

ARTIGO ORIGINAL

JOGOS INTERNOS MULTICULTURAIS DO IFPA: PARA ALÉM DAS PRÁTICAS CORPORAIS COLONIZADAS

Suellen Ferreira Barbosa

Resumo: Historicamente, a escola e suas atividades educacionais, como os jogos internos, que estão atrelados a disciplina/ componente curricular Educação Física, têm supervalorizado as práticas culturais dominantes e silenciado as culturas dominadas. Essa perspectiva tem reverberado nos projetos e ações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Pará (IFPA). O estudo teve como objetivo analisar se os projetos de extensão que integram os jogos internos do IFPA estabelecem interfaces com a perspectiva multicultural, principalmente com a cultura afro-amazônica. A partir de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, foram analisados os projetos de extensão dos jogos internos do ano 2019, do componente curricular Educação Física, de cinco *campi* do IFPA, a saber: Tucuruí, Santarém, Itaituba, Altamira e Abaetetuba. A partir desta investigação buscou-se elementos que configuravam os jogos internos como colonizados, a fim de valorizar as práticas corporais que representam a cultura afro-amazônica. A pesquisa é do tipo documental e está ancorada em uma abordagem qualitativa. Foram analisados nos documentos os seguintes eixos: 1) os aspectos gerais 2) os esportes contemplados pelos projetos de extensão/jogos internos do IFPA. Os resultados apontam que os projetos dos jogos internos se apresentam alicerçados a teorias retrógradas da Educação Física, pautados apenas na perspectiva da aptidão física e do rendimento. Além disso, há um consenso, entre os *campi*, quanto às escolhas das modalidades esportivas individuais e coletivas. As práticas eleitas são: handebol, futsal, futebol de campo, vôlei, queimada, basquete, xadrez, tênis de mesa e corrida, evidenciando uma tentativa de padronização das práticas corporais. A conclusão revela a necessidade fulcral de ressignificar os jogos internos como multiculturais partindo de uma construção coletiva e conflituosa, que considere os saberes e a cultura corporal dos povos da floresta.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Jogos Internos. Multiculturalismo. Cultura Amazônica

MULTICULTURAL INTERNAL GAMES AT IFPA: BEYOND COLONIZED CORPORAL PRACTICES

Abstract: Historically, the school and its educational activities, such as internal games, which are linked to the discipline / curricular component Physical Education, have overestimated the dominant cultural practices, and silenced the dominated cultures. This perspective has reverberated in the projects and actions of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the state of *Pará* (IFPA). The study aimed to analyze whether the extension projects that integrate IFPA's internal games establish interfaces with the multicultural perspective, mainly with the Afro-Amazonian culture. Based on a qualitative research, of a documentary type, the extension projects of the internal games of the year 2019, of the curricular component Physical Education, of five IFPA campuses were analyzed, namely: *Tucuruí, Santarém, Itaituba, Altamira* and *Abaetetuba*. This investigation sought elements that configured the internal games as colonized, in order to value the corporal practices that represent Afro-Amazonian culture. The research is of the documentary type and is anchored in a qualitative approach. The following axes were analyzed in the documents: 1) the general aspects, and 2) the sports contemplated by the IFPA extension projects / internal games. The results show that the projects of the internal games are based on retrograde theories of Physical Education, based only on the perspective of physical fitness and performance. In addition, there is a consensus among campuses as to the choice of individual and collective sports. The chosen practices are handball, indoor soccer, soccer, volleyball, dodgeball, basketball, chess, table tennis and running. These choices show an attempt to standardize body practices. The conclusion reveals the central need to redefine internal games as multicultural, starting from a collective and conflicting construction, which considers the knowledge and body culture of the peoples of the forest.

Keywords: School Physical Education. Internal Games. Multiculturalism. Amazonian Culture.

1 INTRODUÇÃO

A escola abriga uma intersecção de culturas fruto da sociedade multicultural. Entretanto, essa diversidade é sufocada nos currículos e demais processos e projetos educativos, uma vez que os conhecimentos das culturas dominantes têm prevalecido em detrimento dos conhecimentos da cultura popular, aflorando a necessidade de investigações e questionamentos em torno desse cenário.

Os diálogos e debates sobre a amálgama cultural e a escola também atingem o componente curricular Educação Física, principalmente na relação entre currículo e a construção das identidades, em que as práticas corporais contempladas são reforçadoras da cultura ocidental dominante – europeia e estadunidense –, que se manifestam em currículos eminentemente colonizados (NEIRA; NUNES, 2009).

O currículo espelha os processos educativos na escola e delimita os objetivos e os conteúdos de ensino, é um norte para as práticas educativas, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão. Logo, as concepções imbricadas no currículo estão refletidas nas ações e projetos elaborados, entre estes, o projeto dos jogos internos.

Lançar um olhar investigativo sobre as práticas corporais contempladas nos jogos internos, dos diferentes *campi* do IFPA, revela uma supervalorização de atividades de outros países em detrimento da cultura local. Handebol, voleibol, futsal, futebol de campo, basquete são as únicas modalidades esportivas da cultura corporal que estão presentes nos projetos de jogos internos, não há representatividade da cultura e das práticas corporais das comunidades onde o IFPA está inserido.

Tal conjuntura emerge do processo de colonização, em que se institui um padrão de dominação e exploração, configura-se pela soberania de um povo que está no poder de outro povo ou nação, que concede sobrepujança a determinados povos em detrimento de outros, estabelece relações de poder entre dominantes e dominados, e conseqüentemente entre culturas hegemônicas e culturas subjugadas. Para Oliveira e Candau (2010), a colonização traz não só o colonialismo, mas a colonialidade, que sobrevive mesmo com a emancipação das colônias, pois atinge as raízes mais profundas de um povo, instituindo uma colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder é a invasão ao imaginário do outro, sua ocidentalização, ou seja, o colonizador europeu destrói o imaginário do outro (não europeu), subalternizado, enquanto reafirma seu próprio imaginário, ocasionando o esquecimento e negação dos processos históricos não europeus. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de

produção de conhecimentos, saberes e mundo simbólico do colonizado e impõe novos paradigmas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A cultura, as ideias, conhecimentos e lógica de pensamento europeus aparecem de forma sedutora, tornando-se referencial padrão que os colonizados devem buscar e imitar. Essa padronização e a hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabeleceram, assim, a colonialidade do saber.

Silenciar e sufocar toda a cultura e conhecimento construído historicamente por não europeus, como indígenas, africanos e latinos, obriga os dominados a questionarem e negarem suas identidades, representatividade e atributos de humanidade, o que desencadeia incertezas e dúvidas, sobre quem realmente eles são (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

O contexto apresentado demanda legitimação e valorização dos saberes construídos socialmente, pelos alunos e alunas, que precisam ser reconhecidos pela escola, entre os quais destacamos a importância da cultura afro-amazônica se fazer presente nas práticas corporais desenvolvidas pelo IFPA. Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar se os projetos de extensão que integralizam os Jogos Internos do IFPA estabelecem interfaces com a perspectiva multicultural, principalmente com a cultura afro-amazônica.

2 COLONIALISMO E EDUCAÇÃO

O colonialismo na educação tem suas raízes fincadas na relação entre opressor e oprimido, iniciada com a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil e sua maniqueísta educação jesuítica. Tal proposta, estava alicerçada a um dualismo entre o bem e mal, em que se enaltece o conhecimento, a linguagem, a religião e a cultura europeia como verdades universais. Em contrapartida, os conhecimentos e a educação indígenas, que eram essencialmente empíricos e comunitários, por meio dos quais os ensinamentos e as tradições eram transmitidos para as gerações e a escola era o próprio lar, eram vistos como a encarnação do mal e nenhum aspecto desse conhecimento era validado e reconhecido.

Essa perspectiva é espalhada na educação por meio do processo de institucionalização e instrução escolarizada, objetivando a dependência política, econômica e cultural. Assim, o primeiro modelo curricular proposto tinha como base o ensino da doutrina cristã, dos supostos “bons costumes” (eurocêtricos) e da língua portuguesa, com o objetivo de promover a aniquilação dos elementos indígenas para que a colonização acontecesse de maneira efetiva (ZOTTI, 2006)

De acordo com Zotti (2006), para atender, de forma mais incisiva, às necessidades da sociedade dominante, os colégios jesuítas publicaram, em 1599, a *Ratio Studiorum*, um plano no qual tudo estava previsto, até mesmo a maneira de posicionar as mãos e levantar os olhos, ou seja, um currículo colonizador que ultrapassa os conteúdos escolares.

Após o processo de emancipação, o Brasil deixou de ser colônia portuguesa, no entanto, a educação e a construção de conhecimentos, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais ainda tinham como base as teorias e paradigmas implantados pela modernidade europeia, que instaurou “uma geopolítica do conhecimento, que silencia os sujeitos que produzem conhecimentos outros” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23). O colonialismo deixa de existir, mas a colonialidade ainda perdura e está imbricada na educação.

Neste contexto, a escola, o currículo e as ações educativas têm silenciado as culturas e saberes populares, tendo como arcabouço teórico construtos padronizados que enaltecem a cultura branca, sexista, machista, heterossexual, católica, europeia, anglo-saxônica e urbana.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Pará- IFPA, inserido no cenário Amazônico, parece não dialogar com a cultura e saberes dos povos nativos, apresentando currículo, conteúdos, bem como ações e projetos subsidiados por ele como eminentemente colonizados.

Portanto, faz-se necessário a implantação de mudanças que visem ressignificar os projetos educativos das instituições escolares, incluindo o IFPA, a fim de abranger os diversos representantes dos grupos culturais.

2.1 COLONIALISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, enquanto disciplina/componente curricular da educação escolarizada, sofreu fortes influências do movimento de colonialidade implantado em nossos contextos socioculturais e educativos.

Ao realizar uma digressão sobre a história da Educação Física, constata-se o movimento e o corpo assumindo diferentes facetas para atender a cultura dominante. Desde sua origem, ela se responsabilizou pela transmissão de saberes por meio da disciplinarização dos corpos. Corpo de retidão, corpo-máquina, corpo saudável, corpo eficiente, corpo-cidadão são expressões que traduzem a Educação Física ao longo do tempo (NEIRA; NUNES, 2009).

O colonialismo, com a imposição do modo de vida e práticas corporais do colonizador ao povo colonizado, frente à relação natural e livre que os indígenas tinham com

o corpo, impôs a ideia de corpo de retidão. Assim, ao adotar os costumes e modo de vida europeu, os indígenas estariam em conformidade com a razão e seriam seres íntegros, adaptados ao ideário colonial.

Já na época do Império, a Educação Física foi instaurada nas escolas brasileiras por meio dos métodos ginásticos europeus, o que escancara as fortes raízes europeias nos conteúdos da disciplina/componente curricular, em que o objetivo era torná-la relevante a partir da adoção do caráter estritamente biológico, ou seja, o corpo-máquina sendo ajustado para atender as demandas capitalistas que formaria homens fortes para o trabalho. Castellani Filho (2013) esclarece que, desde o período imperial, a Educação Física esteve a serviço da construção de estereótipos de comportamento, principalmente do masculino e do feminino, do modelamento dos corpos da elite mandatária e do trabalhador.

Em seu formato corpo saudável, a Educação Física esteve submersa nas concepções higienistas que tiveram seu início no período colonial e perduraram até meados do período republicano. Cumpria um papel reforçador do movimento de assepsia social, encabeçado pelos médicos sanitaristas e gestores públicos da época. Vinculados aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, os exercícios físicos apresentavam o poder capital de amenizar o grande estado de miséria social vivido pelo povo brasileiro, ao promoverem o desenvolvimento de corpos saudáveis, disciplinados e moralizados (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014).

Seguindo o passeio pela história, com o advento do Estado Novo e a instauração do militarismo, a Educação Física assume um caráter de adestramento do físico para a formação de um corpo eficiente, promovendo práticas pedagógicas suficientemente rígidas, que pudessem forjar uma juventude servidora e defensora da pátria, promotora da elevação da nação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Ainda na teia ditatorial, influenciada pela cultura norte-americana, a Educação Física assume o papel de incentivar o patriotismo e formar corpos fortes por meio da prática esportiva. Era a esportivização, em que o esporte ganhou no espaço social brasileiro traços de espetacularização midiática, fomentando o esporte espetáculo, enquanto no campo educacional tornou-se conteúdo hegemônico nas aulas, assumindo a missão de forjar identidades lutadoras e vencedoras (NUNES; RÚBIO, 2008). Ademais, ao eleger o esporte como conteúdo obrigatório, tornando-o sinônimo de Educação Física, a disciplina/componente curricular assume a responsabilidade da formação do corpo cidadão, que por sua vez, deve ser alienado para respeitar as regras do jogo e da sociedade sem nunca

questioná-las, contribuindo assim para a formação de cidadãos acríticos que se adaptem aos ditames do *status quo* vigente.

Nesse cenário, o currículo da disciplina tem enaltecido a cultura dominante e subjugado a cultura local, demonstrando injustiça curricular e sendo congruente com a tentativa de homogeneização. Outrossim, são os jogos internos, que é um projeto ou ação que compõe o currículo e prática educativa da Educação Física. Como parte de um todo que é historicamente excludente e influenciado pela colonialidade, os jogos internos não estão alheios a isso, têm supervalorizado as práticas corporais europeias e anglo-saxônicas, excluindo e negando a cultura corporal popular, em especial a cultura nativa da Amazônia.

3 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

O mundo contemporâneo destaca a diversidade das formas culturais, no entanto o diverso ainda convive com a homogeneização cultural. As manifestações culturais dos grupos dominados têm se tornado visíveis, em função dos embates e lutas, que trazem à tona os conflitos identitários e movimentos que buscam espaço e representatividade no território dominado pela desigualdade. Porém, ainda há o predomínio de produções culturais estadunidenses e europeias.

Essa teia social paradoxal tem reverberado na educação e na escola, que também são multiculturais. Como o multiculturalismo apresenta várias perspectivas, é fundamental entendermos a dinâmica que o termo representa, para que seja possível apontar a direção que esta pesquisa caminha em busca de uma escola mais democrática.

Silva (2017) aponta três abordagens que ajudam a entender as diversas facetas que o multiculturalismo abriga, categorizando-as em: 1) humanista liberal; 2) liberal de esquerda; 3) crítico.

O multiculturalismo pautado no viés liberal humanista considera as diferenças culturais apenas como manifestação superficial, nela a equidade cultural seria alcançada apenas por terem em comum a humanidade. Tal vertente afirma que se deve tolerar e respeitar as diferenças e que as diversas culturas poderiam conviver de forma pacífica, concebendo as diferenças culturais desatreladas de relações de poder. Candau (2013), afirma que essa visão reforça um humanismo eurocêntrico e opressor, no qual a cultura branca, ao tolerar a presença do diferente, afirma uma cidadania universal dominante.

No âmbito educacional, essa ideia reside não só na falácia que todos e todas têm o mesmo direito de acesso à escolarização (no entanto, não se discute esse processo de

escolarização), mas também na institucionalização de um “currículo do outro”, que pode possibilitar a incorporação e a convivência com as outras culturas, porém se manifesta de maneira superficial e distante, não trazendo à tona as relações de poder e a história de opressão dos grupos inferiorizados, ratificando assim, o currículo escolar como monocultural e validando a supremacia dos povos opressores.

O multiculturalismo liberal de esquerda, por sua vez, propõe enfatizar o reconhecimento das diferenças e garantir a expressão das diversas identidades culturais, por meio de espaços específicos para que estas possam se expressar coletivamente, mantendo assim suas matrizes culturais (CANDAU, 2013). Essa linha de pensamento aponta a impossibilidade de convivência harmoniosa entre as diferentes culturas, sendo necessário um espaço restrito para os diferentes culturalmente, assim, tal perspectiva somente favoreceu a discriminação e a segregação.

O reflexo dessa corrente para o campo da educação, segundo Lopes e Macedo (2011), pode ser percebido a partir dos movimentos reivindicatórios de grupos minoritários por escolas especializadas, o que contribuiu para a manutenção de um currículo excludente, além de fomentar a formação de comunidades segregadas e o surgimento de “nichos culturais”.

Na contramão das abordagens mais conservadoras está o multiculturalismo crítico, vertente em que este estudo se situa, a qual endossa as denúncias em torno da visão essencialista das culturas, bem como seu processo de homogeneização e padronização, que não valorizam a riqueza das diferenças culturais, além de romper com a visão idílica que permeiam as relações culturais, aflorando a consciência em torno dos mecanismos de poder que atravessam essas relações, propondo-se içar a bandeira contra as relações hierarquizadas e as mordidas que silenciam e discriminam determinados grupos.

A partir do pós-modernismo e da ideia de uma cultura descentrada, McLaren (2000) enfatiza o papel da linguagem na construção de significados e da escola na luta contra o preconceito e segregação, através da concepção de um currículo como espaço de negociação entre as diversas culturas, desvelando as desigualdades econômicas, sociais e políticas, além de reconhecer e confrontar as relações de conflitos e poder. A construção de um currículo multicultural dá voz a culturas antes silenciadas.

Diante disto, caminhar rumo a educação multicultural amplia o horizonte cultural dos alunos, reconhece as identidades culturais, conscientiza a escola como espaço de cruzamentos de culturas, afasta a noção hierarquizada sobre as relações culturais, rompe com a tendência homogeneizadora que impõe suas práticas, além de permitir integrar, de forma

problematizada, para que haja a compreensão do outro, e não mais a naturalização da discriminação e exclusão à diversidade de conhecimentos e culturas.

4 LOCUS DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do estado do Pará- IFPA, está inserido na região norte e seu cenário de atuação é a Amazônia. Os documentos analisados, que são projetos de extensão dos jogos internos de *campi* do IFPA, representam municípios diversos, que estão localizados em diferentes regiões do estado do Pará, a saber: 1) Abaetetuba é a cidade-polo da Região do Baixo Tocantins 2) Tucuruí faz parte da mesorregião do Sudeste Paraense 3) Itaituba pertence a mesorregião do sudoeste Paraense 4) Altamira é um município do parque nacional da Serra do Pardo 5) Santarém compõe a mesorregião do sudoeste Paraense. Apesar de distantes um do outro, esses municípios se entrelaçam através das características culturais, sendo representantes das raízes afro-indígenas, matriz cultural do estado.

De maneira geral, mesmo com as peculiaridades locais, a cultura Amazônica se faz presente no dia a dia desses povos, que concentram muitas espécies de vegetação de valor econômico, como o açazeiro, o buritizeiro e a andirobeira, assim como uma diversidade de espécies de animais terrestres e aquáticos. Ao longo de sua constituição histórica, as cidades estiveram marcadas pela formação de populações do campo (quilombolas, agricultores e ribeirinhos), que estão inseridas no contexto das belezas naturais com uma rica flora e fauna, que revelam uma forte e íntima relação com a natureza que transcende as questões de sobrevivência e que proporcionam a construção de inúmeros saberes populares, peculiares dessas regiões (PINHEIRO, 2009).

Outro ponto importante, são as práticas corporais típicas da cultura Amazônica, sendo utilizadas tanto para o trabalho quanto para o lazer, como, remar, utilizar a peconha para subir em açazeiros, nadar, além de lutas e brincadeiras características desse povo.

Diante do exposto, a cultura Amazônica possui saberes e práticas corporais, além de práticas esportivas, que precisam ser contempladas e valorizadas pela escola, seja no currículo, na ação educativa e nos jogos internos. Esse silêncio da cultura Amazônica, denota uma educação pautada em culturas dominantes que reforçam a lógica excludente do capital e que subjuga o diverso.

5 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa documental, amparado pelas concepções da abordagem qualitativa, que, para Minayo (2012) trabalha com um conjunto de fenômenos humanos e com a realidade social, ou seja, investiga o universo de significados, valores e crenças que não podem ser quantificados.

Valendo-se da investigação documental – que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, ou seja, técnica exploratória que consiste em “buscar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45) – esta pesquisa debruça-se sobre a análise dos projetos de extensão referentes aos jogos internos do ano de 2019, propostos pela disciplina/componente curricular Educação Física, de 5 (cinco) *campi* do IFPA, a saber: 1) Altamira, 2) Santarém, 3) Tucuruí, 4) Itaituba, 5) Abaetetuba.

Os procedimentos metodológicos seguem o modelo sugerido por Lüdke e André (2017), que indicam duas etapas fundamentais. A primeira consiste na seleção e na caracterização do documento selecionado, que devem estar balizadas por critérios de escolha não aleatórios. A segunda se efetiva a partir da análise propriamente dita dos dados.

Assim sendo, os documentos selecionados para a realização desta pesquisa são caracterizados como projetos de extensão do IFPA. Utilizou-se como critério de seleção a discrepância existente entre o currículo oficial, os projetos de extensão dos jogos internos, direcionados aos *campi* do IFPA e a realidade local da região Amazônica brasileira.

A proposta de ensino integrado e inclusivo do IFPA e a sua não efetivação na prática, além da sua missão de assistir à coletividade e legitimar a cultura da comunidade que se insere aliadas a uma proposta monocultural de jogos internos, impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho para tornar evidente os traços de colonialidade/colonialismo que subsidiam as ações educativas da Educação Física, mas precisamente dos jogos internos.

Para a investigação propriamente dita do documento, foram aplicadas algumas técnicas da análise de conteúdo desenvolvidas por Franco (2012). Sendo assim, houve uma pré-análise do material, com uma leitura flutuante do texto. Em seguida, focalizou-se o documento por meio de dois eixos previamente estabelecidos: 1) os aspectos gerais do documento, 2) os esportes contemplados pelos projetos de extensão/jogos internos do IFPA. Dentro desses eixos, foram tecidas inferências a partir dos objetivos propostos; justificativa; e metas e resultados esperados.

6 ANÁLISE DOS PROJETOS DE EXTENSÃO DOS JOGOS INTERNOS DO IFPA

A começar pela imersão analítica nos projetos de extensão dos jogos internos do IFPA dos campi de Abaetetuba, Tucuruí, Santarém, Altamira e Itaituba, organizou-se a apresentação dos dados e as análises de dois eixos: 1) os aspectos gerais do documento, 2) os esportes contemplados pelos projetos de extensão/jogos internos do IFPA. Essa delimitação possibilitou um olhar mais abrangente do documento e a compreensão de como se configuram os jogos internos do IFPA, a partir de uma análise crítica mais aprofundada dos elementos e construtos que subsidiam os projetos.

6.1 ASPECTO GERAL DO DOCUMENTO

No que tange a estrutura do documento, os projetos de extensão dos jogos internos de cada *campi* têm em média 10 páginas, além do seu regulamento geral. A proposta é dirigida aos discentes do IFPA e está em acordo com a instrução normativa 01/2018 da Pró-reitoria de Ensino e Extensão (Proen-Proex). Apresenta os seguintes itens: resumo, introdução, objetivos, justificativa, metodologia, metas e resultados, cronograma, referências e o regimento interno dos jogos em que são elencadas as práticas esportivas contempladas.

De maneira geral, os projetos dos jogos internos se apresentam alicerçados a teorias retrógradas da Educação Física, tendo como foco a formação biopsicossocial, que por sua vez, emerge da suposta tentativa de rompimento com paradigma da aptidão física, a proposta era oferecer uma educação integrada valorizando os aspectos sociais e psicológicos. Essa foi uma tentativa de desatrelar a importância da Educação Física ao aspecto somente biológico, porém os termos supracitados apenas camuflam o verdadeiro objetivo que é a melhora da condição física. Outrossim, os itens objetivos gerais e específicos enfatizam a socialização e convívio harmonioso apenas para amenizar as fortes raízes biológicas, que reduzem os objetivos dos jogos apenas para melhoria do condicionamento físico e para formação de atletas.

Outra ausência percebida na análise é a não contextualização do projeto, ou seja, não se estabeleceu uma relação dialética com a realidade local, reforçando assim a tentativa de padronização das práticas corporais. No item justificativa, o incentivo e os benefícios da prática de esportes na escola são reforçados em três dos projetos investigados, Altamira, Tucuruí e Itaituba. No entanto, a prática de esportes a ser fomentada deve ser “da escola” e não “na escola”, corroborando com Satim (2007), quando advoga que o “esporte na escola”

relaciona-se ao fato de não se buscar alternativas diferentes para vivenciar uma modalidade esportiva, aplicando-se sempre a prática do esporte como ele foi e é instituído na sociedade. Já o esporte da escola é transformado, modificado, adaptado segundo as necessidades e os objetivos educacionais que a Educação Física escolar pretende realizar, preocupada com a inclusão e contextualização de todos nas atividades.

A análise dos itens metas e resultados esperados, revela o cômico entre os *campi*, o fortalecimento das políticas de esporte e lazer do IFPA. Entretanto, cabe questionar: essa política esportiva tem sido democraticamente construída e atende o cruzamento de culturas que a escola abriga? O passeio histórico deste estudo sobre a presença da colonialidade/colonialismo na educação desvela a necessidade de mudanças, pois as políticas de esporte e lazer devem ser ressignificadas para atender o diverso.

6.1.1 Os esportes contemplados pelos projetos de extensão/jogos internos do IFPA

A imersão investigativa nos projetos dos jogos internos aponta para um consenso quanto às escolhas das modalidades esportivas individuais e coletivas. As práticas eleitas são: handebol, futsal, futebol de campo, vôlei, queimada e basquete; quanto aos esportes individuais são: xadrez, tênis de mesa e corrida. Nenhuma das práticas corporais elencadas têm como base a cultura afro-amazônica. Os esportes legitimados nos jogos internos representam a cultura euro estadunidense pontando uma visão naturalizada sobre a hegemonia da cultura dominante.

Esse movimento de naturalização impõe a importância de o saber fazer, todavia destituído de reflexão sobre essa prática, bem como sobre as relações de poder nelas imbricadas, não há compreensão dos efeitos e do combate a posicionamentos discriminatórios e preconceituosos, favorecendo um desligamento da cultura corporal local e enaltecendo o monoculturalismo.

A Educação Física e os jogos internos do IFPA têm estado em conformidade com a padronização cultural e privilegiado apenas a cultura branca, sexista, machista, euro americana e urbana, estando alheia à sociedade multicultural.

Neira e Nunes (2009) advogam que se a descolonização e a justiça curricular na escola forem articuladas às atividades de ensino, como os jogos internos, abordarão com idêntica dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, handebol e o basquete – práticas corporais da elite econômica –, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais, tais como: huka, peteca, capoeira, peconha, jogo de cartas, batuque de umbigada,

corrida com tora, futebol americano, vídeo game, street ball, tangram, dentre outras, evidenciando que a presença de uma cultura não pode excluir a outra.

Diante dessa conjuntura, defende-se a elaboração coletiva e conflituosa dos jogos internos multiculturais para o IFPA, nos quais as práticas corporais das culturas oprimidas, dentre elas a cultura afro-amazônica, negociem seu espaço no território contestado que é o currículo e os projetos da escola, para além de um convívio harmonioso entre a cultura global e a local, com intuito de apenas ampliar o horizonte cultural dos alunos.

A presença das culturas corporais subalternizadas nos jogos internos deve provocar a consciência crítica sobre a sua história de opressão e desvalorização e sua íntima relação com as estruturas de poder, legitimando a importância das manifestações culturais diversas para a representatividade do coletivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade multicultural em que vivemos demanda a compreensão sobre a intrínseca relação entre educação e cultura, não sendo possível estabelecer experiências pedagógicas desatreladas das questões culturais das comunidades.

A densa teia de saberes, significados e sujeitos que permeiam o contexto insular da cultura afro-amazônica não pode estar desvinculado do processo de escolarização. Sendo assim, todas as ações e projetos da escola devem dialogar com as culturas locais, que são socioculturais.

O desenlace desta pesquisa aponta que a análise dos projetos de extensão dos jogos internos do IFPA traz à tona fortes laços com a colonialidade/colonialismo, revelando os jogos internos da instituição como colonizados. Essa perspectiva evidencia incongruências e a ausência de interfaces entre as diferentes práticas culturais, principalmente com a cultura afro-amazônica.

Os jogos internos do IFPA, têm legitimado e valorizado a elite cultural e econômica em detrimento da cultura popular. Espera-se, no entanto, que as vulnerabilidades possam ser superadas e que as constatações possam contribuir para enriquecer as dinâmicas educacionais e levantar reflexões para o avanço da área.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GORDO, M. do E. S. C.; SANTOS, M. A. R. dos; MOREIRA, W. W. A História da Educação Física no Brasil e suas bases legais. Belém: Editora Açaí, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. IN 01/2018 – PROEN, Instrui normas para o plano individual de trabalho e o relatório de atividades desenvolvidas Belém: PROEN/PROEX 2018. Disponível em: <https://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/4544-instrucao-normativa-n-01-2018-proen-proex-proppg-dti-dgp/file>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA-IFPA. Projeto de extensão: Jogos internos. PROEX. Campus: Abaetetuba-Pará, 2019.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.
- MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MCLAREN, P. Multiculturalismo Crítico. 3 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Editora Phorte, 2009.
- NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez., 2008.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abril, 2010.
- PINHEIRO, M. do S. D. Currículo e seus significados para os Sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá-Pará. 2009, p.196. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SANTIN, S. Esporte Educacional: esporte da escola e esporte na escola. *In:* SANTIN, S. Blog do Santin. Disponível em: http://labomidia.ufsc.br/Santin/ef/24_santin.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ZOTTI, S. A. O currículo no Brasil colônia: proposta de uma educação para a elite. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 115-140, ago. 2017. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/516>. Acesso em: Jul. 2020.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Primeiro(a) Autor(a): Suellen Ferreira Barbosa

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Contato: suellenferbar@gmail.com

Submetido em: 15/07/2020

Aprovado em: 15/10/2020