camino de pensamiento. Se traduce así, en la metodología investigativa que lejos de ser epistemología etérea donde predomine el uso de la razón para legitimar procesos rígidos en la producción del saber educativo, es una filosofía de vida donde el principio para ser parte de, es atender a la acción corresponsable problematizando los diferentes contextos socioculturales que posibiliten tejer diálogos interculturales con las personas que han sido políticamente afectadas en sus dimensiones sociales, afectivas y cognitivas. Es y, en honor, al campo educativo donde se extiende su actuar, re-conocer al *cuerpo como el lugar donde se desarrolla todo aprendizaje*, la escuela como una frontera que atraviesa los cuerpos que cotidianamente allí se entraman.

Se trata de una noción de docencia cimentada en la base de los cuestionamientos, de la problematización; es decir, enmarcada en la práctica de investigación como acción formativa. Episteme que traza su contenido en el lugar de la humanización como una posibilidad de superación y ruptura de los límites que han colocado la civilización occidental en nombre del que rige: patrón del cuerpo afectivo, político, epistemológico. Desde esta lógica, la propuesta de formación docente – que tiene su origen dentro del proyecto Tucum en Mato Grosso dirigida a profesores indígenas y que después transita al proyecto de formación para la docencia en otros territorios geográficos no indígenas en las Universidades donde se organiza las acciones interculturales

del Coeduc (en la Unemat o en la UFMT) – está enfocada en la formación de cuerpos humanizables a partir de pensar la docencia desde el lugar de los cuerpos que habitan los territorios simbólicos, en tanto cultura que les cultiva. Me lleva a relacionar este modelo pedagógico de docencia con la propuesta del mismo Paulo Freire en la década de los años 1970´s, su Pedagogía del Oprimido como un acto político y amoroso para hacer visible al sujeto subalterno por el sistema capitalista y el proceso de concientización es distanciarlo de él, de su propia cotidianidad a través de la escritura.

De ahí que la alfabetización se podría leer como dispositivo de liberación, de emancipación al nombrar las hegemonías que aplastan en nombre del poder capital al desposeído. No obstante, es aquí donde es necesario hacer un alto por la trascendencia de la obra ahora en nuestras manos *Formación-Acción-Intercultural: Diálogo con la ley no. 11.645/08,* también como un acto amoroso en defensa de las prácticas culturales corpóreas, en congruencia con toda una filosofía para hablar de aprendizaje, de los Bororo en territorio indígena Meruri. Bien nos lo enseña Freire, el grupo opresor difícilmente permitirá ser despojado del lugar que le concede poder sobre otros; es el oprimido consciente de su condición quien podría hacer visible al opresor sobre acción flagelante de quienes lo viven. Es así que el acompañamiento en los procesos formativos para la docencia en Coeduc y Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) podrían traducir como una práctica alfabetizadora al construirse desde el lugar que habitan en territorio-apropiado por los grupos hacia quienes está proyectada la acción.

Constituye la obra una grieta al cuestionar el cuerpo que habita la piel de quien vive la desterritorialización no sólo geográfica, sino de un color de piel en territorio brasileño. Lo más maravilloso es que los grupos de investigadoras/investigadores que construyen la docencia en el marco de la *Formación-Acción-Intercultural*, no se conforman en agrietar la tierra; trascienden a la siembra y construyen un terreno fértil de toda una tradición de formación desde el Territorio de Nuestra América. ¿A qué me refiero? Al ser parte del campo de la Pedagogía, de la Educación como campos epistémicos, llegamos a cuestionar cuál es su objeto de estudio y la respuesta gira en torno a la Formación. En atención a todo su campo, identificamos las tradiciones que se traducen incluso en cultura académica al materializarse en vertientes

disciplinarias dentro de las instituciones de educación superior. Hablo de las corrientes de pensamiento a través de las que se explica el campo de la Formación: anglosajona, francesa, alemana. Me atrevo a mencionarlas, porque la creación de *Formación-Acción-Intercultural: Diálogo con la ley no. 11.645/08,* categóricamente hablando, siembra de una manera tan contundente la tradición latinoamericana para hablar de Formación: Territorio de Encuentro con la diferencia; reconocimiento de comunidad desde el saber comunitario; lugar de lo inusitado para la experiencia sensible y para la confrontación de lo desconocido; movimiento en continua humanización al reconocer oralidades, cosmologías, rituales de vida que dislocan lo ordinario de la vida y nos religan a la vida.

México, 25 de julio de 2025.

María del Socorro Oropeza Amador

Sumário

APRESENTAÇÃO 15

CAPÍTULO I
Os caminhos trilhados que teceram a metodologia dos Corpos em Educação pelas Culturas **23**

CAPÍTULO II
Interculturalidade crítica e pesquisa-ação: aspectos teórico-metodológicos da formação-ação-intercultural **39**

CAPÍTULO III
Compreendendo a formação-ação-intercultural do Coeduc e sua processualidade **56**

CAPÍTULO IV
Experiências no Coeduc a partir da formação-ação-intercultural **73**
4.1 Pesquisa participante e interculturalidade crítica: contribuições teórico-metodológicas para a educação do corpo-professor de Educação Física 73
4.2 In(compreensão) manifestada pelos professores em relação às diferenças culturais indígenas: contribuições para a Lei 11.645/08 96

Formação-ação-intercultural como uma ação política para a implementação da Lei nº 11.645/08 nas escolas **120**

Referências **125**

Apresentação

Esta obra, nos apresenta como Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc) que desenvolve ações de pesquisa e extensão voltado às relações étnico-raciais, articulado ao Programa de Cooperação Acadêmica financiado pela Capes (Procad-Amazônia), realizado junto aos programas de pós-graduação: Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM).

O Procad-Amazônia possibilitou em sua realização, articulamos estudantes e professores das IES parcerias de projetos de pesquisa e intercâmbio acadêmico que subsidiam as pesquisas no Coeduc e demais grupos que desenvolveram ações conjuntas e em parceria com o Programa. Durante a pandêmica realizamos quatro ações formativas com professores e estudantes do PPGEDUC/UFPA vinculado ao Procad-Amazônia UFMT-UFPA-UFAM e também com outros com os quais fomos ampliando as redes colaborativas para sustentar outras pedagogias e os princípios da educação antirracista e interculturalmente crítica. São parceiros neste momento colaborativo os colegas das IES: o IFTO, IFMT, IFRO, UFPA, UFAM, Unemat e UFR, e programas de pós-graduação: PROFART/UFMA; PPGEEB/UFMA, PPGE/UFR, PPGE/UEMS.

Neste contexto, trazemos estudos desenvolvidos no PPGE/UFMT, com o propósito de apresentar os caminhos metodológicos que foram construídos pela pesquisa-ação, como desdobramento dos 20 anos do Coeduc. Entre os autores, estão a coordenadora do Coeduc, o vice coordenador e uma pesquisadora, ambos se reconhecem nos caminhos da graduação e pós-graduação mediados pelas ações da docência na Universidade do Estado de Mato Grosso, onde o Coeduc foi criado.

A constituição do Coeduc nasce com a compreensão de que o corpo é a pessoa que se educa para o mundo mediado pela cultura, a centralidade dos

processos de educação por meio do ensino – sala de aulas da universidade – da pesquisa – as ações formativas fundamentais para a superação das limitações dos conhecimentos pautados na reprodução das práticas conservadoras nos espaços escolares, e pela extensão – oportunidade intencional na qual se organizam e se articulam a pesquisa em ações que resultam em mudanças nas práticas sociais, nas relações entre os conhecimentos do grupo pesquisador, com os grupos diversos de professores que respondem aos desafios cotidianos das aprendizagens nas escolas públicas de Mato Grosso.

A centralidade do corpo como o local no qual a cultura se inscreve a partir das relações sociais cotidianas e ritualísticas foi sendo aprendida na aldeia de Meruri, com os Bororo – Boe (como se auto nominam na língua própria) – no Território Indígena Meruri, localizado na região de General Carneiro-MT. Os desafios de aprender com os Boe sobre como ensinar sobre as práticas corporais nas escolas indígenas, atendendo uma demanda da formação de professores que iniciou em Mato Grosso com o Projeto Tucum – Magistério Intercultural para professores indígenas (Grando, 2004), nos levou a imersão sobre os processos de produção de corpos que possam se humanizar a partir de suas referências culturais próprias. Essas aprendizagens, levamos para ensinar na universidade, professores não indígenas, em Cáceres-MT e região.

Os desafios com os saberes locais onde nos inserimos nos mobilizam para reconhecermos o chão cultural no qual os estudantes produziam seus corpos em relação, especialmente quando na Unemat esses corpos transitavam diariamente entre as cidades da região e as viagens para as aulas à noite na cidade de Cáceres. Neste caminho de muitos e diversos encontros interculturais, fomos trilhando estudos e práticas para a compreensão do corpo que somos, também como um corpo acadêmico e cultural coletivo, o grupo de pesquisa[1]. Garantindo as formações dos estudantes que transitavam, iniciamos a complexa aprendizagem da práxis que respondesse ao desafio cotidiano da

[1] Os referenciais que trazemos nascem das experiências da professora Beleni Saléte Grando, criadora do Coeduc. Por isso, conceito de Educação Intercultural nasce na sua relação desde 1994, com as lutas dos povos indígenas por uma educação específica e diferenciada, que reconheça e valorize tanto a língua originária ou matriarcal, quanto a cultura que cotidianamente ou nos rituais possibilitam a compreensão de si no mundo. Em 1999, ao sair para a pós-graduação, vincula-se ao Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação Intercultural (MOVER/UFSC), reconhecendo o trabalho de pesquisa em grupo e em redes, com seu orientador Reinaldo Matias Fleuri e conhece José Marin em 2003, com que passa a dialogar sobre suas leituras ameríndias. O diálogo com Vera Candau, também inicia no Mover (2004).

pedagogia intercultural planejada intencionalmente, como nos ensina José Marin (2002)[2] desde seus estudos com os povos originários da América e a Educação Intercultural orientada para a prática pedagógica que é sempre intencional e organizada a partir do grupo com o qual nos propomos trabalhar.

Os estudos que levamos para o Coeduc são por princípios, interdisciplinares e interculturais. Ao reconhecermo-nos como pesquisadora-pesquisador em movimento formativo vivenciado em relações diversas com diversos Outros, nos colocamos neste processo com aproximações à outros grupos de educadores e educadoras cujas referências não são monoculturais, mas múltiplas e politicamente em movimento de luta e resistência contra os apagamentos das identidades, das formas de viver e ser em contextos multiétnicos.

Fomos nos produzindo neste processo formativo com as pessoas com as quais vamos tecendo possibilidades de formação pedagógica interculturais, desde o primeiro projeto do Coeduc, com as rezadeiras das festas de santo, com os cururueiros e com as "dançarinas" do siriri. Neste movimento de escuta sensível[3], o corpo é a centralidade da escuta e da aprendizagem, que combina para sua compreensão, os estudos das técnicas corporais e da educação indígena (Grando, 2004) e das potencialidades de se pôr na relação com as pedagogias interculturais nas quais o tecer se estabelece em redes que se constroem com fios diversos, com tecelões que trazem reforços e cores que qualificam e reafirmam que a rede é para múltiplos corpos se acomodarem e se sentirem acolhidos, com a amorosidade freiriana, de quem quer aprender enquanto se desafia a ensinar.

Deste contexto, trazemos para esse livro, duas pesquisas que nos são preciosas no Grupo de Pesquisa Coeduc, pois foram sendo desenvolvidas com os atravessamentos complexos que vivemos durante as distâncias da Pandemia pelo Covid-19[3], a fim de apresentar-lhes nosso processo de consolidação e

[2] José Marin tem sido desde 2003 uma referência de diálogo constante com as preocupações que temos no Coeduc, quando nos potencializou compreender a interculturalidade na perspectiva decolonial, mesmo antes de adotarmos os autores atuais que definem e delineiam a interculturalidade crítica, a decolonialidade e o enfrentamento aos processos aprofundados da colonialidade e do racismo que enfrentamos desde a decisão de compreender com os povos indígenas - professores indígenas do "Tucum" - o sentido e significado da educação intercultural indígena. Suas obras serão referenciadas, neste trabalho, considerando sua relevância para a construção do pensamento crítico do Grupo de Pesquisa Coeduc na atualidade. Marin, 2002; 2006; 2009a; 2009b; 2017; 2020; 2021;

definição de uma metodologia própria – a formação-ação-intercultural – para responder aos processos de enfrentamento ao racismo e aos preconceitos dos corpos que fogem do padrão objetivados pela monocultura ocidental, branca, heteronomatizada e cristã, de um corpo que insiste em ser diferente nos espaços normatizados pela escola.

Neste período, assumimos no Coeduc como um tempo propício para nos reconhecermos como grupo:

> [...] é fundamental reconhecer na sociedade a presença e a força dos grupos sociais com os quais trabalhamos e nos identificamos – povos indígenas e grupos populares, pessoas marginalizadas por relações autoritárias, racistas e machistas (genocidas, feminicidas, infanticidas). Com e por eles, tecemos nosso lugar de fala como possibilidades para o *Esperançar* das lutas e reexistências frente à colonialidade que mata cotidianamente mais de mil pessoas pelo descaso e manutenção de políticos incapazes de reconhecer seu papel na sociedade e o direito dos cidadãos, como expressam os números alarmantes da morte "justificada" pelo Covid 19. São mais de 12 meses sem política de enfrentamento a um problema que é global, mas que expressa nas particularidades de cada local, na gestão genocida do estado brasileiro que insiste em prolongar a morte ao povo (Grando, 2021, p. 145-146).

A primeira se faz em contexto de fronteira entre a formação inicial em Educação Física e os entranhamentos dos corpos não ajustáveis com a ação supervisionada da prática pedagógica na escola, durante estágio, num contexto de corpos-estudantes que não se enquadraram na educação básica e voltam para a Educação de Jovens e Adultos. A segunda pesquisa se deu no interior de Mato Grosso, cuja fronteira se faz entre a "cidade" e o Parque Nacional do Xingu. Um contexto significativo no qual professores desta cidade criada a

[3] O Coeduc na coordenação do Projeto "Ação Saberes Indígenas na Escola - Rede UFMT-Unemat-UFR" acompanhou e se aliou às lutas dos povos de Mato Grosso desde 2016. Durante a doença invisível, veio à luz a rede solidária a partir dos vínculos por eles estabelecidos, enquanto o estado se justificava na burocracia para não cuidar das vidas. Com estratégias próprias de luta e resistência, sobrevivem como puderam às invasões ("relações estabelecidas com religiosos aliados da presidência") e campanhas contra a vacina que, enfim, conseguiu chegar tardiamente às aldeias de Mato Grosso.

partir da retirada dos 16 povos originários da região, que foram trancafiados e aglomerados para liberar espaço de exploração da terra pela colonizadora "Colider", que dá o nome ao lugar que não reconhece como legítima a presença de corpos-estudantes que são de 7 culturas e línguas distintas que, na escola, precisam ser ajustáveis para atender a demanda da avaliação exigida pelo estado aos professores.

Com isso, nossa proposta de escrita traz os tensionamentos necessários entre os encontros que se estabelecem no processo de estranhamento do "Eu" e o "Outro", especialmente quando o "Eu" é o corpo-professor que não reconhece o "Outro" como legítimo no espaço da escola, o corpo-estudante. Nessa fronteira conflitiva que apaga as diversidades dos corpos em relações para aprender e humanizar-se, estabelecemos nossas contribuições para aprofundar, pelas pesquisas, os desafios teórico-metodológicos que nos colocamos para responder sobre o principal, a nosso ver, foco de superação para a perspectiva monocultural eurocêntrica e racista que atravessam as relações sociais no Brasil.

Para tanto, nesta obra, nos debruçamos nos nossos projetos e produções que resultam da formação-ação-intercultural, especialmente para responder aos desafios da implementação da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão de outras histórias, de outros corpos reconhecidos em suas matrizes socioculturais e políticas como brasileiros e brasileiras, maioria da população – ameríndia apagada pela condição de pardos, recentemente reconhecidos somente como "negros", uma estratégia também violenta a nosso ver, de apagamento das histórias ocultadas desde a chegada do colonizador em 1500. A obrigatoriedade desta lei para o ensino das histórias e culturas indígenas complementando a lei que demanda as histórias dos povos originários de África, traz consigo a pauta da educação para as relações étnico-raciais e as pedagogias antirracistas por princípio.

Com isso, considerando o contexto amazônico e as fronteiras do capitalismo que avançam para se realimentam nas desocupações das terras indígenas para a exploração mineral, das águas do agronegócio dos latifúndios de gigantes desmatamentos e aterramento de fontes que alimentavam as vidas diversas da natureza, nos mobiliza a responder com a pesquisa-ação com indígenas e seus movimentos, ao debate sobre como e o que ensinar na escola

para descolonizar a mentalidade e produzir conhecimentos decolonizadores. Conhecimentos estes fundamentais para salvaguardar a vida dos corpos-indígenas deste nosso contexto amazônico, pantaneiro e de cerrado em Mato Grosso.

Assim, a fim de contribuirmos com um caminho possível para chegarmos aos desafios da "formação-ação-intercultural", nosso livro é tecido por fios que se organizam a partir de quatro eixos temáticos, assim distribuídos:

No capítulo inicial trilhamos os caminhos que nos levaram a construção metodológica pautando "os corpos em educação pelas culturas". Nesta parte do livro, buscamos apresentar os processos experienciados e como esses foram consolidando referenciais teórico-metodológico que orientam as pesquisa e as ações formativas pela extensão a partir do Coeduc.

Seguindo esse caminho, aprofundamos a construção teórico-metodológica do Grupo de Pesquisa para a criação da metodologia que nos forma cotidianamente com a pesquisa-ação, com a extensão e no ensino que tem como foco a interculturalidade crítica como intencionalidade a "formação-ação-intercultural" de todos nós, corpos-professores.

Para atender a essa construção metodológica, seguimos apresentando o processo que fomos registrando como estratégias metodológicas das formações-ações-interculturais que se consolidaram com o desafio da implementação da História e Cultura dos Povos Indígenas, considerando a especificidade da Lei nº 11.645/08, que no Brasil, visa o reconhecimento da nossa história colonial e a superação da colonialidade do saber, do poder e do ser, rompendo com o racismo epistêmico e pedagógico na escola.

Para fecharmos com experiencias das ações formativas do Coeduc, apresentamos no quarto capítulo duas partes que resultam das pesquisas de doutorado já referenciadas anteriormente, uma com os corpos-professores de Educação Física em formação, e outra com as dificuldades de os professores numa escola com a presença indígena compreenderem a relevância e como responder sobre a Lei nº 11.645/08.

Nossas considerações sobre esse caminho trilhado, retomam os estudos e apontam algumas contribuições para a prática formativa de todos nós, que em cada momento nos colocamos em formação, na ação, e pela intencionalidade intercultural e crítica.

CAPÍTULO I

Os caminhos trilhados que teceram a metodologia dos Corpos em Educação pelas Culturas

Ao apresentar os caminhos traçados no caminhar de vinte anos do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/CNPq), objetivamos explicitar os referenciais da *práxis* acadêmica e cultural na qual nos identificamos como grupo-pesquisador, pois todas as pessoas que entram e permanecem no grupo são mobilizadas e co-responsabilizadas com esses princípios da ação problematizada com os diferentes contextos socioculturais nos quais tecemos o diálogo intercultural de forma conflitiva e afetada ética e politicamente com pessoas e suas tramas afetivas, cognitivas e sociais.

Ao apresentar os caminhos traçados no caminhar de vinte anos do Coeduc, consideramos relevante o fato de estarmos, como grupo de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), inicialmente na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e há mais de 13 anos, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O caminhar das pesquisas sempre pautou os desafios da extensão, por compreendermos que sendo a educação nosso recorte de estudos e o corpo o lugar no qual todas as aprendizagens se inscrevem, as investigações são articuladas aos projetos desenvolvidos com os professores e estudantes nas quais as educações escolares se realizam.

A escola, parafraseando Antonella Tassinari (2003) que nos ensina essa é um território de fronteira nos contextos da educação escolar indígena, é assumida por nós como uma fronteira na qual atravessam os corpos múltiplos diariamente que dialogam e se entranham, mas que nela se educam uns aos outros. Esse contexto, no entanto, gera inúmeros conflitos que se não fosse o profundo enraizamento do racismo e da colonialidade, poderia ser qualitativamente um lugar de humanização com a superação dos limites atuais da nossa civilização ocidental, cuja marca é a morte por apagamento e

eliminação de tudo o que não atende à lógica do padrão corporal, afetivo, político, epistêmico e econômico que atende ao capital.

Desde a pesquisa que dá referência aos estudos do corpo como centralidade na educação intercultural, realizada com os *Boe* (Bororo) por Beleni Saléte Grando em 2004, as articulações da pesquisa-ensino-extensão se estabelecem com o tripé Corpo, Educação e Cultura. A cultura como fundamental para a constituição da pessoa nos espaços interétnicos e potencialmente interculturais, porém, compreendendo a partir dos conflitos pertinentes nos processos de reconhecimento das identidades e estranhamentos dos corpos em relação, estudamos esses "espaços-tempos" nos quais os corpos vivem tensões que aparentemente são fluidas como são as identidades.

A compreensão dos processos de educações que se inscrevem nos corpos e potencializam os reconhecimentos de si na relação com outros, é de que as identidades se constituem de forma "polissêmica e intercultural, onde se entrelaçam concepções próprias de identidade e epistemologia que se caracterizam como saberes e poderes decoloniais" (Grando, 2021, p.152).

Reconhecemos que o Coeduc desde a sua criação, tem buscado criar práticas pedagógicas interculturais e antirracistas conectadas aos princípios que orientam obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/03 e sua complementaridade com a Lei nº 11.645/08, ambas retomando o caráter de garantir as histórias e culturas dos povos historicamente marginalizados e apagados pelo racismo no Brasil, nos currículos escolares em todo o sistema nacional de ensino organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996).

Além de criar práticas outras nos espaços formalizados dos currículos de graduação que visam a interculturalidade crítica com os estudantes de graduação, em especial da pedagogia e educação física, foram sendo construídos projetos de pesquisa e extensão com o envolvimento destes estudantes e docentes com os agentes sociais e autoridades das culturas e histórias invisibilizadas nas escolas e universidades.

Num processo de constituição de grupo no qual todos os integrantes se ocupassem de estudos e experiências pedagógicas com outros grupos sociais

não presentes nas instituições, fomentamos por meio de um projeto de pesquisa com os cururueiros e rezadeiras de Cáceres-MT, várias possibilidades de aprender interculturalmente. Com isso, o primeiro recorte que agregou Coeducandos (Coeducand@s, como nos inscrevíamos em 2005) foram as educações populares como estratégia de aprendermos com a pesquisa-ação junto com os senhores e senhoras que são lideranças comunitárias e religiosas das festas de santo da cidade. Essas pessoas com mais idades, são as responsáveis pela organização das mais de 100 festas de santo que registramos, ouvindo-os aprendemos sobre os sentidos e significados que a cultura tem para a educação dos corpos, que em festa, reconhecem-se em suas identidades e pertencimento, mesmo neste contexto em que são invisibilizados como corpos "bugres". Os "bugres" desta região na fronteira Brasil-Bolívia, há três séculos reexistem com suas estratégias decoloniais para permitir suas lutas por uma educação que neutralize os processos de apagamento de suas formas de ser e viver no pantanal.

Termos a centralidade do corpo na compreensão e tecitura dos processos formativos significam compreender a dimensão da vida que está imbricada com as ancestralidades e reconhecem as histórias e as dores que os processos de apagamento produzem, pois como afirma Freire (2009, p. 158) "negar o corpo é negar o que somos, é negar a própria vida. A escola nega o corpo, a religião nega o corpo [...] as instituições de modo geral, negam o corpo que somos. [...] Portanto, é preciso ensinar a ser corpo."

Reconhecidos como corpos com os quais aprendemos, desenvolvemos parcerias fundamentais com esses corpos descendentes e indígenas Chiquitano, Bororo Ocidentais e outros, que como aprendemos, ocupavam aquele território vasto e complexo de ciclos de águas e secas. Com eles e elas, aprendemos que havia uma outra educação possível para uma outra forma de civilização não ocidental na qual os corpos das/nas festas de santo aprendiam e ensinavam a cultura local, as relações históricas que os atravessavam como estado (Brasil-Bolívia) e igreja (Católicas com matrizes distintas e as novas que os retiravam das tradições dos seus pais). Neste cenário, com autonomia e autoridade, teciam suas próprias religiosidades e rituais sagrados e profanos fundamentais para recriar um mundo possível.

Como nos ensina Krenak em "Ideias para adiar o fim do mundo", há outras possibilidades de nos humanizar e formas de sermos civilizados que não são pautados nos princípios ocidentais modernos que determinam uma única cultura para todos os humanos, nesta experiência como primeiro projeto "guarda-chuva" do Coeduc, compreendemos que os festeiros, as rezadeiras e cururueiros, pelas festas de santo produzem práticas educativas materializando o adiamento do fim dos seus mundos, recriando-os e educando as crianças e todos nós, corpos que se educam nas festas orquestradas por grandes mestres, para uma outra possibilidade de ser.

Essa primeira pesquisa guarda-chuva do Coeduc, acolhe os pesquisadores e as pesquisadoras em processo de formação em atividades intencionais pela extensão que se faziam nas andanças para estar com os festeiros e aprender suas escutas, nas rezas, nas danças, nas comidas, e em especial, nos processos educativos que garantem aos corpos-crianças e corpos-jovens, se reconhecerem com pertencimento (Porto Esperidião-Curussé; São José dos Quatro Marcos-Folia de Reis; Cáceres-Cururu e Siriri, entre outros), acolhidos com fé e amorosidade bem próxima do que Paulo Freire nos ensina sobre essa educação para a autonomia:

> É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 2002, p. 45).

Com esse diálogo freiriano, consideramos que o processo de construção da nossa proposta metodológica, a "formação-ação-intercultural" tem por princípio o diálogo pautado nesta amorosidade que garante nas relações de produção dos saberes e práticas pedagógicas interculturais, a relação com o outro valorizada, pois com eles e elas, construímos nossos projetos de pesquisa para extensão e da extensão para pesquisa que dê suporte a uma nova e revolucionaria pedagogia – a educação intercultural que altera

as relações de poder e ampliam nossas referenciais de sermos igualmente humanizados pelas diferenças que nos constitui:

> Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (Freire, 2002, p.26).

Assim, nosso caminhar vem do diálogo com quem aprendemos para com eles ensinarmos os nossos estudantes, corpos-professores nas escolas da educação infantil, da educação básica e a nós próprios nas universidades, especialmente considerando que nossos projetos são construídos com pessoas que são corpos-autoridades culturais.

As produções acadêmicas e culturais empreendidas pelo Coeduc trazem consigo o nosso permanente "[...] exercício metodológico do olhar antropológico do afastamento/estranhamento da cultura e das práticas sociais vividas no e pelo grupo de pesquisa, a fim de trazer para o diálogo a própria história e os princípios que orientam a *práxis* do Coeduc" (Grando, 2021, p.146).

Com as festas de santo, ouvimos e realizamos juntos encontros formativos com as 56 lideranças, rezadeiras e cururueiros, homens e mulheres que nos educaram nos corpos comunitários como coletivos de saberes na reza, dança, comida e trabalho solidário que garante a realização da festa[4]. Coeducandas e coeducandos aprendemos neste processo, a sermos também

[4] O primeiro projeto (2004-2007) constituiu o grupo-pesquisador para a pesquisa e efetivou a extensão como estratégia de avaliação social junto aos grupos com os quais interagíamos. Assim, criar espaços de escuta dos parceiros sobre os referenciais teórico-metodológicos produzidos é um princípio do Coeduc que criou a I Mostra do Coeduc em 2005, tematizando as relações étnico-raciais e as educações. Neste espaço, articulou o trabalho como coordenação do Projeto "Especialização em Relações Raciais, Educação e Escola" (Unemat/SEPIR/MEC). A II Mostra se construiu com as autoridades culturais, cururueiros e rezadeiras e com os estudantes de letras que aprenderam na pedagogia da festa que latim estava na cultura local. Em 2007 na III Mostra o Coeduc lançou o livro e homenagem às autoridades culturais. Em seguida, é convidado para o projeto com o Ministério de Esportes com o qual desenvolveu ações, estruturou o grupo e publicou livros. Em 2011, já na Universidade Federal de Mato Grosso, mantém o vínculo do o Ministério do Esporte e inicia o trabalho com o Ministério da Educação e com os povos indígenas.

solidários e respeitosos com as pesquisas coletivas e individuais com a fórmula que resulta em aprendizagens sobre o Outro, mas principalmente, sobre nós próprios. Reconhecemos que esses espaços de fronteiras que criamos no Coeduc para nos colocar em relação com os diferentes e com eles nos reconhecermos como humanizados.

Essas festas, como nos ensina também Jadir Pessoa (2007, p. 7), são espaços em que criamos uma pedagogia de "transformação antropológica, a passagem de *indivíduo* a *pessoa*" (grifo do autor). Cabe-nos abrirmo-nos à escuta sensível da pessoa que será a educadora na escola, para que possamos potencializar a educação para o respeito ao outro em cada fase da vida do estudante, e isso se faz a partir de uma formação que propõe a desconstrução de referenciais que enraizados na colonialidade do saber se cristaliza no poder e limita o potencial do ser em sua autonomia.

Nestes espaços de interações que implicam reconhecer saberes e práticas outras, provocativas da e na formação humanizadora reconhecemo-nos criando espaços de fronteiras ressaltando os inúmeros atravessamentos culturais que são políticos e econômicos, socialmente e historicamente construídos por muitos conflitos que marcam os corpos subalternizado nas relações de poder estabelecidas pelos colonizadores e atualmente mantidas pela lógica da colonialidade das relações que também impactam diretamente na educação, e na educação escolar.

Neste sentido, a escola como um espaço no qual transitam diversos corpos em formação a mediação pedagógica decolonial da amorosidade que promove autonomia, recoloca os conhecimentos que trazem à visibilidade os apagamentos históricos como as histórias e as culturas de mais de 305 povos originários da América delimitando as epistemologias do SUL.

Reconhecendo o espaço da escola como lócus de desconstrução da lógica ocidental para uma centralidade do Sul, realizamos "[...] as diversas práticas formativas [...] nesta perspectiva decolonial e intercultural [...] tendo como foco a história e a cultura bororo para aprofundarmos a compreensão dos referenciais de análise pautando as epistemologias do Sul". (Soares, Grando, Stroher, 2021, p.4).

Essa perspectiva recoloca o centro do debate em relação oposta ao eurocentrismo e volta-se para o reconhecimento dos princípios ameríndios

definidores da perspectiva intercultural como define Marin (2009) ao se referir ao papel desta pedagogia que desnaturalizar os contextos de opressão histórico que atravessa os conhecimentos escolares.

> Há uma longa história de valorização e desvalorização dos conhecimentos, que marcou a relação entre as culturas dominantes e as dominadas [...] reproduzidos pelos sistemas educativos por meio do mecanismo da imposição de uma política educacional oficial, desde a época da dominação colonial e pós-colonial. [...]. Com a intenção de repensar as alternativas para imaginar um futuro diferente, centramos nossas esperanças na educação em suas diferentes formas, como sendo o lugar no qual podem se iniciar a descolonização de nosso imaginário e a revalorização de nossos saberes (Marin, 2009, p.9).

A educação libertadora, assim, potencializa o reconhecimento dos processos de subjugamento dos corpos que representam as minorias étnicas, embora sejam os corpos que, em sua maioria, garantem o processo de produção da sociedade brasileira. Reconhecer implica uma tomada de consciência das estratégias vigentes do sistema de anulamento e invisibilidade dos conflitos que são reproduções históricas para a eliminação dos corpos não produtivos para o trabalho na lógica que se reproduz e se fortalece para a padronização e homogeneização em contraposição ao pensamento crítico e a autonomia nos processos de educação.

Os caminhos trilhados nos levaram à compreensão de como nos corpos nos amalgamamos aos processos de pesquisa em ação imbricados com os viveres dos corpos com os quais estabelecemos tanto nossas ações de trabalho – na profissão professora-professor – quanto com os nossos recortes que nos ajudam a ler e intervir com mais qualidade para promover um ensino voltado ao respeito e reciprocidade que na educação, concebemos, se faz em via de mão dupla.

Um movimento fluido que comparamos à metáfora das "franjas de uma cortina" que se entrelaçam nos encontros de fronteiras interétnicas cujos conflitos são inerentes, como na escola, onde os corpos diversos se movem "ao sabor do vento, se aproximam, se distanciam, se entrelaçam, as culturas

dependendo do contexto histórico, interpenetram-se, entrelaçam-se, aproximando-se ou distanciando-se" (Grando, 2004, p. 44).

Para os encontros com os diferentes grupos com os quais trabalhamos, no Coeduc criamos projetos que nos colocam em situações de fronteiras para além dos espaços das universidades, das salas de aulas e das escolas nas quais assumimos nosso lugar de educadoras e educadores. As fronteiras, são, ao mesmo tempo uma organização feita intencionalmente pela coordenação das formações-projetos, como um compromisso produzido no diálogo com cada uma e um dos corpos-estudantes, colaboradores, professores ou convidados da comunidade com a qual estamos trabalhando. Se crianças, jovens, adultos ou velhos, são todas pessoas que ensinam e aprendem e nos permitem aprender e ensinar.

Neste sentido, reconhecendo-nos sempre num diálogo outro, sejam pessoas com as quais nos encontramos presencialmente ou virtualmente pelos projetos, ou com os autores que conosco dialogam a partir dos nossos temas de estudos: a educação intercultural, a educação escolar indígena, a educação dos corpos interculturalizando-nos, a educação dos corpos-crianças. Cada um desses, se entrelaçam também no Coeduc assim como nos entrelaçamos como pessoas aprendendo e ensinando.

Entre esses companheiros da caminhada, compreendemos que nos colocamos num processo de escuta das diferenças para com elas aprendermos. Com Walter Kohan (2019), reconhecemos no sentido freiriano sobre o ser educadores numa relação respeitosa com o Outro: "[...] 'aceitar e respeitar a diferença' é uma das condições para a escuta de outras e outros, pois quem [...] pensa que a gramática dominante é a única aceitável, não escuta o outro, mas antes o despreza ou destrata. [...] a humildade é uma virtude principal do educador [...]" (grifos do autor, 2019, p.3).

Neste diálogo freiriano, Kohan (2019) traz em seu texto "Paulo Freire e o valor da igualdade em educação", o sentido fundamental da educação na qual a igualdade é premissa do processo educativo, ou seja, uma decisão política na qual a pedagogia é uma relação entre diferentes que se não houver respeito não há uma educação humanizadora, ou potencialmente emancipatória.

Em nossa perspectiva, a educação dos corpos que não reconhecer a diferença como um princípio da vida que se inscreve e se vive somente em

corpos únicos, é um ato de opressão em si, pois ao invisibilizar os corpos, invisibiliza-se a vida que nele se faz, com suas possibilidades de sentir-se no mundo, ou seja, de se relacionar com as dimensões diversas que o corpo; nas emoções – desejos e medos – que qualificam ou imobilizam aprendizagens; nos afetos construídos nas relações que são visíveis e invisíveis, conforme as potencialidades também diversas das compreensões, ou seja, dos saberes, fazeres e sentires cientes de si no mundo, das práticas sociais que transcendem o mundo visível e limitado pelas lentes dos conteúdos escolares ocidentalizados.

Nosso diálogo com Marin (2009), nos auxilia a compreender as dimensões ontológicas da Educação Intercultural que nos propomos construir como fundamento do fazer-se Coeduc: "Construirmos nossas vidas a partir de nós mesmos, de nossa própria autoestima, valorizando o que somos como condição primeira para crescermos em nossas possibilidades, a partir de nossa realidade [...], nossa dignidade, que é fundamental para crescermos e projetarmos nós mesmos" (2009, p. 19).

O contexto da formação-ação-intercultural assume a "[...] 'opção decolonial' – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva" (grifo do autor, Ballestrin, 2013, p.1).

Projetos e processos

Aqui passamos a trazer os processos com os quais construímos as experiências e os contextos criados, intencionalmente para a formação-ação-intercultural com o objetivo de educar os corpos-professores de Cuiabá, sobre a cultura cuiabana a partir da história do Povo Bororo, originário deste território que se constituiu como cidade e capital de Mato Grosso, também explicitada em trabalho anterior por Beleni Saléte Grando, Nilzalina Silva Chaparro e Jonathan Stroher (2020).

Neste recorte, nos referenciamos nos escritos do Coeduc que contextualiza o processo de criação coletiva de uma metodologia própria na experiência com os professores e professoras envolvidas nas ações de pesquisa

e extensão tendo por referência a tese de doutorado de Beleni Saléte Grando, sob o título: Corpo e Educação: Corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT (Grando, 2004).

Seguindo os princípios das pesquisas com autoridades locais das festas de santo, o caminho que nos conduz ao encontro de lideranças e representantes indígenas – povos-etnias vai se consolidando a partir de projetos com o Ministério do Esporte, desde 2007 com o diálogo intercultural para os Jogos dos Povos Indígenas (JPI) que nos levou a ouvir representantes de todos os povos participantes do evento nacional que aconteceu em Olinda e Recife, em Pernambuco. Desta escuta sistematizada pelo grupo de pesquisa, mais de 200 laudas em espaço simples nos levam a problematizar o sentido e significado das práticas corporais tematizadas como jogos esportivos nos eventos organizados sob a coordenação de indígenas Terena.

Esse encontro com um evento nacional e uma diversidade étnica de 40 povos a cada JPI, nos desafiou a responder a outros projetos com os indígenas do Brasil, seguindo as organizações e articulando pesquisadoras e pesquisadores de outras IES e do campo da Educação Física[5]. Entre docentes e discentes das IES, chegam para compor o Coeduc pesquisadores vinculados à pós-graduação. Arthur José Medeiros de Almeida (2013) e Juliana Guimarães Saneto (2016), são pontes na construção de respostas para a inclusão das histórias e culturas indígenas na escola, pois juntos potencializamos, pelas aproximações teórico-metodológicas ou temáticas com a Educação Física, os primeiros passos que consolidam as colaborações e redes de pesquisa com outras pesquisadoras/es.

O recorte dos Jogos dos Povos Indígenas, assim como as práticas corporais indígenas, nos levou à problemáticas que dialogam com a Educação Física – práticas corporais que reconhecemos como interculturais nos espaços das aldeias e escolas – e com o esporte, também presente nesses contextos mobilizadores de jovens.

[5] A partir das experiências do Coeduc, especialmente a partir da pesquisa de Grando (2004) que subsidiou outras pesquisas no campo da Educação Física e integra como grupo importantes projetos neste campo de intervenção e pesquisa. http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/rede-cedes

Os estudos problematizam e tensionam as mudanças tanto nas práticas como no comportamento que levam a percepção de integração à sociedade não indígena, o que significa a contramão do movimento indígena que se opõem a lógica integracionista para defender a lógica decolonial intercultural. (Almeida, 2010) O que nos mobiliza a tecer respostas aos desafios dos processos de integração pelo esporte e promoção de outras práticas corporais e pedagógicas interculturais nas escolas indígenas. Desses estudos em permanente diálogo com os professores indígenas e suas lideranças, seguimos colaborativamente produzindo experiências que mobilizam referenciais decoloniais que dialogam com a escola intercultural indígena em oposição aos princípios homogeneizadores dos sistemas escolares, com recorte em Mato Grosso.

Realizamos como movimento para o diálogo com colegas de outros grupos de pesquisa e IES, o III e IV Simpósios de Cultura Corporal e Povos Indígenas, iniciando um caminho para regularmente organizarmos seminários que tematizam as Práticas Corporais e a Educação Intercultural, como um viés de estudos e de experiências para a formação de professores e nossas próprias, em diálogo com pesquisadoras e pesquisadores indígenas que cooperam na construção de outras referências decoloniais.

Deste movimento, na UFMT desde 2011, assumimos a parceria em 2013: com o Ministério do Esporte para a realização do XII Edição dos Jogos Indígenas e, colaborativamente com recursos da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), apoiamos 10 indígenas para comissão de organização dos Jogos com a parceria do projeto do Portal Afro-Digital do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) para realização do Museu Afrodigital (UFMT-UFBA-UFMA-UFPE).

As redes foram se ampliando e o Coeduc assumi novas parcerias com os projetos indígenas, mobilizado pela presença indígena para os JPI em 2013, a formação continuada para a implementação da Lei nº 11.645/08, sobre as histórias e culturas indígenas junto à rede pública de ensino da baixada cuiabana – territorialidade construída pela ancestralidade Bororo.

Deste primeiro movimento em Cuiabá, o principal investimento foi a pesquisa-ação como estratégia metodológica para a construção de conhecimentos com professores e estudantes da educação básica sobre os povos

originários, elegendo cada escola, um povo que estaria participando dos Jogos com o qual estariam estabelecendo um diálogo intercultural. Esse movimento deu muitos frutos em direção à decolonialidade do saber e poder, ao trazer os estudantes como pesquisadores e os indígenas como o Outro próximo, desmistificando a colonialidade do ser. (Eichholz, 2015).

Os desdobramentos mantiveram o foco do Coeduc na construção de espaços-tempos de estudos com a educação básica e sobre as histórias e culturas indígenas em Cuiabá. Nessas trocas de saberes, práticas e amorosidades docentes, revisamos a história e cultura local reconhecendo em Cuiabá as marcas da ancestralidade matrilinear da cultura bororo e nos locais que marcam a geografia, o linguajar e a alimentação na/da cidade. Comprometido com outra história a ser contada na comemoração dos 300 anos de colonização sobre o território bororo, envolvemos 97 unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME), na formação 189 professores, sendo 63 de Arte e 126 de Educação Física.

Com estudantes da graduação e pós-graduação, indígenas e não indígenas, a partir desta experiência formativa, constituímos a primeira sistematização da metodologia criada pelo Coeduc, a Formação-Ação-Intercultural[6], como uma produção colaborativa do grupo-pesquisador, publicada no e-book sob o título "História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá-MT: contribuições para a implementação da Lei nº 11.645/08" (Grando *et al.*, 2019). Em 2017, o Coeduc mobilizou as memórias do trabalho realizado no ano anterior com o Projeto de Extensão "Semana dos Povos Indígenas", no Museu Rondon, onde recebeu as crianças, organizadas em mesas-redondas coordenadas e mediadas pelo pesquisador Bororo Félix Adugoenau, para ouvir suas experiências sobre as aprendizagens dos povos indígenas, fomentando espaços de trocas de saberes para professores e estudantes da universidade e das demais escolas de Cuiabá-MT.

[6] Grando, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. In.: Grando, B. S. *et al. Histórias e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá - MT:* Contribuições para a implementação da Lei nº 11.645/08. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato Ed., 2019, p. 16-29.

Os desdobramentos chegaram à organização do Seminário de Educação – SemiEdu 2017, assumido pelo Coeduc/PPGE, com a participação dos relatos dos professores sobre as experiências da pesquisa-ação desenvolvidas nas escolas.

No ano seguinte, as formações repercutiram fortemente e chegou ao Ministério Público que algumas escolas "trabalhavam com os Bororo", levando à intimação das secretarias de educação do município e do estado para responderem à obrigatoriedade da Lei nº 11.645/08. Convidado pela SME, retomamos os trabalhos para atender a rede com as unidades da Educação Infantil. Assim, desenvolvemos o Projeto de Extensão, em 2018, "Ikuia-Pá: história e cultura Bororo na perspectiva da educação intercultural na primeira infância", foram inscritos 783 educadores de 63 unidades da educação infantil (creches e centros de atendimento da educação infantil/CMEI) (Grando; Pinho; Rodrigues, 2018).

Em seguida, para mobilizar a experiência estética da outra história, criamos e realizamos no Teatro da UFMT, o espetáculo *Ikuia-pá* 300 Anos, que envolveu como atores do espetáculo[7], além de Félix Adugoenau (Bororo) e estudantes da graduação e pós-graduação, a comunidade ribeirinha do São Gonçalo, por meio do Grupo Folclórico Flor Ribeirinha. Atualmente São Gonçalo é o local no qual a cultura matriarcal se expressa mais fortemente com as tradições culinárias do peixe, do artesanato e da dança e linguajar cuiabano. São Gonçalo, conforme versa a história, foi a primeira aldeia atacada pelos bandeirantes em busca de escravos para levar à São Paulo.

Finalizamos um ciclo de formações e em 2019, avaliamos os processos formativos e nos aprofundamos na construção teórico-metodológica do grupo-pesquisador reconhecendo que a experiência com a escola e a Lei nº 11.645/08, veio sendo ressignificada desde 2016, quando iniciamos como Grupo de Pesquisa, a coordenação do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola

[7] O espetáculo contou com apresentações de liderança Bororo, da turma de estudantes do segundo semestre do curso de Educação Física, de estudantes de outras turmas em apresentações solos de dança e poesia, de todos os músicos, cantores e principais dançarinos do Grupo Folclórico Flor Ribeirinha e do grupo de crianças que compõem o Grupo "Sementinha" do mesmo grupo folclórico tradicional da comunidade ribeirinha São Gonçalo Beira Rio, de Cuiabá-MT.

[8] O Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola é uma ação que atende a demanda por formação continuada de professores indígenas nos Etnoterritórios Educacionais, é coordenado pelas IES com apoio financeiro da SECADI/MEC. A política, no entanto, só veio a ser firmada como tal em abril de 2025, sendo nos anos anteriores um programa do MEC como resultado do movimento indígena organizado no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).

(ASIE[8]), que envolveu sempre todos os estudantes e docentes que vieram de muitas experiências e contextos diversos para compor o trabalho com mais de dez povos indígenas de Mato Grosso. Os Bororo sempre estiveram neste grupo de trabalho, assim como tivemos sempre o privilégio de contar com a presença no ASIE do Félix Adugoenau, que assumiu como pesquisador uma dissertação que valoriza toda a cosmovisão do ser Boe.

Deste movimento algumas considerações foram fundamentais. A primeira a constituição do grupo-pesquisador por contribuir com o rompimento das relações do poder/saber, um dos aspectos fundamentais da cultura etnocêntrica que enraízam identidades e memórias afetivas autoritárias na relação entre pessoas-corpos: professores e estudantes, sejam eles e elas crianças, jovens ou adultos. A quebra de relações autoritárias mobiliza as experiências investigativas com e pelos estudantes, fomentando relações mais igualitárias no processo de aprender e ensinar. Especialmente, quando os corpos-estudantes, mesmo quando nos cursos de formação são corpos-professores, trazem as marcas das colonialidades por suas corporalidades afro-ameríndias.

O trabalho formativo questiona os saberes e as práticas das cidades, potencializa o reconhecimento das relações racializadas e dos processos de apagamento das histórias e culturas indígenas que produziram as condições de constituição das vilas. Como o trabalho com Cuiabá, potencializamos o reconhecimento das matrizes étnicas, das culturas vivas que são ressignificadas com os conhecimentos que se sustentam nas tradições orais de um povo originário de quem se herdam elementos vitais: a fé e a força de se manter vivo mesmo nas maiores diversidades, o alimento que dá sabor e memórias afetivas das infâncias dos quintais arborizados dos "quitutes" das casas das mães (cada de mamãe), dos jeitos de falar e de festejar em família...

Muito ainda temos por construir em conjunto com os povos indígenas, aprender e aprender para melhor criarmos situações de aprendizagens decoloniais que potencializem a autonomia e o reconhecimento de si na relação com o Outro, esse com quem me identifico na diferença e no respeito da igualdade.

Aprender sobre os povos indígenas, em especial, sobre um povo indígena, nos potencializa outra perspectiva de humanizarmos nossas mentalidades e afetividades, nossas capacidades de ver e ser num mundo que é carregado de significados com o Outro, com o desejo de compartilhar e reconhecer nas pequenas coisas do cotidiano sua presença em nossas vidas.

Com os Bororo, aprendemos a questionar as falácias do colonizador, reler a história oficial com a lente das perguntas de quem se interessa pelo Outro e não mais acredita que são os homens, um quantitativo insignificante, que produziram pelas armas as possibilidades de nos garantir a vida que temos prazer em viver.

São muitas as nossas matrizes que nos fazem tão especialmente mestiços nas cidades, mas prazerosamente temos encontrado em cada turma de estudantes com os quais trabalhamos nossa docência, o orgulho aflorado de uma descendência ameríndia que passa a ter nome e lugar e principalmente, ser presente na afetividade que conecta os corpos de hoje aos corpos dos ancestrais que possibilitaram a continuidade de uma história que é plural.

A sensibilidade para educação intercultural crítica, em nossa perspectiva, passa por processos de formação-ação-intercultural no qual as aprendizagens são sempre de mão dupla em direção a muitos outros, entre esses, os corpos-ameríndios com os quais as teorias e metodologias decoloniais podem se sustentar como práxis. No fazer e no saber com o Outro, se faz decolonial nos corpos.

CAPÍTULO II

Interculturalidade crítica e pesquisa-ação: aspectos teórico-metodológicos da formação-ação-intercultural

Neste capítulo, apresentamos a perspectiva teórica da interculturalidade crítica (Walsh, 2002; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2012) articulada a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 1998). Ambos são conceitos fundamentais para o Coeduc em sua jornada de constituição da formação-ação-intercultural, pois encontramos neles a premissa intencional da transformação social, a partir de ações formativas que pautem a implementação da Lei nº 11.645/08, criando, assim, brechas/fissuras, na matriz colonial que orientam os processos de poder, de saber e de ser, no Brasil.

Nosso encontro com esses conceitos ocorreu através das ações de ensino, pesquisa e extensão, na Faculdade de Educação Física (Fef) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), quando o Coeduc começou a questionar a base epistemológica da qual partiam suas proposições. Ao que se refere a interculturalidade, o contato se deu inicialmente pelo trabalho de Grando (2004), quando em seu doutoramento reconheceu, a partir as práticas corporais do povo Bororo, potencialidades para uma educação intercultural.

A compreensão do conceito, inicialmente tomado pela líder do grupo de pesquisa, é ampliado nos trabalhos desenvolvidos pelo Coeduc no PPGE/UFMT, assumindo a interculturalidade como um campo potente de diálogo em outras esferas da vida humana, que não somente a dos povos indígenas, como é o caso das formações (iniciais e continuadas) com professores — indígenas e não indígenas — de diversas áreas do conhecimento no estado de Mato Grosso (Grando, 2019; Grando, Chaparro, Stroher, 2020; Grando, Stroher, Silva, 2021; Soares, Grando, Stroher, 2021).

Em especial, no ano de 2018, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá-MT, o Coeduc realizou o projeto de extensão *"Ikuia-pá: História e Cultura Bororo na perspectiva da Educação Intercultural na primeira infância"*. Na oportunidade, a formação tinha como finalidade de fomentar e orientar a criação de práticas pedagógicas apropriadas para a implementação da Lei nº 11.645/08, mais especificamente sobre a história e cultura do Povo Bororo, ao considerar a importância histórica e cultural do legado deixado por este Povo, cuja presença e influência estão amalgamadas no processo histórico de formação do corpo cuiabano, mas que era constantemente invisibilizada pelas matrizes da colonialidade (Grando, Stroher, Silva, 2021).

Na sequência do projeto, em 2019, o Coeduc realizou um ciclo de estudos que reuniu diversos autores que discutem o conceito de interculturalidade ou educação intercultural, tais como Vera Maria Candau, Reinaldo Matias Fleuri, José Marín e Catherine Walsh. Ao analisarmos os dados coletados no movimento da formação-ação-intercultural, aprofundamos o contato com Catherine Walsh e seus estudos sobre a interculturalidade crítica, o que nos serviu de inspiração, inquietação, desconforto e acalento, no que diz respeito ao olhar para as diferenças que constituem a América Latina, em especial, o território de Cuiabá-MT.

Quando Walsh (2002; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2012) fala das lutas por reconhecimento de direitos dos movimentos indígenas e afrodescendentes, fala dos corpos latino-americanos, dos corpos brasileiros e dos corpos cuiabanos, frutos de um hibridismo cultural, caracterizado por histórias de violência, usurpação das culturas e negligências aos direitos de existir, de viver e de ser, portanto, de se reconhecer como o corpo que se é nesse contexto do Brasil.

Nosso alinhamento com a interculturalidade crítica é, sobretudo, uma proposição que olha para o "além" das relações postas no tempo presente sobre os processos formativos que tematizam a Lei nº 11.645/08, pois, como Walsh nos diz, "[...] é importante contextualizar o debate e iluminar sua politização" (2009b, p. 14).

À medida que se ampliavam as dimensões de difusão do conceito de interculturalidade nas ações do Coeduc, a pesquisa-ação foi adotada

como metodologia orientadora das formações. A partir do encontro entre esses conceitos no âmbito do Coeduc, a formação-ação-intercultural consolidou-se como uma perspectiva própria do grupo de pesquisa, considerando que, tanto na pesquisa-ação quanto na interculturalidade, a transformação social constitui o princípio fundamental.

Como ponto de partida para essa compreensão do que se trata a formação-ação-intercultural do Coeduc, é importante nos situarmos no âmbito da produção desse debate. Para isso, tomamos as ideias de Quijano (2002; 2005), ao colocar em debate o conceito de sistema-mundo de Imannuel Wallerstain, que enfatizam as discussões sobre a modernidade como uma ideia-conceito ou um discurso de um modelo civilizatório.

Essa concepção de modernidade estabeleceu uma ordem social no ato de fundamentar desigualdades, ao retirar o reconhecimento das diversidades epistemológicas e ontológicas, baseando-se em perspectivas binárias de compreensão das sociedades (natureza–cultura, sujeito–objeto, corpo–mente, branco–preto, céu–inferno) e reducionistas (evolucionismo unilinear, hegemonia ibérica e do Atlântico Norte).

Com essa noção, é possível visualizarmos os mecanismos de manutenção do *status quo*, ao entendermos as dinâmicas que revelam um padrão de poder oriundo da "classificação social da população mundial" (Quijano, 2005, p. 248). A ideia de padronização situa os seres humanos em um plano hierarquizado, que busca a sua homogeneização sobre as maneiras pelas quais as existências são possíveis ou não.

Desse modo, Walsh (2009a; 2009b) traça, como marco central para sua contextualização, a ideia de raça. Para ela, assim como também denuncia Quijano (2002; 2005), esse marcador serviu como peça-chave para classificar e controlar a sociedade, assim como o desenvolvimento do capitalismo surgido no contexto latino-americano, como parte constitutiva da história desse território no globo.

Por esse motivo, Walsh (2009a) reiteradamente expõe essa situação na América Latina como a estrutura/colonial/racial e parte da classificação das matrizes da colonialidade de Quijano (2005) — poder[9], saber[10], ser[11] — aliando a sua compreensão sobre a colonialidade do viver[12] (Walsh, 2008; 2009a; 2009b;

2012) para questionar os encaminhamentos dados à sociedade nessa mesma estrutura.

Introjetada a ideia da diferença racial hierarquizada na sociedade, a lógica da colonialidade se produz e é constantemente reproduzida pelas dimensões do poder, do saber e ser, pois:

> As formas de existência social em cada uma dessas áreas não nascem umas das outras, mas não existem, nem operam separadas ou independentes entre si. Por isso mesmo, as relações de poder que se constituem na disputa pelo controle de tais áreas ou âmbitos de existência social tampouco nascem, nem se derivam, umas das outras, mas não podem existir, salvo de maneira intempestiva e precária, umas sem as outras. Isto é, formam um complexo estrutural cujo caráter é sempre histórico e específico. Em outras palavras, trata-se sempre de um determinado padrão histórico de poder (Quijano, 2002, p. 4).

O ordenamento das relações de exploração, de dominação e de conflito entre essas identidades produz a noção da diferença colonial. Por esse motivo, a compreensão dessa superestrutura é fundamental para a formação-ação-intercultural do Coeduc, uma vez que este movimento nos permite perceber os padrões pelos quais as vias formativas operam, privilegiando as lógicas

[9] Quijano (2005) diz que a colonialidade do poder se refere ao sistema de classificação social, baseado na hierarquia racial e sexual, e à consolidação de identidades sociais igualmente hierarquizadas: branco, pardo, índio e negro. Aqui, a categoria de raça é fundamental para entendermos historicamente o momento de posicionamento do homem branco, heterossexual e cristão, no funcionamento dos padrões do poder para a dominação social baseada na racialização, no capitalismo e no eurocentrismo.

[10] A colonialidade do saber se refere ao eurocentrismo como a única lógica de pensamento possível que tira a possibilidade de outras epistemologias e de outros conhecimentos não europeus. Essa categoria se encontra na conformação das ciências, das nações, da democracia, dos direitos humanos, entre outros, como eixos epistemológicos e disciplinares.

[11] A colonialidade do ser, como terceiro eixo, faz referência à inferiorização, à subalternização e à desumanização, posicionada pela diferença de racionalidade moderna do civilizado. Segundo Walsh (2008), a categoria de não existência de Fanon (1999) aprofunda na caracterização da não etnicidade ao vulnerar estrutural e cotidianamente a vida de negros, mulheres, pobres e, particularmente, indígenas, os quais, mediante a etnicidade, são também identificados como diferentes e reconhecidos pela sua diferença.

[12] A colonialidade do viver parte da leitura que Walsh (2008) faz de Noboa (2006) e se refere à divisão binária natureza-sociedade e ao apagamento de relações com a natureza, que estão além das ciências e da capitalização dela. Dessa forma, o indivíduo moderno, civilizado e cristão fica impossibilitado de entender as relações biofísicas, sociais e espirituais com a natureza, que não as oriundas de matriz europeia e europeizada como modos de compreender as conexões espirituais subjetivas dos seres humanos diversos.

modernas de manutenção das colonialidades, no que se refere aos conhecimentos sobre as histórias e culturas afrobrasileiras e indígenas, no Brasil.

Portanto, compreender-se colonizado nessa dinâmica é elemento-chave para refletirmos sobre os processos que nos edificaram como educadores, no intento de, com isso, ressignificar e reposicionar o pensamento e a ação enquanto professores e professoras, apontando a necessidade de formações de professores atentos a estas questões.

Resultado das colonialidades que marcam a história dos processos formativos de professores no Brasil, a invisibilidades dos saberes ancestrais dos povos originários e das populações afrobrasileiras nos cursos de formação de professores justificam a ausência de conhecimentos para atender, de forma crítica e contextualizada, tais demandas. Trata-se de uma problemática das universidades, na formação inicial, assim como da implementação de políticas públicas nas esferas municipais e estaduais, na formação continuada.

A interculturalidade crítica nos serve a este movimento de reconhecimento das matrizes da colonialidade nos processos formativos e, por meio da formação-ação-intercultural, o Coeduc busca uma aproximação metodológica com a pesquisa-ação, pautado pelo desejo coletivo de buscar soluções no que se refere ao trabalho com a Lei nº 11.645/08, na escola. Isso porque:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1998, p. 14).

Thiollent (1998) ressalta que uma pesquisa só pode ser caracterizada como pesquisa-ação quando há, de fato, a participação ativa das pessoas ou grupos envolvidos na problemática estudada, garantindo que a investigação esteja diretamente associada a uma intervenção na realidade.

Os problemas formativos emergem das realidades em que o Coeduc

atua, buscando contribuir para uma mudança nos cenários em que se operam as matrizes que estruturam a colonialidade e, consequentemente, o racismo, na sociedade brasileira. A insurgência desta luta justifica a fundamentação da formação-ação-intercultural pautada na pesquisa-ação, pois, assim como Denzin e Lincoln (2006, p. 91):

> [...] defendemos a pesquisa-ação enquanto crítica das premissas da ciência social acadêmica convencional, como instrumento de mudança de algumas das estruturas internas das universidades e como forma de ampliar, além dos limites da universidade, as relações entre os pesquisadores sociais acadêmicos e suas clientelas mais amplas.

Aliada ao objetivo de gerar propostas transformadoras e promover mudanças sociais, a pesquisa-ação e seus processos, em uma perspectiva decolonial, configura-se como uma ferramenta potente para a transformação das estruturas coloniais, pois desafia hierarquias tradicionais do conhecimento, valorizando saberes situados e promovendo a construção coletiva do conhecimento em diálogo com as realidades locais (Thiollent; Colette, 2014).

A formação-ação-intercultural do Coeduc assume o desafio de criar brechas/fissuras no pensamento social por meio de práticas intencionais de transformação, promovidas em suas ações formativas no trabalho com a Lei nº 11.645/08, no estado de Mato Grosso. O grupo não apenas critica a educação homogeneizante consolidada ao longo dos anos nas escolas brasileiras, mas, sobretudo, denuncia a persistência de estereótipos racistas no ensino das histórias e culturas indígenas e afrobrasileiras.

Em vez de promover uma abordagem plural e crítica, o currículo escolar ainda reproduz narrativas eurocentradas que invisibilizam a diversidade e a complexidade desses povos. Nesse sentido, a atuação do Coeduc vai além da produção de conhecimento, propondo alternativas concretas para desconstruir essas visões estereotipadas e aproximar os saberes indígenas e afrobrasileiros do contexto escolar, reafirmando, assim, uma perspectiva decolonial.

Se o primeiro passo para pensarmos outras possibilidades de atuarmos, na formação inicial e continuada, com as pautas indígenas e afrobrasileiras, reside na contextualização e no reconhecimento dos eixos acima destacados, o

segundo se dá pela proposição do que Nelson Maldonado-Torres diz ser o Giro Decolonial, "[...] que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (Ballestrin, 2013, p. 105).

É por meio dessa noção que se evidencia o termo decolonialidade como um elemento que contrapõe a lógica da colonialidade. Esse movimento seria uma provocação reflexiva que não ignora a modernidade, mas também não se subjuga a sua determinação na realidade em que se opera a subalternidade do corpo-sujeito (Ballestrin, 2013).

A inspiração para esse movimento reflexivo parte, inicialmente, das lutas empreendidas historicamente pelos povos indígenas e afrodescendentes na América Latina como um contradiscurso oriundo da herança colonial. A consolidação da modernidade, em um chão de representações, em que se nega o conhecimento, a alteridade e a espiritualidade dessas populações, faz com que a decolonialidade[13] seja tomada como um campo de análise, pois nos permite pensar e expor as relações de dominação com os quais os grupos humanos subalternizados na estrutura social reivindicaram sua existência em todas as formas de produção da vida: no poder, no saber e no ser.

Tal entendimento escancara os modos de produção da vida, em que se operam sufocamentos, invisibilidades e impossibilidades com as populações indígenas e afrobrasileiras, que ainda são marcadas por relações coloniais, mas que, na atualidade, extrapolam a sua dimensão somente com essas populações.

O que buscamos enfatizar é que os movimentos de luta nos ensinam muito como reexistir, ressaltando a importância da construção de um processo/projeto de afirmação das existências como uma dinâmica educativa que parte da compreensão da própria história como referência.

Para pensarmos a construção da formação-ação-intercultural a partir desse entendimento, a conceitualização da decolonialidade de Walsh (2008) nos auxilia como parte de um olhar teórico-analítico. Por esse motivo, é

[13] Esse elemento oferece uma identidade epistêmica ao grupo Modernidade/Colonialidade, que diz respeito à sugestão que Walsh (2009) fez para utilizar a expressão "decolonização" (com ou sem hífen), e não "descolonização". Nesse sentido, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado, e não reivindicado pela produção intelectual do pós-colonialismo, uma vez que envolve as dimensões relacionadas à colonialidade do ser, saber e poder.

fundamental que possamos aprender com as histórias e culturas dos povos indígenas e afrobrasileiros, o que reforça a necessidade de haver saberes interculturais que valorizem esses conhecimentos como parte constitutiva de nossa educação enquanto professores e professoras no Brasil.

Como alternativa de desconstruir as relações que nos marcam historicamente, a interculturalidade, entendida criticamente, parte da compreensão colonial da estrutura social para (re)pensar uma ação por meio de questionamentos que o educador realiza às próprias lógicas que atravessam seu ser, seu saber e o seu fazer.

Como uma perspectiva que busca trabalhar esses elementos no campo das subjetividades críticas dos sujeitos, essa noção se apresenta com vistas à "[...] construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural" (Walsh, 2012, p. 62-63, tradução nossa) ao atuar na contramão dos discursos de discriminação, de racismo e de exclusão.

Todavia, Walsh (2007; 2008; 2009a; 2012) chama nossa atenção para o projeto de recolonialidade. Essa noção se esconde atrás dos discursos multiculturalistas, fazendo-nos pensar que o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão estão sendo dissolvidos na sociedade, quando, na verdade, as matrizes da colonialidade estiveram em um processo de "[...]reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado" (Walsh, 2009a, p. 16). Nesse sentido, Walsh (2012) nos apresenta os tipos de interculturalidade existentes, por meio dessa leitura, a saber: relacional[14], funcional[15] e crítica.

Do entendimento dos usos que a noção de interculturalidade pode efetivar, Walsh (2009a) faz uma distinção entre as noções e, ao mesmo tempo, um chamamento, pois, enquanto o interculturalismo funcional assenta-se em uma dimensão da assimetria social, o que impossibilitaria um diálogo intercultural potente e autêntico, a interculturalidade crítica deve ser entendida como um

[14] A interculturalidade relacional se refere, de maneira mais básica e geral, ao contato e ao intercâmbio entre culturas, o que normalmente esconde ou minimiza os conflitos e os contextos de poder, em que a dominação continua no processo relacional existente.

[15] A interculturalidade funcional está enraizada no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com objetivos de inclusão dentro da estrutura social estabelecida. A perspectiva funcional contribui com a manutenção das condições e estruturas, pois não aponta mudanças no sentido da igualdade e da equidade na sociedade.

projeto político, social, epistêmico e ético, que parte das vozes das pessoas que historicamente sofreram com a "submissão e subalternização" (p. 22).

Vale ressaltar que a construção dessa lógica tem suas raízes nas lutas dos movimentos sociais, e não na academia ou no Estado, o que dá um entendimento contra-hegemônico do seu fazer-pensar, apontando para um projeto de (re)existência, que parte da possibilidade de um imaginário e agenciamento outro.

A interculturalidade crítica deve, então:

> Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2009a, p. 23, grifo da autora).

A partir dessa compreensão e por meio dela, é possível visualizarmos os alinhamentos da interculturalidade crítica com um projeto decolonial no qual, mediante a visibilidade da problemática — estrutura racial/colonial — e o questionamento das ausências, reside o entendimento das perspectivas e estratégias de transformações nas relações de poder, saber, ser e viver.

Por esse motivo, Walsh (2008; 2009a; 2012) concebe como um "processo e projeto" (2008, p. 23), pois explica seu conceito não somente pela relação entre diferentes grupos sociais, práticas ou pensamentos culturais como ocorre em seu viés relacional, na incorporação das diferenças dentro dos modelos educativos já existentes, tendo em vista que essa integração não possibilita o

diálogo crítico com as ausências.

Pelo contrário, sua perspectiva busca trazer, na enunciação das invisibilidades, o movimento de tornar visível o invisível, explicitando, enquanto uma dimensão educativa, as representações e as práticas dos grupos sociais que historicamente foram colocados à margem das relações.

Para isso, a autora nos diz que, para assumir essa tarefa, é necessário um trabalho de transgressão das estruturas, instituições e práticas nas esferas do saber, ao que ela chama de brechas ou fissuras nas "[...] correntes que ainda estão nas mentes" (Walsh, 2009a, p. 24). Nesse sentido, a decolonialidade seria essa transgressão das matrizes que compõem a colonialidade, delimitando tais ações por meio de um viés político-pedagógico e pedagógico-político (Walsh, 2008).

É político-pedagógico por tratar de uma episteme política crítica, em torno dos debates sobre a interculturalidade, que trata da constituição das raízes da diversidade étnico-cultural no campo científico, o que significa compreender os fundamentos centrais que contribuíram no estabelecimento e na manutenção histórica da ordem hierárquico-racial.

Ao compreender esse movimento, o desvelamento no campo das dimensões políticas fundantes do Estado pode ser revisitado para produzir uma outra história, o que permite, por sua vez, pluralizar, problematizar e desafiar o pensamento totalitário, único e universal no que se refere às dimensões políticas que mantêm aprisionadas as relações na sociedade. Portanto:

> [...] alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente (Walsh, 2009a, p. 24-25).

Como um projeto e processo de (re)aprendizagem, essa noção também

é vista como uma perspectiva pedagógica/política, pois, nessa dimensão apresentada, revela-se como uma "ferramenta pedagógica" para a decolonialidade (Walsh, 2009a, p. 25). Tal noção busca, no questionamento da racialização, subalternização e inferiorização de grupos sociais invisibilizados na estrutura racial/colonial, uma maneira de transformar, reaprender e reconstruir, por meio das diferenças de ser, saber e viver, uma forma de rearticular o diálogo com essas mesmas diferenças, criando-se outras pedagogias de ser, estar, pensar e viver.

Assentada em uma compreensão de pedagogia que extrapola sua definição como sistema educativo, do ensino e da transmissão do saber, visualizamos sua dimensão com um processo e uma prática sociopolítica, em que nosso movimento de transformação vai estar pautado pelas realidades, subjetividades e histórias das lutas das pessoas que vivem na lógica colonial.

É nesse sentido que a interculturalidade crítica deve assumir uma intencionalidade da mudança como um projeto/processo político, social e epistêmico pensado pelo viés da decolonialidade (Walsh, 2009a).

Essa possibilidade educativa vai ser construída pelo que a autora vai chamar de pedagogias decoloniais. Dessa forma:

> [...] a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. São elas que visibilizam tudo o que o multiculturalismo oculta e dilui, incluindo a geopolítica do saber, a topologia do ser (Maldonado-Torres, 2006) e a teleologia identitária-existencial da diferença colonial. Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde (Walsh, 2009a, p. 27–28).

Ao compreendermos a interculturalidade como uma possibilidade educativa intencional e crítica, alinhada às pedagogias decoloniais, visualizamos a sua construção como uma caminhada que se faz ao trilhar com

o outro, que aponta por diferentes bússolas uma outra direção, que não somente o Norte como guia. Todavia, é importante nos localizarmos para não nos perdemos e sermos sucumbidos pelas lógicas que já estão presentes nos discursos, nas práticas e nas políticas coloniais, o que significa não abandonar a essência das lutas que mobilizam a construção de propostas pedagógicas outras.

A proposta da formação-ação intercultural fundamenta-se em uma abordagem formativo-emancipatória, orientada pelos princípios essenciais da práxis educativa. Nesse sentido, Ghedin e Franco (2011, p. 220) destacam que uma pesquisa ancorada nesses princípios deve contemplar:

> • A ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
> • A realização da pesquisa em ambientes em que se dão as próprias práticas;
> • A organização de condições de autoformação e emancipação para os sujeitos da ação;
> • A criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos para com a realidade;
> • O desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentindo de apreensão dos significados construídos e em construção;
> • Reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e rotina massacrante;
> • Ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
> • O desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

É importante considerar os processos que organizam as dinâmicas investigativas como elementos suleadores da produção do conhecimento, pois é nesse caminhar que são descobertos os aspectos significantes da pesquisa, construídos a partir da reflexão do pesquisador no contato com o objeto em todas as suas formas de manifestação. Tais fatores permitem a compreensão de uma dada realidade pela autorreflexão e a ação emancipatória em busca de conhecimentos relevantes para a melhoria das realidades humanas.

A escolha do método, da metodologia e das técnicas de pesquisa revela

muito sobre quem somos e sobre o que desejamos para o mundo, para a educação e para a maneira como concebemos os professores e professoras, os alunos e alunas, a escola e o ensino. Nesse sentido, a opção metodológica, bem como a seleção das técnicas de coleta de dados, deve estar fundamentada em pressupostos filosóficos que expressam a compreensão do/a pesquisador/a sobre a problemática estudada (Godim, 2003, p. 150).

No trabalho com a Lei nº 11.645/08, a articulação entre a pesquisa-ação e a interculturalidade crítica torna-se essencial. A pesquisa-ação, ao propor a construção coletiva do conhecimento e a transformação das práticas pedagógicas a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos, dialoga diretamente com os princípios da interculturalidade crítica, que busca promover a valorização dos saberes plurais, a superação das hierarquias culturais e o enfrentamento das desigualdades históricas. Assim, a formação-ação-intercultural do Coeduc, ao integrar esses dois referenciais, propõe práticas educativas em torno da Lei nº 11.645/08 que ultrapassam a mera inclusão de conteúdos programáticos, constituindo-se como um projeto político-pedagógico de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e de afirmação de uma educação verdadeiramente democrática, plural e transformadora.

A partir da metodologia delineada, observa-se que a proposta de formação-ação-intercultural adotada pelo Coeduc é mais do que uma simples articulação entre teoria e prática: é um movimento educativo intencional que se ancora na crítica às estruturas coloniais de produção e transmissão de saberes. A formação-ação-intercultural, nesse sentido, configura-se como um processo em que os sujeitos da prática educativa — professores, alunos, pesquisadores — são chamados a problematizar suas realidades socioculturais e a construir conhecimentos que valorizem as diferentes matrizes étnico-raciais presentes na sociedade brasileira.

Tomando o pressuposto acima, o Coeduc assume a formação-ação-intercultural como abordagem metodológica-investigativa pautada em uma pedagogia decolonial. Para isso, os procedimentos de investigação estarão relacionados às etapas da pesquisa-ação, delimitadas por Thiollent (1998, p. 16), a saber:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores

> e pessoas implicadas na situação investigada;
> b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
> c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
> d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
> e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
> f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 1998, p. 16).

Ao assumir essa estratégia metodológica, tanto as ações já realizadas pelo Coeduc quanto as pesquisas futuras serão atravessadas por essas etapas, visando, ao final do processo investigativo, identificar os pontos de convergência que caracterizam uma metodologia própria do grupo. Tal metodologia toma como referência as questões étnico-raciais sob o viés da interculturalidade crítica e se apresenta como potencialmente aplicável em pesquisas e processos de formação de professores em diferentes contextos socioculturais, especialmente aqueles que tematizam o trabalho com a Lei nº 11.645/08 .

Como destaca Thiollent (1998, p. 54–55), embora a pesquisa-ação seja frequentemente percebida como uma prática de cunho empirista, "[...] não parece possível encaminhá-la sem uma visão clara do quadro teórico de interpretação" do tema e da problemática estudados. Dessa forma, a formação-ação-intercultural proposta pelo Coeduc reafirma a necessidade de ancorar a pesquisa-ação em bases teóricas sólidas, de caráter crítico e decolonial, garantindo a articulação entre a prática educativa transformadora e a reflexão teórica necessária à construção de uma educação intercultural, antirracista e socialmente comprometida.

É nessa perspectiva que a formação-ação-intercultural do Coeduc se relaciona de forma harmoniosa com a interculturalidade crítica, principalmente por abarcar potencial para:

> [...] construir conhecimentos, inclusive pedagógicos, que podem ser aplicados na realidade local para solução dos problemas escolares supostamente encontrados e identificados. Esse momento de identificação dos problemas é conceituado como tomada de consciência, ou seja, a percepção da existência de problemas e situações complexas no meio. Assim a pesquisa ação se configura num importante instrumento de formação docente que habilite o professor a elaborar e aplicar metodologias capazes de atender as necessidades dos alunos, de refletir criticamente em torno das políticas públicas de educação como também sobre as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem (Santos *et al.*, 2004, p. 8).

São como trilhas percorridas no cotidiano de nossas práticas, nas quais vamos demarcando caminhos possíveis, pois, como afirma Walsh (2012, p. 66), a interculturalidade crítica não é algo dado, "é algo a ser construído". Nesse percurso, a formação-ação-intercultural surge como uma abordagem essencial, não apenas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, mas também como uma ferramenta de combate ao racismo, especialmente no contexto da implementação da Lei nº 11.645/08. Ao propormos uma educação que valorize as culturas indígenas e afro-brasileiras, estamos, de fato, criando espaços para desafiar as estruturas de poder colonial, que ainda perpetuam as desigualdades raciais no Brasil.

Assim, como uma verdadeira jornada, a formação-ação-intercultural permite que enfrentemos as dificuldades e os contratempos, transformando-os em oportunidades de aprendizado e mudança. É nesse processo contínuo de construção de trilhas e ações pedagógicas que podemos integrar, de maneira contextualizada, o ensino da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros. Essas ações, que nascem da reflexão crítica sobre as realidades locais, não se limitam a uma simples abordagem teórica, mas se tornam práticas educativas que se conectam diretamente com a realidade sociocultural dos

alunos, combatendo o racismo estrutural ao promover o respeito e a valorização das identidades raciais e culturais.

Portanto, a formação-ação-intercultural não é apenas um movimento de transformação pedagógica, mas também um instrumento poderoso para implementar a Lei nº 11.645/08. Ao adotar posturas reflexivas, críticas e dialógicas, e ao integrar ações contextualizadas ao currículo escolar, promovemos não só o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas, mas também trabalhamos ativamente para desconstruir as práticas racistas que ainda permeiam o ambiente escolar. Nesse sentido, a formação-ação-intercultural se configura como uma estratégia eficaz para transformar as relações educacionais, promover a igualdade racial e garantir que a educação seja um espaço de respeito e valorização para todos.

CAPÍTULO III

Compreendendo a formação-ação-intercultural do Coeduc e sua processualidade

Ao se pautar pelo entendimento de que o corpo se educa mediado pela cultura, o Coeduc, ao longo de seus vinte anos de atividades acadêmicas e culturais, vem construindo uma trajetória que articula ensino, pesquisa e extensão, tanto na graduação quanto na pós-graduação, como uma ação política voltada à formação de educadores.

Ao considerar as diferenças como um pilar central da existência humana, observamos que as práticas sociais contemporâneas frequentemente se baseiam em preconceitos estruturados por um padrão ocidental, que nega a legitimidade de saberes e práticas oriundos, sobretudo, das populações indígenas e afrobrasileiras. Ao invisibilizar as histórias e culturas desses corpos, perpetua-se um processo colonial que reforça uma ideologia monocultural, tomada como norma para a organização social e, consequentemente, para a conformação do corpo socialmente aceito, fato que ratifica a necessidade de ações voltadas à educação das relações étnico-raciais.

Ao assumirmos o enfrentamento das desigualdades sociais e das ofensivas conservadoras sobre a educação, reconhecemos o corpo como território onde se inscrevem as marcas da colonização. Na contramão desse processo, como um movimento insurgente, compreendemos que educar o corpo por meio da cultura é criar possibilidades críticas de construção identitária, baseadas no reconhecimento da existência, da reexistência e do respeito às múltiplas formas de ser.

A partir desse intuito e como uma ação para contrapor as lógicas da colonialidade (Quijano, 2002; 2005), o Coeduc assume o desafio de ser, simultaneamente, sujeito e objeto de uma investigação-ação-reflexiva, ao se

constituir como formador em formação, já que busca desvelar, em suas práticas educativas, os conflitos, contradições, provocações e possibilidades de repensar a educação diante das diferenças étnico-raciais, especialmente na forma como estas se expressam na constituição dos corpos em distintos contextos históricos e sociais.

Guiados por este propósito, entre os anos de 2013 a 2018, especificamente em Cuiabá e com o povo Bororo, foram empreendidos projetos de extensão que possibilitaram o desenvolvimento de pesquisa-ação na formação de professores da rede pública de ensino, a fim de garantir o atendimento à Lei nº 11.645/08 que torna obrigatória a inclusão da história e cultura indígena na escola.

A partir das formações, o trabalho investigativo possibilitou ao Coeduc chegar à proposta metodológica da formação-ação-intercultural (Grando, Pinho, Rodrigues, 2018; Grando, 2019; Grando, Stroher, Campos, 2020; Grando, Chaparro, Stroher, 2020; Soares; Grando, Stroher, 2021; Grando; Stroher; Campos, 2022;).

As experiências vividas pelo Coeduc, reafirmam a necessidade de assumir, de forma consciente, a escolha por conteúdos e estratégias pedagógicas que emergem das formações que tematizam o trabalho com as relações étnico-raciais na educação. Assim, a formação-ação-intercultural, como define Grando (2019, p. 19):

> [...] pauta-se em uma prática pedagógica intencional e planejada para ações que garantam, na formação, a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, além de promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas — como a relação professor-aluno, por exemplo. A formação visa, assim, possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares.

Trata-se de um processo de reflexão e de análise de suas práticas formativas, por meio de suas proposições metodológicas para a leitura crítica

da realidade e das relações étnico-raciais, na perspectiva intercultural, compreendendo o tempo-espaço da formação de professores como esse lugar privilegiado de transformação social.

Como estratégia didática-pedagógica para o trabalho com a formação-ação-intercultural, apresentamos na sequência os princípios e processos que organizam o fazer do Coeduc, oriundo das experiências formativas que tematizavam o ensino da história e cultura do povo Bororo, nas escolas de Cuiabá-MT.

Princípios e processos de uma abordagem decolonial na formação docente

Os princípios que orientam a construção da formação-ação-intercultural do Coeduc emergem de uma crítica direta e contundente às práticas pedagógicas historicamente marcadas pelo autoritarismo, pela exclusão e pela negação das identidades corporais e culturais nas escolas, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. Frente a esse cenário de desigualdade estrutural, o Coeduc assume uma posição política clara: promover a transformação das práticas educativas a partir de uma ação formativa comprometida com a justiça social, a equidade e a luta antirracista.

Ao longo de sua trajetória, o Coeduc consolidou uma tradição de resistência e produção de alternativas pedagógicas emancipatórias, buscando romper com os modelos hegemônicos de formação docente. Temos empreendido ações contínuas, coletivas e interinstitucionais, que visam não apenas preencher lacunas formativas, mas provocar deslocamentos éticos, epistemológicos e políticos na formação de professores em Mato Grosso. Essas iniciativas têm se materializado por meio de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), configurando uma articulação estratégica entre universidade, escolas e políticas públicas.

As pesquisas que sustentam esta proposta são fruto de um acúmulo coletivo, construído a partir de investigações desenvolvidas no Coeduc, em diálogo com pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições de Mato

Grosso e de outros estados brasileiros. Essa articulação se amplia pela Rede de Educação Intercultural, que, por princípio ético-político e epistêmico, reafirma a necessidade de tensionar as fronteiras do conhecimento e de construir alianças com outras instituições de ensino superior, com movimentos sociais e com programas nacionais e internacionais, destacadamente no México e em Moçambique.

Assumimos, de maneira inegociável, o compromisso de fazer da extensão universitária um espaço de produção de conhecimento crítico, político e situado. Nesse processo, a participação ativa de pesquisadores e pesquisadoras indígenas tem sido central. Por meio de suas vivências, saberes e lutas, esses sujeitos têm tensionado e enriquecido as práticas formativas, a partir de suas escolas e territórios, em mais de dez contextos étnicos com os quais mantemos interlocução direta. Desde 2016, coordenamos a Rede vinculada ao Projeto MEC-SECADI "Ação Saberes Indígenas na Escola[16]", o que tem potencializado a construção de práticas formativas pautadas na Educação Intercultural Crítica, em diálogo com a perspectiva decolonial de Walsh (2002; 2007; 2008; 2009a; 2012).

As pesquisas realizadas pelo Coeduc têm contribuído de forma incisiva para o enfrentamento do racismo institucional e para a transformação das relações étnico-raciais nas escolas, especialmente no que tange à efetivação da Lei nº 11.645/08. Nosso trabalho tem alcançado Cuiabá e outros municípios de Mato Grosso, nos quais atuam nossos pesquisadores e pesquisadoras, reafirmando o caráter político da docência como prática de transformação social.

É nesse campo de disputa por uma educação mais justa e plural que nos inserimos. Num estado que abriga 43 povos indígenas, os desafios da formação docente na UFMT nos colocam cotidianamente em diálogo com diferentes sujeitos e movimentos sociais. Por meio da pesquisa-ação, buscamos construir, com esses atores, outras possibilidades de educar, nas quais os corpos historicamente invisibilizados, marginalizados ou estranhados possam se

[16] O projeto financiado pela SECADI/MEC desde 2016 atender 115 professores indígenas de escolas nas aldeias de 12 povos de Mato Grosso e integram professoras e professores da UFMT (Cuiabá, Barra do Garças e Rondonópolis/UFR), Unemat (Sinop e Juara) e IFMT (Cuiabá). Foram publicados 5 livros de alfabetização bilíngue em 2019 pela Unemat e em 2020, pela Editora da UFMT a Coleção Saberes Indígenas na Escola com 9 volumes (Grando; Dunck-Cintra; Zoia, 2019).

reconhecer e afirmar sua presença e pertencimento. A formação que propomos não se pauta por uma concepção ingênua de "educação para a paz", mas por uma pedagogia comprometida com o desmonte das estruturas de opressão, com a desnaturalização de hierarquias raciais e com a construção de outras epistemologias de mundo.

A partir dessa perspectiva política e ética, nossas investigações, sempre imbricadas com a realidade social e cultural dos sujeitos envolvidos, têm gerado um intenso processo de reflexão sobre as bases teóricas e metodológicas que sustentam o Coeduc. Do mesmo modo, a vivência direta nas formações com diferentes grupos de professores e comunidades tem fortalecido nossa convicção de que a transformação das relações sociais, raciais e educacionais é urgente e inadiável. Esse percurso nos permitiu sistematizar os princípios que fundamentam a proposta da formação-ação-intercultural, concebida como um ato político de resistência e de reexistência, conforme expresso na Figura 1.

Compreendemos que o princípio da *Territorialidade* é o elemento fundante para pensar a formação-ação-intercultural e, consequentemente, as práticas pedagógicas que tematizem a história e cultura indígena na escola, tendo em vista que é a partir do reconhecimento dos territórios como espaços formativos que emergem os saberes que articulam as experiências com a cultura local e o seu trato pedagógico.

Por meio dessa noção, buscamos construir processos formativos que valorizem os saberes tradicionais, comunitários e territoriais, enfrentando práticas autoritárias, americanizadas, eurocentradas, etnocêntricas e, portanto, monoculturais que atravessam o fazer pedagógico. Essas práticas revelam a urgência de metodologias que reflitam os anseios e as complexidades das relações específicas de cada território (Grando *et.al*, 2022).

Figura 1 – Princípios da Formação-ação-intercultural

Fonte: Imagem criada pelos autores

A valorização das referências históricas e ancestrais da cultura local está respaldada no direito de todos os brasileiros de conhecer e respeitar as histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, conforme estabelecem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (Brasil, 2003; 2008). Esse princípio é fundamental na luta antirracista e impacta diretamente a vida das populações negras e indígenas, tanto em territórios tradicionais quanto em espaços urbanos e rurais do país.

Nas ações formativas do Coeduc, ancoramo-nos na realidade cuiabana, reconhecendo a urgência de desconstruir os processos colonizadores que, há mais de três séculos, silenciaram as matrizes históricas e culturais do povo Bororo, primeiros habitantes de Cuiabá-MT. Ao promover vivências que envolvem dimensões éticas, estéticas, históricas e políticas dos *Boe*, valorizamos essas experiências como matéria-prima para compreender e transformar a condição dos corpos silenciados pelo racismo estrutural e pela lógica eurocêntrica predominante nas escolas (Grando, 2019).

A visibilidade concedida aos elementos que compõem as redes simbólicas da cultura local implica na compreensão de que o conhecimento é múltiplo e situado. Com o exemplo da ancestralidade Bororo em Cuiabá, os

saberes produzidos nos territórios e pelas comunidades historicamente marginalizadas são essenciais para uma educação verdadeiramente democrática e plural (Grando, Stroher, Campos, 2020).

Nesse sentido, a centralidade do povo Bororo na proposta de formação-ação-intercultural representa um posicionamento político frente aos processos históricos de apagamento e expropriação vividos por esse povo originário. Trata-se da legitimação de seus saberes milenares, construídos na relação indissociável entre a natureza material e simbólica, em um território compartilhado por humanos e não humanos. Esses conhecimentos, sistematicamente desconsiderados pelas epistemologias coloniais, são fundamentais para sustentar o equilíbrio entre os mundos da vida e da morte, constituindo uma forma de resistência diante da lógica hegemônica que insiste em silenciar outras formas de existir, conhecer e educar (Grando; Chaparro; Stroher, 2020).

Essa perspectiva reconhece a complexidade Bororo em sua dimensão humanizadora, que inclui humanos (vivos e mortos) e não humanos – animais, vegetais, minerais, águas, ar, vento, terra, fogo e todos os demais seres considerados vivos e integrantes do mundo. Essa visão emerge de interações conflitivas e negociadas, controladas e expandidas, visando garantir a vida em equilíbrio. Portanto, sustenta a complexidade de sua Cosmovisão, atualmente compartilhada também com os não Bororo, como ocorrido na formação-ação-intercultural, realizada em 2018 (Adugoenau, 2015).

Os estudos sobre a história e a cultura Bororo nos permitem reconhecer que o viver em seu território tradicional – *Ikuia-Pá* – se manifesta na riqueza dos nomes atribuídos a muitos locais da cidade de Cuiabá, no linguajar característico, nas particularidades da cerâmica e do peixe ensopado, no domínio de navegar em pé na canoa para a pesca, assim como no corpo que se expressa de forma sagrada nas danças circulares do Siriri, nos cantos e nos mitos Bororo presentes nos rituais contemporâneos (Grando; Chaparro; Stroher, 2020). Esses elementos constituem a base fundamental para as escolhas que garantem o compromisso epistemológico e intercultural do Coeduc, na valorização dos saberes originários como força política, pedagógica e cultural.

Compreendida a lógica do território, o princípio da *Dialogicidade* assume uma função estruturante na *práxis* da formação-ação-intercultural,

pois visa articular a escuta ativa, o diálogo e o protagonismo dos sujeitos em formação, concebidos como agentes do conhecimento, na produção de saberes e na transformação de suas realidades sociais. Situar o conhecimento, os sujeitos e, portanto, as práticas pedagógicas tomam como desafio a contraposição dos modelos tradicionais de formação docente, pautados na verticalidade das relações educativas entre professor e aluno.

Nesse sentido, a articulação com o princípio da *Horizontalidade* busca produzir uma dimensão emancipatória dos sujeitos em formação, partindo da reflexividade enquanto forma de entendimento do problema estrutural-colonial-racial em intersecção com a lógica capitalista, na educação, assumindo a interculturalidade crítica como abordagem que problematiza o modelo social hegemônico vigente (Walsh, 2010). Assim, entendemos ser fundamental que os sujeitos em formação adquiram consciência de que a estrutura social contemporânea se constitui por saberes que historicamente subjugam e deslegitimam os conhecimentos locais, especialmente os latino-americanos, em detrimento dos saberes coloniais europeus.

A partir dessa apreensão crítica da estrutura – na qual se articulam poder, saber, racialização e hierarquização das diferenças humanas – propomos a formação-ação-intercultural como um caminho para reconfigurar as relações sociais e epistemológicas, no âmbito da formação docente. Essa premissa orienta nossas ações no Coeduc, quando mobilizamos, de forma coletiva, formadores e participantes para fazer a leitura situada da realidade local e das desigualdades evidenciadas nos corpos sociais.

Procuramos articular histórias pessoais, saberes e práticas que propiciem uma compreensão crítica das ações do grupo e da realidade educacional na qual atuamos. Para isso, é fundamental que as ações formativas enfatizem uma relação horizontalizada entre os sujeitos envolvidos em formação e que sejam reguladas por pressupostos epistemológicos críticos, permitindo, com isso, a democratização do saber que se produz em relação ao acesso ao conhecimento científico e popular e à construção de estratégias de ação que partem da população (Stroher, 2022).

Tal forma de conduzir a experiência investigativa se relaciona aos aspectos da interculturalidade crítica, que busca valorizar as formas de conhecimento em um panorama em que todos são possuidores de

conhecimentos válidos, contrapondo as perspectivas funcionais e relacionais da interculturalidade (Walsh, 2009a).

Dessa forma, concebemos a formação como um processo contínuo de reflexividade crítica sobre as práticas, que promove a (re)construção permanente da identidade e a ampliação da compreensão do sujeito em sua condição histórica e social, em um movimento constante de humanização. Para que essa prática social constitua uma experiência referencial, entendemos ser necessário problematizá-la, possibilitando o estabelecimento de um estranhamento epistemológico – dimensão antropológica imprescindível para o entendimento da cultura e da história, seja a própria, seja a do outro.

No campo teórico-metodológico, essa dinâmica se estabelece como um exercício dialético de "ação-reflexão-ação" (Schön, 1997), vetor da experiência humanizadora e contextualizada em que se opera a formação-ação-intercultural. Reconhecemos que esse exercício reflexivo evidencia o potencial formativo do professor-reflexivo, capaz de problematizar e superar suas próprias práticas pedagógicas, conforme sustentado por Nóvoa (2009), tendo em vista que para nós do Coeduc, essa autorreflexividade é condição preponderante para a formação de professores comprometidos com a educação das relações étnico-raciais.

Observamos no âmbito de nossas ações na UFMT, fundamentados em investigações pautadas na ação formativa para a educação das relações étnico-raciais como objetos de análise, tanto nos projetos de extensão quanto nas pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação, vinculadas ao PPGE/UFMT – dissertações[17] e teses[18] –, evidenciaram os nexos convergentes de uma

[17] COSTA, C. J. da. Memórias e aprendizagens dos corpos em formação-ação no contexto da educação física em ambiente de recreação hospitalar. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
FERNÁNDEZ, S. G. P. DO QUE VOCÊ GOSTA? Epistemologias Chiquitanas nas comunidades de Nova Fortuna e Seringal, e sua relevância para uma Educação Intercultural. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
CARIOCA, C. C. S. História e Cultura Indígena: Perspectivas e possibilidades para as aulas de Educação Física na cidade de Cáceres-MT. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
RIBEIRO, S. de F. X. Memórias do corpo que dança: aprendizagens interculturais na escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
SILVA, L. A. da. A formação de professores e a alfabetização indígena: aprendizagens interculturais no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola? polo CUIABÁ. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

[18] AYRES, S. R. B. Formação Continuada mediada pela Interculturalidade Crítica: Necessidade de transformar o olhar dos professores para o reconhecimento dos estudantes indígenas na escola urbana de Colíder/MT. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

metodologia que articula teoria e prática, formação e ação, diálogo e território, escuta e participação.

Tais reflexões nos encaminham ao princípio da *Pluralidade Epistêmica,* cujo foco é valorização de diferentes modos de conhecer, rompendo com a hegemonia do saber eurocêntrico. Essa dimensão só pode ser alcançada quando a dialogicidade e horizontalidade se estruturam enquanto meio para reconhecer e situar os conhecimentos frente as demandas que emergem dos próprios participantes da formação.

A verticalização e hierarquização do conhecimento entre "os que sabem" e "os que não sabem" nos processos formativos, fomentam a criação de barreiras entre a possibilidade de significação dos conhecimentos e a condição concreta de atuação dos professores em suas escolas.

Esse movimento compreendido como um processo de acúmulo de saberes no corpo pode ser relacionado à afirmação de Gauthier *et al.* (2013, p. 28) quando nos dizem que essa dinâmica constitutiva funciona como reservatórios com os quais os professores buscam se "abastecer para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" e que são característicos e específicos da sua prática como professor.

Todavia, a noção apresentada pelo autor vai retratar também uma condição de análise desse acúmulo de saberes quando vistos afastados do cotidiano da prática, que, por sua vez, cria uma via de mão dupla entre um senso comum sobre os saberes do professor – ofício sem saberes[19] – e a formalização exacerbada do ensino, que provoca um esvaziamento do contexto em que se produz a prática – saberes sem ofício[20].

STROHER, J. Multidimensionalidades de saberes no entre-lugar da educação do corpo-professor de educação física e os diálogos com a interculturalidade. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
CAMPOS, N. da S. A Educação da Mulher Bororo – caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso da Etnia Bororo na Educação Escolar Indígena. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
NUNES, V. da C. Construção de sentidos sobre a história e cultura Bororo por professoras e professores das escolas de Cuiabá-MT: contribuições da formação contínua do COEDUC. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

[19] A construção de um "ofício sem saberes" trata-se de saberes ou pré-requisitos apontados por Gauthier *et al.* (2013) como o senso comum de que, para constituir o ato de ensinar, basta somente conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição e ter experiência e cultura.

[20] Os "saberes sem ofício" estão relacionados à formalização de um saber específico da profissão professor, produzido no âmbito da formação universitária, a partir do conhecimento dos princípios que orientam as ciências da educação, cabendo ao professor a aplicação desse modelo científico no âmbito da sala de aula. O grande equívoco desse processo, segundo Gauthier *et al.* (2013), reside no esquecimento da situação real do professor em sala de aula.

Quase que como uma balança, percebemos, por meio dessa leitura, uma relação pendular entre aquilo que é proveniente das experiências particulares dos sujeitos e as formalizações científicas sobre a experiência do professor no âmbito de sua prática. É como se, em determinados momentos, uma se sobrepusesse à outra, cabendo ao professor em sala de aula criar a jurisprudência sobre como e porque agir de tal maneira (Gauthier et al., 2013). Com isso, reforça-se a ideia ao dizer que:

> Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (Gauthier et al., 1998, p. 27).

A noção validada pelos conhecimentos científicos certamente ganha papel de destaque nessa visão, em função do status social atribuído à ciência. Todavia, essa mesma ciência se esqueceu de onde vieram suas construções, principalmente quando vamos nos referir ao processo de formação de professores, que é proveniente do diálogo com os diversos saberes como uma construção social em seu campo específico de trabalho.

Dessa forma, é fundamental que haja uma construção dialógica entre os saberes produzidos nas experiências individuais de cada sujeito e as experiências científicas da área do conhecimento, sem que uma se sobreponha a outra, produzindo o que o Gauthier et al. (2013) vão chamar de ofício feito de saberes.

Nesse contexto, os marcadores que dão sentido e significado às experiências corporais de cada sujeito se revelam pelas ações cotidianas no exercício da prática e se manifestam de maneiras diversas a partir das educações dos corpos. Estas, por sua vez, quando articuladas aos conhecimentos

delimitados pela área de formação e às vivências na *práxis*, produzem a especificidade do fazer docente, constituída por meio dessa relação entre os diversos saberes que vão identificar cada professor em suas ações.

Esta forma de conceber a formação-ação-intercultural tem como foco o objetivo de formar professores e professoras comprometidos com a justiça social, a equidade e a defesa dos direitos dos povos e comunidades tradicionais, estabelecendo uma prática pedagógica contextualizada, antirracista, decolonial e intercultural. A formação-ação-intercultural busca desenvolver, nos educadores, uma postura ética e política de enfrentamento às desigualdades e às violências epistêmicas presentes na escola e na sociedade, por meio de suas práticas pedagógicas cotidianas.

Contudo, observa-se que muitas instituições públicas não assumem integralmente suas responsabilidades políticas, conforme indicam estudos como os de Russo e Paladino (2014), que apontam a ausência da interculturalidade e a carência de formações continuadas para professores nesses documentos oficiais.

Nesse contexto, o último princípio que orienta a formação-ação-intercultural se refere ao *Compromisso Político-Pedagógico*. O Coeduc assume tal demanda por meio da investigação-ação, que combina reflexão e prática em um processo colaborativo envolvendo professores, gestores e formadores, comprometidos com a transformação social e com as lutas dos povos historicamente marginalizados, visando ressignificar as relações sociais excludentes a partir da problematização crítica da realidade marcada pela herança colonial e pelo racismo estrutural (Thiollent, 1998).

O diálogo entre os pressupostos da interculturalidade crítica e a pesquisa-ação nos permite mobilizar os participantes para compreender as dimensões interculturais em seus processos de aprendizagem, especialmente a partir do contato com a cultura do povo indígena específico, no território em que se insere o professor. A valorização da cultura local é fundamental para promover o reconhecimento recíproco e a construção de relações igualitárias, conforme Candau (2012), que enfatiza a necessidade de superar as desigualdades socioculturais historicamente enraizadas.

Reconhecemos que as identidades e formas de educação corporificada dos povos indígenas são frequentemente invisibilizadas, especialmente no

contexto escolar não indígena. O exercício coletivo de escuta e alternância de papéis entre pesquisadores, professores e estudantes qualifica a produção compartilhada de saberes, abrindo espaço para o diálogo com trajetórias individuais e comunitárias marcadas afetivamente.

O Coeduc ao estudar a história do povo Bororo, possibilita a compreensão da pluralidade que define nossas identidades enquanto cuiabanos. Com isso, conforme Martins (1997), se constituem estratégias para decolonizar o conhecimento escolar, ao valorizar saberes e práticas que tradicionalmente foram desqualificados em suas lógicas. Tal perspectiva desafia a visão fragmentada e exploratória da cultura ocidental colonial, que separa cultura, homem e natureza, contrapondo-se à organização binária e complementar presente na sociedade bororo.

Ao aprofundar o conhecimento sobre os Bororo, ampliamos o entendimento intercultural, em consonância com Marín (2009), que ressalta o potencial da interculturalidade para promover o autoconhecimento e o respeito mútuo entre as diferenças. Assim, a formação-ação-intercultural é um processo contínuo de reflexão crítica e prática colaborativa, em que formadores, escolas, professores e crianças participam ativamente da construção de saberes e experiências corporificadas.

Tendo isso por orientação como cuidados necessários para a construção de uma ação-reflexiva que garanta a construção de uma formação-ação-intercultural, que é pesquisa em ação formativa, buscamos construir essa metodologia a partir das nossas experiências, que vão consolidando no Coeduc acúmulos críticos que orientam as formações de professores em Mato Grosso, tomando esta realidade complexa resultante de processos coloniais racistas estruturados nas relações que se mantêm no imaginário social que naturaliza a eliminação dos povos dos territórios para o "desenvolvimento" socioeconômico e político há 300 anos.

Considerações finais

Ao considerar o corpo como território em que se inscrevem marcas de pertencimento, mas também de subalternidade, a proposta de formação

desenvolvida no âmbito do Coeduc assume a interculturalidade como horizonte ético-político que permite desestabilizar as formas coloniais de organização do conhecimento, da vida e da própria formação humana.

O grupo compreende que a colonialidade, entendida como padrão de poder vigente mesmo após o fim do colonialismo, continua produzindo hierarquias, epistemicídios, racismo, inferiorização e silenciamento de saberes e práticas que escapam às normas instituídas pela lógica ocidental, patriarcal, racista e capitalista.

Nesse sentido, falar em formação-ação-intercultural significa investir na produção de outras formas de conhecimento e de existência que não sejam capturadas pelos dispositivos da colonialidade. Trata-se de propor experiências de formação que possibilitem desobedecer às lógicas coloniais que sustentam a formação docente.

A noção de "formação-ação-intercultural" tem sido uma forma de nomear o movimento coletivo que articula pesquisa, ação pedagógica, produção de conhecimento e diálogo com as comunidades e sujeitos implicados nos territórios onde o Coeduc atua. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma perspectiva ético-política decolonial que assume que toda prática formativa é situada e tensionada por conflitos de saberes, valores e modos de ser e viver no mundo.

O Coeduc compreende a formação como um processo que se dá na e pela ação situada, marcada pela escuta, pela problematização dos saberes hegemônicos e pela valorização de saberes outros, muitas vezes silenciados pelos currículos escolares. Ao trabalhar com sujeitos historicamente marginalizados pela escola e por outros aparelhos de controle social, como indígenas, ribeirinhos, mulheres do campo, quilombolas, o grupo busca construir espaços de escuta e de interlocução nos quais seja possível criar condições para o reconhecimento da dignidade de saberes e modos de vida tradicionalmente inferiorizados.

Nesse sentido, a cultura é compreendida como meio de educação do corpo, pois é por meio dela que os sujeitos aprendem a ver, sentir, ouvir e se mover no mundo. Trata-se de reconhecer que toda formação é uma formação cultural, pois é no corpo que se inscrevem as marcas das experiências que constituem o sujeito e sua relação com o mundo.

Nesse processo, o Coeduc tem buscado criar condições para que a escola se torne um espaço de afirmação, fortalecimento e reconhecimento da cultura Bororo, e não de sua negação, como historicamente ocorreu com a imposição dos modelos escolares ocidentais. Ao fazer isso, desafia-se o lugar da escola como aparelho de assimilação cultural e propõe-se uma reconfiguração do seu papel como espaço de valorização e circulação de saberes ancestrais.

Essa experiência tem demonstrado a potência de uma formação que parte da escuta das comunidades e do diálogo com seus modos próprios de produzir conhecimento. Em vez de aplicar modelos prontos, a formação-ação-intercultural pressupõe o reconhecimento das comunidades como produtoras de saber e protagonistas do processo formativo.

No caso Bororo, isso implicou reconhecer a importância da oralidade, dos rituais, do território, da cosmologia e da língua nativa como dimensões fundamentais do processo educativo. Implicou, também, rever as categorias da pedagogia ocidental e colocar-se em posição de escuta e aprendizado diante dos saberes tradicionais. Esse movimento tem permitido desestabilizar a lógica hierárquica que historicamente regeu a relação entre escola e comunidades indígenas, afirmando a possibilidade de uma escola que seja, ao mesmo tempo, espaço de aprendizagem acadêmica e de fortalecimento cultural.

O que se propõe, portanto, é uma concepção de formação que vá além da transmissão de conteúdos, abrindo espaço para o inusitado, para a experiência sensível e para o confronto com o desconhecido. Isso exige do formador uma disposição para a escuta e para a abertura ao outro, reconhecendo que a formação é sempre um encontro com a diferença. Nessa perspectiva, a interculturalidade não é pensada como mera junção de culturas distintas, mas como espaço de tensão, conflito e criação. É no confronto com o outro que se torna possível problematizar os próprios pressupostos, rever verdades naturalizadas e construir novos modos de pensar e de viver a educação. É nesse sentido que a formação-ação-intercultural assume seu caráter político e decolonial, ao apostar na potência das diferenças como motor de transformação da prática educativa.

Ao olhar para o percurso do Coeduc e para as experiências que têm sido construídas com os povos indígenas, especialmente com o povo Bororo, é possível afirmar que a formação-ação-intercultural se constitui como um campo fértil para a reinvenção da formação docente. Trata-se de uma prática que desloca os lugares tradicionais de quem ensina e de quem aprende, que desafia os currículos homogêneos e que propõe outras formas de relação com o saber. Trata-se, sobretudo, de um compromisso ético com a vida, com a justiça cognitiva e com o direito à diferença.

Em tempos de avanço de discursos autoritários e de ataques aos direitos dos povos originários, reafirmar a interculturalidade crítica como princípio formativo é, mais do que nunca, um gesto de resistência e de esperança.

CAPÍTULO IV

Experiências no Coeduc a partir da Formação-ação-intercultural

Nesta seção, apresentamos experiências na formação inicial e continuada de professores, a partir de pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso. Os trabalhos evidenciam a articulação da formação-ação-intercultural com ações que tematizam a Lei nº 11.645/08 e a educação das relações étnico-raciais.

4.1 Pesquisa participante e interculturalidade crítica: contribuições teórico-metodológicas para a educação do corpo-professor de Educação Física

Apresentamos aqui um recorte do relatório de pesquisa de doutorado, oriundo das experiências como corpo-professor-pesquisador[21], enquanto membro do Coedcu, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso e docente na Faculdade de Educação Física na mesma instituição. Na oportunidade, tomamos como ponto de partida o campo dos conflitos que emergiram da complexa relação de constituição dos saberes (Tardif, 2000; 2012; Gauthier *et al.*, 2013) que vão moldando a educação do corpo-professor[22] de Educação Física, na formação inicial.

[21] Este termo será utilizado no decorrer do artigo para caracterizar as experiências que estavam marcadas simultaneamente no corpo, enquanto professor supervisor do estágio na Fef/UFMT e pesquisador do Coeduc/PPGE/UFMT, durante a realização da pesquisa.

[22] Em nossa pesquisa, optamos pelo agrupamento do coletivo de corpos-discentes que ocupam o espaço da Fef/UFMT, assim como os corpos-alunos da Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto. Ao utilizarmos tal terminologia, compreendemos a complexidade quando somos o sujeito-objeto - corpo - do qual falamos no tempo-

Assumimos a formação inicial como um processo *continnum* (Le Breton, 2007) da educação do corpo-professor de Educação Física, que não se esgota nesse tempo-espaço e, portanto, nunca está pronto e acabado, mas, sim, em eterna construção. Ela é produzida socialmente, resultado de diversos intercâmbios, relações e negociações, por vezes conflituosas, entre grupos e indivíduos, nas situações de contato e em diferentes instituições, atuando como campos fronteiriços de diálogos que abarcam diferentes dimensões dos saberes.

Da convicção de que a formação inicial educa o corpo-professor de Educação Física, neste estudo evidenciamos a relação entre a pesquisa participante e a interculturalidade crítica, a partir de uma experiência no estágio supervisionado na Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, uma escola que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (Eja), no município de Cuiabá (MT).

Neste cenário, caracterizado por múltiplos marcadores das diferenças, o tempo-espaço do estágio supervisionado nos inquietava acerca das possibilidades de assumir um caminho que considerasse o reconhecimento das diferenças entre os corpos- participantes[23] da pesquisa, visualizando neste processo as dimensões educativas que potencializam reflexões sobre os saberes necessários para ser corpo-professor de Educação Física.

Ao considerarmos outra perspectiva para o ensino da Educação Física, que se propõe como mediadora dos corpos diversos em educação, entendemos que o reconhecimento e a valorização do outro implicam uma ação intercultural, pois, no conflitante processo de produção da alteridade, revelam-se as desigualdades que estruturam a nossa sociedade, a nossa forma de ver o outro e, consequentemente, a nossa forma de pensar a educação/formação do corpo do outro (Grando, 2009).

Ainda que o foco da investigação estivesse centrado nos seis corpos-discentes que compõem um grupo da disciplina de Estágio Supervisionado IV

espaço em que nos situamos e, com isso, buscamos percebê-lo como totalidade e centralidade da sua existência na escola e na formação inicial em Educação Física. Também utilizamos essa nomenclatura quando são requisitadas a utilização dos saberes docentes para assumir nas instituições educacionais formais a representatividade do ato de ser corpo-professor.

[23] Compreendiam o conjunto de corpos em relação na pesquisa o corpo-professor-pesquisador e os corpos-discentes da Fef/UFMT, o corpo-professor-regente e os corpos-alunos da Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto.

da Fef/UFMT, assim como no próprio corpo-professor-pesquisador, que, na época, estava à frente da disciplina, a caracterização do espaço da escola e a nossa inserção nessa realidade histórica e social, nos fez encontrar nela as razões e os objetivos para encaminhar as delimitações do processo de construção do estágio.

Tais fatos nos aproximaram da pesquisa participante como nosso guia, pois em sua definição trata-se de "[...] uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimento. Persegue a transformação social vista como totalidade e supõe a necessária articulação da pesquisa, educação e ação" (Gabarrón e Landa, 2006, p. 113).

Perspectiva essa, compreendida pelos autores como um contradiscurso, pois trata-se de um processo que articula a pesquisa científica e a ação política, com o intuito de demarcar mudanças na realidade social, pesquisada-pesquisadora, constituída em uma experiência educacional.

Entendimento, que, por análise, se aproximam da interculturalidade no tocante ao seu viés crítico, tendo em vista a sua construção como um processo-projeto que busca visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas que se utilizam das diferenças para posicionar corpos, sociedades, pensamentos e ações em uma lógica racializada, de caráter moderno-ocidental e colonial.

A interculturalidade crítica deve, então:

> Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se

> preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2009a, p. 23, grifo da autora).

A partir dessa compreensão, é possível visualizarmos os alinhamentos da interculturalidade crítica com uma pedagogia decolonial no qual, mediante a visibilidade da problemática — estrutural-racial-colonial — e o questionamento das ausências, reside o entendimento das perspectivas e estratégias de transformações nas relações de poder, saber, ser e viver. É com essa noção que nos aproximamos da pesquisa participante como este movimento pedagógico intencional de reconhecimento das diferenças dos corpos, por meio de um contradiscurso nas práticas da Educação Física.

Visualizamos nessas conexões uma potente articulação entre a pesquisa participante e a interculturalidade crítica como eixo teórico-metodológico para orientar as ações no tempo-espaço do estágio, momento em que vão sendo formados os contornos iniciais do processo de educação do corpo-professor de Educação Física.

Conjunção que se apresenta como um contradiscurso necessário para pensarmos em outras epistemes e possibilidades de educar o corpo-professor de Educação Física na formação inicial, frente a tradicional e banalizada forma de educar pelo sufocamento das experiências que não se alinham ao rendimento, a técnica exacerbada, a reprodução dos movimentos, a padronização dos corpos, hierarquias criadas pelo modelo colonial que estruturam a sociedade, a educação e a Educação Física brasileira.

Para apresentar o nosso caminhar, inicialmente, versaremos sobre as questões que foram surgindo no processo de construção do estágio e que nos aproximaram da interculturalidade crítica e a pesquisa participante enquanto eixo teórico-metodológico. Em seguida, apoiados na análise de depoimentos – orais e escritos – dos corpos-discentes, descrevemos as etapas de constituição da experiência na escola e as percepções que foram trazidas ao final do trabalho. Por fim, concluímos com algumas reflexões sobre como pensar outras estratégias de condução do estágio nas aulas de Educação Física.

Como iremos fazer, professor? O demarcar das trilhas em uma experiência participativa e intercultural no estágio supervisionado

Neste tópico, apresentamos, de forma descritiva, os dois momentos de condução do estágio supervisionado na perspectiva intercultural, realizado coletivamente com os corpos-participantes da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se orientou pelo olhar qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994; Minayo, 2007), alinhada aos princípios e processos da pesquisa participante (Demo, 2008; Brandão, 2006; Gabarrón e Landa, 2006; Streck, 2006; Faermann, 2014), que ocorreram de outubro de 2019 a março de 2020, na Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto. Foram considerados como dados da pesquisa os relatórios de estágio dos corpos-discentes[24] que subsidiaram as reflexões no grupo focal (Gatti, 2005; Trad, 2009), e a análise da formação em ação se estabeleceu com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/Licenciatura/Fef), bem como as anotações no diário de campo do corpo-professor-pesquisador. Os dados foram analisados a partir das categorias de codificação[25] de Bogdan e Biklen (1994). Os depoimentos aqui apresentados são originários dos relatórios de estágio e do grupo focal, realizados ao final das atividades.

A pergunta inicial *"como iremos fazer, professor?"* abarcou uma série de tantos outros questionamentos que foram sendo desdobrados na pesquisa. Para além do "como fazer", buscamos observar o "por que fazer", pautados na realidade da escola e nos corpos-participantes do nosso estudo.

Desse modo, nos fundamentamos em Faermann (2014), para apresentar a processualidade delimitada a partir de um estudo desenvolvido pelo viés da pesquisa participante, a saber: *o problema levantado pelos sujeitos; o planejamento das ações transformadoras; e os processos avaliativos.* Com isso, a autora nos fornece pistas importantes sobre os caminhos traçados na

[24] Em relação às questões éticas, os corpos-discentes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido da pesquisa que possui registro e aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso, sob o número: CAAE 13614419.9.0000.5690.

[25] Para o nosso estudo, elegemos os seguintes códigos de análise: código de contexto; códigos de definição da situação; perspectivas tidas pelos sujeitos e códigos de processo.

constituição da pesquisa participante e que contemplam a participação dos sujeitos envolvidos no processo em si.

Como pontapé inicial, a primeira etapa da pesquisa emerge do *problema levantado pelos sujeitos*, pois é fundamental que a investigação seja pensada a partir das necessidades que insurgem do grupo com o qual será desenvolvido o trabalho, assim como, encontrar, com base nos sujeitos e no local, quais objetivos devem ser alcançados. A partir desse levantamento, são gestadas as propostas para alcançar as mudanças desejadas pelo grupo, organizadas de forma transparente e democrática. Com esse processo, se constituiu com os questionamentos relativos às dinâmicas para o andamento do estágio em si, que foi dividido em dois momentos (Faermann, 2014).

No primeiro momento, o problema que emergiu no campo de pesquisa foi *"como possibilitar uma experiência nas aulas de Educação Física ao se fundamentar nas discussões étnico-raciais?"*, já que os corpos-discentes iriam seguir o planejamento já estruturado pelo corpo-professor-regente para as aulas de Educação Física, que estava articulado ao projeto intitulado *"Meu movimento tem voz"*, que orientou o trabalho da escola durante o mês da Consciência Negra.

Já o segundo momento problematizava: *"quais eram as experiências com a ludicidade dos corpos-alunos e como torná-las ações pedagógicas, nas aulas de Educação Física?"*. Nesse momento do trabalho, os corpos-discentes tiveram mais autonomia para construir o planejamento, fato que articulou as suas próprias aprendizagens, a partir da temática escolhida, na relação com os saberes lúdicos dos corpos-alunos.

Com as problemáticas levantadas, isso nos levou à segunda etapa de efetivação da pesquisa participante, que diz respeito ao *planejamento das ações transformadoras*. Tal procedimento implica na caracterização do problema apresentado na primeira etapa, assim como nos objetivos da ação transformadora, na organização da equipe de trabalho para a realização das demandas objetivadas e nos encontros com os participantes da pesquisa.

Neste momento, são avaliadas as dinâmicas estabelecidas pelos fluxos de atividades e os procedimentos adotados em relação às metas, à divisão dos trabalhos e à avaliação do processo investigativo e operativo da ação. Essa

etapa é fundamental na realização da pesquisa e deve se organizar por "[...] operações complexas e interligadas, as quais se pautam na reflexão, decisão, operacionalização e retomada de reflexão" (Faermann, 2014, p. 53).

Atentos às etapas sugeridas por essa modalidade de pesquisa, os corpos-discentes seguiram os dois momentos de condução do estágio para responder às perguntas levantadas, mediadas pelos diálogos com o corpo-professor-pesquisador e o corpo-professor-regente da escola. Os seis corpos-discentes foram divididos em dois grupos, sendo que, em cada semana, um ficava responsável pelo planejamento, enquanto o outro, pela ministração das aulas. Isso fez com todos estivessem presentes em todas as aulas, auxiliando os que estavam na ministração e com os corpos-alunos da escola, refletindo sobre o próximo planejamento.

Por fim, a terceira etapa deriva do *processo avaliativo*, que irá emergir da dimensão política da ação, oferecendo suporte de discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido ou em desenvolvimento pelo grupo, as dificuldades encontradas, os mecanismos de resolução dos problemas e as aprendizagens dessa dinâmica (Faermann, 2014).

Este momento da pesquisa estava articulado ao planejamento e ocorriam por meio de avaliações parciais como, reflexões trazidas em cada aula, quando, ao final das atividades, todos os envolvidos se reuniam e discutiam sobre os fatos ocorridos, as possibilidades de alteração, as ações exitosas e como elas se evidenciaram, os conflitos e a definição do que deveria ser feito nas próximas ações. Ao final do estágio, realizamos o grupo focal para fecharmos o processo como um todo, refletindo e avaliando as dinâmicas produzidas nessa experiência.

O viés processual enquanto uma dimensão educativa é comum na pesquisa participante, o que estabelece uma amálgama com a interculturalidade crítica quando Walsh (2008; 2009a; 2012) concebe que tais ações pedagógicas são compreendidas como um "processo e projeto" (2008, p. 23), pois explica seu conceito não somente pela relação entre diferentes grupos sociais, práticas e pensamentos culturais, na incorporação das diferenças dentro dos modelos educativos já existentes, tendo em vista que essa integração não possibilita o diálogo crítico com as ausências.

Pelo contrário, sua perspectiva busca trazer, na enunciação das invisibilidades, o movimento de tornar visível o invisível, explicitando, enquanto uma dimensão educativa, as representações e as práticas dos grupos sociais que historicamente foram colocados à margem das relações.

Para respondermos o "por que fazer", evidenciamos a realidade das diferenças marcadas nos corpos-alunos da Eja, fato que nos colocava frente a um trabalho de transgressão das estruturas, instituições e práticas nas esferas do saber, ao que Walsh (2009a) chama de brechas ou fissuras nas "[...] correntes que ainda estão nas mentes" (p. 24). Isso fez com que nossa empreitada como corpo-professor-pesquisador nos colocasse em aproximação com essa linha de pensamento tal qual uma pedagogia decolonial para (re)pensar a formação em Educação Física, delimitando nossas ações por meio de um viés político-pedagógico e pedagógico-político (Walsh, 2008).

É político-pedagógico por tratar de uma episteme política crítica, em torno dos debates sobre a interculturalidade, que trata da constituição das raízes da diversidade étnico-cultural no campo científico, o que significa compreender os fundamentos centrais que contribuíram no estabelecimento e na manutenção histórica da ordem hierárquico-racial.

Como um processo-projeto de (re)aprendizagem, essa noção também é vista como uma perspectiva pedagógica-política, pois, nessa dimensão apresentada, revela-se como uma "ferramenta pedagógica" para a decolonialidade (Walsh, 2009a, p. 25). Tal noção busca, no questionamento da racialização, subalternização e inferiorização de grupos sociais invisibilizados na estrutura-racial-colonial, uma maneira de transformar, reaprender e reconstruir, por meio das diferenças de ser, saber e viver, uma forma de rearticular o diálogo com essas mesmas diferenças, criando-se, então, outras pedagogias.

Nesse sentido, articular a concepção teórica à metodologia assumida na pesquisa é, em alguma medida, uma produção do conhecimento engajada a uma dimensão política, materializada e sentida nos corpos-participantes da pesquisa. Daí que, ao compreendermos a interculturalidade como uma possibilidade educativa intencional e crítica, alinhada às pedagogias decoloniais, visualizamos a sua construção como uma caminhada que se faz

ao trilhar com o outro, apontando, por diferentes bússolas, outras direções, onde o Norte não é o único guia.

São como trilhas percorridas no cotidiano de nossas práticas em que vamos demarcando caminhos possíveis, pois, como Walsh (2012, p. 66) diz, a interculturalidade crítica não existe, "é algo a ser construído". Nesse sentido, apresentamos na sequência o nosso caminhar nas duas etapas da condução do estágio ao assumir metodologicamente a pesquisa participante como guia, aliado à interculturalidade crítica como esse processo-projeto de transformação social na formação inicial em Educação Física.

Aprendizagens no projeto "Meu movimento tem voz"

Como o primeiro ponto a ser destacado nesse tipo de ação é o questionamento sobre a própria estrutura (institucional e pedagógica), os corpos-discentes passaram a interrogar: *"como iremos fazer, professor?"*. Com isso, delimitamos o problema "suleador" (Freire, 1992, p. 26) da condução da primeira etapa da pesquisa: como possibilitar uma experiência nas aulas de Educação Física ao se fundamentar nas discussões étnico-raciais?

Durante os primeiros dias na escola, o corpo-professor-regente foi explicando como seria o desenvolvimento do trabalho pedagógico naquele espaço, salientando que se tratava de uma atividade interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, que compreendem os saberes disciplinares da EJA no ensino médio.

A disciplina de Educação Física tematizaria atividades da cultura corporal por meio do projeto *Meu movimento tem voz*, em que o intuito era problematizar as questões étnico-raciais. A partir desse delineamento, os corpos-alunos decidiram utilizar, como estratégia, na primeira etapa do estágio, o trabalho com as danças afro-brasileiras, enfatizando a luta contra o racismo.

Esse movimento foi muito interessante, pois os corpos-discentes precisaram se fundamentar na única disciplina da matriz curricular do curso que tematizava as questões raciais nas aulas de Educação Física, e que, infelizmente, durante um curso de graduação com 3.064 horas, são destinadas apenas 32 horas para essa temática (PPC/Licenciatura/UFMT, 2011).

Na pesquisa, estavam em jogo diversas situações de aprendizagem que emergiram de um tema que deveria ser amplamente discutido durante o processo formativo nas licenciaturas. Compreendemos que a oportunidade de trazer tais elementos para as aulas de Educação Física, além de ser uma obrigatoriedade, como estabelece a Lei nº 11.645/08, é uma ação política que fortalece a luta contra o racismo e a subalternização da população preta no Brasil, além de valorizar a história e a cultura dessa parcela da população na cultura nacional, humanizando e possibilitando uma transformação na sensibilidade de quem é atravessado por esses saberes na educação básica e no ensino superior.

Uma crítica aqui merecedora de destaque diz respeito ao fato desse conhecimento, oriundo das lutas da população preta no Brasil, ainda ser desvalorizado nos saberes curriculares, frente aos outros saberes eleitos para educar o corpo-professor de Educação Física na Fef/UFMT. Este dado evidencia, como campo de análise, a operatividade das matrizes da colonialidade de Quijano (2002; 2005) – poder[26], saber[27], ser[28] – aliado a noção de colonialidade do viver[29] (Walsh, 2008; 2009a; 2009b; 2012).

Compreensão essa, fundamental em nossa pesquisa para percebermos esses direcionamentos pelos quais as vias formativas na Educação Física se operam, tendo em vista o contexto no qual nos educamos como corpo-pessoa e nos projetamos a ser educados como corpos-professores. Portanto, compreender-se colonizado nessa lógica é elemento-chave para refletirmos sobre os processos que nos edificaram como corpo-pessoa, no intento de, com isso, ressignificar e reposicionar o pensamento e a ação como corpo-professor.

[26] A colonialidade do poder está ligada ao capitalismo mundial e ao controle, dominação e subordinação da população através da ideia de raça, naturalizada na América Latina, assim como em outros contextos do planeta, como modelo de poder moderno e permanente.

[27] A colonialidade do saber se refere ao posicionamento eurocêntrico como uma ordem exclusiva de razão, do conhecimento e do pensamento, que descarta e desqualifica a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não os dos homens brancos europeus ou europeizados.

[28] A colonialidade do ser se manifesta pela inferiorização, subalternização e desumanização com os seres humanos cuja cor e raízes ancestrais permanecem marcados, especificamente os afrodescendentes e indígenas.

[29] A colonialidade do viver enfatiza as raízes europeias-americanas e cristãs como formas de inviabilizar outras possibilidades de conexão com espiritualidades e modos de vida, silenciando a base de vida dos povos ancestrais, indígenas e de matriz africana.

Como a interculturalidade crítica parte da leitura desses elementos, consequentemente, pensar a decolonialidade perpassa por esse olhar de si, no sentido da insurgência e (re)existência do corpo, compreendendo as marcas que constituem as aprendizagens corporais nas relações cotidianas e nos processos históricos de lutas pela afirmação das identidades que emerge dos "[...] eixos de luta dos povos sujeitos à violência estrutural, assumida como atitude, projeto e posicionamento – político, social e epistêmico – frente (e além de) as estruturas, instituições, relações de subjugação" (Walsh, 2008, p. 135).

Ao retomarem os saberes oriundos das discussões na disciplina, houve a necessidade de reflexão a partir da temática lançada pelo corpo-professor-regente, que instigou os corpos-discentes a pensarem sobre como provocar as brechas/fissuras em sala de aula, na preparação daquilo que seria desenvolvido naquele momento.

O movimento de mobilização dos saberes disciplinares sobre a cultura afro-brasileira, impulsionado pelos corpos-discentes ao abordarem o tema nas aulas durante o estágio, trouxe à tona diversas situações coloniais de racismo e preconceito que tanto os corpos-discentes quanto os corpos-alunos já haviam presenciado ou vivenciado.

Evidenciamos o relato a seguir como esse movimento que articula a teoria à prática, fundamentando uma práxis diferenciada, e que revela trazer aprendizagens significativas nas aulas de Educação Física. Essa dinâmica ocorreu em uma das aulas, durante o estágio:

> Mesmo eu no estágio, eu apanhei muito por causa da teoria, porque eu, assim, né? Eu tava relembrando, antes do senhor corrigir o meu relatório, daquela atitude do *(retirado para preservar a identidade do sujeito),* né? Ele falou: "Eu não sei para que a gente *tá* estudando isso. A gente *tá* trabalhando num projeto para Consciência Negra. Eu não sei para que serve. Eu não sei o que é isso". Mas aí, quando a sala começou a falar, quando entrou numa discussão étnico-racial, entrou numa discussão de preconceito em geral. Não ficamos só pautado na questão racial, deu para entender que eles aprenderam com o conteúdo. Com a teoria, né? (Corpo-discente 2, grifo nosso).

O fato de os corpos-alunos e os corpos-discentes terem a oportunidade de reconhecerem tais situações, já serve à interculturalidade crítica como um processo-projeto educacional, com vistas à promoção de relações positivas de enfrentamento da discriminação, do racismo e da exclusão, uma vez que permite a reflexão dessas circunstâncias que hierarquizam os sujeitos, posicionando-os em locais de subalternidade e invisibilidade no tecido social, elemento fundante das bases da colonialidade (Quijano, 2002; 2005).

Destacamos a dimensão política e social que aquela prática pedagógica provocou em todos os participantes da pesquisa: no corpo-professor-regente, ao pensar pedagogicamente no desenvolvimento do projeto; nos corpos-discentes, ao retomarem as discussões dos saberes disciplinares sobre as questões étnico-raciais e na crítica aos saberes curriculares por não enfatizarem essa temática, e, por fim, nos corpos-alunos da escola, por trazerem suas experiências como ponto de reflexão e encaminhamento, em uma perspectiva decolonial das ações no projeto, durante as aulas de Educação Física na escola.

Isso nos aproxima dos temas relacionados à identidade epistêmica da pesquisa participante, que se focaliza em três pontos, segundo Gabarrón e Landa (2006). O primeiro diz respeito à *"ação transformadora"*, que busca encontrar os problemas e as contradições que emergem da realidade social, as possibilidades de transformação, a inserção e a relação dos pesquisadores com o grupo social, as dimensões da ação transformadora e as tendências de ação. O segundo ponto refere-se à *"produção de conhecimento"*, enfatizando o processo de confrontação do conhecimento científico com o popular, as contradições oriundas dessa relação, as possibilidades de resolução e as propostas de produção científica, que visam articular as diferentes formas de compreender um problema, definindo perspectivas dinâmicas de socialização do saber que se produz. Por fim, o terceiro ponto remete à *"participação"*, no desenvolvimento da pesquisa e nas formas de inserção dos pesquisadores e do grupo participante nas ações transformadoras.

Na pesquisa, estavam em jogo diversas situações de aprendizagem que emergiram de um tema que deveria ser amplamente discutido durante o processo formativo nas licenciaturas. Compreendemos que a oportunidade de trazer tais elementos para as aulas de Educação Física, além de ser uma obrigatoriedade, como estabelece a Lei nº 11.645/08, é uma ação política que

fortalece a luta contra o racismo e a subalternização da população preta no Brasil, além de valorizar a história e a cultura dessa parcela da população na cultura nacional, humanizando e possibilitando uma transformação na sensibilidade de quem é atravessado por esses saberes na educação básica e no ensino superior.

Sobre isso, Brandão (2006, p. 42) nos diz que:

> A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local e limitada a uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão. E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular.

Tomando essa noção, e acertados os pontos iniciais na condução do estágio, as danças escolhidas pelos corpos-alunos da escola para a culminância do projeto foram o Maculelê e o Chorado. Durante os ensaios, os corpos-discentes buscaram reforçar a significação dada a cada movimento com atividades de aquecimento e que eram utilizadas nos ensaios.

Além de participarem dos ensaios, os corpos-discentes buscavam dialogar, com os corpos-alunos e o corpo-professor-regente da escola, as dinâmicas de construção da atividade proposta. Sobre esse ponto, Tardif (2012) enfatiza a questão do reconhecimento social no exercício da função como professor, por se tratar da dependência dos (não) saberes na produção do seu próprio saber, o que pressupõe relações com os outros corpos, que lhe ensinam a aprender, assim como o auxiliam a aprender a ensinar.

Tais relações oportunizam a construção de uma consciência prática, possibilitada a partir das trocas cotidianas do fazer profissional, que se alteram em função da reflexão que a temporalidade no labor produz em cada corpo-

professor. Sendo assim, tempo, processo, trabalho e reflexão são categorias fundamentais para compreender a constituição dos saberes na educação dos corpos-professores de Educação Física.

Por algumas semanas, os corpos-discentes intercalaram suas atividades em ensaios, discussões em sala de aula e produção dos adereços que iriam ornamentar os corpos-alunos na apresentação. Tal ação provocou uma prática interdisciplinar entre a área das Linguagens, nas aulas de Educação Artística, com a produção das máscaras, dos vasos, das saias e de outros adereços, e nas aulas da disciplina de Português com a discussão e a produção textual sobre as personalidades negras do estado de Mato Grosso.

O envolvimento entre todos os corpos-participantes da pesquisa mobilizou uma rede de conhecimentos oriundos da ação coletiva e educativa, que pode ser compreendida como um indício da interculturalidade crítica, pautada pelos encaminhamentos da pesquisa participante. Isso porque, quando os corpos-alunos trazem os seus saberes para compor os processos de aprendizagem no contexto da escola, ocorre a valorização do seu saber popular, presentes no olhar atento do menino, observando o senhor cortar o bambu, precisamente nos dedos hábeis das mulheres na costura do adereço e nas pinturas precisas das máscaras e bonecas de matriz africana.

Essa cooperação mediada intencionalmente pela interculturalidade crítica se deu pelo engajamento dos corpos-alunos, nos ensaios, na produção dos adereços, na coleta de materiais para as apresentações e nas discussões sobre os processos de construção das danças e de seus significados para a cultura afro-brasileira, e pelo envolvimento e comprometimento político do corpo-professor-regente, ao enfatizar a temática das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, e dos corpos-discentes, no empenho dedicado aos planejamentos, na efetivação e nas reflexões das ações durante o projeto na escola.

Esse movimento de reconhecer as lutas das pessoas subalternizadas, na estrutura social-colonial, é o que permite trazer a interculturalidade crítica para outras esferas da vida humana, como é o caso do estágio supervisionado, tendo em vista que a proposta aqui apresentada busca evidenciar ações que tratem da transformação social no contexto pesquisado.

Por esse motivo, pensar os espaços institucionais de educação, orientados por essa perspectiva da interculturalidade, é enfatizar "Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde" (Walsh, 2009a, p. 27–28).

Como forma de valorizar e dar visibilidade a esse tipo de ação insurgente possibilitada pelo encontro crítico das diferenças, os corpos-alunos e os corpos-professores-regentes da área de Linguagens foram convidados a apresentar a dinâmica do projeto, por meio de pôster, na UFMT, durante o XX Encontro Interescolar de Dança e Cultura da Cidade Educadora (Eidancce[30]). Essa atividade se valeu da produção do conhecimento pensado a partir da pesquisa participante, com o intuito de tornar visível o invisível e, ao mesmo tempo, colocar esse tipo de saber no estatuto científico do rol de trabalhos que tematizam o diálogo de saberes na educação do corpo-professor de Educação Física.

As aprendizagens, por meio do projeto *Meu movimento tem voz*, fizeram com que a condução do estágio promovesse processos educativos em vários sujeitos que se emaranharam na e com a dinâmica produzida pelos corpos em relação. Em cada um desses momentos, eram estabelecidas redes solidárias de construção do conhecimento, mas, sobretudo, dimensões educativas sobre ser corpo-professor, evidenciadas na dificuldade de pensar o planejamento, na relação com o conteúdo trabalhado, na avaliação das aprendizagens, na diferença entre todos os corpos que compunham a Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, na reflexão sobre a própria prática e nos conflitos que emergiam do "como e por que fazer", revelando não só evidências e ausências em cada um como traços individuais e coletivos das educações dos futuros corpos-professores.

[30] Este evento é uma ação colaborativa do Coeduc com a profa. Ms. Sueli Xavier Ribeiro, que o cria em 2000 na Escola Municipal Marechal Rondon a fim de fomentar e valorizar a cultura e identidade negra em Cuiabá, e passou a ser um espaço de aprendizagens e relações interculturais com as crianças e professores da educação básica e os estudantes e docentes da universidade, com apresentações culturais, oficinas e cursos de formação contínua voltado aos estudos das relações étnico-raciais e a educação intercultural.

Sobre a articulação acima descrita, vimo-nos inseridos nos princípios da pesquisa participante, a saber:

> a. Ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas;
> b. Ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como já vimos, possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora;
> c. Ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular;
> d. Ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes (Brandão, 2006, p. 45-46).

Enxergamo-nos em vários dos princípios acima destacados. Alguns em maior medida e outros que carecem de mais tempo e envolvimento na proposta educativa para ampliar suas dimensões sociais de transformação, uma vez que, nessa experiência de produção do conhecimento, enfatizamos, em maior grau, a perspectiva educativo-formativa do processo por tratar de múltiplos saberes que envolvem a educação do corpo-professor de Educação Física.

Ao assumirmos a compreensão do fazer com os corpos-discentes participantes da pesquisa, o próprio conhecimento produzido "se torna transformador de pessoas aptas a uma integração mais consequente e corresponsável na vida social" (Brandão, 2006, p. 46), ainda que essa experiência signifique um meio, um processo, um caminho para o grupo social, que, em alguma medida, busca se decolonizar em sua própria dimensão do saber e do fazer.

Para além da finalidade da culminância, essa experiência mostrou sua "vocação educativa" (Streck, 2006, p. 272) e, consequentemente, uma ação formativa, pelo seu viés político e de ação pública, já que esse tipo de ação auxiliou o grupo a se ver e ser visto, a se ouvir e ser ouvido.

A referida visibilização, mediada pela ação intercultural, foi materializada nas apresentações do Maculelê e do Chorado, nos vasos e

máscaras com pinturas de matriz africanas, no conhecimento das personalidades negras de Mato Grosso, na divulgação dos resultados do trabalho em um evento dentro da UFMT e na educação dos corpos-discentes que ali se colocavam como corpos-professores.

O encontro com as diferenças no estágio supervisionado, além de enfatizar uma problemática visível na sociedade colonial, colocou em campo os tensionamentos que derivam do racismo, do preconceito e da discriminação. Ao mesmo tempo, evidenciou as práticas educativas alinhadas à dimensão crítica da interculturalidade, tomando por base a reflexão do movimento de luta de uma parcela da população e o eixo de enunciação dessas corporeidades que devem ser consideradas como um saber necessário na formação inicial enquanto um processo-projeto de visibilidade político, social e epistêmico (Walsh, 2009a; 2009b; 2012).

Ao realizar esse movimento reflexivo, Tardif (2000) comenta a possibilidade de superação da visão do professor como um "idiota cognitivo" (p. 19), alienado devido às determinações sociais da cultura dominante e que, por vezes, de forma inconsciente, fundamenta seu trabalho somente por esse espectro, reproduzindo o conhecimento de forma descontextualizada com o campo do trabalho.

O resultado dessa articulação se materializa na delimitação de características do fazer docente e que, na formação inicial, ganha mais ênfase durante os estágios, quando os contornos das diferenças corporais se encontram com a realidade do trabalho, atravessados pelos saberes oriundos da formação inicial na universidade.

Aprendizagens nas experiências lúdicas dos corpos-alunos da escola

Após a finalização do projeto *Meu movimento tem voz*, os corpos-discentes passaram para outra etapa da pesquisa participante, em que teriam mais autonomia nas tomadas de decisão sobre o como fazer. Retomou-se a problematização levantada pelos sujeitos, que estava articulada à temática dos jogos e das brincadeiras, no intuito de conhecer quais eram as experiências

com a ludicidade dos corpos-alunos e como torná-las ações pedagógicas, nas aulas de Educação Física?

Para isso, no *planejamento das ações transformadoras*, os corpos-discentes se reuniram e organizaram o projeto integrador, que iria orientar a ação de todos nessa etapa do estágio. Por meio de aulas/oficinas, decidiram trabalhar com os jogos cooperativos e competitivos, articulando-os com as experiências lúdicas dos corpos-alunos.

No total, foram realizadas seis aulas/oficinas que tematizaram os objetivos acima. Assim como ocorreu no projeto *Meu movimento tem voz*, o relativo aos jogos e às brincadeiras também era organizado pela dinâmica de ministração de aula e planejamento para a próxima aula, em que todos os corpos-discentes participavam do processo como um todo.

Em uma das aulas/oficinas foram construídos alguns brinquedos como, por exemplo, petecas, aviãozinho de papel, balangandã e estalinho. No dia em que estávamos produzindo o estalinho, houve um movimento de recuperação da memória do Corpo-discente 2, quando, ao ir dobrando a folha de papel, recordou-se da infância na escola e nas brincadeiras realizadas naquele período da sua vida.

O que se revela nessa experiência, marcada pela representação sonora do "estalo" do estalinho, trazida pelo Corpo-discente 2, é a oposição da reprodução como processo de educação dos corpos-alunos, corpos-discentes e corpo-professor, bem como a consideração desses momentos como situações que humanizam as ações didático-pedagógicas. Aqui retomamos mais uma característica para o desenvolvimento da pesquisa participante, pelo seu viés de interação múltipla de sujeitos, como um ato de (re)conhecimento oportunizado pelas relações e que aqui são concebidos como uma ação educativa.

Sobre isso, Streck (2006) enfatiza três dimensões oriundas dessa interação. A primeira refere-se à *transformação ocorrida entre o conhecimento da experiência e o conhecimento elaborado*, tendo em vista que essa aproximação que se interpela produz uma nova forma de ler os dados da realidade, assim como os projeta ao mundo sobre outro viés.

A segunda dimensão trata das *sensibilidades que emergem da realidade investigada,* já que o contexto evidencia diferentes nuances das situações

produzidas pelos corpos-discentes, expressos nas falas, nos risos, nos choros, nos abraços e, até mesmo, na não expressão. É preciso, portanto, sensibilizar-se nas experiências e, com isso, "reaprender e se reposicionar naquela realidade" (Streck, 2006, p. 270).

Esse fato nos leva à terceira dimensão, que explicita o *grau de envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada em participação*, já que a experiência me toca, ao mesmo tempo que toca as outras pessoas, e, por isso, deve ampliar a autoconsciência das limitações e possibilidades que são levantadas.

O autor fala que o pesquisador "muda porque (ou quando) aprende" e, ao descrever os resultados da pesquisa, promove um exercício de se autoescrever. Essa ação é fundamental para que o pesquisador não caia na armadilha de se colocar de fora do processo com o qual aprendeu, assim como tornar o objeto da investigação como "pretexto para a sua reflexão narcisista, autoindulgente e solipsista" (Streck, 2006, p. 271).

Ao tomarmos a sensibilidade e a humanização das relações nos processos educacionais, visualizamos esse movimento como um contradiscurso nos modos de vida que colonizam os corpos-sujeitos também nessas dimensões. Nesse sentido, ao assumir essa tarefa, a interculturalidade crítica possibilita posicionar o ser no âmbito da sua própria existência como uma ação decolonial, pois se preocupa com as práticas que vão de encontro com a desumanização e subordinação dos seres e saberes, com o objetivo de desnaturalizar as relações que privilegiam alguns sobre outros (Walsh, 2009a).

Como trouxemos na observação sobre a sensibilidade trazida pelo estalinho, percebemos que as aulas/oficinas de brinquedos tocaram todos os corpos-alunos que estavam presentes, assim como despertaram o interesse dos que passavam pelo pátio da escola. As pessoas mais idosas da sala brincavam com os mais jovens e, nesse processo, aprendiam e ensinavam, divertindo-se na pura essência do ser provocada pela ludicidade.

Eles mostravam suas educações corporais como saberes produzidos ao longo da vida no trabalho e nas experiências afetivas com os familiares e os antigos amigos. Jogavam e se lembravam de quem eram, assim como se conectavam por meio do aviãozinho de papel, que os levava diretamente às

infâncias, recentes e não tão recentes assim, mas que se articulavam nos abraços e risos frouxos que soltavam ao brincar com o pé de lata, o pular elástico, o bets ou taco, a queimada e o voleibol.

Nessas atividades, de forma participativa e intercultural, os corpos-alunos se misturavam com os corpos-discentes e com o corpo-professor-regente, brincando cada um à sua maneira e em suas limitações, já que a turma era composta por pessoas de diferentes idades, bem como por pessoas com deficiências, que precisavam ser respeitadas em suas diferenças, mas incluídas na dinâmica como forma de aprender um com o outro.

A partir dessa observação, em nossa pesquisa, enfatizamos o pensamento político-pedagógico e pedagógico-político da interculturalidade crítica, aliado às enunciações das diferenças dos corpos, no sentido da valorização das suas essências, como possibilidade de se dirigir à transformação dos mecanismos de manutenção das colonialidades no que se refere ao sentir, seja na escola, seja na universidade.

Tal noção foi construída a partir das brechas interculturais, que tomam, como orientação, a consciência de si na relação com o outro, a mediação humanizada das ações pedagógicas intencionais e interculturais e o processo reflexivo sobre as aprendizagens que buscam (re)construir outras relações com o saber e com o ser, distintas daquelas que os marcaram no projeto colonial enquanto uma lógica de poder.

Nas falas, é possível visualizarmos as aprendizagens que foram constituídas no estágio supervisionado por meio da articulação acima relatada.

> No final desse processo de estágio, podemos observar que o trabalho em equipe, de forma colaborativa é muito importante, tanto para alcançar um objetivo em comum, quanto para melhorar o nosso aprendizado enquanto futuras professoras (Relatório da Corpo-discente 1).
> Assim, construir um trabalho coletivo é um grande desafio, por ter mais de uma cabeça pensando e tendo opiniões diferentes, mas, no fim, avançamos neste desafio. Quantas dificuldades do trabalho em grupo foram superadas, como o planejamento dos planos, as tomadas de decisão, tais como discussões entre os estagiários, o fato dos alunos por terem idades diferentes e as aulas tinham que ser planejadas

> pensando como inserir todos nos planejamentos (Relatório da Corpo-discente 3).
> Para nós, estagiários, todo esse momento foi a concretização de um trabalho que deu certo. Foi o momento de ver que todo esforço que todos tiveram nos ensaios não foi em vão, cada planejamento de aula foi importante, cada ensinamento passado deu fruto e ver isso com os próprios olhos é muito bom. Ver que os alunos se interessaram por aquilo que estavam fazendo, que foi importante para eles também ter essa vivência com a dança e com a cultura de um povo (Relatório da Corpo-discente 6).

Enquanto orientação para o encaminhamento dessa proposição, podemos perceber a retomada dos eixos estruturantes da pesquisa participante, enfatizada por Gabarrón e Landa (2006), Streck (2006) e Faermann (2014), a saber: a ação transformadora, a produção do conhecimento e a participação.

Nessa linha de pensamento, a fala do Corpo-discente 2 revela as aprendizagens oportunizadas, ao afirmar que: *"O estágio [na perspectiva intercultural] contribuiu para uma nova visão da educação física escolar. Aprendi a respeitar ainda mais a cultura e a bagagens das pessoas"*. Os retratos deste caminhar enfatizam o caráter participativo da experiência e que projetou outras reflexões sobre o processo de educar-se como corpo-professor de Educação Física.

Visualizamos que esta proposição de condução do estágio se relaciona com as ações pedagógicas desenvolvidas pelo Coeduc, que pauta a sua construção teórico-metodológica de formação e de pesquisa pela formação-ação-intercultural (Grando; Pinho; Rodrigues, 2018; Grando; Chaparro; Stroher, 2019; Grando; Stroher; Silva, 2020).

A organização didático-pedagógico-investigativa, que compõe a estruturação da formação-ação-intercultural do Coeduc, é pautada pelos princípios whalshianos da interculturalidade crítica — um projeto/processo que é político, social, epistêmico e ético. Com isso, traz anúncios de possibilidades outras, a partir dos problemas que emergem das próprias formações, apontando a ação intercultural como um caminho.

Ainda que o grupo de pesquisa supracitado tenha organizado o seu pensamento nas formações contínuas de professores, podemos utilizá-lo em

outros contextos, pois, ao partir da compreensão da realidade concreta, os encaminhamentos dados buscam promover tensionamentos em um sentido ético de educação do corpo-pessoa, estabelecido de forma conflitiva ao problematizar a busca de soluções em proposições didáticas, mediadas pelas afetividades e culturas corpóreas construídas com diferentes pessoas em formação (Grando; Pinho; Rodrigues, 2018; Grando; Chaparro; Stroher, 2019; Grando; Stroher; Silva, 2020).

A apresentação da proposta construída pelo Coeduc vai ao encontro da reflexão trazida pelos corpos-discentes, quando retomam o diálogo sobre a importância de uma didática diferenciada para o desenvolvimento do trabalho do corpo docente da Fef/UFMT, assim como é um saber disciplinar fundamental para a educação do corpo-professor, pois ela é aquela que "abraça", que *"[...] pega todas as matérias que eu falei, abraça e faz assim (demonstra). Não é assim que você vai pegar com seu aluno. É assim que você vai tratar e vai planejar uma aula* (Corpo-discente 2).

Nesse sentido, a analogia com o abraço reforça a questão da sensibilidade das relações no processo de educação do corpo-discente na formação inicial em Educação Física, tendo em vista que as experiências formativas não deveriam ver somente a finalidade no saber curricular-disciplinar em si, mas deveriam fazer com que fossem geradas situações de aprendizagem sensíveis, capazes de extrapolar os muros das universidades e de tocar outros corpos em outros espaços educativos.

Repensar a formação inicial em Educação Física não significa rejeitar a bagagem de saberes sistematizados historicamente por essa área do conhecimento, mas, sim, refletir sobre eles em uma dimensão que busque superar os desafios da exclusão, do rendimento, da aptidão física, da padronização, da invisibilidade das práticas corporais não hegemônicas, entre outros marcadores que perpetuam uma lógica colonial de ensino da Educação Física na escola.

A realidade do Eja, marcada pelo encontro com as diferenças, precisava ser pensada fundamentalmente por uma perspectiva que reconhecesse, na enunciação das diferenças, um diálogo potente para poder trabalhar a Educação Física. Nesse sentido, o caminhar de nossa pesquisa nos permitiu ratificar a

interculturalidade crítica como esse processo-projeto de uma outra educação para ser corpo-professor, como "algo a ser construído" (Walsh, 2012, p. 66).

Essas trilhas foram sendo demarcadas porque, ao tratarmos dos conflitos que emergem das relações de contato com o diferente no estágio supervisionado, de forma sensível e humanizada, visualizamos a potencialidade da proposta, uma vez que permite colocar os corpos a refletirem sobre os processos que fazem parte da sua própria existência como um ser no mundo na relação com o outro.

Por uma educação do corpo-professor de Educação Física na perspectiva intercultural

A articulação da pesquisa participante e da interculturalidade crítica como eixo teórico-metodológico de condução das ações formativas no estágio supervisionado, nos subsidiou na leitura desse fenômeno específico, o qual denominamos de educação do corpo-professor de Educação Física. Com o desenrolar do nosso trabalho, reafirmamos a dimensão contínua desse processo e que depende fundamentalmente dos intercâmbios estabelecidos entre o eu, o outro e o contexto.

A mediação desses elementos se deu a partir da intencionalidade intercultural das ações e no encontro com a processualidade participativa do fazer. Foram as enunciações das diferenças que mobilizaram os *problemas levantados pelos sujeitos*, provocadas a partir do conhecimento dos corpos-alunos na relação com os saberes – disciplinares, curriculares e experienciais – das danças afro-brasileiras e das experiências com a ludicidade. Nessa dinâmica conflitiva, pensar o *planejamento das ações transformadoras* se pautou no sentido da transformação social, nas experiências com o Maculelê, o Chorado, a construção das máscaras, as pinturas corporais, o estalinho, o pé de lata, o aviãozinho de papel, dentre outras atividades realizadas durante o estágio, mediada pelo diálogo sensível entre todos os corpos-participantes da pesquisa. Por fim, as reflexões oportunizadas nos *processos avaliativos* – parcial e final – pressupõem uma orientação epistemológica com um viés intercultural e

participativo na produção de saberes da ação pedagógica, oriundos do diálogo constante entre os corpos-discentes, que ao retirarem de suas bagagens os saberes necessários em cada etapa do trabalho, se educaram corpos-professores de Educação Física.

4.2 In(compreensão) manifestada pelos professores em relação às diferenças culturais indígenas: contribuições para a Lei nº 11.645/08

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado[31], defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2022, que delimitou como campo de estudo uma escola urbana de ensino fundamental no município de Colíder (MT), que se configura como um espaço significativo de complexidade étnico-cultural por atender um número expressivo de estudantes indígenas pertencentes a diferentes povos: Apiaká, Ikpeng, Kayapó, Panará, Tapayuna, Kayapó/Tapayuna e Panará/Kayapó.

O lócus da pesquisa está localizado no médio norte do Estado de Mato Grosso a 650 km de Cuiabá, resulta de um processo histórico de "limpeza" étnica para a construção de um modelo agrário pautado no latifúndio e no agronegócio. Como parte da política colonial militar da década de 1970, instaura-se no Centro-Oeste brasileiro um contexto significativo de complexidade étnico-cultural e cujo foco foi o apagamento dos povos indígenas, expulsos de seus territórios, vítimas do genocídio que causou a morte de muitos, os sobreviventes são levados às "reservas" para atender o capital, com o avanço do sistema agrário, latifundiário e ambiental.

Não tendo mais terras indígenas, o município é um território de circulação dos povos que vivem região do entorno do Parque Indígena do Xingu (PIX), sendo o espaço urbano o local de acesso às políticas públicas por meio de diversos órgãos governamentais como a Fundação Nacional do Índio (Funai), a Casa de Saúde do Índio (Casai) e o Distrito Sanitário Especial

[31] Tese - Formação continuada mediada pela interculturalidade crítica: a necessidade de transformar o olhar dos professores para o reconhecimento dos estudantes indígenas na Escola urbana de Colíder (MT).

Indígena (DSEI). Outro interesse das famílias indígenas é a busca por qualificação profissional por meio da educação no Ensino Superior em faculdades da cidade. Em movimento e permanências transitórias, as crianças e adolescentes em idade escolar são matriculados nas unidades escolares e levam consigo diferenças linguísticas, religiosas e costumes distintos, o que desafia tanto professores quanto estudantes indígenas.

Da pesquisa neste contexto intercultural e interétnico, objetivamos discutir os relatos dos professores entrevistados, e as concepções que expressam ao trazer, como desafio, a presença de diferentes estudantes indígenas na escola, a fim de contribuir com reflexões sobre a necessidade da formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica. Destaca-se a relevância da formação de professores, nesta perspectiva, para atender as demandas dos estudantes indígenas em contextos urbanos, uma realidade cada vez mais cotidiana nos espaços escolares, em muitas regiões de nosso país.

A interculturalidade crítica pautada em Walsh (2009), tem como princípio pedagógico superar o currículo monocultural que promove o silenciamento das diferenças no contexto escolar, e para tal consideramos de extrema importância o diálogo com a formação de professores para transpor as dificuldades de acolher o outro e assegurar-lhe o direito de aprender sobre si e sobre a outra história do Brasil apagada pelo racismo e discriminações de toda natureza.

Refletir sobre esse posicionamento evidencia a superação da mera visibilização dos diversos grupos socioculturais e dos processos de legitimação da inferiorização, construção e consolidação dos estereótipos estigmatizantes que não questionam as relações de poder que impedem, nas interações, construir relações igualitárias que superem a herança colonial perpetuada pela colonialidade (Walsh, 2009).

Os referenciais da pesquisa possibilitaram problematizar a relevância da inclusão de outras histórias e culturas indígenas como prescreve a legislação da educação brasileira com a Lei nº 11.645/08. E, conclui-se que sem o investimento e a desnaturalização da realidade complexa e contraditória homogeneizada pela perspectiva da história única do colonizador, se perpetua a monocultura os diversos processos de exclusão dos estudantes indígenas e dos corpos não branqueados pela cultura escolar.

A investigação seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa em educação, com enfoque nos princípios da pesquisa participante, pois envolve a ideia de uma relação dialética entre pesquisador e pesquisados com vistas à criação de um ambiente de aprendizagem partilhada capaz de promover reflexões, diálogo, pesquisa, formação, trabalho coletivo, tendo como objetivo a transformação social da realidade, (Brandão; Borges, 2007). Os sujeitos da pesquisa foram 15 professores e a equipe gestora de uma escola urbana de Ensino Fundamental do município de Colíder (MT). A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizada no final do período letivo de 2020, de acordo com os princípios éticos, com agenda individual e seguindo o protocolo de biossegurança previstos durante a pandemia da covid-19, e aprovados no Parecer do CAAE: 13614419.9.0000.5690, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A interculturalidade crítica como possibilidade de reconhecimento da diferença no contexto escolar urbano

Assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica como necessária para superar o currículo monocultural como um enfrentamento cotidiano que expõe a dificuldade de a sociedade brasileira se assumir plural, porém, essa questão vem sendo atacada pedagogicamente desde o final da década de 1990 com vários estudos e proposições. Candau (2016), afirma em "O cotidiano escolar e práticas interculturais", que há uma crescente sensibilidade para o tema das diferenças culturais, presentes em diversos segmentos da sociedade e no que se refere à educação escolar é possível detectar um sentimento de impotência, de não se saber como enfrentar de forma positiva essas questões, o que contribui significativamente pelo silenciamento e invisibilidade dos estudantes indígenas em contexto urbano.

Compreendemos assim, que é de extrema importância estabelecer um diálogo com a formação de professores a fim de que os direitos à aprendizagem para os grupos sociais que historicamente foram excluídos do processo educacional sejam garantidos, e isso, implica num esforço para decolonizar a realidade das instituições escolares que vêm perpetuando, no decorrer dos

séculos, numa perspectiva missionária e mítica, a educação de um povo único, genérico, por uma cultura morta – a monocultura.

Nos colocamos, no entanto, neste texto, com o intuito de contribuir para refletirmos sobre essas questões que nos impõem, como professoras, um novo posicionamento, capaz de superar a mera visibilização dos diversos grupos socioculturais e os processos de legitimação da inferiorização e dos estereótipos estigmatizantes, que não questionam as relações de poder nas interações entre os diferentes, permitindo construir relações igualitárias que superem a herança colonial perpetuada pela colonialidade.

A interculturalidade crítica é uma perspectiva teórica que não se faz no discurso, como nos ensina Walsh (2009), está profundamente relacionada com a perspectiva decolonial entendida como um projeto político e intelectual capaz de viabilizar a construção de outros modos de poder, saber, ser e viver. O marco central para compreender essa complexa conjuntura parte da perspectiva da colonialidade, que segundo a autora, encontra articulação com a ideia de "raça" como instrumento de classificação e controle social, ao lado do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico).

Essa leitura crítica de uma realidade racializada é fundamental para desconstruir uma história da América profundamente marcada pelas raízes do etnocentrismo como princípio de apagamento de histórias e culturas milenares, isso se faz a partir da imposição de novas identidades pensadas pelo viés da colonialidade do poder, que instituiu uma hierarquia racializada, apresentando "índios" e "negros" com identidades inferiores, subalternas e a serviço do capital, pela exploração do trabalho, sendo, nessa hierarquia, o branco europeu naturalmente superior. A autora afirma, fundamentada em Quijano (2002), que "as novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho" (Walsh, 2009, p. 14).

Em sua concepção, a interculturalidade crítica, como prática política, desenha um outro caminho, muito distinto da interculturalidade funcional, pois não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, e se estende também às esferas do saber e do ser, agindo contra a exclusão, invisibilização e subalternização ontológica e epistemológica dos grupos e sujeitos racializados (Walsh, 2009).

Essa suposta superioridade "natural" – determinação de origem biológica cujo padrão é o corpo branco europeu, resultou uma imposição de poder mundial com a colonialidade do ser, que justifica a superioridade e a inferioridade, razão e não razão, humanização e desumanização, que implicam na perspectiva hegemônica do eurocentrismo com a colonialidade do saber. Outra dimensão pouco considerada, mas que também compõem a colonialidade, é a cosmogônica ou da mãe natureza, que relaciona a inferioridade das comunidades afrodescendentes e ameríndias, à força vital-mágico-espiritual da sua própria existência e particularidades históricas (Walsh, 2009).

Para a pesquisadora, a interculturalidade crítica parte do problema estrutural–colonial–racial e se dirige para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais na construção de condições radicalmente distintas. Essa perspectiva crítica se contrapõe às práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam uns sobre outros, "naturalizando" a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior, e se preocupa com os grupos sociais de resistência, insurgência e oposição às práticas acima apontadas. Essa tarefa implica em assumir um trabalho de orientação de-colonial que:

> [...] procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade* (Walsh, 2009, p. 24, grifos da autora).

Enfatiza a autora que falar de uma política epistêmica da interculturalidade, bem como de epistemologias políticas e críticas, poderia contribuir no campo educativo para se colocar os debates em outro nível, transpondo o enraizamento da diversidade étnico-cultural para o foco científico, isto é, revendo a maneira pela qual a ciência, no bojo de discussões da Modernidade/Colonialidade, contribuiu para a manutenção histórica dessa ordem hierárquica racial vigente, em que os brancos, principalmente homens

brancos europeus, mantêm as relações de poder.

Dessa forma, é possível construir novas práticas e estratégias que tragam à tona a desigualdade e a discriminação presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas. Para Walsh (2005), caminhar nessa direção exige:

> - Um processo dinâmico e permanente de relacionamento, comunicação e aprendizado entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
> - Uma troca que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de coexistência destes na sua diferença.
> - Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados.
> - Uma tarefa social e política que desafia toda a sociedade, que inicia com práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar formas de responsabilidade e solidariedade.
> - Uma meta a alcançar. (Walsh, 2005, p. 10–11).

A autora defende ainda que é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica — ou de pedagogias — que se enlace(m) e dialogue(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e de decolonialidade, que estariam construídas e por construir nas escolas, nos colégios, nas universidades, nas organizações, nos bairros, nas comunidades, nos movimentos e nas ruas, entre outros lugares, pois são elas que visibilizam tudo o que o multiculturalismo oculta e dilui, incluindo a geopolítica do saber, a topologia do ser (Maldonado-Torres, 2006) e a teleologia identitária-existencial da diferença colonial.

A noção apresentada por Walsh (2009, 2012), nos orienta para a superação da perspectiva intercultural como estratégia de acomodação das diferenças nos espaços de conflitos, que como buscamos apresentar, são construções históricas que eliminam as identidades para enquadrar as formas de pensar o mundo ocidentalizado voltada à produção capitalista e aos modos únicos de viver, portanto, de ser. As crianças e jovens indígenas, numa

proposição de acomodação das diferenças – interculturalidade funcional – seriam reconhecidos como diferentes culturalmente para melhor inclusão dentro da estrutura social pré-estabelecida.

> [...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade 'funcional', entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora 'incluindo' os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16, grifos da autora).

A funcionalidade que a escola assume ao colocar em relação que grande parte das propostas educacionais voltadas aos povos indígenas e afrodescendentes, na década de 1990, foi assentada nessa lógica multiculturalista[32] e funcional. A autora nos traz também o desafio de superarmos a perspectiva relacional da interculturalidade, que continua a relação entre professor-estudante invisibilizando as razões que os invisibilizam, a racialização de suas formas próprias de falar, pensar, ser e viver:

> [...] limita a interculturalidade ao contato e à relação – muitas vezes no nível individual – encobrindo ou deixando de lado as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (Walsh, 2012, p. 63, tradução nossa).

[32] Como exemplos de instituições internacionais que passam a se "interessar" pelas políticas étnicas dos povos indígenas e afrodescendentes, Walsh (2009) evidencia o Banco Internacional do Desenvolvimento (BID); o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco); o Banco Mundial (BM); a Comissão Europeia para a Promoção da Coesão Social na América Latina (EUROsociAL) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas instituições delimitam um novo enfoque estratégico para o desenvolvimento da América Latina (WALSH, 2009, p. 19-20).

Assim, com a referência dos estudos decoloniais latino-americanos nos pautamos, neste texto, em Walsh (2009) com a sua definição de interculturalidade crítica, por esta compreender um processo, que se inscreve pedagogicamente, voltado para a construção de "outros" modos de poder, ser, saber e viver, pois assinala a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e as instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que ainda é racial e profundamente enraizada na colonialidade de viver nestes contextos multiculturais e multiétnicos em que a escola se inscreve institucionalmente. Na sequência será apresentado a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Escuta e discussão a partir dos resultados revelados

Com a análise das entrevistas, constatamos algumas categorias que convergiram para uma in(compreensão) manifestada em relação a diferença cultural, com elos fortemente arraigados e ao mesmo tempo interligados, convergindo para um conhecimento restrito e fragmentado sobre os povos indígenas matriculados na escola, assemelhando, a nosso ver, a um movimento espiralar, que teve como ponto de partida o conflito vivido pelos professores no primeiro contato com os estudantes indígenas, manifestado pelo sentimento de medo, espanto, desespero, inexperiência e estranheza ao se deparar pela primeira vez com os estudantes indígenas em sala de aula, como é possível observar na fala a seguir: "Eu fiquei apreensiva, fiquei com muito medo de trabalhar e não saber interagir com eles. A princípio, eu fiquei desesperada porque tinha alunos que não entendiam o que eu falava, eu tentava falar mais compassado, mas não sei se eles entendiam, eu entrava em desespero", (Prof-1).

Esse impacto no primeiro contato é corroborado por outra professora, quando revela: "nossa, foi um choque, porque quando assumi o concurso, cheguei e no outro dia tinha que dar aula, então foi um choque, mas depois a gente vai se adaptando", (Prof-3). Aqui também vemos expresso a inexperiência de uma professora recém-formada que acabara de assumir o concurso público e, no outro dia, ao entrar em sala de aula, fica sem saber como conduzir o processo de ensino e aprendizagem diante de tamanha diversidade.

Embora as duas professoras apresentem um esforço pessoal, buscando meios para atender aos estudantes indígenas, a atuação em sala de aula para o reconhecimento da diversidade requer um trabalho mais complexo, com ações que possibilitem a valorização dos diferentes saberes e modos de ser, de falar e de viver de todos que fazem parte da comunidade escolar.

A falta de conhecimento de como lidar com a diversidade presente na escola, acarreta, como consequência, o olhar monocultural na prática pedagógica sofrida pelos estudantes indígenas, a referida prática educativa incorre no erro da homogeneização, por não considerar as diferenças dos povos indígenas matriculados na escola.

> Aqui na nossa escola tem um número muito grande de indígena. Nós fizemos um trabalho escrevendo algumas palavras na língua deles e colocava dentro da sala de aula com cartazes na nossa língua para fazer essa relação. Eu me lembro que os alunos entravam e diziam assim para mim: "Ó, está escrito errado." [...] cada um que entrava e dizia: "Está errado, professora.". "Então como é que é na sua língua? Como é na sua aldeia, na sua etnia, como é?". "Ah, é assim.". Então, a gente já começava a colocar as etnias diferenciadas com as palavras deles e a nossa palavra, na nossa língua (Prof-4).

A professora fez uma tentativa para facilitar a comunicação escrevendo algumas palavras indígenas e expondo dentro da sala de aula com cartazes para que os estudantes pudessem fazer a relação com a língua portuguesa. No entanto, a tentativa não deu certo pelo fato de que cada povo escrevia e pronunciava de forma diferente a mesma palavra. É interessante destacar o posicionamento dos próprios estudantes indígenas, advertindo que "está escrito errado", ensinando que as palavras não têm o mesmo sentido e significado a todos os povos, para a grande surpresa e descoberta dos professores.

A estratégia usada esbarra no olhar monocultural, que situa os estudantes indígenas em um plano existencial único e reforça o estereótipo de um indígena genérico na escola urbana, que impossibilita o reconhecimento das diferenças, colocando-os como pertencentes a uma mesma matriz cosmológica e de vivências com as práticas culturais. Essa é uma ideia

equivocada que precisa ser superada, pois "cada um desses povos tem sua forma de expressão, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro" (Freire, 2004, p. 18).

A necessidade de formação continuada se manifesta na fala dos docentes como uma reivindicação para atender aos estudantes indígenas em suas salas de aula: "Eu vejo sim a importância muito grande de ter essa formação em relação ao ensino e aprendizagem, é para ensinar e aprender, não é apenas de conhecer a cultura [...]". Em sua narrativa aponta as limitações da sua formação que não possibilitou "[...] formação específica, eu acredito que é interessante a gente pensar nisso, em relação ao ensino. Como, no ensino e aprendizagem, o aluno vai ter essas habilidades que necessitam? Algo bem mais específico", (Prof-9).

No contexto vivido pela unidade escolar, a diversidade cultural é materializada pela presença dos sete povos indígenas na escola com os quais os docentes precisam desenvolver a prática pedagógica. Esse é um desafio, pois como afirmam os professores, não viram na formação inicial estudos envolvendo a temática da diversidade e dos povos indígenas. O desafio é a necessidade de as instituições de ensino superior inserir, em seus currículos, o debate sobre as relações étnico-raciais para fortalecer o professor no trabalho com as diferenças culturais na escola, tendo em vista uma educação antirracista.

Uma educação prevista que é expressa nos pressupostos da Lei nº 11.645/08, que determina o estudo obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país (Brasil, 2008). Para Nascimento (2019, p. 150): "[...] a inclusão dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores", principalmente nas licenciaturas é fundamental abordar as questões étnico-raciais com propriedade para que os professores possam desenvolvê-la com competência na sala de aula.

Essa lacuna da Lei nº 11.645/08, é apresentada por alguns professores, quando afirmam nunca ter ouvido falar, outros relatam que já ouviram, mas não sabem do que se trata. Todos os entrevistados manifestam interesse em estudar os princípios da referida Lei. Como afirma Nascimento (2019, p.142):

"As informações sobre a história e as culturas dos povos indígenas nas escolas são inexistentes, escassas ou insuficientes e desatualizadas, refletindo o lugar atribuído aos povos indígenas no projeto de Nação que vinha sendo promovido nas escolas".

Assim a proposta de formação continuada que defendemos, a partir da das entrevistas concedidas pelos professores, aponta para a compreensão sustentada pela premissa da perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), que mostra a necessidade de ser assumida como um projeto que procura intervir na matriz colonial, refletindo a questão do poder e de seu padrão de racialização, que tem caracterizado, em função disso, a construção da diferença, por meio da invisibilização dos estudantes indígenas no currículo e na prática pedagógica escolar.

Para reforçar o que a autora vem tratando, a interculturalidade crítica se torna um instrumento educativo que questiona e resiste ao racismo epistêmico e ao mesmo tempo ao projeto eurocêntrico que inferioriza os demais saberes que não fazem parte da matriz colonial, enfatiza o enfrentamento, reivindicando dignidade e igualdade, em direção a uma outra proposta pedagógica capaz de responder aos desafios impostos pela diversidade cultural presente na unidade escolar, como descrito no quadro abaixo, que configura a matriz colonial como a (in)compreensão manifestada pelos professores em relação a diferença cultural e a interculturalidade crítica como uma estratégia pedagógica que poderá promover a compreensão dos professores em relação a diferença cultural.

Quadro 1 - Contrapontos entre a matriz colonial e a interculturalidade crítica

Matriz colonial	Interculturalidade crítica
- Currículo monocultural que desconsidera os saberes dos diferentes povos matriculados na escola. - Visão generalizada dos povos indígenas, como se pertencessem a uma única matriz cultural. - Invisibilidade dos estudantes indígenas e dos povos a que pertencem no PPP da escola; - Naturalização do preconceito vivido pelos estudantes indígenas no ambiente escolar. - Desconhecimento da Lei n.º 11.654/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. - Formação inicial e continuada dos professores omissa quanto às questões voltadas para a temática indígena. - Conflito, medo e desespero dos professores ao se deparar com os estudantes indígenas, pela primeira vez, na sala de aula, ocasionada pela falta de formação inicial e continuada de como desenvolver a temática indígena na escola.	- Questiona a invisibilidade que permanece no imaginário social e, consequentemente, na escola, fortalecido pela colonialidade, em relação aos diferentes povos indígenas. - Problematiza os sentidos de igualdade e diferença nos discursos educativos que naturalizam as relações de preconceito e discriminação no ambiente escolar. - Desvela a matriz colonial, que caracteriza o currículo escolar como monocultural e etnocêntrico, estabelecendo o diálogo com os saberes dos sete povos indígenas matriculados na escola. - Reconhece a diversidade cultural, linguística e cosmológica dos diferentes povos indígenas, rompendo com a visão do indígena genérico, como se todos fizessem parte de uma única matriz cultural. - Compreende a cultura como um processo dinâmico, vivo, em um contínuo processo de elaboração e transformação. - Inclui a verdadeira história e cultura dos povos indígenas no currículo e nas áreas do conhecimento, na prática pedagógica do cotidiano escolar, como estabelece a Lei n.º 11.645/2008, e não somente em situações pontuais, marcadas pelas datas comemorativas. - Reconhece a violência sofrida pelos povos indígenas durante o processo de colonização do país e do norte do estado de Mato Grosso, na década de 1970, e os impactos causados na vida dos povos indígenas. - Reconhece os direitos dos povos indígenas de manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Para romper com a matriz colonial, ainda presente na escola, é que nos posicionamos politicamente pela formação continuada de professores na perspectiva da interculturalidade crítica e apresentamos a seguir um plano de ação para atender as especificidades da realidade mostrada pela escola.

Plano de ação para a formação dos professores na perspectiva da interculturalidade crítica

A proposição de formação que será apresentada a seguir, corresponde a uma das etapas da pesquisa participante, nominada como plano de ação, com vistas à criação de um ambiente de aprendizagem partilhada, capaz de promover reflexões, diálogo, autonomia, trabalho coletivo, tendo como objetivo a transformação social da realidade (Brandão, 2017). O plano de ação e sua realização devem se desenvolver num processo dialógico que envolve a discussão e avaliação constante, tendo como objetivo maior a participação da população investigada (Le Boterf, 1984). Nesta pesquisa tomamos como parâmetro para a elaboração do plano de ação a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e a entrevista com os professores para identificar quais as concepções que estes expressavam sobre a diversidade étnico-racial e os saberes que reivindicam para ensinar os estudantes indígenas.

Constatamos por meio dos resultados apresentados, que a proposta de formação necessária para a escola, deveria estar fundamentada na perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), tendo como premissa a metodologia intercultural construída pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/UFMT), cujo princípio do mesmo é uma prática pedagógica que se faz intencionalmente buscando romper com o pensamento colonial e monocultural imposto pelas práticas escolares no currículo. O exercício da formação-ação do Coeduc/UFMT é promover sensibilidades outras em relação ao Outro, desconstruir comportamentos preconceituosos, excludentes e racistas, potencializado pela educação intercultural na perspectiva crítica, produzindo coletivamente com os participantes da formação, novas formas de planejar e ensinar, criando e recriando culturas escolares transformadoras, tendo como ponto de partida os conhecimentos sobre e com os povos indígenas de Mato Grosso (Grando, 2019).

Além de desenvolver formação contínua de professores não indígenas na perspectiva da decolonialidade e da educação intercultural crítica, definida como formação-ação-intercultural (Grando, 2019), para as redes públicas de ensino, o Grupo é um coletivo que se constitui com professores-pesquisadores indígenas de dez diferentes povos de Mato Grosso, com os quais desenvolve

formação continuada para a educação escolar indígena intercultural e bilíngue (línguas originárias e o português), inclusive produzindo materiais[3] e livros didáticos voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

> Aprender com o Outro implica, assim, compreensões de mundo e de sociedade, mas também sobre como concebemos a aprendizagem, a educação e a cultura, e em especial, as diferenças que historicamente na nossa sociedade nos marcam profundamente pelas cores de pele, por condições econômicas, por gênero, e por isso mesmo, nosso grupo de pesquisa age intencionalmente na formação de pessoas, que são sujeitos dos seus próprios processos de aprender e ensinar e, por isso, promove na formação práticas sociais que ao serem pedagogizadas promovem o reconhecimento da Educação Intercultural (Grando, 2019, p. 9).

Essa perspectiva do Coeduc/UFMT contribuiu para problematizar de forma mais complexa a leitura da realidade trazida pela escola como uma demanda dos professores com os quais aprendemos a respeitar e potencializar os desafios do cotidiano para tecer possibilidades coletivas para a formação continuada de forma crítica e intercultural.

Movidos por essa crença, e também pelo desejo de mudança dessa difícil realidade ainda enfrentada pelos estudantes indígenas na escola urbana, o plano de ação aqui apresentado poderá contribuir com a prática pedagógica dos professores, pois deverá proporcionar reflexões que possibilitem a construção de proposições metodológicas na perspectiva da interculturalidade crítica, buscando fortalecer o reconhecimento das diferenças na escola, por meio do diálogo, da contextualização dos diferentes saberes dos sete povos indígenas presentes no ambiente escolar.

Mediante este posicionamento político, a proposta ora apresentada tem como objetivo promover a formação continuada dos professores, a partir da demanda evidenciada na escola urbana de Colíder/MT, que atende estudantes de diferentes povos indígenas, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a educação das relações étnico-raciais, na perspectiva da interculturalidade crítica, a fim de contribuir com uma prática pedagógica

decolonial, pautada no reconhecimento e visibilização das diferenças presentes na unidade escolar. Os estudos envolverão encontros presenciais e atividades a distância com o grupo de professores da escola, compreendendo uma carga horária de 40 horas, distribuídas em quatro (04) unidades temáticas e um seminário final, assim constituídas: 1) Socialização dos resultados da pesquisa na escola; 2) Fundamentos da Lei nº 11.645/08; 3) Perspectiva da interculturalidade crítica na prática pedagógica; 4) O Projeto Político Pedagógico como identidade da comunidade escolar.

De acordo com o desenvolvimento da pesquisa participante, em convergência com a perspectiva da interculturalidade crítica, compreendemos que o plano de ação não pode se constituir em uma proposta fechada. Dessa forma, o que apresentamos neste momento, são possibilidades de estudos, conforme apontado no diagnóstico da realidade escolar.

Unidade temática I – Resultados da pesquisa desenvolvida na escola

Objetivo – Apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida na escola e o plano de ação com as demandas formativas, a partir da análise do PPP e das entrevistas, para que os professores possam concordar, discordar, e sugerir alterações de acordo com a necessidade.

Carga horária – 4h.

Desenvolvimento – O primeiro momento deste encontro, será destinado para dar um *feedback* à comunidade escolar, ocasião em que a pesquisadora apresentará os resultados da pesquisa. O segundo momento, compreenderá a apresentação do plano de ação, com as demandas formativas da escola, a partir do olhar da pesquisadora, para que possa ser discutido e finalizado coletivamente, com todos os protagonistas envolvidos, de acordo com os pressupostos da pesquisa participante.

Todas as recomendações e sugestões, serão analisadas pelo grupo e registradas em um caderno de campo para que possam ser incorporados a proposta de formação. Para o próximo encontro, disponibilizaremos referencial teórico para a leitura, sobre direitos humanos e direitos indígenas e o processo histórico de luta pelo reconhecimento dos povos indígenas do Brasil.

Referências para discussão:

BANIWA, Gersem. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008. *In*: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/ MJ/ MEC/UNESCO, 2006.

Unidade temática II – Direitos humanos e direitos indígenas

Objetivo – Analisar as graves violações e limitações existentes entre os direitos humanos e os direitos indígenas.

Carga horária – 4h.

Desenvolvimento – Neste encontro os professores serão convidados a expor suas percepções em relação a leitura do texto sobre direitos humanos e direitos indígenas. Espera-se que os professores mencionem as limitações e implicações históricas dos direitos humanos no processo de promoção, defesa e garantia dos direitos dos povos indígenas. A Declaração dos Direitos Humanos aborda os direitos fundamentais de toda pessoa, bem como seus deveres. Nesse sentido, salienta a igualdade entre os povos, a consideração positiva em relação aos outros, a compreensão da necessidade de uma postura pacífica, crítica, voltada para a promoção social, mas as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, instauradas na sociedade, não consideram outras possibilidades de organização social, desqualificando e discriminando outras vivências socioculturais, como no caso dos povos indígenas.

Desse modo, é preciso reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados. Compreender tais implicações é fundamental na busca por mecanismos socioeducativos capazes de contribuir para a superação da cultura do racismo e do preconceito contra os povos indígenas, na medida em que esses problemas são gerados a partir de distintas noções de homem, de humano, de pessoa e de gente.

Os direitos humanos e os direitos indígenas em particular são temas fundamentais dos currículos escolares. No momento em que grande parte da sociedade retoma o debate acerca dos direitos indígenas, as escolas não podem deixar de discutir as especificidades das políticas públicas, uso e conservação das terras indígenas e a suas formas de representação, por se tratar de temas fundamentais para a construção da sua autonomia, liberdade e cidadania. Como atividade a distância, disponibilizaremos a Lei n.º 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados no país, para que os professores façam a leitura, que será retomada no próximo encontro.

Referências para discussão:

BANIWA, Gersem. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008. *In*: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de marco de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65–82, jan./jun. 2009.

SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. (Educação em rede; v. 7).

Unidade temática III - Fundamentos da Lei n.º 11.645/08

Objetivo - Estudar os fundamentos da Lei n.º 11.645/08, a fim de criar condições para que as professores da unidade escolar possam superar a incompreensão/equívocos do pensamento colonialista e suas consequências nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas e dos demais estudantes da escola.

Carga horária – 8h.

Desenvolvimento – Para o desenvolvimento desta temática, retomaremos a leitura sobre a Lei n.º 11.645/08, a partir de algumas questões que serão entregues para que os docentes respondam, socializem com o grupo e entreguem os registros para a pesquisadora, são elas: O que conheciam sobre a Lei? O que conhecem sobre a história e cultura dos povos indígenas? O que aprenderam sobre essa temática enquanto estudantes? E agora, como professores, como contemplam esta temática em suas práticas pedagógicas? Desse modo, será disponibilizado referencial teórico para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos.

A diversidade cultural entre os povos indígenas, também será abordada, para superar a ideia de uma suposta identidade genérica que ignora e mascara as diferenças socioculturais, caracterizando os indígenas como pertencentes a um único povo. Será solicitado, que os professores, divididos em grupos, façam uma pesquisa sobre a história e a cultura dos povos, aos quais pertencem os estudantes indígenas matriculados na escola. Após a pesquisa, cada grupo fará uma apresentação para os demais. Deverão ainda, a partir do conhecimento adquirido com a pesquisa, apresentar possibilidades pedagógicas para suas respectivas disciplinas, com atividades que contemplem alguns aspectos das diferentes culturas dos estudantes.

Entender a necessidade de trabalhar com os conteúdos da Lei nº 11.645/08, implica em despir-se do senso comum, por vezes consolidado histórico e culturalmente, se apropriar de conhecimentos respaldados em referenciais que possibilitem lidar com as resistências pessoais que muitas vezes se consolidam na ignorância e preconceitos sobre os povos indígenas. Para a devida inclusão da temática sobre a história e cultura dos povos indígenas na educação, é necessário que os conceitos sobre raça, racismo, mito da democracia racial, diversidade, diferença, etnocentrismo, sejam também compreendidos pelos professores.

Referências para discussão:

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BESSA FREIRE, J. R. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 1, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08**, de 10 de marco de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

GRANDO, B. S. *et al.* **História e cultura do povo Bororo em Cuiabá-MT:** contribuições para a implementação da Lei nº 11.645/08. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2019.

SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019 (Educação em rede; v. 7).

Unidade temática IV - Perspectiva da interculturalidade crítica na prática pedagógica

Objetivo - Compreender a perspectiva da interculturalidade crítica, como uma estratégia fundamental no reconhecimento das diferenças, para superar a matriz colonial ainda presente no contexto escolar.

Carga horária – 12h

Desenvolvimento – Considerando o diálogo como um dos aspectos importantes na perspectiva da interculturalidade crítica, bem como a necessidade de reconhecer as diferenças culturais e romper com o currículo de matriz colonial, propomos como ponto de partida dessa unidade algumas reflexões.

Divididos em grupos, os professores receberão algumas questões para que possam discutir e sistematizar: Como a temática indígena é abordada na escola? Em quais situações? Como a cultura, a história, os saberes, a língua, a cosmologia e a visão de mundo dos diferentes povos indígenas são contempladas nos componentes curriculares? Se eu (professor), estivesse no lugar do estudante indígena, como gostaria de ser tratado no contexto escolar? Cada grupo, fará sua apresentação para os demais, espera-se com essa atividade, que os docentes possam desenvolver um olhar sensível sobre as questões que envolvem os estudantes indígenas no cotidiano escolar.

Após a socialização dos diferentes grupos, a pesquisadora fará as considerações sobre os aspectos que aparecerem na discussão e que mereçam ser problematizados, lançando ao final outro questionamento: De que maneira a interculturalidade na perspectiva crítica, pode contribuir para desestabilizar o currículo monocultural e estabelecer o diálogo com os saberes dos sete povos indígenas matriculados na escola? Esse momento servirá para mobilizar os conhecimentos prévios que os professores possuem sobre o que é interculturalidade crítica. Será então, disponibilizado para todos os grupos, referencial teórico sobre a perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), para que os professores aprofundem os estudos e construam um quadro com os contrapontos entre uma matriz colonial e a interculturalidade crítica.

É necessário que os professores compreendam a interculturalidade crítica, como uma ferramenta pedagógica que questiona o racismo epistêmico e o projeto eurocêntrico que inferioriza os demais saberes que não fazem parte da matriz colonial, reivindicando dignidade e igualdade, em direção a uma outra proposta capaz de responder aos desafios impostos pela diversidade cultural presente na unidade escolar.

Para concluir a atividade, os grupos apresentarão os quadros construídos e será solicitado que coletivamente reflitam e apontem qual dos aspectos contemplam mais a prática pedagógica desenvolvida na escola. Entendemos que a perspectiva da interculturalidade crítica é uma abordagem complexa e, portanto, ainda em construção nos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, buscando promover a integração entre os diferentes saberes sem hierarquizar as expressões culturais presentes na escola, será recomendado que os professores utilizem a metodologia de projetos no processo de ensino e aprendizagem para contemplar a perspectiva da interculturalidade crítica. Para a construção do projeto será solicitado que pesquisem na biblioteca, quais são os autores indígenas disponíveis e como podem ser utilizados nas diversas áreas do conhecimento, bem como os aspectos levantados na unidade anterior sobre a história e cultura dos sete povos matriculados na escola. Nesse momento, a ideia é desenvolver o projeto com os professores, para que posteriormente estes possam construí-lo com os estudantes. Os projetos construídos, serão apresentados no coletivo para que juntos, possamos

analisar quais perspectivas da interculturalidade crítica estão contempladas e o que é necessário aprofundar.

Referências para discussão:

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151–169, jan./abr. 2010.

GRANDO, B. S. *et al.* **Povos indígenas, formação de professores e educação intercultural:** diálogos com a lei nº 11.645/2008. Maringá, PR: Eduem, 2022.

GRANDO, B. S. **Corpo e Educação:** as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFSC, Florianópolis, mar. 2004. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0466.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação:** as relações interculturais nas práticas sociais Bororo em Meruri-MT. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

WALSH, C. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e proposta. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas** (UFPel). ISSN-2448-3303. v. 5, n. 1, Jan./Jul. 2019.

Unidade temática V – O Projeto Político Pedagógico como identidade da comunidade escolar

Objetivo – Analisar o Projeto Político Pedagógica da unidade escolar, a partir dos estudos da Lei n.º 11.645/08 e os fundamentos da interculturalidade crítica, a fim de ressignificá-lo em um documento que expresse a identidade da escola.

Carga horária – 8h

Desenvolvimento – Esta última etapa da formação, será destinada para a análise do Projeto Político Pedagógico da escola. O PPP será disponibilizado para todos os grupos que deverão, a partir da construção dos conhecimentos abordados nas unidades anteriores com a fundamentação da Lei n.º 11.645/08 e com os estudos na perspectiva da interculturalidade crítica, analisar: Como os estudantes indígenas e os sete povos a que pertencem, são mencionados na apresentação da comunidade escolar? As concepções de sociedade, de educação, de cultura, de currículo, de ensino aprendizagem e de educação das relações étnico-raciais, definidos pela unidade escolar, possibilitam o reconhecimento da identidade da instituição, considerando os sete povos nela matriculados? A avaliação da aprendizagem (concepção, instrumentos avaliativos e acompanhamento do desempenho escolar) contemplam os estudantes indígenas?

Depois de analisar todas as partes que compõem o PPP, cada grupo deverá elaborar propostas para ressignificá-lo, dando visibilidade e reconhecimento aos povos indígenas nela matriculados, fazendo com que o mesmo expresse a verdadeira identidade da unidade escolar, que é multicultural, pluriétnica e multilíngue.

Referências para discussão:

VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2016.

VEIGA, I. P. A escola em debate Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *In*: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159–166, jan./jun. 2013. Disponível em: https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/PPP/A-escola-em-debate.pdf. Acesso em: 8 dez. 2020.

Unidade temática VI - Seminário

Objetivo – Apresentar as propostas ressignificadas do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Carga horária – 4h

Desenvolvimento – O seminário constitui a etapa final da formação**.** Neste momento, todos os grupos apresentarão as propostas ressignificadas do Projeto Político Pedagógico. A ideia é que no coletivo se chegue num consenso de quais proposições deverão compor o PPP, para que de fato o documento expresse a verdadeira identidade da comunidade escolar.

Para finalizar, solicitaremos que os professores façam uma avaliação do processo formativo e aponte as aprendizagens construídas e, o que ainda é necessário ser retomado. Se, por um lado, a avaliação é importante para observar o desenvolvimento dos professores, também o é para a pesquisadora, que se servirá dela para analisar o percurso formativo e tomar decisões destinadas a torná-lo mais significativo em futuras formações.

Este plano de ação foi construído a partir da realidade apresentada pela escola pesquisada, mas poderá servir como referência para outras situações semelhantes as que foram aqui apresentadas.

Esperamos ter conseguido trazer à visibilidade, as possibilidades da observação que decorrem deste estudo realizado pela pesquisa de doutoramento, que não se limitou a este recorte, pois reconhecemos que na escola, entre os professores e professoras, fica evidenciado o sentimento de medo e insegurança vivido por eles diante dos estudantes indígenas.

Pela análise, é possível inferir que isso se deve à falta de conhecimento e leitura crítica da realidade local, e em especial, ausência de conhecimentos específicos e críticos na formação inicial e continuada; ao desconhecimento da Lei n.º 11.645/08 e de seus pressupostos para o estudo das relações étnico-raciais. Por consequência, se consolidam currículos monoculturais que se desdobram em práticas pautadas nos sentimentos que os professores conseguem estabelecer com os indígenas, como estrangeiros a responder por curiosidades de seus locais de origem. As práticas pedagógicas qualificadas garantiriam a equidade nos processos de aprendizagem que reconhecem as diferenças como qualidade.

Reconhecemos que desvelar a matriz colonial bem como pensar e criar outras possibilidades na perspectiva da interculturalidade crítica não é uma tarefa fácil por se tratar de uma abordagem complexa e, portanto, um projeto ainda em construção na educação brasileira, mas acreditamos que o resultado deste estudo poderá contribuir de forma significativa com a formação inicial e continuada de professores.

Formação-ação-intercultural como uma ação política para a implementação da Lei nº 11.645/08 nas escolas

Ao finalizarmos os escritos desse livro, retomamos o processo de reflexão sobre nossas ações no Coeduc, que historicamente pautou a construção de seus trabalhos com o intuito de reconhecer na cultura a dimensão fundamental para pensar a prática pedagógica na escola. Do contato com a cultura popular, com a cultura indígena e afrobrasileira, a dimensão educacional que emerge desses processos ratifica a significação da ação humana, enquanto uma potência no ensinar.

Por meio das pesquisas produzidas no Coeduc, tendo como referência os princípios da formação-ação-intercultural, percebemos a relevância da metodologia em diferentes tempos-espaços da formação de professores. No âmbito da formação inicial, ao considerarmos que os saberes corporais expressam as diferenças entre os seres humanos e os contextos, construídas na/pela experiência com o trabalho, com as pessoas e com as relações diversas, não é possível visualizar a reprodução dos saberes e esperar que todos aprendam por uma mesma lógica, por isso existe a necessidade de repensar a formação inicial em Educação Física e os seus processos.

Nessa dinâmica, a formação-ação-intercultural nos auxiliou a perceber as potencialidades do trabalho com as relações étnico-raciais no estágio curricular supervisionado, ao reconhecer nos corpos da escola os elementos que mobilizaram os saberes a serem utilizados, no contexto da escola e dos alunos com os quais trabalhamos. Portanto, a educação dos corpos-professores, em uma perspectiva intercultural, é uma ação de oposição à existência colonialista e fabril de produção dos saberes e de seus artefatos para o saber-fazer-ensinar a Educação Física.

Em relação a formação continuada, consideramos, a partir do estudo que tematizou a implementação da Lei nº 11.645/08, no município de Colíder-MT, a formação-ação-intercultural necessária para a visibilização da presença dos diferentes estudantes indígenas na escola urbana passa pela problematização da realidade, com o propósito de desvelar os conflitos vividos no contexto escolar entre professores e estudantes indígenas, marcados pela

complexa fronteira entre as diferentes epistemologias e culturas, o que implica aprender com os povos indígenas e olhá-los como protagonistas na construção de possibilidades para a educação intercultural crítica e propor outras práticas pedagógicas que superem as restrições preconceituosas em relação às culturas indígenas, consideradas exóticas e inferiores, para qualificar e valorizar a diferença como potencialidade de aprendizagens humanizadoras.

Walsh (2009a) traz à tona a necessidade de construirmos sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de desenvolver relações novas e verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. Conforme a autora, a educação intercultural, na perspectiva crítica, trata de questionar as diferenças e as desigualdades constituídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros, e concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. As características apresentadas asseguram a construção de uma nova escola, que respeite os saberes, epistemologias e valorize as práticas culturais dos povos indígenas em suas diferentes formas de viver e conhecer.

A partir da análise dos dados produzidos pelas pesquisas mencionadas acima e a leitura crítica das produções dos participantes no processo de formação inicial e continuada, podemos afirmar que ambas atenderam a implementação da Lei n.º 11.645/08, especialmente apresentando novas proposições metodológica para o ensino da história e cultura indígena e afrobrasileira, em diferentes contextos de formação no estado de Mato Grosso.

O primeiro, privilegia o espaço da formação inicial na universidade para rever os saberes que orientam a construção das práticas pedagógicas no estágio e como a inserção das histórias e culturas afrobrasileiras ainda estão invisibilizadas no currículo formativo dos professores de Educação Física, no ensino superior.

A segunda, evidencia as ausências da formação inicial e como ela se expressa na prática cotidiana dos professores nas escolas, justamente pela falta de ações formativas que tematizam o ensino da história e cultura indígena. Daí a necessidade de formações continuadas que superem os reducionismos e senso comum sobre os povos indígenas genérico, historicamente construídos pelos saberes coloniais.

Desse modo, a formação-ação-intercultural trata de uma demanda política da formação de professores e das definições sobre quais conteúdos inserir no currículo educacional, em especial, considerando as pessoas que estão presente na escola. Freire (2005) afirma que a escolha dos conteúdos é um ato político que implica diretamente na vida das pessoas que estão na escola: "[...] que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar" (2005, p. 45). Assim, assumimos politicamente a escolha dos conteúdos reconhecendo que as crianças-corpos presentes nas escolas públicas de Cuiabá, em sua maioria, corporalidades cuiabana marcadas pela histórica e cultura *Boe* expressa no jeito de falar, alimentar-se, banhar-se, organizar-se em redes familiares, corpos dançantes que se organizam em tempos-espaços do aprender juntos nos quintais e ruas da cidade.

Em especial, no que se refere ao trabalho do Coeduc em Cuiabá-MT, os estudos ameríndios evidenciam que o corpo a centralidade na qual a cultura se inscreve, por meio de práticas educativas específicas, a ancestralidade do povo Bororo. Pela formação-ação-intercultural, o Coeduc leva para as práticas pedagógicas na escola a possibilidade de se educarem, simultaneamente, os professores e os estudantes, por meio da interculturalidade.

Um dos pontos relevantes dessa aprendizagem com os povos indígenas e em especial, com o povo Boe/Bororo, é o princípio da coletividade como um bem a ser preservado e da família como expressão da comunidade. Isso nos auxilia na aproximação e compreensão dos estudos necessários para refletir estratégias pedagógicas e políticas para o enfrentamento do desafio de formar professores e estudantes numa outra perspectiva que não a da cultura dominante que marca profundamente suas histórias pessoais invisibilizadas pelas relações cotidianas e negadas pela possibilidade de não ser identificado com os grupos socialmente marginalizados – o corpo-índio e o corpo-negro.

Enquanto estratégia política que busca romper com elos coloniais que ainda marcam as relações de poder, de saber e de ser, o Coeduc enfatiza o estudo da história e cultura dos povos indígenas, como forma de contar outra história, que não a do colonizador. Ao revisitar nos documentos "oficiais" o desvelamento das lutas dos povos indígenas, por meio da formação de professores pautada pela interculturalidade crítica e na pesquisa-ação, a

formação-ação-intercultural marca uma metodologia própria, nos projetos de formação de professoras e professores que desenvolvemos, no estado de Mato Grosso.

Ao desvelar-se pelo conhecimento histórico as relações sociais e comunitárias de ontem expressos nos documentos manchados pelo racismo e crueldade, e o hoje visto a partir das pesquisas do corpo que somos, compreendemos que a pessoa se educa na relação com o outro, mediada pela cultura e esse princípio freireano nos leva a promover no processo de formação de professores, pela reflexão-ação-reflexão novos saberes e práticas a fim de pedagogizar o conhecimento sobre a história e cultura indígena e a cultura local a ser inserida no contexto da escola na perspectiva da educação intercultural. Essa educação libertadora, que na perspectiva freiriana implica desvelar a realidade e as relações opressoras do processo social historicamente constituído e reproduzido pela escola.

A metodologia da formação-ação-intercultural tem sido uma forma de nomear o movimento coletivo que articula pesquisa, ação pedagógica, produção de conhecimento e diálogo com as comunidades e sujeitos implicados nos territórios onde o Coeduc atua. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma perspectiva ético-política decolonial que assume que toda prática formativa é situada e tensionada por conflitos de saberes, valores e modos de ser e viver no mundo.

Referências

ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones Bororo:** contribuições para a educação escolar intercultural indígena. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. **Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo Bororo**. Tese – Doutorado em Sociologia. Brasília: UnB, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial: Decolonial turn and Latin America. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Danilo Romeu Streck (org.). **Pesquisa participante:** A partilha do saber. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, Uberlândia, MG, v. 6, p. 51–62, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/

ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 nov. 2019.

CAMPOS, Neide da Silva; GRANDO, Beleni Saléte. Educação e tradição nas festas religiosas em Cáceres-MT. In.: **Corpo, Educação e Cultura:** tradições e saberes da cultura mato-grossense. GRANDO, B. S. (org.). Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2007, (p.37-59).

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 118, v. 33, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: http://cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 16-35, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante:** saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EICHHOLZ, Gerda Langmantel. **Aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2015. 230p.

FAERMANN, Lindamar Alves. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, p. 41-56, jan-jun, 2014. Taubaté-SP. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/121 Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias e FANTIN, Maristela. **Culturas em Relação**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias e PORTO de Souza, Maria Izabel. **Educação entre limites e limiares de culturas.** Florianópolis, UFSC/MOVER, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na Educação Popular:** uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas Implicações Epistemológicas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Movimentos Sociais.** Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª edição – São Paulo: Paz e Terra, (1996) 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABARRÓN, Luis Rodríguez; LANDA, Libertad Hernández. O que é a pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Danilo Romeu Streck (org.). **Pesquisa participante:** A partilha do saber. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006. p. 93-121.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília-DF, 2005.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 2003,12(24), 149-161, Universidade Federal da Bahia.

GRANDO, Beleni Saléte et al. **História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá-MT**: contribuições para a implementação da lei 11.645/08. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato Ed., 2019.

GRANDO, Beleni Saléte. A Cultura Corporal Indígena: um desafio para a formação do professor índio. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** - v. 21, n. 1 (Florianópolis: set. 1999). Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências

do Esporte. Florianópolis, SC: CBCE, 1999.

GRANDO, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. *In*: GRANDO, Beleni Saléte. et al. (org.). **História do povo Bororo em Cuiabá-MT:** contribuições para implementação da lei nº 11.645/2008. Cuiabá: Carlini & Caniato., 2019. p. 16–29.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação:** as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo, Educação e Cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. Unijuí: Ed. Unijuí, 2009.

GRANDO, Beleni Saléte. Formação de professores: educação escolar indígena um movimiento histórico de luta e resistência cultural. Comunicação. In: **III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul - Anais**. Porto Alegre/RS: UFRGS/PPGEDU, 2000.

GRANDO, Beleni Saléte. Jogo entre "Parentes", os processos de educação do corpo, esporte e lazer indígena no Brasil: Reflexões a partir dos Jogos dos Povos Indígenas. **Revista Pedagógica**, v.17, n..34, jan/abr. 2015.

GRANDO, Beleni Saléte. **Jogos e Culturas indígenas:** Possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2010.

GRANDO, Beleni Saléte; CHAPARRO, Nilzalina de Silva; STROHER, Jonathan. História e cultura do Povo Bororo em Cuiabá: a formação-ação-intercultural para o reconhecimento da identidade local. **Interfaces da Educação**, v.11, p.245 - 265, 2020. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4881/3928 Acesso em 14 de janeiro de 2021.

GRANDO, Beleni Saléte; DUNCK-CINTRA, Ema Marta; ZOIA, Alceu. **Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil.** Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 9. 1ª edição. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019.

GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. **O eu e o outro na escola:**

contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2010.

GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida de; CAMPOS, Neide da Silva. **Políticas Públicas e Povos Indígenas:** contribuições a partir do Fórum Nacional de Esporte e Lazer para os Povos Indígenas do Brasil. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2016.

GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida; RODRIGUES, Eglen Sílvia Pipi. Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: a cultura Bororo e as relações étnico-raciais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 86-101, set./dez. 2018.

GRANDO, Beleni Saléte; STROHER, Jonathan; CAMPOS, Neide da Silva. Por que estudar a história e cultura indígena nas escolas? Contribuições da formação-ação-intercultural do Coeduc em Mato Grosso. **Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica**, v.7, p.223 - 241, 2020. Disponível em: http://https://educazioneaperta.it/archives/2819 Acesso em 14 de janeiro de 2021.

GRANDO. Beleni Salete et al. Os contextos de produção dos conhecimentos sobre a história e cultura indígena: indícios para pensar a formação-ação-intercultural. In: Beleni Saléte Grando; Jonathan Stroher; Neide da Silva Campos. (Org.). **Povos indígenas, formação de professores e educação intercultural:** diálogos com a lei n.º 11.645/08. 1ed. Maringá: Eduem, 2022, v. 1, p. 57-72.

GRANDO. Beleni Salete; STROHER, Jonathan; CAMPOS, Neide da Silva. **Povos indígenas, formação de professores e educação intercultural:** diálogos com a lei n.º 11.645/08. 1. ed. Maringá: Eduem, 2022. v. 1. 228p.

KOHAN, Walter. O. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. (pp. 01-19)

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 2. Ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica

más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127–168. Disponível em: https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/01/Giro-decolonial.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MARIN, José. La reflexion intercultural como base para imaginar una educacion democrática para los pueblos autoctonos y para la sociedad multicultural en America Latina. **Cenários**, 3/4, 2001/2002. p.177-205.

MARIN, José. Perú: Estado e indigenismo en mutación El caso de la Amazonía. In: AUROI, Calude e BOSSIO, Sandra (comp.) **¿A Donde Va El Peru?** Balance del fujimorismo y preguntas para el futuro. Cuzco: IUED-CDB, 2002.

MARTINS, José. de S. **Fronteira:** a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MEDEIROS, Renata Marien Knupp; GRANDO, Beleni Saléte. A mulher bororo e o nascimento: um direito à diferença do cuidado ao corpo mulher na saúde indígena. In.: FERREIRA, W. A. de A. et al. (orgs.) **Epistemologias do Sul - Mulheres e Identidades** – Coleção Mulheres Territórios e Identidades – Vol. 3. 1ed. – Curitiba-PR: Ed. CRV, 2019. (p.64-82).

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. *In*: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**, Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PESSOA, Fernando. **Não sei quantas almas tenho.** Novas Poesias Inéditas. Fernando Pessoa. (Direcção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno.) Lisboa: Ática, 1973 (4ª ed. 1993). Disponível em: http://arquivopessoa.net/textos/277 Acesso em 10 março 2021.

PESSOA, Jadir de Morais. Lugar e pessoa na cultura popular. In.: **Corpo, Educação e Cultura:** tradições e saberes da cultura mato-grossense. GRANDO,

Beleni Saléte. (org.). Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2007. (pp.5-9).

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães; GRANDO, Beleni Saléte. **Brincar, Jogar, Viver:** IX Jogos dos Povos Indígenas. Cuiabá: Central de Texto, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Coleção Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO. set. 2005, p. 227-280.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos,** v. 17, n. 37. p. 4-28, 2002. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812 Acesso em 16 de dezembro de 2020.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; PEREIRA, Bárbara Cortella (orgs). **Crianças, linguagens e ludicidade:** caminhos e modos de caminhar. 1ED. Curitiba: CRV, 2022.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a lei 11.645/2008 e a inclusão da temática Indígena na escola. **Revista Fórum Identidades** - Dossiê: Educação indígena intercultural: abordagens políticas e pedagógicas na atualidade brasileira, Itabaiana, ano VIII, v. 16, n. 16, p. 31-59, jul./dez. 2014.

SÁ; Elizabeth Figueiredo de; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno (Orgs.). **Memória, pesquisa e impacto social**: O percurso formativo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT [e-book] 1ª edição. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2021.

SANETO, Juliana Guimarães. **Educação Física na/da escola indígena**: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo. Tese de Doutorado em Educação Física. Orientador Jocimar Daolio; Coorientador: Beleni Salete Grando. Campinas: Unicamp, 2016

SANTOS. Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 7ed.- São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SEEGER, Antonio; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.). **Sociedades Indígenas & indigenismo no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987. (p.11-29).

SOARES, Khellen Cristina Pires Correia; GRANDO, Beleni Saléte; STROHER, Jonathan. Epistemologias do sul e educação intercultural: contribuições da formação-ação-intercultural em Cuiabá-MT. **Revista de Educação Pública**, v. 30, n. jan/dez, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12795. Acesso em 2 de abril 2022.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Danilo Romeu Streck (org.). **Pesquisa participante:** A partilha do saber. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006. p. 259-276.

STROHER, Jonathan. **Multidimensionalidades de saberes no entre-lugar da educação do corpo-professor de educação física e os diálogos com a interculturalidade.** 2022.165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 325p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, jan-abr, nº 13 (3): p. 5-24, 2000.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No Bom da Festa:** O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Ed. USP, 2003.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

TRAD, Leny Alves Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões

baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso Acesso em 09 de abril de 2021.

WALSH, Catherine. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *In*: FULLER, N. (Org.). **Interculturalidad y política.** Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. p. 115-142.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Texto adaptado da palestra no Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz-Bolívia, 9-11 de março de 2009b. Disponível em: https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/ Acesso em 24 novembro de 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global,** Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412 Acesso em 24 novembro de 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía,** Medelín-Colômbia, v. 19, n. 48, p. 25-35, mai./ago. 2007. Disponível em: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf Acesso em 09 junho de 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa,** Bogotá - Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909 Acesso em 30 novembro de 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, V. (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 7 Letras. Rio de Jáneiro. 2009a, p.12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009.

Sobre os autores

Beleni Saléte Grando

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia e do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Povos Originários, Comunidades Tradicionais, Relações Étnico-Raciais e Educação. Coordenadora da Rede Ação Saberes Indígenas na Escola UFMT, compõe a CAPEMA/Secadi/MEC. Pelo PPGE/UFMT, e coordena o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD - CAPES) realizado entre os programas de pós-graduação em educação: PPGE/UFMT-PPGEDUC/UFPA-PPGE/UFAM (2018-2025). É pesquisadora vinculada à Anped (desde 1999) e coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Povos Indígenas na Regional Centro-Oeste e do CBCE (desde 1988), onde integra o Comitê Científico do Trabalho Corpo e Cultura. Líder do Grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura - COEDUC/CNPq - http://www.coeducufmt.org/ Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2322323427528838 - ORCID 0000-0002-5491-2123 - Email: beleni.grando@gmail.com

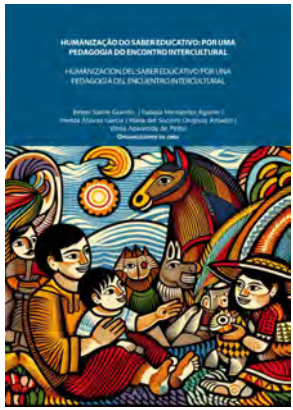
Jonathan Stroher

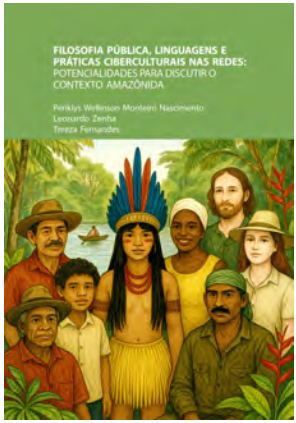
Professor da educação básica em Balneário Camboriú-SC. Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Vice coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/PPGE/UFMT). Membro do comitê científico do grupo de trabalho temático Corpo e Cultura, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Com experiência na formação de professores de educação física (Unemat, UFMT e UDESC), tem como foco de pesquisa as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Educação Física na escola com recorte socioantropológico e nas relações étnico-raciais voltado à proposição de pedagogias decoloniais e interculturais. Os temas de estudos/intervenção são: educação do corpo, formação de professores e interculturalidade. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0064408629750371 - Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-2274-8637 - E-mail: jonathan.stroher@gmail.com

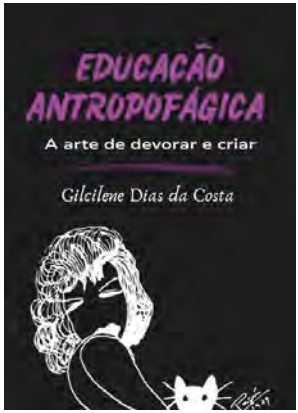
Sandra Regina Braz Ayres

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialização em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no campus de Sinop. Tem experiência com a educação básica onde atuou por 30 anos, incluindo a formação continuada de professores, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Seus temas de estudos são formação inicial e continuada, educação para as relações étnico-raciais, com recorte na educação escolar indígena e indígenas na cidade, e, educação intercultural na escola. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2375221896534102 - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6856-6671 - E-mail: ayres.sandra@unemat.br

CONSULTE OUTRAS OBRAS DO PROGRAMA







POVOS INDÍGENAS NA FRONTEIRA E AS EDUCAÇÕES: A LEI N.º 11.645/2008 CONTEXTUALIZADA EM MATO GROSSO E MATO GROSSO DO SUL
Beleni Salète Grando
Léia Teixeira Lacerda
Estela Mara de Andrade

ENTRE A HARMONIA, A TENSÃO E O SILÊNCIO
AS DINÂMICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UM CURSO DE MEDICINA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA NORTISTA
Josiney da Silva Trindade
Vilma Aparecida de Pinho

METODOLOGIAS HORIZONTAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS CRÍTICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SAGRADA FAMÍLIA DE BUJARU-PA
Rubens Cláudio Oliveira Sousa
Vilma Aparecida de Pinho
Josiney da Silva Trindade

PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS E INTERCULTURALIDADE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA INDÍGENA WAKENAI ANUMAREHIT
Anaíré Gama Barro
Hellim Cristina Picanço Simas

Este projeto, nascido do Edital nº 21/2018 da CAPES, sob o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD-AM, reuniu esforços de três instituições irmãs: o PPGEDUC/UFPA (Cametá-Pará), o PPGE/UFMT (Cuiabá-Mato Grosso) e o PPGE/UFAM (Manaus-Amazonas). A meta inicial – fortalecer os programas de pós-graduação envolvidos e consolidar uma rede amazônica de pesquisa em políticas educacionais, linguagens e práticas culturais – se desdobrou em muitas ações: encontros acadêmicos, intercâmbio de docentes e discentes, publicações científicas, projetos coletivos e debates que atravessaram fronteiras regionais e disciplinares.

Esses livros, produtos do projeto, condensam o que foi construído no diálogo entre instituições e pessoas, entre diferentes áreas e perspectivas, entre o rigor científico e a urgência social. Eles marcam, portanto, a consolidação de uma rede que se enraíza no presente e se abre ao futuro.

Nada disso seria possível sem o trabalho da população brasileira, que, com seus impostos, sustentou cada página escrita, cada dado coletado, cada pensamento cultivado. Esse apoio, muitas vezes invisível numa sociedade que insiste na competição e na exclusão, é o sustento sobre o qual caminhamos. A vocês, trabalhadoras e trabalhadores, o mais profundo agradecimento. Cada página aqui publicada é também vossa. Que este legado coletivo, expresso nestas obras, fortaleça ainda mais a educação pública, gratuita e de qualidade, que é direito de todos e compromisso de cada um de nós.

Informações técnicas:

PROJETO N.º 1713/2018 Nº DO PROCESSO 88881.200467/2018-01

Valeu demais Brasil!

Realização:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

PPGEDUC UFPA

UFMT

PPGE UFMT

UFAM

PPGE Programa de Pós-graduação em Educação

Instituições autorais:

COEDUC

UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

REDVALA

Financiamento:

CAPES PROCAD AMAZÔNIA