



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA COM E A PARTIR DAS DIFERENÇAS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA DECOLONIALIDADE**

Ana Paula da Silva Santos – UNESA/UFRJ/SME Duque de Caxias  
Erica Pereira dos Santos Nascimento – PUC-Rio  
Janilce de Oliveira Castello - UFRJ  
Rita de Cassia de Oliveira e Silva - UFRJ

### **RESUMO**

Este painel reúne trabalhos que discutem as diferenças culturais como riqueza pedagógica. Dialogamos com Candau (1983) sobre a multidimensionalidade da didática e com Candau (2023) para a discussão acerca de uma didática intercultural a partir do campo da decolonialidade. O primeiro trabalho apresenta dois objetivos: discutir se temáticas ligadas à diferença cultural estão presentes nas ementas das disciplinas nomeadas como “didática” dos cursos de licenciatura oferecidos por uma universidade federal e procurar indícios nestas mesmas ementas, que possibilitem aproximá-las de uma perspectiva da didática fundamental ou intercultural. O segundo trabalho, inspirado na metodologia de autoetnografia, problematiza as percepções de estudantes na formação inicial em universidade federal a partir da experiência vivida na disciplina Didática da Educação Física. De forma geral, compreende-se que os/as estudantes manifestaram sensibilidade para as questões das diferenças ao destacarem a necessidade da Educação Física escolar relacionar as demandas de gênero, sexualidade, raça, deficiência e inclusão às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. O terceiro trabalho dialoga com um coletivo social e analisa as experiências pedagógicas de 11 jovens, destacando os saberes/fazeres que influenciam a ocupação afetiva e territorial no engajamento político em favor da cidade. Como consideração, este trabalho ressalta a necessidade de integrar diferentes saberes, além do conhecimento hegemônico, nas propostas educativas. Concluímos que a aproximação a movimentos sociais e espaços outros de formação para além da educação formal podem nos oferecer pistas para preencher as lacunas evidenciadas por estas discussões na universidade e na formação de professores/as.

**Palavras-chave:** Interculturalidade Crítica, Formação, Decolonialidade.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: LEITURAS A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

Rita de Cassia de Oliveira e Silva - UFRJ  
Janilce de Oliveira Castello - UFRJ

### RESUMO

O presente estudo apresentamos dois objetivos de pesquisa: discutir se temáticas ligadas à diferença cultural estão presentes nas ementas das disciplinas nomeadas como “didática” dos 28 cursos presenciais de licenciatura oferecidos por uma universidade federal e procurar indícios nestas mesmas ementas, que possibilitem aproximá-las de uma perspectiva da didática fundamental ou intercultural. Dialogamos com Candau (1983) para dialogarmos sobre a multidimensionalidade da didática e com Candau (2023) e Oliveira e Silva (2020) para a discussão acerca de uma didática intercultural a partir do campo da decolonialidade. Através desta análise podemos observar que as categorias ligadas a diferença cultural se expressam de forma tímida nas ementas das disciplinas de apenas 14 cursos. No que tange ao segundo objetivo, a dimensão técnica atravessa a maior parte das disciplinas “didáticas” oferecidas pelos cursos de licenciatura da instituição em questão. Concluímos que a aproximação a movimentos sociais e espaços outros de formação para além da educação formal podem nos oferecer pistas para preencher as lacunas evidenciadas para esta discussão na universidade e na formação de professores/as.

**Palavras-chave:** Didática, Formação de professores/as, decolonialidade.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo advém da pesquisa intitulada “Formação Docente, diversidade e diferença cultural: leituras a partir da decolonialidade” que foi realizada entre os anos 2022 e 2024. Nos limites deste texto discutiremos acerca da disciplina didática e suas derivadas específicas para cada área da formação de professores/as das licenciaturas oferecidas por uma universidade federal. Neste sentido, apresentamos dois objetivos de pesquisa: discutir se temáticas ligadas à diferença cultural estão presentes nas ementas das disciplinas nomeadas como “didática” dos 28 cursos presenciais de licenciatura oferecidos por uma universidade federal e procurar indícios nestas mesmas ementas, que possibilitem aproximá-las de uma perspectiva da didática fundamental ou intercultural.

Assim como Oliveira e Silva (2020), defendemos que a partir da assunção de que vivemos em uma sociedade multicultural, a temática da diferença cultural faz parte do chão da escola e neste sentido, deve estar presente nas discussões para além do meio acadêmico, no chão da formação de professores/as, indivíduos que tão logo irão atuar em toda Educação

Básica. A diferença provoca o fazer docente no constante desafio de superar práticas hegemônicas cristalizadas e como nos aponta Candau (2018), a percebê-la como uma vantagem pedagógica e não um problema a superar.

Tendo em vista que a disciplina “didática” e suas derivadas específicas por área de formação são obrigatórias nos cursos de licenciatura, algumas inquietações surgem gerando questões pertinentes para reflexão acerca do papel destas disciplinas para a formação docente. Como contribuir para a formação de professores/as aptos/as e sensíveis para as questões culturais? Para onde a formação docente tem caminhado e qual o papel da didática nesta trajetória? De que forma a didática têm discutido a realidade das nossas escolas? As ementas da disciplina apresentam indícios para a construção de uma didática fundamental, intercultural, antirracista ou decolonial? Estas são as questões que orientam a pesquisa realizada e a discussão apresentada neste texto.

Ainda que inicialmente tenhamos trabalhado com uma análise quantitativa para entender de que forma categorias concernentes a diferença cultural aparecem nas ementas das disciplinas analisadas, a pesquisa é exploratória de cunho qualitativo pois tais dados nos permitiram aprofundar nossa investigação. Foi realizada uma busca no site da instituição de ensino superior e sendo assim, foram analisadas 48 ementas de disciplinas intituladas “didática” de 28 cursos presenciais de licenciatura, oferecidos por uma universidade federal. A partir da leitura do referencial teórico que permeia as discussões do campo da interculturalidade e da decolonialidade, elegemos 18 descritores a serem localizados (ou não) nas ementas das disciplinas. Também procuramos evidências nas ementas que pudessem sugerir caminhos para a multidimensionalidade defendida por Candau (1983), ao discutir a transição da didática instrumental para a didática fundamental. No que diz respeito a perspectiva intercultural, Candau (2023) salienta que a promoção deliberada do diálogo entre os diferentes grupos culturais é primordial e sendo assim, procuramos pistas que norteassem as disciplinas neste sentido.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e a construção dos dados se inicia com uma busca no *site* de graduação de uma instituição federal de ensino superior localizado no Rio de Janeiro. A instituição oferece 28 cursos presenciais de licenciatura: licenciatura em artes visuais, Licenciatura em expressão gráfica, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura

em Ciências Biológicas *campus* Macaé (currículo diferenciado com ementas das disciplinas diferentes), Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras (Português-Literaturas, Português-Inglês, Português-Francês, Português-Espanhol, Português-Italiano, Português-Alemão, Português-Latim, Português-Grego, Português-Russo, Português-Árabe, Português-Hebraico, Português-Japonês e Letras-Libras), Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Pedagogia e Licenciatura em Química. Foram investigadas as ementas da disciplina didática (obrigatória para todos os cursos de licenciatura) e suas derivadas, ou seja, as didáticas específicas de cada curso. No total analisamos 48 ementas pois algumas disciplinas são comuns a alguns cursos e se repetem.

A partir do referencial teórico discutido pelo grupo de estudos e que forma a fundamentação conceitual da presente pesquisa, foram eleitos para a análise 18 descritores que foram procurados nas ementas analisadas: cultura, Decolonialidade, Diferença Cultural, Diversidade Cultural, Etnia, Gênero, Idade, Identidade Cultural, Indígena, Interculturalidade, Movimentos Sociais, Multiculturalismo, Negra/o, Raça, Religião, Relações Étnicas Raciais, Regionalidade e Sexualidade.

No que tange ao 2º objetivo da nossa análise, procuramos indícios nas ementas, que nos permitissem localizar aproximações com a didática fundamental defendida por Candau (1983). Desta forma, as três dimensões que compõem a multidimensionalidade foram perseguidas: técnica, humana ou humanista e político-social. Procuramos também aproximações com a didática intercultural (Candau, 2023; Oliveira e Silva, 2020).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

No campo da formação de professores/as tem se focalizado pesquisas que versem sobre metodologias, conhecimentos, processo de ensino-aprendizagem e instrumentos de avaliação e inovação tecnológica. Nesse sentido, constatamos que a dimensão cultural não ocupa relevância na formação e como campo de análise.

André (2009, 2010) tem salientado que a formação docente para atuar em movimentos sociais, em Organizações Não Governamentais, com a população indígena e com a diversidade cultural são temas silenciados nas pesquisas sobre formação de professores/as a nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Buscando a articulação entre a formação docente e o debate da diferença cultural, a lente pela qual trazemos este estudo é o campo da decolonialidade. De acordo com Maldonado-Torres (2019) a decolonialidade procura incomodar a lógica moderna-ocidental- colonial e traz à tona a discussão acerca do não moderno, focalizando o que está para além da modernidade. Modernidade e a colonialidade são as duas faces de uma mesma moeda, sendo a primeira inaugurada pelos episódios de invasão que foram oportunizados pela ideia de raça. Já a colonialidade vem a ser o legado e a lógica do colonialismo que permanece até os dias de hoje, reforçando a manutenção de preconceitos, exclusivamente o racismo.

O campo da decolonialidade nos ofereceu pistas para discutir, refletir e escolher os descritores que nos serviram para a nossa análise. Estes estudos também vêm afetando o campo da didática. De acordo com Oliveira & Lins (2020), inspirados/as nos estudos da decolonialidade, propõem uma didática antirracista e decolonial que avance no combate ao racismo como proposta educacional, defendendo o antirracismo como conhecimento obrigatório integrante das ciências da educação.

Entendemos que para se pensar em uma didática antirracista inspirada em pressupostos interculturais e decoloniais, a formação de professores/as precisa superar o aspecto engessado e compartimentalizado com que os cursos vêm se desenvolvendo ao longo dos anos. Neste sentido, faz-se necessário discutir de que forma a didática é representada na estrutura dos cursos de licenciatura. Temos como hipótese que a dimensão técnica ainda é bastante evidenciada na formação inicial docente.

Oliveira e Silva (2020), ao realizar uma pesquisa com licenciandos/as de várias áreas disciplinas no começo de um curso de didática constata que a dimensão técnica é a que mais aparece quando estes/as estudantes são questionados/as sobre o que a seria didática.

De acordo com Candau (1983), a dimensão técnica não deve ser negligenciada e esquecida ao se pensar no ensino da didática na formação de professores/as, no entanto, esta não deve ser a única dimensão a ser preconizada nos cursos. A autora salienta que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem e que esta dimensão se preocuparia apenas com métodos, conteúdos, objetivos de planejamento e formas de tornar este processo mais eficiente, preconizando assim a didática instrumental.

Candau (1983) salienta que o foco da dimensão humanista da didática são as relações interpessoais. Nesta perspectiva, a didática deveria se concentrar na aquisição de atitudes, no sentido individual e não coletivo. A autora adiciona que o componente afetivo deve ser levado

em consideração no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, frisa que esta dimensão sozinha pode apontar para uma perspectiva individualista e reducionista.

A autora traz ainda uma terceira dimensão que não se trata de uma estratégia pedagógica, mas sim uma perspectiva que impregna todo fazer docente, considerando que o processo de ensino-aprendizagem lida com indivíduos reais com diferentes posições e posicionamentos ligados a identidades coletivas de classe social. Segundo Candau (1983), trata da dimensão político-social.

Com base nestas três dimensões, a autora defende a multidimensionalidade como a interação e o engajamento entre elas, oferecendo assim possibilidades para diferentes propostas de educação, trazendo então o conceito de didática fundamental superando o ensino da didática meramente instrumental (Candau, 1983).

A partir dos anos 1990 o campo da educação e da didática começam a sofrer influências das temáticas acerca da diferença cultural, tendo em vista que neste momento histórico a globalização avança e com ela se desenvolvem e evidenciam novas formas de exclusão e de desigualdade. Neste sentido, Candau (2023) traz uma discussão que avança superando as três dimensões anteriores levando em conta agora os aspectos culturais. Desta forma, a didática intercultural seleciona práticas e discursos que identifiquem a diferença cultural como vantagem pedagógica, não deixando de lado as dimensões técnica e humana, mas abrindo espaços para que as diferentes vozes e identidades, sejam individuais ou coletivas, sejam enaltecidas e façam parte das tomadas de decisões, buscando o direito à igualdade.

Candau (2023) assinala alguns aspectos que considera fundamentais para a construção para práticas educativas interculturais e decoloniais: mudar de ótica; desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador da cultura escolar; reconhecer e empoderar os sujeitos socioculturais presentes no cotidiano escolar; promover a ecologia de saberes e construir práticas educativas diferenciadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foram investigadas as ementas da disciplina didática (obrigatória para todos os cursos de licenciatura) e suas derivadas, ou seja, as didáticas específicas de cada curso. No total analisamos 48 ementas pois algumas disciplinas são comuns a alguns cursos e se repetem. Foi o caso da disciplina “didática” presente nos 28 cursos de licenciatura oferecidos pela instituição ainda que um dos cursos apresente uma disciplina com a mesma nomenclatura, mas código e

ementa diferentes. Ela se apresenta em sua maioria no 5º período totalizando 20 cursos. Em 4 cursos ela apresenta no 4º período: Pedagogia, artes visuais, expressão gráfica, história e geografia. Na fase inicial da licenciatura aparece em 2 cursos sendo no 1º período do curso de Música e no 2º período de Dança. Em apenas 1 curso a disciplina foi encontrada na etapa final da licenciatura: 7º período do curso de Química.

As disciplinas “Didática da língua estrangeira moderna I” e “Didática da língua estrangeira moderna II” são comuns a 6 cursos de letras: português-alemão, português-árabe, português-hebraico, português-italiano, português-japonês e português-russo. A ementa da primeira disciplina não se encontra no site da instituição e sendo assim não foi analisada.

Além de “Didática da língua estrangeira moderna I” mais 4 disciplinas não têm tiveram suas ementas encontradas no *site* da universidade: “Didática de línguas clássicas I e II”, “Didática Ciências Biológicas I e II” do curso de Ciências Biológicas *campus* Macaé.

As disciplinas Didática da língua portuguesa e literaturas I e Didática da língua portuguesa e literaturas II são comuns a 12 cursos de letras: português-alemão, português-árabe, português-espanhol, português-francês, português-grego, português-inglês, português-hebraico, português-italiano, português-japonês, português-latim, português-literaturas e português-russo.

No que tange a primeira parte da nossa análise, foram procurados nas ementas os 18 descritores eleitos para reflexão acerca das categorias ligadas a diferença cultural. Foram encontradas 17 incidências e o descritor “cultura” foi o que mais apareceu (15 incidências), seguido de intercultural (1 incidência) e regionalidade (1 incidência). Cabe observar que “Cultura” esteve presente na ementa da disciplina “Didática da língua portuguesa e literaturas I” que é comum a 12 cursos de licenciatura em letras. O mesmo descritor também surge no curso de Artes visuais na disciplina “Didática de arte I”, “Didática de arte II” e no curso de Dança na disciplina “Didática da Dança I”. Esta última também teve incidência do descritor “regionalidade”. No curso de Letras Português- espanhol foi localizada a categoria “interculturalidade” na disciplina “Didática de Espanhol II”.

Tendo como base esta análise, acreditamos que as categorias ligadas a diferença cultural se expressam de forma tímida nas ementas das disciplinas de apenas 14 cursos, não perdendo também de vista que a maioria das incidências surge nos cursos de licenciaturas em letras, tendo em vista que uma das disciplinas é comum a 12 cursos. Embora Candau (2023) salienta que as discussões acerca das diferenças se insiram no campo da educação e da didática a partir dos

anos 1990, nos parece que estas ainda não são vistas como essenciais para compor as ementas de disciplinas intituladas como “didáticas”. Tal análise nos incita a levantar algumas questões: se não há a garantia de se trabalhar com tais questões a partir da grade curricular que vem a ser um documento norteador para o desenvolvimento dos cursos, será que elas surgem na agência dos/as professores/as universitários/as que ministram tais disciplinas ou são negligenciadas?

Qual a alternativa para docentes que entendem que tais questões são importantes ainda que não contempladas nas ementas? Encontram brechas? As criam? Quais possibilidades?

Quanto à análise acerca das dimensões que são elucidadas no processo de ensino-aprendizagem, conforme nossa análise inicial, a dimensão técnica aparece com mais incidências nas ementas investigadas. Para esta análise, traremos os dados agrupando os cursos de acordo com o centro e prédio onde estes são oferecidos: Licenciatura em Pedagogia, Licenciaturas em Letras (Português-Literaturas, Português-Inglês, Português-Francês, Português-Espanhol, Português-Italiano, Português-Alemão, Português-Latim, Português-Grego, Português-Russo, Português-Árabe, Português-Hebraico, Português- Japonês e Letras-Libras); Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Expressão Gráfica e Música; Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Dança; Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em História; Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Ciências Biológicas *campus Macaé*.

Licenciatura em Pedagogia é um curso que é representado por 5 disciplinas didáticas: “didática”, “Didática das ciências da natureza”, “Didática da matemática”, “Didática das ciências sociais”, “Didática de língua portuguesa”. A 1ª é comum a 27 cursos aqui analisados e apresenta indícios das dimensões técnica e político-social, trazendo menções sobre planejamento, métodos de ensino e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. As demais disciplinas trazem a dimensão técnica, apenas 1 menciona indícios da dimensão político-social e 1 a dimensão humanista. Nenhuma disciplina apresentou potencialidades para a representação da didática intercultural.

A instituição oferece 13 cursos de Letras nas diversas especificações e nestes cursos a dimensão técnica surge na maioria das ementas analisadas, não surgindo apenas na disciplina “Didática da Língua Portuguesa e Literaturas I”. A dimensão político-social aparece em 4 disciplinas distintas e a dimensão humana surge em apenas uma. Encontramos indícios para uma didática intercultural no curso de Letras Português-espanhol na disciplina “Didática de espanhol II” que traz a menção acerca da Educação Intercultural na América Latina.

Nos cursos de Artes Visuais, Expressão gráfica e Música encontramos 1 disciplina em comum (Didática) aos 3 cursos e 2 disciplinas comuns aos cursos de Artes Visuais e Expressão gráfica (Didática de Arte I e Didática de Arte II) e 2 disciplinas específicas do curso de Música totalizando assim 5 disciplinas analisadas. Todas as disciplinas apresentam indícios da dimensão técnica, trazendo menções sobre planejamento e avaliação do ensino. A dimensão humanista surge representada em 1 disciplina – “Didática de Arte II” – trazendo a preocupação com a construção de uma atitude pedagógica e a dimensão político-social é evidenciada na disciplina “Didática de Arte I”, além da disciplina “Didática” cuja análise já foi apresentada. Não encontramos indícios para a efetivação de uma didática intercultural ainda que, como já discutimos anteriormente, o descritor “cultura” tenha surgido em 2 das disciplinas deste bloco. Nos parece que o conceito de cultura trazido não dialoga com o preconizado nos estudos interculturais e decoloniais, entendido como produção humana de indivíduos e/ou grupos diferentes.

Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Dança fazem parte do mesmo Centro de ciências e seus prédios são muito próximos, sendo os dois últimos alojados na mesma unidade. Além da disciplina “Didática” temos mais 6 disciplinas analisadas e todas apresentaram indícios da dimensão técnica da didática indicando a preocupação com métodos e técnicas de ensino. A dimensão humana é evidenciada em 1 disciplina, “Didática das Ciências Biológicas I” e a dimensão político-social surge nas 2 disciplinas específicas do curso de Educação Física e em 1 do curso de Dança – “Didática da Dança I”. Destacamos também que “Didática da Educação Física II” traz indícios para o desenvolvimento de uma didática intercultural quando menciona em sua ementa a discussão acerca das relações de poder que se estabelecem na prática pedagógica da Educação Física. Para Santos (2020), a interculturalidade crítica busca questionar diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos culturais, o que nos parece ser primordial no campo da Educação Física, área tão fortemente marcada pelo viés biológico que reflete práticas historicamente excludente. Esta mesma autora defende a Educação Física em uma perspectiva intercultural pode abrir possibilidades para o estudo das prática socio-corporais em reconhecimento que todos os indivíduos constroem conhecimentos social e culturalmente referenciados.

Os cursos de Filosofia, Ciências Sociais e História ofereceram 7 disciplinas distintas para a análise. “Didática” disciplina já analisada e 6 distintas, sendo 2 específicas por curso. Nestes cursos também detectamos que a dimensão técnica aparece de maneira preponderante estando

presente nas ementas de todas as disciplinas e a político-social surge de maneira tímida na disciplina “Didática das Ciências Sociais II” indicando a escola como espaço de investigação sociológica. Nos pareceu controverso que tais cursos não tenham desenvolvido mais questões acerca das temáticas sociais em suas ementas tendo em vista que se trata de cursos pertencentes a área das ciências humanas. Também não encontramos indícios de uma reflexão intercultural.

As tendências se repetem quando analisamos as didáticas dos cursos de Física, Química, Matemática e geografia, no entanto nos chama atenção que todas as 8 disciplinas distintas que os cursos juntamente oferecem apresentam apenas indícios da dimensão técnica em suas ementas. Planejamento anual, métodos e técnicas de ensino são as principais temáticas trazidas nestas ementas.

Ainda que o curso de Ciências Biológicas já tenha sido mencionado, o curso de Ciências Biológicas Macaé além de ser oferecido em outro *campus*, tem características específicas que contemplam a região onde se localiza e suas disciplinas apresentam códigos e ementas diferenciados. São 3 disciplinas intituladas como “didáticas”, porém, ao realizarmos a busca no *site* da instituição, 2 delas não estão disponíveis. “Didática” apresenta código e ementa diferentes das dos demais cursos e só traz indícios da dimensão técnica.

Através desta análise podemos observar que a dimensão técnica atravessa a maior parte das disciplinas “didáticas” oferecidas pelos cursos de licenciatura da instituição em questão. Embora Candau (1983, 2023) desde a década de 1980 tenha nos oferecido pistas para a transição de uma didática instrumental para fundamental, fica evidenciado que a preocupação do campo ainda esteja focalizada em métodos, técnicas e instrumentos de avaliação e pesquisa para a formação de professores/as que irão atuar nas escolas de Educação Básica. A lógica da multidimensionalidade não é evidenciada em nenhuma ementa investigada e no que diz respeito a didática intercultural, apenas 2 disciplinas, de um câmputo de 48, apresentaram indícios para a potencialização de uma didática intercultural.

Por ocasião da pesquisa realizada por Oliveira e Silva (2020) a autora aponta que os/as então estudantes das licenciaturas, ao ingressarem no curso de didática em sua maioria entendem que a disciplina apenas se apoia em elementos técnicos e ao final do curso há uma mudança de concepção do que seria a disciplina e o seu papel. No entanto, ao término da pesquisa aqui apresentada, nos parece que tal mudança acontece a partir de iniciativas isoladas de professores e professoras que são sensíveis acerca da multidimensionalidade da didática e também em relação aos aspectos culturais que emergem da sociedade hodierna.

Se ainda sim, tivermos docentes nos cursos de formação de professores/as que sejam atentos/as ao “chão da escola” e às temáticas concernentes à diferença cultural, como estes/as poderão trabalhar com tais questões se a estrutura universitária representada pelas grades curriculares e ementas disciplinares as silenciam?

Trazemos como aposta teórico-política o trabalho a partir das brechas decoloniais. Percebemos nas brechas o caráter subversivo de insurgência construtiva e possibilitadora de práticas pedagógicas mais inclusivas e que se aproximam da perspectiva intercultural e decolonial da educação e da didática.

As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, a militância, resistência, insurgência, e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói. Embora as brechas estejam virtualmente nos âmbitos, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuam crescendo dia a dia, costumam passar desapercibidas, sem serem vistas ou escutadas. Isto se deve em grande medida à natureza míope da vida e do viver contemporâneo (Walsh, 2016, p.72).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivos discutir se temáticas ligadas à diferença cultural estão presentes nas ementas das disciplinas nomeadas como “didática” dos 28 cursos presenciais de licenciatura oferecidos por uma universidade federal e procurar indícios nestas mesmas ementas, que possibilitem aproximá-las de uma perspectiva da didática fundamental ou intercultural. Perseguindo estes objetivos foi feita uma busca no *site* da instituição e sendo assim, foram investigadas as ementas da disciplina didática (obrigatória para todos os cursos de licenciatura) e suas derivadas, ou seja, as didáticas específicas de cada curso. No total analisamos 48 ementas pois algumas disciplinas são comuns a alguns cursos e se repetem.

Através desta análise podemos concluir que embora a discussão sobre a transição de uma didática instrumental para fundamental não seja recente, ainda temos a preponderância da dimensão técnica nas disciplinas didáticas dos cursos de formação de professores/as. Planejamento de ensino, metodologias e técnicas são questões presentes na maioria das ementas analisadas nos levando a questionar se a as didáticas teriam apenas este papel na formação inicial docente.

No que se refere aos descritores que elegemos para realizar nossa pesquisa acerca da diferença cultural, entendemos que esta ainda segue de forma muito tímida na formação de

professores/as, no que se refere à estrutura apresentada como oficial da instituição. Refletimos que tais discussões podem acontecer por iniciativa pessoal isolada de professores/as sensíveis às questões da cultura e da diferença. A aproximação a movimentos sociais e espaços outros de formação para além da educação formal podem nos oferecer pistas para preencher as lacunas evidenciadas para esta discussão na universidade e na formação de professores/as.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte-MG. n.01, v.01, p.41- 56, 2009.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre-RS. n.3, v.33, p.174-181, 2010.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V.M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cassia. Por uma didática intercultural: trabalhando com brechas decoloniais. In: CANDAU, V.M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

SANTOS, Ana Paula da Silva. O ensino da educação física na escola em uma perspectiva intercultural: um diálogo com as diferenças culturais. In: CANDAU, V.M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V.M.(Org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Ana Paula da Silva Santos – UNESA/UFRJ/SME Duque de Caxias

**Resumo:** O presente estudo, inspirado na metodologia da autoetnografia, teve como objetivo problematizar as percepções de estudantes na formação inicial em uma universidade pública do Rio de Janeiro a partir da experiência vivida na disciplina Didática da Educação Física. Parto da perspectiva que é frequente que professores/as expressem dificuldades em lidar com as diferenças culturais, assim como, romper com aulas focalizadas em uma dimensão biológica do corpo. Dentro deste contexto, assumo a perspectiva da Didática Crítica Intercultural como fundamentação para o presente estudo, no intuito de adotar uma dimensão que parte da necessidade de diferentes grupos culturais que sofreram (e sofrem) um histórico processo de exclusão e subalternização. Como recorte para o presente estudo, optamos por destacar e problematizar os dados produzidos a partir da escrita do diário de bordo pelos/as estudantes, como instrumento avaliativo. De forma geral, compreende-se que os/as estudantes manifestaram sensibilidade para as questões discutidas, ao destacarem a necessidade de a Educação Física escolar relacionar as demandas de gênero, sexualidade, raça, deficiência e inclusão às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar, Didática Crítica Intercultural, Formação de professores/as.

### INTRODUÇÃO

A Educação Física, componente curricular obrigatório na educação básica, embora possibilite as crianças, jovens e adultos interagirem entre si e experimentar diversas formas de comunicação e expressão através da gestualidade, também pode ser responsável por reproduzir práticas pedagógicas descontextualizadas, visões hegemônicas de conteúdos que privilegiam modelos homogeneizados de corpos, atitudes e comportamentos que colaboram para silenciar as vozes, principalmente, de grupos culturais excluídos e subalternizados historicamente.

Neste sentido, é frequente no campo que professores e professoras expressem dificuldades em lidar com as diferenças culturais de gênero, raça, orientação sexual, classe, religião, local de moradia, habilidade motora entre outras.

Estas e outras questões vem acompanhando o cotidiano das aulas de Educação Física escolar, fazendo com que docentes sofram um mal-estar pelo fato de, muitas vezes, não darem conta da complexidade da escola e seus desafios atuais, não só pela dificuldade em lidar com “o diferente”, mas a falta de infraestrutura, passando pela precarização da profissão docente e

uma formação, inicial e continuada, que dê conta minimamente de problematizar as demandas atuais da escola.

Dentro deste contexto, assumo a perspectiva da Didática Crítica Intercultural (Candau, 2023; Oliveira e Silva, 2020) como fundamentação para o presente estudo, no intuito de adotar uma dimensão que parte da necessidade de diferentes grupos culturais que sofreram (e sofrem) um histórico processo de exclusão e subalternização.

Sendo assim, este estudo, inspirado na autoetnografia, tem por objetivo problematizar as percepções de estudantes na formação inicial em uma universidade pública do Rio de Janeiro a partir da experiência vivida na disciplina Didática especial da Educação Física.

A partir de rodas de conversas, oficinas e seminários pudemos discutir temas relacionados à interculturalidade crítica, gênero, sexualidade, raça, deficiência e inclusão. A justificativa para a escolha de tais temas se deu pelo fato de buscarmos um diálogo entre a Educação Física e as diferenças, balizado pela perspectiva intercultural.

Para tanto, inicialmente, discuto a relação da Educação Física com as questões da diferença. Em um segundo momento problematizo a perspectiva da didática crítica intercultural e a formação de professores/as de Educação Física. Em seguida apresento e discuto os dados produzidos a partir da utilização de um “diário de bordo” com estudantes de graduação na disciplina “Didática especial da Educação Física”, organizada e sistematizada dentro de uma perspectiva intercultural, em uma Universidade pública do Rio de Janeiro. Por fim, teço algumas considerações.

## **METODOLOGIA**

Este estudo, inspirado na autoetnografia, busca problematizar as percepções de estudantes na formação inicial em uma universidade pública do Rio de Janeiro a partir da experiência vivida na disciplina Didática da Educação Física.

A autoetnografia para Santos (2017) é um método de pesquisa que utiliza a experiência do pesquisador para criticar e descrever práticas, experiências e crenças culturais, reconhecendo e valorizando a relação entre pesquisador e os demais sujeitos da pesquisa, visando uma profunda reflexão sobre as experiências vivenciadas.

No 2º semestre de 2023, desenvolvemos uma disciplina intitulada “Didática da Educação Física II” oferecida aos/às estudantes do curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública do Rio de Janeiro. A referida disciplina, de caráter obrigatório, teve

como base teórica a perspectiva da interculturalidade crítica, onde pudemos problematizar as questões das diferenças, sobretudo, as diferenças de raça, gênero, sexualidade, deficiência.

Tal iniciativa se deu por entendermos a importância de articularmos as demandas emergentes do chão da escola e as problematizações construídas na formação inicial em diálogo com as diferenças culturais.

Nesse sentido, foram desenvolvidas rodas de conversa, oficinas e seminários utilizando como base teórica textos de autores/as brasileiros/as que versam sobre as demandas das diferenças incluindo as temáticas da didática intercultural, gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, perspectiva antirracista nas aulas de Educação Física e Educação Física na perspectiva inclusiva.

Como instrumento de avaliação foi proposto a escrita de um diário de bordo, onde a cada aula os/as estudantes registravam suas percepções e reflexões sobre os temas e atividades vivenciados em aula.

Como recorte desta experiência, apresentamos neste texto os dados produzidos a partir da escrita do diário de bordo e em que medida a disciplina contribuiu para sensibilizar o olhar dos/as estudantes em relação às demandas das diferenças nas aulas de Educação Física.

## REFERENCIAL TEÓRICO

É importante ter em mente o que entendemos como diferenças culturais. Em primeiro lugar, Candau (2012) com base em Silva (2000) propõe uma diferenciação importante entre diversidade e diferença que julgamos fundamental destacar:

Em geral, utiliza-se o termo “diversidade” para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelas quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença” por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (Silva, 2000 apud Candau, 2012, p. 90).

Desse modo, as diferenças são produzidas num processo sócio-histórico de transformação contínua e dinâmica, inerentes às relações sociais permeadas por questões de poder.

Para Candau (2012, p. 90), as diferenças:

São constitutivas dos indivíduos e grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a ela referidos objeto de preconceito e discriminação.

Dessa forma, como “diferenças culturais” tratadas no presente estudo, incluímos as diferenças de raça, classe social, sexualidade, gênero, etnia, linguagem, religião, deficiência entre outras.

Então, quando essas discussões começam a impregnar o campo da Educação Física?

Oliveira e Daolio (2011) afirmam que ao entrar em cena a discussão da cultura no campo da Educação Física, especialmente nos anos de 1990, não houve mais como negar a existência das diferenças.

Até então a Educação Física desconsiderava o contexto dos sujeitos e tinha como preocupação exclusiva a “educação do físico, pautada numa concepção natural de ser humano” (Oliveira; Daolio, 2011, p. 5). A compreensão sobre as diferenças se relacionava muito mais às diferenças de ordem biológica entre meninos e meninas, explicadas pela ação de hormônios, por exemplo, argumento utilizado, inclusive, para justificar a separação de meninos e meninas nas aulas. Era recorrente também a ideia de repetição de exercícios para aprimoramento das habilidades e gestos que tinham como modelo as técnicas corporais dos esportes de competição.

O questionamento da ideia de padronização, eficiência e perfeição de movimentos começou a elucidar o fato de que os sujeitos não apresentavam apenas um corpo biológico, mas também um corpo cultural e social, o que ressignificou o olhar da Educação Física para as questões das diferenças.

Deste modo, para correntes progressistas do campo, houve um deslocamento da ênfase no desenvolvimento motor para o conhecimento da cultura corporal o que motivou uma mudança na sistematização das aulas, valorizando a participação de todos e todas indistintamente, sem que as diferenças culturais representassem um obstáculo para a esta participação.

De acordo com Oliveira e Daolio (2011), a cultura passa a ser o principal conceito para a Educação Física, pois consideram que todas as manifestações corporais humanas são construídas na dimensão da cultura. Desse modo, a Educação Física parte da cultura para se

constituir como um campo de conhecimento que problematiza as práticas corporais construídas ao longo da história: os jogos, as ginásticas, as lutas, os esportes, as brincadeiras e as danças. A compreensão da cultura corporal deve levar em consideração o cenário sociocultural onde é produzida e as diferenças presentes nos/as estudantes. Neste contexto, “(...) uma prática escolar de Educação Física deve fazer da diferença entre os alunos condição de sua igualdade, em vez de ser critério para legitimar a subjugação de uns sobre os outros” (Oliveira; Daolio, 2011, p.6). Sobre este aspecto, Neira e Nunes (2009) apontam que a cultura é um espaço de luta por validação de significados, onde os diferentes grupos disputam pelo direito de se fazer presentes nos diversos âmbitos sociais. Dentro desta luta, o diferente é determinado pela cultura dominante que elege para si os requisitos válidos e estabelece o que é negativo para o “Outro cultural” (Neira; Nunes, 2009, p. 184).

Desta forma, manifestações como a capoeira, o maculelê, alguns estilos de dança como o samba e o funk, as brincadeiras populares como as cantigas de roda acabam assumindo uma posição de inferioridade ou até mesmo são omitidas do currículo em função de outras práticas hegemônicas, como por exemplo, o esporte oficialmente reconhecido.

Em relação à formação de professores/as, cada vez mais há a exigência que os/as professores/as se tornem profissionais, capazes de lidar com o maior número de desafios suscitados pela escolarização em massa em todos os níveis de ensino. Nessa linha de pensamento, Tardif (2014) afirma que é fundamental que as técnicas e teorias pedagógicas estejam alinhadas com o processo concreto de atuação e trabalho dos/as professores/as, para que possam fazer sentido e ter alguma utilidade para o processo educativo.

Para o autor, a formação de professores/as ainda é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, sem nenhuma relação com o ensino e com as realidades cotidianas de professores/as e estudantes.

Neste caso, embora as demandas das diferenças estejam cada vez mais postas no contexto escolar, os/as professores/as tem dificuldades em lidar com essas demandas, pois, na maior parte das vezes, essas diferenças são tratadas como um problema a resolver, tornando o espaço escolar cada vez mais desafiador. Porém é importante transformar essa dimensão e encarar esses “problemas” como aspectos inerentes à sociedade atual que, portanto, precisam ser valorizados e reconhecidos.

Oliveira e Silva (2020) ressalta que a formação inicial parece não dar respostas para as questões socioculturais dos/as estudantes na medida em que vem sendo marcada por um

predomínio dos saberes disciplinares, sem nenhuma ligação com a ação profissional. Desta forma ocorre a desvinculação entre educadores/as e pesquisadores/as, tornando-se grupos cada vez mais distintos, com tarefas especializadas de transmissão de conhecimentos e saberes sem nenhuma relação entre si.

A autora citada adverte que a Educação Física representa um espaço diferenciado na educação escolar, entretanto, este componente curricular vem ao longo do tempo sendo estruturado a partir de um viés competitivista e excludente, valorizando modelos de corpos padronizados, eficientes e individualistas. Tais vertentes não dialogam com as questões das diferenças culturais, silenciando, abafando e apagando as múltiplas culturas e identidades dos/as estudantes

Nesse sentido, a formação de professores/as segue se apropriando de práticas tecnicistas que impedem que os/as mesmos/as se apropriem de uma autonomia na construção de conhecimentos. Cabe, portanto, a formação de professores/as contemplar as diferenças culturais em seu currículo, em suas práticas, na diversificação de conteúdos e metodologias pedagógicas (Oliveira e Silva, 2020).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final da aula os/as estudantes foram orientados/as a registrarem no diário de bordo as percepções sobre a temática problematizada.

Em relação à discussão sobre a perspectiva da Didática Intercultural os/as estudantes pontuaram aproximações acerca da descolonização do currículo, a multidimensionalidade da Didática, o diálogo com as diferenças e a diferença tratada como riqueza pedagógica:

A importância da didática, da multidimensionalidade no processo de ensino aprendizagem e o impacto que a consciência dos marcadores sociais traz para se ter uma aula mais humanizada. (Estudante A)

Entender a importância da diferença dentro do ambiente escolar. E achar o melhor caminho para trabalhar com grupos heterogêneos. (Estudante B)

Lidar com a diversidade e a diferença dentro da Educação física. Trazer justiça curricular para a educação física para que contemple todos os setores da sociedade. A diferença deve ser tratada como riqueza. (Estudante C)

Pensar as aulas de Didática da Educação Física em uma perspectiva intercultural na formação de professores/as, implica em possibilitar que a temática das diferenças atravesse a

construção do currículo, as estratégias pedagógicas, as leituras selecionadas, as discussões realizadas em aula. Nesse sentido, conforme Oliveira e Silva (2020, p. 204), “(...) a temática da diferença impregna (ou deveria impregnar) nossas escolas e os cursos de formação de professores/as” e ainda: “a diferença desafia o/a professor/a a superar práticas cristalizadas historicamente que necessitam ir além do que apenas introduzir novos conteúdos, sem contextualização” (Oliveira e Silva, 2020, p. 205).

Para Candau (2011) a multidimensionalidade do processo do processo ensino aprendizagem, que enfatiza a articulação das dimensões técnica, humana e política, é assumida pela perspectiva fundamental da Didática como potencializadora de práticas pedagógicas voltadas à transformação social e democratização da educação.

Mais recentemente, ao defender uma Didática crítica intercultural e Decolonial, Candau (2023) destaca algumas características importantes para esta perspectiva. A primeira delas é a mudança de ótica como um pré-requisito imprescindível para superar a visão que entende as diferenças como um problema a ser superar nas práticas educativas. De acordo com a autora, precisamos preparar o olhar do/a educador/a para o trabalho com as diferenças culturais, como a reconhecemos, como a enxergamos, questionando nossos limites, preconceitos e, com isso, provocarmos uma mudança de postura.

Sobre as discussões envolvendo as questões de gênero, sexualidade e coeducação nas aulas de Educação Física escolar, os/as estudantes ressaltaram pontos sobre o conceito de masculinidade hegemônica e a relação com a tematização da cultura corporal nas aulas:

É importante analisar como a masculinidade afeta as pessoas, sobretudo as do sexo masculino. Logo, eu, como professor em formação, devo estar sempre atento às questões na masculinidade tóxica para estar em constante processo de reconstrução e me atentar para não negligenciar casos problemáticos envolvendo masculinidade nas minhas aulas. (Estudante E)

E fundamental entender a masculinidade presente no dia a dia dos nossos alunos, como isso afeta todos ao seu redor e procurar informar as crianças e adolescentes como podemos desmistificar alguns pontos, como: "homem não chora" e tantos outros que afloram essa masculinidade tóxica. (Estudante F)  
A coeducação é a conscientização sobre as formas de violência, entre elas, a masculinidade que por vezes afeta a aula e todo o ambiente escolar. (Estudante G)

Em relação aos registros destacados, pontuamos uma outra característica apontada por Candau (2023) que se refere ao reconhecimento e empoderamento dos sujeitos socioculturais presentes no cotidiano escolar, principalmente os silenciados e inferiorizados historicamente.

A perspectiva da didática crítica, intercultural e decolonial reconhece a diversidade de sujeitos presentes nos processos educativos em suas especificidades étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas, etc. Promove relações, tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas (Candau, 2023, p. 14).

Deste modo, a problematização das questões de gênero e sexualidade são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas na perspectiva intercultural crítica.

Santos e Brito (2023) afirmam que a Educação Física escolar pode contribuir para a problematização e desestabilização das questões de gênero, bem como as questões relacionadas à masculinidade tóxica/hegemônica por meio de práticas pedagógicas igualitárias, dialógicas e democráticas que reconheçam as diferenças como riqueza pedagógica.

As questões de raça são discutidas nas aulas da disciplina analisada, onde focalizamos a construção de práticas antirracistas da Educação Física. Sobre este aspecto alguns registros nos chamam a atenção para a necessidade e urgência do tema, tanto na formação de professores/as quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas:

Tematizar e trazer para as minhas aulas a cultura preta. Ação que não seja pontualmente, mas sempre, de forma contínua. Problematizar, combater, compreender e desconstruir. (Estudante I)

Tematizar o antirracismo deve ser naturalizado em todas as práticas corporais trabalhadas na educação física escolar para que os alunos construam sua identidade cultural e a questão do pertencimento. (Estudante J)

As atitudes antirracistas devem partir dos professores, diretores, corpo docente, etc e chegar até os alunos. Seja por meio de conversas, atividades lúdicas, jogos, etc. Temos a necessidade de ser antirracista, independente da nossa cor de pele, raça, etnia etc. (Estudante K)

É importante se articular com o corpo docente, o corpo social da escola, assim como projetos, iniciativas, pessoas e afins de fora da escola também. Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. (Estudante L)

Um aspecto importante para a interculturalidade crítica, segundo Candau (2023) é a articulação com a perspectiva decolonial<sup>1</sup>. Neste caso, destaca que é fundamental elucidar as formas de colonialidade presente no cotidiano escolar, enfrentando a matriz colonial de poder

---

<sup>1</sup> A perspectiva decolonial vem se desenvolvendo no continente americano, a partir dos anos 2000, cada vez com maior força. Promovida pelo grupo conhecido como “Modernidade-Colonialidade”, formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação, um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo pelos diferentes países americanos (Candau, 2023, p. 9)

estruturada na ideia de raça, como instrumento de controle social e econômico como parte da construção da América Latina.

Assim sendo, “a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica” (Candau, 2023, p. 10) permitindo que nos situemos a partir dos sujeitos subalternizados e excluídos, silenciados pela colonialidade, mas que nos impulsionam à construção de práticas pedagógicas insurgentes e contra-hegemônicas.

Especialmente no campo da Educação Física escolar, Cavalcante (2021) considera que romper com práticas eurocentradas e hegemônicas se constitui com um grande obstáculo para a construção de práticas educativas antirracistas. Para o autor, o percurso epistemológico na área no Brasil esteve relacionado “(...) a princípios de pureza racial, aptidão física e ao esporte com foco na performance” (Cavalcante, 2021, p.20).

O mesmo autor adiciona que:

(...) quando uma/um professora (or) incorpora a sua *práxis* as microações afirmativas nas aulas de Educação Física, há uma intencionalidade muito evidente que é aproveitar o estreitamento que aquela atividade pedagógica pode proporcionar, para abordar o assunto pretendido, que é algo relacionado a desconstrução do racismo (Cavalcante, 2021, p.21)

As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de atividades que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem o conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização, enriquecimento cultural e, sobretudo, de combate ao racismo, sexismo, homofobia e quaisquer outros processos de dominação e preconceito.

Em relação à inclusão, procuramos discutir não só a questão da deficiência, mas ampliar a ideia de inclusão para as questões de gênero, sexualidade, raça, religiosidade entre outros marcadores. Nesse sentido, destacamos alguns registros realizados pelos/as estudantes:

Se eu tenho 30 estudantes em uma turma, os 30 precisam ser incluídos, compreendendo as necessidades de cada indivíduo. O cenário escolar e a formação docente precisam ser repensados. (Estudante M)

Na perspectiva inclusiva é bom ressaltar se estamos pensando "na perspectiva inclusiva" ou "para a perspectiva inclusiva" durante nossas aulas de educação física, também lembrar que são inúmeros "excluídos" por diversos marcadores sociais, como raça, gênero, classe social, deficiência física entre outros. Então pensar em uma educação física inclusiva não é só adaptar atividades para alunos com deficiência física, mas incluí-los dentro das aulas na perspectiva inclusiva, respeitando suas limitações e ultrapassando as dificuldades. (Estudante N)

Muitos falam sobre inclusão na futura prática docente, mas nem sempre olham com olhar inclusivo para os professores que estão sendo formados. É sempre importante considerar as questões de inclusão para além do âmbito da deficiência: marcadores como raça, gênero, classe, condição socioeconômica,

orientação sexual, sexualidade, local de moradia, entre outros, devem ser sempre considerados como fatores que atravessam o/a aluno/a. (Estudante O)

Ainda sobre as principais características de uma Didática Crítica Intercultural (Candau, 2023) em diálogo com a questão da inclusão, destacamos como primordial os processos de diferenciação pedagógica e utilização de diferentes linguagens no cotidiano escolar. Tais iniciativas implicam em romper com práticas padronizadas e homogêneas que silenciam e apagam as diferenças.

E ainda:

Exige administrar a heterogeneidade presente na sala de aula -estimular a participação, realizar tarefas diferenciadas, acolher iniciativas dos alunos e alunas, organizar grupos de trabalho, utilizar diferentes linguagens etc, e ampliar a gestão da sala de aula para um espaço mais vasto, trabalho cooperativo entre colegas, articulação com atividades plurais promovidas pela escola, aproveitar as experiências dos alunos/as e suas famílias, estabelecer relações com as questões presentes na sociedade, entre outros aspectos (Candau, 2023, p. 16)

É salutar construir um ambiente pedagógico diversificado em termos de conhecimentos, saberes e práticas na Educação Física escolar, tentando abarcar as diversas possibilidades de participação de estudantes com suas múltiplas formas de ser e estar no mundo, tanto na formação de professores/as quanto na educação básica.

Conforme Fonseca e Cardozo (2021) a Educação Física escolar pode ter um papel importante na busca por uma abordagem inclusiva, onde a escola precisa propiciar aos estudantes formas de reconhecimento e valorização das diferenças. Para as autoras, esse componente curricular apresenta:

(...) grande potência para propiciar o desenvolvimento global dos estudantes, facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social e incentivar a valorização e respeito às diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Isso, desde que cumpra seu papel social dentro das perspectivas pedagógicas inclusivas na escola (Fonseca; Cardoso, 2021, p. 6)

Em síntese, acreditamos que as práticas da Educação Física nas perspectivas intercultural e inclusiva, devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes,

articuladas com a proposta pedagógica da escola possibilitando que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, onde as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e compreendidas dentro um processo de fortes relações desiguais de poder.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo, inspirado na autoetnografia, teve como objetivo problematizar as percepções de estudantes na formação inicial em uma universidade pública do Rio de Janeiro a partir da experiência vivida na disciplina Didática especial da Educação Física.

A partir de rodas de conversas, oficinas e seminários foi possível discutir temas relacionados à interculturalidade crítica, gênero, sexualidade, raça, deficiência e inclusão. Como recorte para o presente estudo, optamos por destacar e problematizar os dados produzidos a partir da escrita do diário de bordo, como instrumento avaliativo, e, em que medida, a disciplina contribuiu para sensibilizar o olhar dos/as estudantes em relação às demandas das diferenças nas aulas de Educação Física.

A análise dos dados produzidos revela que os/as estudantes manifestaram sensibilidade para as questões discutidas, destacando em seus registros preocupações com uma aula mais humanizada que valorize e reconheça as diferenças, a importância da descolonização do currículo da Educação Física em função de práticas plurais e inclusivas que reconheçam diferentes conhecimentos e saberes, o entendimento das diferenças como riqueza pedagógica, a desconstrução de uma masculinidade tóxica/hegemônica e a importância das aulas na perspectiva coeducativa nesse processo, a necessidade e urgência da construção de práticas antirracistas que questionem e combatam o racismo e, por fim, a compreensão da inclusão em uma dimensão ampla que abarque diversos marcadores da diferença: deficiência, classe, raça, gênero, sexualidade, religiosidade entre outros.

Sem pretender esgotar o assunto, é importante reconhecer a didática crítica intercultural como uma perspectiva em construção, embora já vislumbremos pistas de sua presença em diferentes âmbitos, desde a universidade à prática cotidiana das salas de aula, quadras e pátios.

## **REFERÊNCIAS**

CANDAU, V. M. A didática em questão. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org) **Didática crítica intercultural, aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, cap. 3, p. 81-106, 2012.

CANDAU, V. M. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A.; GARRIDO, S.; PUENTES, R. **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

CAVALCANTI, A. A cultura corporal na construção de práticas antirracistas – microações afirmativas nos cotidianos de educação infantil. In: RIBEIRO, W. G.; OLIVEIRA E SILVA, R. de C.; DESTRO, D. de S. (org.) **Educação Física e diferença: perspectivas e diálogos**. Curitiba: CRV, 2021.

FONSECA, M. P. S.; CARDOZO, L. F. Processos de inclusão/exclusão: percepções sobre a Educação Física escolar na educação infantil. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, p. 1-23, 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA E SILVA, R. de C. Por uma Didática Intercultural: trabalhando com brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. **Pedagogias Decoloniais e interculturalidade: insurgências**. 1 ed. Rio de Janeiro: APOENA, p. 204-216, 2020.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.2, p. 1-11, mai/ago. 2011.

SANTOS, A. P. da S.; BRITO, L. T. de. Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na Educação Física escolar. **Revista E-mosaico: CAP UERJ**, v.12, n. 29, jan e jun, p. 1-20, 2023.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**. São Paulo, v.24, p.214 a 241, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

## **SABERES PARA A FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA: OCUPAÇÃO AFETIVA E TERRITORIAL PELAS JUVENTUDES PERIFÉRICAS**

Erica Pereira dos Santos Nascimento – PUC-Rio

### **RESUMO**

Este artigo investiga práticas pedagógicas insurgentes. O material analisado é decorrente de uma pesquisa de mestrado em Educação. Através de uma abordagem qualitativa, analisamos as experiências de um coletivo juvenil, destacando os saberes/fazer que influenciam a ocupação afetiva e territorial no engajamento político em favor da cidade. Ao todo 11 jovens foram entrevistados e 3 atividades foram observadas. Fundamentado na perspectiva da didática intercultural crítica, o estudo visibiliza memórias afetivas e reinterpretações propositivas enquanto estratégias pedagógicas para a participação democrática nos espaços comunitários. Evidenciando a relação entre educação e a afirmação das diferenças culturais como potência para uma sociedade democrática. Como consideração, este trabalho ressalta a necessidade de integrar diferentes saberes, além do conhecimento hegemônico, nas propostas educativas. Tal integração viabiliza o fortalecimento da democracia, uma vez que considera as práticas comunitárias das juventudes periféricas catalisadoras de conhecimentos e transformação social.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas, Ocupação afetiva e territorial, Juventudes

### **INTRODUÇÃO**

A construção de uma escola democrática passa pela valorização das diversidades e pelo reconhecimento das desigualdades que permeiam os contextos educativos. Neste trabalho, decorrente de uma dissertação de mestrado em educação, proponho uma reflexão sobre as formas de resistência e ocupação territorial e afetiva de um coletivo juvenil que, dentre alguns de seus engajamentos, desenvolve atividades de preservação ambiental. A partir de entrevistas com jovens de um coletivo social, buscou-se compreender como suas ações e memórias territoriais contribuem para a formação de práticas comunitárias e educativas.

Nos enfrentamentos e desafios que marcam a nossa sociedade, a história do tempo presente é referenciada por eventos e mobilizações como um “mar de gente” em ocupação das ruas e o “tsunami” das novas mídias. São diferentes formas de participação em contextos de luta e resistência. Razão pela qual Leite (2017) aponta o ativismo político das juventudes contemporâneas como representações que crescem e multiplicam-se no país. Simultaneamente, vivemos uma época de imersão tecnológica, sobretudo em decorrência dos efeitos da vivência da pandemia de Covid-19. Esta situação desencadeou novas expressões entre subjetividade e

sociabilidade e potencializou os aparatos tecnológicos enquanto espaço para engajamentos de vozes juvenis.

Corpo, afeto e diferentes experiências, especialmente das juventudes que vivem no contexto das favelas e periferias brasileiras, demarcando o desejo a ter seus direitos garantidos. Com olhos para ver e ouvidos para escutar, percebe-se que os jovens buscam formas de revelarem suas relações com o mundo onde vivem e, posicionam-se diante dos “limites dados pelo lugar social que ocupam” (Dayrell, 2003). Fortemente impactada pelo retrocesso político, em contraste, os/as jovens têm realizado manifestações de caráter criativo e global de maneira que a ação coletiva é desenhada com novos contornos e significados.

Na experiência das juventudes nada é igual, mas único e ao mesmo tempo plural. Família, moradia, escola, gostos, personalidade, descobertas, grupos de afinidade, relacionamentos, trabalho e tudo mais o que se vive. Viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível “vir-a-ser”. O tempo da juventude localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia (Dayrell, 2003, p. 49).

Apoiados em seus próprios contextos e motivações de vida, mobilizar-se é algo que faz sentido, que influencia e que pode mesmo provocar autoridades a repensar políticas e práticas. Um tipo de ocupação que não é apenas geográfica, mas uma ocupação que coloca o território periférico numa perspectiva de memórias afetivas e de reinterpretações propositivas. Ou seja, anúncios que elucidam histórias de pertencimento, leituras do passado, do presente e para o futuro como uma forma de luta contra as diversas formas de dominação e negação a que foram submetidos.

Processos formativos que se tornam espaço de fundamentação para constituição e manifestação da cidadania. Individual e coletivamente as juventudes apoiam-se em sonhos democráticos para agir, transitando entre representação e proposição diante das precariedades criadas pelas desigualdades sociais presentes nas periferias. Assim, os coletivos juvenis tornam-se espaços de sociabilidade e atuação política. Tal sentido também encontra eco quando radicado ao pedagógico e político defendido por Walsh (2016). Para esta autora, as práticas e os ativismos políticos reiteram o valor dos conhecimentos e aprendizagens constituídos de saberes e fazeres que “se entrelaçam com a militância intelectual e o ativismo, formando um todo inseparável” (p. 66).

O foco deste artigo, portanto, é evidenciar o afeto como ato político, considerando as relações dos jovens com seus conhecimentos locais e pertencimento territorial. A análise focará nas interações entre o afeto, a territorialidade e as práticas educativas comunitárias. Cujas reflexões pretendem discutir como essas práticas podem desafiar estruturas de exclusão e promover aprendizagens significativas.

Após esta introdução, apresento os elementos metodológicos presentes neste trabalho, em seguida o horizonte teórico que constrói sentido às reflexões, a partir dos saberes-fazer que denotam o entusiasmo político das juventudes investigadas. Por fim, compartilha-se algumas considerações sobre as motivações à ação que os jovens entrevistados estabeleceram com a cidade.

## **METODOLOGIA**

Este texto, que deriva de uma pesquisa de abordagem qualitativa, alinhou metodologicamente observações e entrevistas semiestruturadas na perspectiva de uma compreensão aprofundada das práticas educativas comunitárias e das interações entre afeto, territorialidade e identidade juvenil. Essa metodologia foi escolhida por sua capacidade de capturar a complexidade das experiências juvenis e de revelar as dimensões subjetivas e políticas das suas ações.

As falas dos jovens foram categorizadas em temas emergentes, que permitiram identificar as formas de ocupação afetiva e territorial e suas implicações para as práticas comunitárias e educativas. Ao todo, 11 jovens foram entrevistados. E 3 atividades lideradas pelos jovens foram observadas. No que diz respeito às observações dos espaços e ações sociais promovidas pelos jovens. Conforme Oliveira (2016), busquei olhar a partir dos/as jovens e ouvir dos/as jovens elementos que favoreceriam o desenvolvimento deste trabalho. Dessa forma, busquei escrever práticas, intervenções, valores e atitudes individuais e coletivas que contribuíssem com os objetivos do trabalho ou que pudessem ser aprofundadas nas entrevistas e posterior análise. As entrevistas são aqui entendidas como estratégia de escuta e compreensão dos “indícios de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade (Duarte, 2004, p, 215).

A representação dos entrevistados pode ser descrita como diversa e plural em termos de raça, gênero e formação educacional. O grupo total de participantes tem faixa etária média de 26 anos. Entre o grupo há prevalência de mulheres (7) sobre homens (4). Entre homens e mulheres, a maioria (7), autodeclararam-se pretos e pardos conforme atribuição e classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com base nos dados fornecidos, os entrevistados apresentam variedade de formações acadêmicas e experiências educacionais. Dois deles possuem ensino médio completo. Demais participantes (9) informaram acesso ao Ensino Superior via Política de Cotas nos programas de graduação das universidades públicas.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Kaufmann (2013). A etapa de múltiplas leituras foi fundamental para aprofundar a compreensão contextual dos relatos e alcançar os indícios que deram origem às categorias em seus aspectos humildes e comuns, mas proporcionalmente legítimos e nativos. Reflexões a partir da organização, atuação e experiências que projetam possibilidades de compreensão das identidades juvenis na história recente brasileira, as juventudes e suas formas de participação política. Vistas como processo constante de construção, desconstrução e reconstrução a partir das diferentes articulações que se estabelecem entre os indivíduos e os diferentes campos (social, econômico, político, intelectual e cultural), através dos quais eles transitam no decorrer das suas trajetórias (Candau, 2010, p.26). A seguir, será apresentado o referencial teórico que sustenta essa discussão.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Chama atenção a emergência de movimentos que problematizam áreas da vida cotidiana. Se por um lado a vida parece ser desenhada com “canetadas” que aprofundam desigualdades sociais, por lados “outros”<sup>2</sup> há coletivos engajados que questionam exclusões e enfrentam descasos que acompanham o binômio modernidade/colonialidade. Práticas de contestação política que tendem a inovar em seus formatos organizacionais de ativismos e representações (Leite; Ferreira; Machado, 2019).

O eixo central do referencial teórico formulado para este texto é constituído pela ideia de Didática Crítica Intercultural tal como formulado por Candau (2012). De acordo com a

---

<sup>2</sup> O grupo "Modernidade/Colonialidade" recorre ao uso do “outro” na intenção de não enaltecer um conhecimento ou perspectiva, mas sim uma mudança de lógica.

autora, a especificidade da abordagem intercultural tem como horizonte a necessidade de se negar a padronização de alunos, evitando-se práticas que fechem os olhos para a realidade social.

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2023, p. 243).

A autora interpela-nos que não devemos nos preocupar apenas com o “como fazer?”, deve-se buscar integrá-lo a pressupostos, conteúdos, finalidades e ao público-alvo, ou seja, a didática deve ser articulada ao “para que fazer?”, “por que fazer?”, “o que fazer?” e “para quem fazer?”, o que consideramos estar presentes nas práticas aqui visibilizadas. Evidenciando a relação entre educação e a necessária afirmação das diferenças culturais como potência para uma sociedade democrática.

Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica e faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (Walsh, Oliveira e Candau, 2018, p. 3).

Conhecimentos permeados por saberes construídos na esfera da vida. Saberes diversos, muitos deles, deslocados do escolar, mas alocados em processos de construção e adequação de planos e projetos de vida em cenário sociocultural demarcado por momentos de incertezas. Mas que podem contribuir com novas chaves de leitura sobre a realidade social vivida. Portanto, educação e pedagogias face a processos e estratégias de vida e luta, na luta por sobrevivência. Saberes/fazeres com e a partir de narrativas que atravessam e são atravessadas por conhecimentos que “se entrelaçam com a militância intelectual e o ativismo, formando um todo inseparável” (Walsh, 2016, p. 66).

A perspectiva intercultural crítica assume a transformação social como tarefa central e incorpora o questionamento das relações desiguais de raça, gênero e etnia, dentre outras, estabelecidas na sociedade excludente. Neste sentido, afirma-se trajetórias e saberes-fazeres acionados pelo vívido não mais subordinados a ideia de conhecimento único, mas necessariamente invocando conhecimentos outros igualmente válidos para a luta e resistência político-social que demonstram o mergulho dos jovens em projetos, ativismos e sonhos. Ações práticas de solidariedade comunitária entrelaçadas ao significado de experimentar e pertencer aos territórios historicamente subalternizados. Assim, o ponto de partida está em entrelaçar

teorias e práticas que envolvam indivíduos e movimentos sociais para ultrapassagem da colonialidade monocultural, epistemológica e pedagógica.

Concepção que rompe com o fetiche trazido pelo modelo liberal de desenvolvimento humano e bem-estar da sociedade. Por sua visão plural e coletiva a interculturalidade torna-se alternativa para experiências emancipatórias. É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (Oliveira; Candau, 2010, p. 27).

Envolve atores e movimentos coletivizados tecendo caminhos orientados para o decolonial, caminhos pedagógicos considerando os diversos conhecimentos, saberes/fazer a partir dos gritos que ecoam no e do Sul. É um processo dinâmico de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas ainda mais importante, para -para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida a aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2016, p. 72). Tarefa que não é apenas técnica, mas emocional e que é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. Práticas sociais em projetos para emancipação epistêmica.

Outrossim, a obra de hooks (2021) argumenta o afeto e a memória são fundamentais para a construção de identidades coletivas. A autora elabora que amar é também um ato político. E que a tarefa amorosa de invenção, criação e intervenção na sociedade associa-se com as emoções e sentimentos fundamentais no reconhecimento da dignidade humana: confiança, afeto, amizade, compromisso, respeito e liberdade. Sua obra, repleta de paixão e política, assume de forma propositiva que os afetos são, em igual medida, constitutivos dos processos de saber-fazer e tentar representar o mundo. Uma ação de escuta e valorização do espaço-tempo das classes populares, onde territorialidade tem lugar de destaque nas experiências educativas.

Contextualiza-se, portanto, concepções teóricas com e a partir de elementos culturais, valores éticos e estéticos dos saberes/fazeres que perpassam a integralidade dos sujeitos sociais. Onde a prática do afeto, seja próprio, seja coletivo ou seja pelo território é uma ação de

comprometimento ativo. Dessa forma, as reflexões que são propostas neste capítulo estão ancoradas na perspectiva educação enquanto ato político, que se empenha em afirmar modos de ser, saber e viver historicamente subalternizados. e procura evidenciar que “grupos sociais oprimidos representam o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar” (Santos, 2019, p. 17). Chaves analíticas que potencializam a compreensão de aprendizagens e conhecimentos com e a partir de engajamentos político-sociais contra hegemônicos. Um posicionamento que coloca força nas histórias locais, de memórias coletivas de resistência e existência.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito local dos territórios urbanos invisibilizados, há projetos e ações em que os/as jovens participam e empenham-se em responder demandas que na verdade devem ser endereçadas ao Estado. Dentre elas a atividade “Desafio do lixo”, que é planejada e realizada pelas lideranças do coletivo social. A atividade é uma ação de inserção coletiva juvenil no território gonçalense, município que possui a 2ª maior população do Estado do Rio de Janeiro<sup>3</sup>.

Os jovens participantes desta investigação expressam uma conexão profunda com seus bairros e uma forte resistência cultural frente aos desafios urbanos. Além disso, suas ações reforçam uma narrativa positiva sobre São Gonçalo, baseada no orgulho de pertencer e na luta por um futuro com direito a mobilidade, educação, cultura e lazer. A convocação a coletivizar o cuidado com a região do mangue é disparada nas páginas do coletivo, na internet e compartilhada nas contas pessoais dos/das jovens que lideram a ação. Desta forma, gonçalenses de todas as idades e bairros são convidados a participar da limpeza do manguezal via aplicativo de mensagens e redes sociais virtuais. Recurso no qual Feixa e Weissböck (2019), destacam a instantaneidade e simultaneidade com que as juventudes redimensionam o tempo real e o tempo virtual permitindo conectividade não somente do ponto de vista tecnológico, mas de interesses, neste caso, socioambiental e político-social.

Os resultados das observações ilustram juventudes em nova cultura de participação que tem início nas denúncias, mas privilegiam o agir de forma coletiva, estreitando inquietudes. Os/as jovens sugerem ações nas fissuras sociais locais comunicando horizontes e estratégias para superação de descasos que subalternizam os territórios periféricos. Algo que na perspectiva

---

<sup>3</sup> De acordo com dados do IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acessado em 18 jun. 2024.

do referencial teórico abordado nesta dissertação, aponta para “brechas decoloniais” onde alianças se constroem em resistência, transgressão e insurgências para (re)criar e (re)construir o vívido (Walsh, 2016).

Com base nas observações, pode-se dizer, que o fenômeno do engajamento das juventudes é diversificado e complexo, podendo ser apresentado por características que esboçam movimentos que vão além da crítica à realidade. As experiências e percepções relatadas pelos/as participantes quando alinhadas com suas perspectivas de luta social e trajetórias pedagógicas evidenciam formas outras de ser e estar no mundo. O entusiasmo com e a partir do território parece constituir saberes e fazeres transformando latência em potência, ausência em emergência. Nas palavras de Santos (2002):

[...] ao dilatarem o presente e contraem o futuro, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, cada uma à sua maneira, contribuem para desacelerar o presente, dando-lhe um conteúdo mais denso e substantivo do que o instante fugaz entre o passado e o futuro a que a razão proléptica o condenou. Em vez de estado final, propõem uma vigilância ética constante sobre o desenrolar das possibilidades, servida por emoções básicas como o espanto negativo que suscita a ansiedade e o espanto positivo que alimenta a esperança (Santos, 2002, p. 258).

Ao longo da investigação, destacam-se aspectos de amizade, respeito e, especialmente, a paixão pelo território em sentimentos de identificação e confiança nos projetos e sonhos uns dos outros. Ser e pertencer anunciaram reinterpretações em forma propositiva com atos de transgressão epistêmica e insurgência criativa. Sinais que combinam conhecimentos e saberes territoriais ou ainda anúncio do que defende Santos (2019) para reconhecimento da co-presença de diferentes saberes nas práticas sociais: saber-com e não o saber-sobre. Ser e pertencer através da ocupação dos espaços da cidade, tal como afirma o depoimento de uma das jovens:

Lembro nitidamente da Van me buscando para ir para o colégio, aqueles buracos ali clássicos daquele lugar. Aquele espaço ali nunca foi um espaço tranquilo. Principalmente depois da ocupação das comunidades no Rio. Isso eu lembro nitidamente, [...] E aí eu conversava com a minha mãe: "o quê que é isso?", e minha mãe já preocupada querendo se mudar, porque eram as motos de pessoas que estavam fugindo desse momento que o Rio estava passando. Aí, depois disso, aquela região ali onde eu morava, nunca mais foi a mesma. Paola, estudante de Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social

Ao longo da entrevista, Paola concentrou-se no simbolismo do barulho das motos em alta velocidade na rua de seu bairro para demarcar seu espanto diante do aumento da violência urbana na região em que viveu sua infância. Em geral, cada um dos/as jovens sublinha experiências que envolvem episódios cotidianos de insegurança e medo. Paola não soube “os anos certinhos” para situar na linha da história do tempo presente sobre qual onda de fuga sua

memória repercutia. Entretanto, através do relato de outros jovens foi possível cruzar informações entre citação x idade do entrevistado para inferir que se referem as incertezas decorrentes da experiência de implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) em comunidades do Rio de Janeiro a partir dos anos de 2008.

Criam-se, portanto, marcos divisórios, como a implementação de políticas públicas para segurança da capital de um lado da linha e “deste lado”, o lado abissal, acomodando o inapropriado. Um tipo de supressão do espaço público produzindo inexistência de práticas como brincadeiras na rua no retorno da escola

A gente brincava na rua, mas tinha uma preocupação muito grande dos meus pais, e aí depois meio que confirmou assim, porque a gente mora em uma área que não é muito tranquila, tem o tráfego. [...] É uma questão muito forte daqui, dessa coisa do direto à cidade. É crítico, é bem crítico. Helaine, estudante de Arquitetura e Urbanismo

De maneira geral, os/as jovens entrevistados/as expressam intenções de anunciar, afetar e reunir mais pessoas a fim de coletivizar suas ideias e posicionamentos. Há trechos, inclusive, em que os entrevistados demarcam, dentro do próprio grupo de afinidades, valores aos quais não abrem mão. Quando refletem sobre suas motivações à ação apreciam a relação formativa que estabeleceram com a cidade. Vale a pena salientar o quanto demonstram estar mergulhados em seus projetos, ativismos e sonhos. Animada com sua reflexão, Daniele expressa

não sei explicar, sabe, é um saudosismo que eu tenho pela cidade. Como se eu tivesse essa responsabilidade com ela, por ela...ela ter formado tanto do meu caráter. Inclusive essa é uma das coisas que eu brigo com quem nega que mora em São Gonçalo. [...] Até nas coisas ruins que a cidade, sei lá... [...] poxa, pensa bem, o quanto não seria inovador criar, mapear a cidade, você passar um questionário conhecer os bairros... conseguir pelo menos falar, ter contato com a realidade das pessoas de cada bairro. [...] Você conseguir realmente conhecer a sua cidade e você pensar uma política pública a partir dela, e não uma política pública pensada, sei lá, por um conjunto de pessoas que talvez nem moram na cidade. Daniele, estudante de Geografia

Estes e muitos outros desejos acompanham os relatos que denotam intenção de movimento e mobilização. Destaco a elaboração das argumentações que se apresentam nas reflexões sobre a contribuição de suas trajetórias com e para a cidade.

Você saber realmente da boca do morador da cidade que mora aqui há mais de trinta, quarenta anos, é muito mais legal do que você saber da boca de um jornal, ou de um político. E para mim, vou dizer, porque você saber que você está fazendo um projeto que agrega, que a partir disso talvez tenham jovens ou pessoas mais velhas que queiram participar do projeto...ou que... Ou os senhores também que acreditam na juventude, que diferente da geração deles, a gente pode fazer algo melhor...Nossa! Graciele, estudante de Administração

O entusiasmo de Graciele ao pensar nas proposições do grupo com e a partir do território parecem constituir o aquecimento da razão defendido por Santos (2019). Nas palavras do autor o aquecimento da razão é o processo através do qual as ideias e os conceitos continuam a despertar emoções criativas e capacitadoras que reforçam a determinação de lutar e a disponibilidade para correr risco [...] o aquecimento não dispensa ideias, conceitos e teorias; apenas transforma problemas e desafios vitais em experiências concretas de expectativas próximas, seja para se lutar contra elas seja para se lutar por elas (Santos, 2019, p. 150).

Os resultados das entrevistas indicam que os jovens do coletivo social pesquisado ocupam a cidade de maneira multifacetada, não apenas fisicamente, mas também de forma afetiva.

É uma relação independente das coisas ruins que aconteceram, talvez ao longo da minha vida. Eu tenho uma relação, é um apego, sabe. [...] Até porque eu passei por muitos bairros de São Gonçalo. [...] Então, quando eu ando pela cidade, eu ando no normalmente: já morei aqui! Morei no Canal ali em Neves. Enchia tudo! [...] eu lembro que eu morava no morro assim, que quando tinha invasão, uma vez os bandidos foram parar na minha casa e eu passei a madrugada conversando com os bandidos depois da invasão. Eram umas histórias muito aleatórias assim. Só em São Gonçalo. [...] Nossa... quanto foi importante para mim morar no Porto da Pedra. A curva do S. Entendeu a relação que eu tenho com São Gonçalo? Daniele, estudante de Geografia

Essa ocupação afetiva é entendida aqui como um ato político, que desafia as estruturas de exclusão e promove um senso de pertencimento e identidade territorial. As memórias locais e as reinterpretações propositivas dos jovens criam espaços de resistência e de formação comunitária, que são fundamentais para a construção de uma escola democrática. Vale ainda observar que, além de sujeitos e seus engajamentos, foram referenciados espaços e práticas pedagógicas que estariam mobilizando paradigmas outros “não só de resistência, mas mais ainda na construção insurgente e criativa de “muitas outras maneiras” nos âmbitos sociais” (Walsh, 2016, p. 67).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações aqui tecidas ressaltam a relevância e importância de um campo de pesquisa cada vez mais efervescente pela sua potência pedagógica insurgente. Além do tom esperançoso traduzido na prática de coletivizar o cuidado com o meio ambiente, as ações comunitárias e os relatos dos jovens entrevistados evidenciam a constituição de redes de sociabilidade entre espaços e fluxos nos quais os jovens se relacionam com a cidade.

Entre as reflexões desencadeadas neste trabalho, notou-se o estabelecimento de laços e alianças que se constroem em resistência, transgressão e insurgências para (re)criar e (re)construir o vívido dos territórios subalternizados e negligenciados pelo poder público (Walsh, 2016). Reinventando o presente, os jovens expressam pertencimento territorial traduzido em ações, ocupação e resistência. As culturas juvenis podem ser compreendidas, portanto, sob aspectos afetivos e políticos para com a cidade. Especialmente quando situadas nas reflexões de Pais (2011), sobre vínculos de sociabilidade e integração comunitária e social.

Tais práticas refletem uma didática crítica e intercultural que visa não apenas transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos conscientes e ativos em suas comunidades. A abordagem da didática intercultural se mostra essencial ao promover o respeito e a valorização das diversidades culturais, ao mesmo tempo em que se combate às desigualdades sistêmicas. O empoderamento comunitário, como observado nas ações de limpeza e conservação dos manguezais, traduz-se na formação de lideranças locais engajadas em suas comunidades. Esse processo está enraizado nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, que são vividas em um contexto marcado pela estruturação colonial (Walsh, 2009, p. 13).

Dessa forma, a pesquisa evidencia a potencialidade de uma didática que vai além da sala de aula, destacando a importância de integrar práticas pedagógicas que incentivem a ocupação afetiva e territorial dos espaços urbanos, permitindo que os jovens reconheçam e reivindiquem seus direitos e espaços na cidade. As memórias locais e as reinterpretações propositivas dos jovens criam espaços de resistência e pertencimento, que são fundamentais para as práticas educativas e comunitárias.

## REFERÊNCIAS

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40–52, 2003.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213–225, 2004.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981- 416X.

CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FEIXA, C.; WEISSBÖCK, L. P. Da geração @ a geração blockchain a juventude na era postdigital. *Textura - Revista de Educação e Letras*, v. 21, n. 47, p. 6–31, 2019.

HOOKE, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Edugal, 2013.

LEITE, M. Ativismo político e juventude: catracas na escola e na cidade para os jovens mais jovens. **Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 49, p. 169–185, 2017.

LEITE, M.; FERREIRA, V. S.; MACHADO, V. F. Dossiê: Jovens e ativismos em (des) construção : socializações e (in) ações políticas. **Praxis Educativa**, v. 14, n. 3, p. 1004–1006, 2019.

OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, 2010.

SANTOS, B. DE S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237–280, 2002.

SANTOS, B. DE S. **O Fim do Império Cognitivo - A afirmação das epistemologias do sul**. Autêntica, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista (Entre palabras)** v.3, p. 1-29 , 2009

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In:CANDAU, V. M. (org) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2016.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n 26, 2018.