
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**ENCONTROS COM AS DIFERENÇAS E A PARTILHA DO COMUM NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA TEMÁTICA INDÍGENA –
“SOMOS TODOS INDÍGENAS!”**

CLAUDEMIR DO ROZÁRIO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**ENCONTROS COM AS DIFERENÇAS E A PARTILHA DO COMUM NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA TEMÁTICA INDÍGENA –
“SOMOS TODOS INDÍGENAS!”**

CLAUDEMIR DO ROZÁRIO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Soares Alves

**Rio Claro – SP
2024**

R893e Rozario, Claudemir do
Encontros com as diferenças e a partilha do comum na
Educação Física Escolar a partir da temática indígena-"somos
todos indígenas!" / Claudemir do Rozario. -- Rio Claro, 2024
136 p. : tabs., fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Flávio Soares Alves

1. Educação Física Escolar. 2. Identidade. 3. Culturas
indígenas. 4. Humanidade. 5. Diferença. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA ENVOLVENDO A TEMÁTICA INDÍGENA
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

AUTOR: CLAUDEMIR DO ROZARIO

ORIENTADOR: FLAVIO SOARES ALVES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área:
Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO SOARES ALVES**
Data: 02/05/2024 10:55:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES (Participação Virtual)
Departamento de Educacao Fisica / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP
Documento assinado digitalmente
 **TARCISIO MAURO VAGO**
Data: 24/04/2024 16:58:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>
Prof. Dr. TARCÍSIO MAURO VAGO (Participação Virtual)
Escola de Educação Física (Aposentado) / Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, MG

Prof. Dr. ROMUALDO DIAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação (Aposentado) / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 24 de abril de 2024

ROMUALDO
DIAS:26129582668
Assinado de forma digital por
ROMUALDO DIAS:26129582668
Dados: 2024.05.02 09:53:46
-03'00'

Título alterado: **Encontros com as diferenças e a partilha do comum na Educação Física
Escolar a partir da temática indígena - "Somos todos indígenas!"**

Dedico este trabalho, especialmente as crianças da etnia lanomâmi, atualmente vítimas de diversos males, dentre eles a malária e a desnutrição ocasionada pelo garimpo ilegal e por uma mentalidade colonial que insiste em negar a humanidade dos povos colonizados. Que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir para o rompimento desta lógica que, ao classificar e hierarquizar as diferenças segundo um padrão determinado, não se constrange com a morte do outro a qual se acredita, ficcionalmente, nada compartilhar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha gratidão a Deus reconhecendo seu auxílio em cada momento, principalmente nos mais difíceis.

Quero agradecer a minha esposa Monica, por me motivar, me apoiar em todos os momentos.

Aos meus filhos, Pedro, Amanda e João por fazer emergir a criança em mim nos momentos tensos, além de aceitarem minhas ausências.

Aos meus pais por me concederem o dom da vida e uma ancestralidade cafuza

A gestão e toda equipe docente da EMEF Pe Melico Candido Barbosa, especialmente, Everton e Marina, pelos desabafos, conselhos e presença amiga.

A todos os alunos e seus familiares, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e cooperação.

Gostaria de expressar o quanto sou grato ao ProEF, pela iniciativa do programa, pela oportunidade de me tornar um educador mais qualificado e acima de tudo mais humano.

A todos os professores e professoras do ProEF

Aos colegas da turma 3, pelo companheirismo e amizade.

Aos professores Romualdo Dias e Tarcísio Mauro pelos direcionamentos de orientações na qualificação.

E por fim, de forma especial, gostaria de agradecer ao professor, e agora grande amigo, Flávio Soares Alves que diligentemente me conduziu no processo de elaboração deste trabalho.

Este mundo pertence a todos igualmente e todos somos seus coerdeiros, mesmos se as maneiras de habitá-lo não sejam as mesmas – e é justamente daí que vem a real pluralidade das culturas e das maneiras de viver.

(Mbembe, 2019, p. 313).

RESUMO

Encontrei-me com este tema, ao encontrar-me com minha ancestralidade afro-brasileira e indígena e diante da constatação do apagamento histórico dos saberes e culturas destes povos nas diversas áreas de conhecimento, inclusive na Educação Física Escolar. Vivemos em uma sociedade multiétnica composta por uma considerável diversidade de culturas. O reconhecimento e a valorização dessa diversidade é atribuição conspícua da escola. Neste sentido, a disciplina de Educação Física se apresenta como um espaço riquíssimo de estudo e experiências motrizes relacionadas a tais manifestações culturais, dentre elas, a de matriz indígena. A relevância da temática indígena se confirma pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteraram, respectivamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privado, além da Base Nacional Comum Curricular que aborda o tema nos anos iniciais, mais especificamente no Ciclo II do ensino fundamental. Neste sentido, considerando o ambiente escolar como um espaço miscigenado e crivado pela alteridade, situamos o seguinte questionamento: como a Educação Física, enquanto componente curricular, pode se configurar como um espaço potente de afirmação e valorização das culturas indígenas sem isolá-la das outras culturas? Partindo deste campo problemático, este presente estudo de caráter qualitativo criou um campo de discussões e práticas sobre a presença de jogos, brincadeiras, lutas e danças de matriz indígena na Educação Física Escolar. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica que, na tensão com as singularidades do campo estudado, deu respaldo para a construção de uma Unidade Didática envolvendo a temática indígena, constituída por 6 encontros que foram desenvolvidos junto a 30 alunos do 5º do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Campinas /SP. Para levantamento dos dados foi utilizado o diário de campo e o diário do professor, com o intuito de registrar as intensidades, singularidades e também as narrativas que se constituíram na relação pedagógica estabelecida entre o professor e alunos em sala de aula. Seguindo a proposta da pesquisa-ação, os dados coletados foram analisados qualitativamente, de acordo com a dinâmica interpretativa oferecida pela Análise Temática. Foram encontrados 4 categorias de análise que, em seu conjunto buscou atender a delimitação problemática definida pela pesquisa. Diante da destituição de humanidade dos povos originários ocasionada pelo processo de colonização, vislumbra-se a possibilidade da restituição e reparação, através de uma prática educacional que ouse avançar de uma dimensão moral para uma dimensão ética e atitudinal nas aulas de Educação Física. Neste sentido, através dos encontros com as diferenças nas aulas da Educação Física, a partir da temática indígena, foi possibilitada a oportunidade da partilha daquilo que todos temos em comum, nossa humanidade (Mbembe, 2019). Deste movimento investigativo, desenvolvemos um recurso educacional, constituído por uma Unidade Didática oriunda da análise e avaliação do exercício educativo realizado ao longo desta presente pesquisa.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, identidade, culturas indígenas, humanidade, diferença.

ABSTRACT

I came across this topic, when I encountered my Afro-Brazilian and indigenous ancestry and when I saw the historical erasure of the knowledge and cultures of these people in different areas of knowledge, including School Physical Education. We live in a multiethnic society made up of a considerable diversity of cultures. Recognizing and valuing this diversity is a conspicuous responsibility of the school. In this sense, the discipline of Physical Education presents itself as a rich space for study and driving experiences related to such cultural manifestations, among them, that of indigenous origin. The relevance of the indigenous theme is confirmed by laws No. 10,639/03 and No. 11,645/08, which amended, respectively, the Law of Guidelines and Bases of National Education to include the mandatory theme "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" in public and private primary and secondary education establishments, in addition to the common National Curricular Base that addresses the topic in the early years, more specifically in Cycle II of primary education. In this sense, considering the school environment as a space mixed and riddled with otherness, we pose the following question: how Physical Education, as a curricular component, can be configured as a powerful space for affirming and valuing indigenous cultures without isolating it from others cultures? Starting from this problematic field, this qualitative study created a field of discussions and practices about the presence of games, games, fights and dances of an indigenous origin in School Physical Education. To this end, a bibliographical review was carried out which, in tension with the singularities of the field studied, provided support for the construction of a Didactic Unit involving indigenous themes, consisting of 6 meetings that were developed together with 30 students from the 5th grade of Elementary School from a municipal school in the city of Campinas/SP. To collect the data, the field diary and the teacher's diary were used, with the aim of recording the intensities, singularities and also the narratives that were constituted in the pedagogical relationship established between the teacher and students in the classroom. Following the action research proposal, the data collected were analyzed qualitatively, according to the interpretative dynamics offered by Thematic Analysis. Four categories of analysis were found which, as a whole, sought to meet the problematic delimitation defined by the research. Faced with the destitution of humanity of original peoples caused by the colonization process, the possibility of restitution and reparation is envisaged, through an educational practice that dares to advance from a moral dimension to an ethical and attitudinal dimension in Physical Education classes. In this sense, through encounters with differences in Physical Education classes, based on indigenous themes, the opportunity was made to share what we all have in common, our humanity (Mbembe, 2019). From this investigative movement, we developed an educational resource, consisting of a Didactic Unit arising from the analysis and evaluation of the educational exercise carried out throughout this research.

Keywords: School Physical Education, identity, indigenous cultures, humanity, difference.

RESUMEN

Me encontré con este tema, cuando me encontré con mi ascendencia afrobrasileña e indígena y cuando vi el borrado histórico de los saberes y culturas de estos pueblos en diferentes áreas del conocimiento, incluida la Educación Física Escolar. Vivimos en una sociedad multiétnica formada por una considerable diversidad de culturas. Reconocer y valorar esta diversidad es una responsabilidad manifiesta de la escuela. En este sentido, la disciplina de Educación Física se presenta como un rico espacio para el estudio y la conducción de experiencias relacionadas con dichas manifestaciones culturales, entre ellas, la de origen indígena. La relevancia del tema indígena es confirmada por las leyes nº 10.639/03 y nº 11.645/08, que modificaron, respectivamente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional para incluir el tema obligatorio "Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena". "en establecimientos de educación primaria y secundaria públicos y privados, además de la Base Curricular Nacional Común que aborda el tema en los primeros años, más específicamente en el Ciclo II de la educación primaria. En este sentido, considerando el ambiente escolar como un espacio mezclado y plagado de alteridad, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo la Educación Física, como componente curricular, puede configurarse como un espacio poderoso para afirmar y valorar las culturas indígenas sin aislarlas de las demás? culturas? A partir de este campo problemático, este estudio cualitativo creó un campo de discusiones y prácticas sobre la presencia de juegos, peleas y danzas de origen indígena en la Educación Física Escolar. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica que, en tensión con las singularidades del campo estudiado, sirvió de apoyo para la construcción de una Unidad Didáctica de temática indígena, compuesta por 6 encuentros que se desarrollaron en conjunto con 30 estudiantes de 5° grado. de Escuela Primaria de una escuela municipal de la ciudad de Campinas/SP. Para la recolección de datos se utilizó el diario del docente, destinado a registrar las intensidades, singularidades y también las narrativas que constituyeron la relación pedagógica establecida entre el docente y los estudiantes en el aula. Siguiendo la propuesta de investigación acción, los datos recolectados fueron analizados cualitativamente, según la dinámica interpretativa que ofrece el Análisis Temático. Se encontraron cuatro categorías de análisis que, en su conjunto, buscaron atender la delimitación problemática definida por la investigación. Frente a la destitución de humanidad de los pueblos originarios provocada por el proceso de colonización, se vislumbra la posibilidad de restitución y reparación, a través de una práctica educativa que se atreva a avanzar desde una dimensión moral hacia una dimensión ética y actitudinal en las clases de Educación Física (Mbembe, 2019). A partir de este movimiento investigativo, desarrollamos un producto educativo que consta de una Unidad Didáctica que surge del proceso de implementación, análisis y evaluación del ejercicio educativo realizado a lo largo de esta investigación.

Palabras clave: Educación Física Escolar, identidad, culturas indígenas, humanidad, diferencia.

LISTA DE QUADROS E DIAGRAMAS

Quadro 1: Unidades Temáticas e Objetos de conhecimento – BNCC.....	44
Quadro 2: As seis fases da Análise Temática.....	71
Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da Investigação - ação.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Área externa: <i>Playground</i> com piso gramado (parte inferior).....	51
Figura 2: Área externa: <i>Playground</i> com piso gramado (parte superior).....	51
Figura 3: Área externa: Pátio caracterizado com sinalizações esportivas.....	52
Figura 4: Área externa: Corredor de acesso à quadra.....	52
Figura 5: Área externa: Quadra poliesportiva.....	53
Figura 6: Gráfico de auto denominação racial dos estudantes do grupo focal.....	53
Figura 7: Apresentação de Trabalhos sobre as Etnias Indígenas.....	74
Figura 8: Vivência prática com o jogo da Onça.....	80
Figura 9: Vivência prática com a luta Huka Huka 1.....	81
Figura 10: Vivência prática com a luta Huka Huka 2.....	81
Figura 11: Atividade avaliativa - Jogo da onça 1.....	82
Figura 12: Atividade avaliativa - Jogo da onça 2.....	82
Figura 13: Participante confeccionando a peteca da etnia Tupi Guarani.....	88
Figura 14: Vivência prática com a peteca da etnia Tupi Guarani.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de pais e amigos da criança excepcional

AT- Análise Temática

BNC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

EMEF- Escola Municipal de Educação Básica

IB - Instituto de Biociências

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Pe - Padre

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física

RE - Recurso Educacional

RC - Rio Claro/SP

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIP - Tribunal Penal Internacional

UD - Unidade Didática

UE - Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 COMO TUDO COMEÇOU	15
2 INTRODUÇÃO	23
2.1 Objetivos	27
2.2 Recurso Educacional.....	27
3 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS	29
3.1 Raça, etnia e identidade	30
3.2 Cultura e identidade indígena.....	37
3.2.1 O encontro entre as culturas indígenas e não indígena	37
3.2.2 Identidade indígena e sua diversidade étnica e cultural	40
3.3 Aspectos legais que fundamentam o ensino das culturas indígenas	42
3.4 Como os aspectos legais relacionados à temática indígena tocam o chão da escola	46
4 PERCURSO INVESTIGATIVO	51
3.2 Universo da Pesquisa	51
3.3 Participantes	54
5 UNIDADE DIDÁTICA	55
6 IMPLEMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DIDÁTICO	65
6.1 Aspectos éticos	65
6.2 Especificações metodológicas	66
6.3 Instrumento de pesquisa – Diário de campo	70
6.4 Procedimentos para análise de dados	71
7 ANÁLISE DE DADOS	74
7.1 Desacertos com a Temática Indígena na Escola	74
7.2 Distância, estranhamento e desinteresse inicial por Temáticas divergentes	78
7.3 Reassumindo o corpo como lugar de conhecimento através da Temática Indígena	80

7.4 Relação com a natureza e a “Mentalidade Ecológico Cultural Indígena”	86
7.5 Considerações Finais	89
8 REFERÊNCIAS	94
9 APÊNDICES	98
9.1 Roteiro de Observação	98
9.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)	99
9.3 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - (TALE)	101
9.4 Parecer de aprovação Consubstanciado Comitê de Ética- CEP	103
9.5 REGISTROS PEDAGÓGICOS E DIÁRIOS DE CAMPO	104
1º Encontro - Data 29/09/2023 - Povos originários: Avaliação Diagnóstica	104
2º Encontro - Data 10/10/2023 - Diversidade étnica e cultural dos povos originários.....	105
3º Encontro - Data 17/10/2023 - Diversidade étnica e cultural dos povos originários.....	107
4º Encontro - Data 20/10/2023 - Diversidade étnica e cultural dos povos originários.....	108
5º Encontro - Data 24/10/2023 - Jogos e brincadeiras de matriz indígena: Peteca – etnia Tupi Guarani.....	109
6º Encontro - Data 31/10/2023 - Jogos e brincadeiras de matriz indígena: Jogo da Onça – Etnia Bororo.....	113
7º Encontro - Data 07/11/2023 - Jogos e brincadeiras de matriz indígena: Jogo da Onça – Etnia Bororo.....	114
8º Encontro - Data 14/11/2023 - Luta Huka Huka-Terras Indígenas Bakairi, Santana e do Xingu.....	116
9º Encontro - Data 21/11/2023 - Finalização e avaliação da U.D.....	118
9.6 RECURSO EDUCACIONAL	122

COMO TUDO COMEÇOU...

Permita-me, caro leitor, começar essa dissertação situando a regência da escrita na primeira pessoa do singular. Tal decisão pode gerar certo estranhamento, mas ao menos deixa claro, logo de início, que não haveria aqui uma pesquisa acadêmica se antes ela não tivesse implicada amplamente nos traços da existência deste professor – que também é pai, marido, filho – que aqui vos escreve.

Assim, logo de partida, vou-me orientando na direção de um movimento investigativo que dispersa minha identidade, se fazendo e se refazendo constantemente na relação que estabeleço com o território que me instiga à pesquisa, a saber, o universo da Educação Física Escolar.

Antes de dizer que tipo de pesquisa é essa, o que será esclarecido oportunamente, cabe destacar que ela pretende situar o foco da observação de dentro da experiência educacional que aqui será instalada, e não de fora, sobrevoando de cima o exercício educativo que aqui interessa destacar. Assim, pesquisador e sujeitos, teorias e práticas, intenções e devires educacionais vão atravessando continuamente essa prática de pesquisa, e ajudando a traçar seus rumos no campo da escrita.

Permita-me, então, dispersar-me na escrita. E, para começar, talvez pudesse partir do meu primeiro ponto de dispersão: meu nascimento, pois onde, como e a partir de qual contexto nasci, diz muito sobre essa pesquisa. Então nasci. Foi em Americana, cidade do interior do estado de São Paulo, onde residi desde minha infância até a vida adulta. Estudei, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, em escolas públicas estaduais. Sou filho de um metalúrgico cafuzo e uma tecelã parda. Minha infância foi extremamente alegre, divertida, onde pude gozar de uma ampla gama de experiências em jogos e brincadeiras.

Inevitavelmente, nesta fase, comecei a perceber que não tinha o mesmo tom de pele da maioria de meus amigos. Surpreendentemente, a princípio, identifiquei-me com os povos originários por tê-los visto numa TV preto e branco. Considerava-me indígena por não me reconhecer “branco”, era assim que me concebia até o dia em que meu irmão mais velho “me corrigiu” dizendo que não éramos indígenas e sim negros.

Essa situação pode parecer corriqueira para o leitor desavisado, mas revela, ao menos, um problema: para aqueles não brancos, como eu, a construção da identidade é um enigma que orienta nossa atenção sempre para o fora, isto é, para a alteridade e para aqueles que não se encaixam em um padrão e que, portanto, então sempre às voltas com as diferenças. Mesmo porque, ainda que meu irmão tenha me alertado para o fato de ser um negro, anos depois, já adulto, tive uma conversa informal com meu pai, na qual tomei conhecimento que, além de minha ancestralidade africana, evidenciada pela minha aparência, constava também em minha árvore genealógica a presença indígena.

Confirmava-se assim, em meu entendimento, as origens de minha natureza cafuza, mas tal confirmação não se deu do dia para a noite, como quem aperta um botão e se entende de outro modo. No processo de se reconhecer cafuzo, me deparei com os discursos acerca da raça e do racismo que cravaram marcas profundas na construção do meu ser.

Apesar disso, como já disse, minha infância foi alegre e feliz, no entanto, pouco a pouco fui percebendo que ser diferente não se tratava apenas de uma questão de cor de pele. Assim, no seio das relações da minha realidade infante, através de diversas situações, fui aos poucos tendo que lidar com os discursos da raça e do racismo e, minha relação com esses discursos funcionava mais ou menos como aquele velho enigma: “Decifra-me, ou te devoro”, porque era justamente disto que se tratava (ou que parecia se tratar): de um devorar cruel, feito à carne viva e que tinha como única função me fazer parecer impotente, pelo simples fato de ser diferente daqueles considerados “brancos”.

Mas uma possibilidade de enfrentamento aos discursos da raça e do racismo demorou em acontecer. Foram anos a fio sendo enredado por esses discursos, como quem não tem outra opção, a não ser aceitar. Foi muito recentemente que essa possibilidade de enfrentamento se afirmou. O autor Achille Mbembe deu o tom deste despertar:

...raça e racismo fazem parte dos processos fundamentais do inconsciente, ligados ao empasse do desejo humano - apetites, afetos, paixões e temores. São simbolizados, sobretudo, pela lembrança de um desejo originário frustrado, ou então por traumas cujas causas muitas vezes nada têm a ver com a pessoa que é vítima do racismo. Por outro lado, a raça não decorre somente de efeito ótico. Não diz respeito unicamente ao mundo

sensorial. É também uma maneira de estabelecer e de afirmar o poder (Mbembe, 2019, p. 68 - 69).

Mas, enquanto criança, não tinha condições de alcançar esse nível de compreensão acerca da raça e o racismo. Só o que eu tinha era a experiência vivida. Em minha ingênua concepção da realidade não concebia que tal experiência era oriunda de uma forma de estabelecimento e afirmação de poder perpetuada de história. Ademais, considerava-me indígena não porque havia conhecido as culturas indígenas, ou tivesse conhecimento de algum antepassado indígena, pelo contrário, a concepção dos povos originários que eu dispunha era baseada na imagem pejorativa do “índio” que infelizmente ainda vigora no imaginário de muitas pessoas. Tratava-se, portanto, de uma identificação meramente visual baseada na cor da pele. Da mesma forma, desconhecia a cultura africana e afro-brasileira.

Assim sendo, para mim era como que ser negro correspondesse a permanecer à margem, sem uma cultura ou ancestralidade a ser reconhecida e valorizada. Sentia-me, de certa forma, separado e encoberto por uma alcunha que, se não me desqualificava, ao menos, me colocava sob suspeita. Ah, se naquela época, quando criança, pudesse ouvir calar alto em mim as palavras de Mbembe que, ao refletir sobre o substantivo “negro”, assim destaca:

(...) Posto à *parte*, posto à distância, parte a parte – foi assim que o negro veio a significar, em sua essência e que antes que qualquer coisa seja dita, a exigência de segregação.

Ao longo da história, aconteceu que aqueles que haviam sido encobertos por esta alcunha – e haviam sido, consequentemente, postos a parte ou à distância – acabavam por habitá-la (Mbembe, 2019, p. 93).

Compreendo que, não somente eu, uma criança, estava abstraída desta verdade historicamente instituída, mas também meus pais, meus avós e demais familiares. No entanto, uma coisa eu havia impreterivelmente assimilado: a raça e o racismo seria algo com que eu conviveria ao longo de toda minha vida independente da maneira como eu lidaria com este fato.

Na medida em que os anos passavam fui descobrindo minhas potencialidades, minha inteligência, minha destreza em alguns esportes, no entanto, por melhor que pudesse ser em tudo, ainda assim, eu sempre me sentia inferior diante da branquitude a qual eu estava imerso. De fato, eu não era inferior mesmo me sentindo desta forma, eu simplesmente não era “branco”, o que sempre me

colocava em uma posição de diferença, isto é, de desacomodação face ao padrão da branquitude.

Só muito depois, em minha história recente, fui buscar por leituras para compreender essa minha condição desacomodada. Foi aí que me encontrei Mbembe, que em seus estudos, pontuou: *“Deveríamos acrescentar que, por sua vez, o branco é, sob vários aspectos, uma fantasia da imaginação europeia que o Ocidente se esforçou por naturalizar e universalizar”* (Mbembe, 2019, p.88). Na esteira desta ideia, em outro momento, este mesmo autor acrescenta que: *“A fantasia do branco age, desse ponto de vista como uma constelação de objetos de desejo e de marcadores públicos de privilégio”* (Mbembe, 2019, p.90).

Com leituras tal como essas, fui percebendo que, a crença na *“fantasia do branco”*, determinou indubitavelmente as lentes com as quais eu me via no mundo (Mbembe, 2019, p.90). No entanto, o que mais me surpreendeu, com a leitura de Mbembe, foi que tal determinação não surgiu espontaneamente, pelo contrário:

(...) essa crença foi cultivada, alimentada, reproduzida e disseminada por um conjunto de dispositivos teológicos, culturais, políticos, econômicos e institucionais, cuja evolução e consequências ao longo dos séculos foram bem retraçadas pela história e pela teoria crítica da raça. De resto, em várias regiões do mundo, um imenso esforço foi feito no sentido de tornar essa crença em um dogma, um hábito (Mbembe, 2019, p.90).

Desta forma, a *“fantasia do branco”* alcançou, ao longo da história, seu êxito enquanto crença, dogma, hábito e arcabouço de privilégios e segregação. Assim sendo, a crença nesta *“fantasia”* acabou resvalando também em meu seio familiar. Seguindo o enredo desta fabulação inculcada, meu pai, um homem bom, cafuzo de índole inquestionável, simples e honesto, numa atitude isenta de dolo alimentou essa ideia de inferioridade fundamentada na *“fantasia do branco”* ao me incentivar constantemente a sempre ser muito melhor que os outros em tudo sob a justificativa de que, sendo eu um negro, suscitaria desconfianças por mais competente que eu pudesse ser (Mbembe, 2019).

No auge da adolescência o sentimento de inferioridade não foi apagado plenamente, mas vestiu-se de revolta e rebeldia. Embalado pela poesia ritmada do grupo musical *“Racionais MCs”* sentia que algo estava errado, mas ainda não conseguia entender com profundidade as questões de raça e racismo. No fim deste período, munido de certa *“maturidade”*, passei a orgulhar-me do fato de ser negro.

Porém, mesmo estando ciente da realidade do racismo tentava ignorar sua existência em nome de certa “serenidade/passividade”. Agindo desta forma me esforçava em acreditar que o racismo estava presente somente em algumas situações pontuais em nossa sociedade.

Com o passar dos anos, já na fase adulta, aos 28 anos e depois de várias experiências profissionais fora do contexto escolar, decidi ingressar na faculdade. No ano de 2008 iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física em uma instituição de ensino superior privada. A escolha por este curso parecia óbvia, pois sendo professor de Educação Física poderia unir em um só ofício duas coisas que eu gostava muito de fazer: praticar esportes e ensinar. No decorrer do curso, diante das várias disciplinas ministradas, e da possibilidade de trabalhar em diversas áreas no campo da Educação Física, interessei-me pela Educação Física Escolar. Mesmo ciente dos desafios, a realidade escolar me atraía.

Recordo-me que o curso enfatizava o fator lúdico das aulas condenando com insistência a iniciação esportiva precoce. No entanto, em seu bojo, contemplava excessivamente os esportes em detrimento de elementos culturais. Posso dizer seguramente, após analisar o histórico de minha graduação, que não houve qualquer menção no curso de possibilidades pedagógicas englobando as culturas populares, as culturas dos povos originários e as culturas afro-brasileiras. Este predomínio técnico, biológico e esportivo não estava restrito somente à Instituição onde havia concluído minha graduação, como confirma o relato de Araújo et al, ao descrever sua formação inicial:

A formação inicial despertou dúvidas; meu desconhecimento acerca da Educação Física destinada à escola possibilitou a aprendizagem sob um prisma técnico, biológico e esportivo. As poucas disciplinas voltadas para a criticidade pareciam estar na grade simplesmente para compor o quadro (Araújo et al, 2020, p.27).

Assim sendo, como no relato supracitado, minha graduação, da mesma forma, apenas reproduziu a história de desprezo e apagamento de tantas culturas presentes em nosso país. Essa minha impressão sobre a formação acadêmica em Educação Física pode ser confirmada nas reflexões de Vago, segundo as quais:

(...) a Educação Física tem uma dívida com todas essas culturas: invisibilizadas e solenemente ignoradas, pouco ou nada (para não dizer: nunca) consideradas dignas de compor seu programa de ensino, seja nas licenciaturas que formam seus/suas docentes, seja em seu ensino na

Educação Básica. Não só na Educação Física, invisibilizadas também na história do país e nos programas de ensino de tantas outras disciplinas. História ultrajante de extermínio, de genocídio, de epistemicídio (Vago, 2022, p. 5).

E de fato, Vago tem razão! Quantas vezes, nós professores, não nos concentramos em apenas listar atividades para serem ministradas para os alunos, sem ao menos considerar seus contextos sócio-históricos e culturais? Quantas vezes, passamos por cima de possíveis aproximações destas atividades com nossa realidade escolar local, em função de outras demandas pedagógicas que, muitas vezes, nada têm a ver com as singularidades do contexto cultural local no qual nos inserimos? Pois então, somos também agentes deste “*epistemicídio*”!

Agora, o que pode surpreender, e que Vago acima alerta, é que a própria formação acadêmica em Educação Física endossa esse epistemicídio cultural. É como se fossemos sendo moldados, progressivamente, dentro um projeto educacional – que já nem é mais nacional, mas global – que torna rarefeita nossa relação mais direta com o âmbito da cultura, em função de uma quase depuração daquilo que é dito e feito no âmbito da Educação Física Escolar.

Ainda meio inconsciente de que também fazia parte deste epistemicídio cultural na Educação Física Escolar, concluí a graduação em 2011, e logo já fui contratado pela APAE (Associação de pais e amigos da criança excepcional) de Nova Odessa/SP. Minha atribuição basicamente consistia em atuar com psicomotricidade com crianças em idade escolar que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Seguindo o enredo da minha formação meu trabalho pautou-se numa linha tecnicista/biologista. Atuei nesta instituição por um breve período, aproximadamente um ano até pedir demissão para assumir o cargo de Professor de Educação Física na rede municipal de Nova Odessa. Tratava-se de uma realidade diferente, várias escolas, classes com mais de 20 alunos, além da diversidade. Trabalhei em Nova Odessa por três anos. Foi um período desafiador onde se consolidou a prática docente voltada para o esporte.

Quando ingressei na rede municipal de Americana/SP, cidade onde residia, já dispunha de certa experiência na atuação docente. Entretanto, encontrei dificuldades para adaptar-me às peculiaridades de outra rede de ensino, além do contato com um perfil de alunado bem diferente do qual havia trabalhado. A maioria

dos alunos se encontrava em situação de vulnerabilidade social. Neste mesmo período, trabalhei por alguns meses como instrutor de musculação em uma academia, porém, não me senti encaixado.

Pouco antes de completar três anos de exercício docente em Americana, o que possibilitaria concluir o estágio probatório - período de avaliação que antecede a aquisição de estabilidade no cargo - fui exonerado. A gestão municipal, amparada em uma lei que permitia a exoneração de servidores em estágio probatório numa suposta situação de colapso financeiro, demitiu mais de duzentos servidores que, além de mim, se enquadravam nesta situação.

Desta forma, devido ao ressentimento pela exoneração e minha insatisfação com diversas problemáticas ligadas a realidade escolar, decidi não mais atuar em escolas. Optei por encarar este momento como uma oportunidade para novas experiências e uma possível reviravolta profissional. No entanto, por um capricho do destino, todas as portas se fecharam. Depois de meses sem trabalho, a primeira e única oportunidade que surgiu consistia em atuar justamente em uma escola, escola pública. Assim, em 2018, quatro anos após ter realizado a prova do concurso, fui convocado a assumir o cargo de Professor de Educação Física na cidade de Campinas/SP.

O ingresso na rede municipal de Campinas aconteceu após firme resolução de abandonar a docência e um intenso esforço para mudar de campo de atuação. Este fato me conduziu a uma reflexão sobre minha vocação, não somente profissional, mas humana. Compreendi que eu não deveria mudar de campo de atuação, mas justamente minha maneira de atuar neste campo. O problema, portanto, não estava na realidade escolar, mas na maneira como eu, enquanto educador, me relacionava com tal realidade. Assim, no primeiro ano de atuação na rede municipal de Campinas comecei a rever minha prática.

A partir do segundo ano, movido por uma necessidade de alargamento de fronteiras nas aulas que ministrava, interessei-me por aprofundar na diversidade cultural de nosso país. Assim, como Costa et al, sentia que era *“preciso deixar-se contagiar por algo novo, por culturas diferentes, tentar um movimento de alteridade”* (Costa et al, 2023, p.16). Nesta esteira almejando ir além, era impulsionado a cada vez mais:

(...) reconhecer, acolher e tratar saberes de tantos povos que constituem o povo brasileiro: os saberes ancestrais e contemporâneos dos povos originários, dos povos afro-ameríndios, dos povos latino-americanos, dos povos do campo e os saberes produzidos em espaços diversos das cidades, ocupados e frequentados pelos sujeitos da Educação Física – crianças, adolescentes, jovens, adultos, especialmente da “gente humilde” do Brasil (Vago, 2022, p. 4-5).

Exatamente nesta fase, como já foi mencionado, em uma conversa informal com meu pai, tomei conhecimento de minha ancestralidade cafuza, uma vez que meus bisavós eram indígenas. Embalado por este contexto reflexivo procurei me aprofundar na Lei 11.645/08 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígena e africana. Diante disso, senti-me motivado a aprofundar-me na temática indígena, me surpreendendo com as inúmeras possibilidades de desenvolvimento no contexto educacional. Inevitavelmente, comecei a dar passos mais largos nesta direção, pois, me valendo mais uma vez das palavras de Costa et al, minha expectativa era *“acima de tudo, me superar, ultrapassar meu próprio limite, minha própria experiência, começando um movimento inédito para mim, e, por isso, também para os estudantes”* (Costa et al, 2023, p.16).

Em contrapartida, neste movimento inédito para mim, me questionava sobre quais seriam os motivos que levavam as culturas indígenas e africanas serem tão negligenciadas no ambiente escolar. Naquele momento, eu dispunha de poucos conhecimentos sobre as consequências da colonização para os povos indígenas, sobretudo no âmbito cultural. No entanto, sentindo-me motivado a me aprofundar na temática deparei-me com a seguinte questão: Como os jogos, brincadeiras, lutas e danças de matriz indígena poderiam estar presentes na Educação Física Escolar? Como estes conhecimentos poderiam ser desenvolvidos nas aulas em diálogo com outras manifestações culturais, considerando que vivemos em um país miscigenado?

No mais, cabe encerrar, por aqui, este tom narrativo situado na primeira pessoa do singular, pois já temos dados suficientes para situar a delimitação problemática desta pesquisa, a qual será evidenciada devidamente na próxima seção.

1. INTRODUÇÃO

Na seção anterior, ousei me situar na pesquisa, não como pesquisador que observa em uma posição à parte, mas como aquele que se viu atravessado pelo processo investigativo. Compreendo que minha história reflete, de certo modo, a história da Educação Física. Ademais, a descoberta de minha ancestralidade cafuza concomitantemente com a constatação de minha prática docente voltada excessivamente para o esporte se relaciona com a necessidade da proposição de uma Educação Física aberta para acolher a todas as culturas.

Neste sentido, verifica-se a necessidade de conceber a prática docente não de maneira fixa, estática ou imutável, mas respeitando a diversidade social, cultural e local em sua constituição (Araújo et al, 2020). Ademais, *“é chegado o momento de lançarmos em cruza as sabedorias ancestrais que ao longo dos séculos foram produzidas com descredibilidade, desvio e esquecimento”* (Rufino, 2019, p.4). Assim, atendendo a proposição supracitada e considerando as inúmeras possibilidades envolvendo as sabedorias ancestrais, evidencia-se a matriz indígena, concernente aos povos originários que, de acordo com Baniwa (2006):

São povos que representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas, e sua contribuição ao patrimônio mundial – na arte, na música, nas tecnologias, nas medicinas e em outras riquezas culturais – é incalculável. Eles configuram uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, sociais e políticos sumamente diferentes (Baniwa, 2006, p.47).

A escola é o lugar para o direito de todos às culturas, portanto, é inequívoca a afirmação de que a cultura concernente aos povos originários deva estar presente na escola por constituir-se em um conhecimento que incorpora a diversidade cultural como algo presente na realidade escolar. Pois, como afirma Vago (2009):

Em suma, escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes. A escola é lugar para o direito de todos às culturas (Vago, 2009, p. 28).

Os povos originários representam uma vasta complexidade étnica cultural. Dentro desse universo são incontáveis as possibilidades de desenvolvimento e contextualização das culturas indígenas. Além de sua inestimável contribuição ao

patrimônio mundial no âmbito cultural, a relevância desta temática no contexto educacional é corroborada pela promulgação da lei nº 11.645/08 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privado (Brasil, 2008). Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na disciplina Educação Física, anos iniciais, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, aborda as culturas indígenas nas seguintes unidades temáticas: *Jogos e brincadeiras*; *Danças e Lutas* (Brasil, 2017).

Assim sendo, a BNCC se constitui como um dos referenciais teóricos desta pesquisa por se tratar de um marco regulatório e possibilitar uma referência de partida para o desenvolvimento da temática indígena no ambiente escolar. Entretanto, ao apresentar a temática indígena apenas como um conteúdo específico a ser dado na escola, a BNCC acaba cercando excessivamente a temática indígena e deixando pouca margem para explorar sua problematização a partir das interações estabelecidas entre os alunos e essa temática específica de estudo.

A problematização toca questões relacionais indo, portanto, muito além da atividade em si, e atravessa o chão da escola, conectando teorias e práticas, intenções e devires, professor e alunos, de modo a fazer com que esses agentes educacionais habitem a diferença, como diria Achille Mbembe, e toquem naquilo que todos temos em comum, nossa humanidade e este mundo.

Nesta direção, destaca-se aqui duas frentes teóricas: uma pautada pelas orientações da BNCC, com seu peso referencial calibrando a organização e programação da atividade pedagógica, e outra, que emerge no ato da ação educativa, colocando professor e alunos face à diferença, isto é, face à mobilização dos conteúdos de ensino na interação que professor e alunos fazem deste conteúdo a partir de suas próprias humanidades.

É nesta segunda frente teórica que situamos os estudos de Achille Mbembe para pensar a Educação Física escolar como espaço de encontro, descoberta, apreciação e valorização dos saberes e práticas que tocam nossa humanidade, e que nos permitem respeitar e valorizar as diferenças, sem deixar de lado também aquele sentimento de pertença que dá sentido e valor às identidades. Adentrando nestas questões, cabe esclarecer que a identidade não é um dado acabado, pois

deriva, sobretudo, de uma construção social, relacionada ao sentimento de pertença a uma cultura e a um mundo de significados e valores (Freitas; Nogueira, 2002).

Essa discussão que conecta a noção de identidade ao sentimento de pertença é particularmente importante, mas deve ser lida com cuidado principalmente quando consideramos a dimensão multiétnica que é tão característica da sociedade brasileira atual. Assim, não abrimos mão deste sentimento de pertença, mas sem deixar de considerar também a sua relação de integração com a alteridade, isto é, com a diversidade de culturas que integram o âmbito mais amplo da cultura. É na esteira desta ideia que situamos alguns estudos contemporâneos para analisar a concepção sociológica da identidade na pós-modernidade.

Segundo Hall (2005), o sujeito sociológico é dotado de uma essência interior, porém essa essência não é fechada em si mesmo, mas sim passível de ser formada e alterada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades presentes nestes mundos. Assim Hall pontua:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais podemos identificar pelo menos temporariamente (Hall, 2005, p. 13).

Observem que, para Hall (2005) a identidade, na pós-modernidade, não pode ser concebida como algo acabado, mas sim, como um processo em andamento. Diante desta constatação o autor sugere que o termo identidade deva ser substituído por “*identificação*” (Hall, 2005, p. 39).

É neste contexto reflexivo que nos interessa pautar a noção de identidade no âmbito das culturas indígenas. Neste tocante, a identidade e culturas indígenas trazem consigo uma riqueza incomparável, no entanto, não podemos considerá-la como algo acabado, fechada em si mesma, incapaz de dialogar com as demais manifestações culturais, pois “*não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações e trocas entre indivíduos e grupos sociais*” (Baniwa, 2006, p.20). Ademais, o isolamento no trato das culturas indígena nas aulas de Educação Física, seguindo um viés identitário, pode contribuir para a manutenção da ideia que

admite a superioridade¹ de determinadas manifestações culturais sobre as outras ao evidenciar excessivamente as diferenças desconsiderando o que temos em comum.

Neste sentido, pautado no pensamento de Mbembe em tensão com a BNCC e considerando o ambiente escolar como um espaço miscigenado e crivado pela alteridade, situamos, de partida, o seguinte questionamento: como a Educação Física, enquanto componente curricular, pode se configurar como um espaço potente de afirmação e valorização das culturas indígenas, através de jogos, brincadeiras, lutas e danças de matriz indígena, não se abstendo do diálogo com as demais manifestações da cultura corporal?

Assim sendo, esta pesquisa visa contribuir para a área de conhecimento e pesquisas acerca da Educação Física, na medida em que pretende afirmar – através de um trabalho pedagógico focado na temática indígena – o potencial desta disciplina escolar na qualificação das relações educativas escolares que oportuniza, como efeito, um maior respeito, mais também uma maior aproximação e compreensão das diferenças no ambiente escolar.

Em última análise, o que se quer ver é o seguinte: o ambiente escolar é amplamente atravessado pelas diferenças, e esse atravessamento é ainda mais intenso no contexto da Educação Física Escolar, haja vista que nesta disciplina, os alunos estão em movimento constante, colocando em evidência o domínio das relações, onde temáticas como a raça, o racismo, dentre outras tantas, são constantemente postas à prova nas trocas e interações escolares. E é justamente neste espaço de trocas e interações que as alteridades, isto é, as diferenças se encontram e tensionam entre si, gerando o reforço dos discursos raciais e/ou racistas, ou, a dissolução dos mesmos, em função da afirmação de relações mais empáticas e cordiais.

Espera-se com essa pesquisa dar maior visibilidade à Educação Física como espaço propício para a valorização e afirmação das diferenças, para tanto, dar-se-á foco para a tematização indígena em diálogo com as demais manifestações culturais presentes no contexto escolar.

¹ Tal concepção de superioridade cultural está intimamente relacionada com a questão racial e o racismo. Neste sentido, Mbembe pontua a raça como uma das matérias primas da fabricação da diferença e do excedente e consequentemente como instrumento de dominação.

2.1 OBJETIVOS

O objetivo geral:

- Afirmar, através de um trabalho pedagógico focado na temática indígena, o potencial da Educação Física Escolar na qualificação das relações educativas escolares, de modo a oportunizar, como efeito, maior respeito, mais também maior aproximação e compreensão das diferenças no ambiente escolar.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre o discurso identitário, ligado às culturas indígenas, na sua relação de tensão e diálogo permanente com as alteridades que atravessam o âmbito da cultura na qual a escola se insere.
- Refletir como as leis 11645/08 e Base Nacional Comum Curricular podem tocar o chão da escola.
- Elaborar e aplicar uma Unidade Didática (UD) com o tema jogos e brincadeiras, danças e lutas indígenas nas aulas de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 5º anos.
- Analisar os efeitos do desenvolvimento da UD junto aos alunos participantes desta pesquisa, buscando afirmar e valorizar os construtos culturais indígenas na relação de tensão (diálogo e troca) com as alteridades que se mobilizam no contexto escolar.

2.2 RECURSO EDUCACIONAL

Recurso educacional é um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços do ambiente escolar, em formato artesanal ou protótipo. Tal recurso pode ser, por exemplo, uma unidade didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros (Brasil, 2019). Na Área de Ensino, considera-se Recurso educacional (RE):

(...) o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros) (Rizzatti et al., 2020, p.4).

Para Bessemer; Treffinger (1981) apud Rizzatti et al. (2020) o RE deve ser elaborado objetivando responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional. Neste sentido, após levantamento bibliográfico acerca das possibilidades de estudo e vivência das culturas indígenas e análises oriundas da intervenção docente nesta temática, objetiva-se a composição de uma UD contemplando jogos, brincadeiras, dinâmicas entre outras atividades de origem indígena que possam estar presentes no contexto da Educação Física Escolar.

O Recurso Educacional (RE), oriundo desta pesquisa, se constitui em uma proposta de trabalho com a temática indígena na Educação Física Escolar. Cabe pontuar, que o RE não equivale ao planejamento das aulas realizado na primeira fase da pesquisa a partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida e da análise das singularidades locais onde se constituiu o trabalho de campo. O RE é derivado de um movimento educacional acionado a partir da concepção e organização da unidade didática, passando pela aplicação da mesma, em uma situação didático-pedagógica definida e a construção das análises e discussões derivadas deste movimento interventivo.

3. COMPOSIÇÕES TEÓRICAS

A presente pesquisa teve como ponto de partida e fio condutor das discussões o livro *“A crítica da Razão Negra”* de Achille Mbembe. Assim sendo, dando mobilidade ao exercício de pesquisa, efetivou-se a composição, a partir do pensamento de Mbembe, de um plano teórico que demarcasse os referenciais bibliográficos que subsidiaram o nosso exercício investigativo. Para a composição deste plano teórico, buscou-se compreender, primeiramente, os conceitos de Raça, etnia e identidade, buscando esclarecer suas definições e, desta forma, melhor analisarmos como estes termos se interseccionam.

Neste tocante, cabe destacar que, o conceito de raça utilizado nesta pesquisa, orientou-se pela concepção teórica de Martins et al. (2022), Munanga (2004), Mbembe (2019) e Rufino (2019) e após breve introdução sobre o conceito de etnia segundo Martins et al. (2022), em Baniwa (2004) buscou-se compreender a diversidade étnica e a identidade indígena ressaltando a relação entre identidade e alteridade.

Para compreendermos a identidade utilizamos a concepção teórica de Freitas; Nogueira (2002) que apresentam a identidade como uma construção social e Hall (2005), que evidencia o termo identificação. Mbembe (2019) além de reafirmar o termo identificação nos aponta outros aspectos.

Diante da possibilidade da excessiva ênfase na diferença no processo de identificação, Castro-Gómez (2014) nos aponta os riscos do essencialismo no pensamento descolonial. Nesta esteira, Fernandes (2019), ao descrever a tendência das pessoas que se identificam se isolarem em grupos, nos apresenta o identitarismo. Contrapondo-se ao identitarismo Mbembe (2019) nos apresenta a concepção de um futuro compartilhado dignamente por todos.

Feito esse movimento de composição bibliográfica, passamos a compor também as culturas indígenas, buscando compreender, através de uma breve análise histórica, a diversidade étnica cultural indígena considerando, segundo Baniwa (2004) e Silva; Costa (2018) os impactos do encontro das culturas indígenas e não indígenas.

Ainda elucidando tais impactos na atualidade Athila; Acquine (2021) e Gortázar (2021) nos fornecem informações sobre questões atuais envolvendo povos indígenas.

Por conseguinte, Baniwa (2004) nos transmite a resiliência dos povos originários e a força interior que os levam a lutar e manter suas culturas e tradições, mesmo diante das agruras do passado e do presente.

Foi discutido o embasamento legal que sustenta o ensino da temática indígena, sobretudo, considerando a Lei nº 11.645/08 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privado e a Base Nacional Comum Curricular no que concerne a temática indígena (Brasil, 2008, 2017). Esta discussão desaguou nos trabalhos de Rosa (2023); Franco (2019); Costa et al, (2023) Maldonado; Farias; Nogueira (2021). Estes estudos nos ajudam a compreender como a Lei pode tocar o chão da escola.

Esta composição teórica se justifica pela necessidade de uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de raça, racismo, etnia, identidade e identitarismo, além dos mecanismos legais referentes à temática, uma vez que apresentamos uma proposta pedagógica envolvendo a temática indígena numa perspectiva de diálogo.

O pensamento de Achille Mbembe perpassa por estes conceitos dialogando com os demais autores que compõem o referencial teórico. Apesar de sua reflexão crítica não abordar explicitamente os povos indígenas, seu pensamento nos ajuda a pensar a temática indígena nas aulas de Educação Física numa perspectiva de abertura, aproximação, diálogo e, sobretudo, reconhecimento daquilo que o outro possa revelar de mim. Neste sentido, seu pensamento se relaciona em tensão com a BNCC onde as culturas indígenas são tratadas apenas em uma dimensão moral.

3.1 Raça, etnia e identidade

Etnia, raça e identidade são realidades que se relacionam intimamente, mesmo distinguindo-se em suas definições. Muitas vezes estes termos se confundem correndo o risco de serem tratados como sinônimos não apenas no senso comum como afirma Martins et al. (2022):

Por inúmeras vezes, vemos o termo etnia sendo utilizado no lugar de raça, porém, importa assinalar que tais termos, apesar de terem intersecções,

possuem explicações diferentes e com definições específicas na medida em que nos aprofundamos em seu entendimento (Martins et. al., 2022, p.15).

Assim sendo, no intuito de atender aos objetivos deste estudo, propõe-se compreender o que diferencia raça e etnia e como estes termos se relacionam entre si e com a identidade.

Para Martins et al. (2022) parece haver um consenso no meio acadêmico sobre a não existência de raças humanas. No ponto de vista biológico isto se confirma pelos avanços dos estudos em genética humana e pela conclusão de pesquisas comparativas na respectiva área. Estes estudos sugerem, por exemplo, que um senegalês pode estar mais próximo, geneticamente, de um norueguês do que um congolês mesmo possuindo características físicas diferentes. Na esteira desta ideia, pontua Munanga:

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (Munanga, 2004, p. 21).

Diante desta afirmação, Munanga não está determinando que todas as pessoas ou populações sejam geneticamente iguais. Existem patrimônios genéticos diferentes, entretanto, essas diferenças, não justificam a classificação dos indivíduos em raças. Segundo o mesmo autor, alguns biólogos antirracistas chegaram a defender a abolição do conceito de raça dos dicionários e textos científicos, no entanto, o conceito persiste tanto no uso popular quanto em estudos e trabalhos na área das ciências sociais. Na referida área, o conceito de raça ainda perdura não pela negação das conclusões dos estudos em Biologia Humana, mas por sua *“realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”* (Munanga, 2004, p. 23).

Por sua vez, para Mbembe a raça *“é uma das matérias primas com as quais se fabrica a diferença e o ‘excedente’, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispendida sem reservas”* (Mbembe, 2019, p. 73). Para o autor a raça pode ser compreendida como uma conformação irreal da divisão e da diferença passível de ser instrumentalizada sordidamente. E assim pontua:

Por princípio de raça se deve entender, aliás, uma forma espectral da divisão e da diferença humana susceptível de ser mobilizada para fins de estigmatização, de exclusão, de segregação, por meio dos quais se busca isolar, eliminar e até mesmo destruir fisicamente determinado grupo humano (Mbembe, 2019, p. 106).

Nesta esteira, Rufino (2019), corrobora a ideia da raça como uma abstração delimitadora do que pode ou não ser considerado humano, se referindo a este termo como uma mendacidade da qual precedia a percepção de humanidade que vigorava no curso do empreendimento colonizador ocidental. Para o autor *“o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos”* (Rufino, 2019, p.4).

Neste sentido, a elucidação do conceito de raça nos leva a compreendermos o fenômeno do racismo como uma herança colonial, evidenciado por meio de preconceitos e atitudes discriminatórias a determinados indivíduos e grupos, sobretudo pela cor da pele e características físicas (Martins, 2004). Para Mbembe: *“O sujeito racista reconhece, em si mesmo a humanidade não naquilo que o torna igual aos outros, mas naquilo que o distingue deles”* (Mbembe, 2019, p. 76). Ou seja, o racista alimenta sua conduta não apenas fechando-se ao diferente, mas também negando a si mesmo a possibilidade da descoberta do comum e daquilo que pode ser compartilhado por todos apesar das dissemelhanças.

No que lhe concerne, o conceito de etnia - embora apresente estreita relação com o conceito de raça - possui uma definição diferente. Assim sendo, situado adequadamente, tal conceito é utilizado para designar determinados grupos que compartilham da mesma origem, tradições culturais, características linguísticas e identidade histórica (Martins et. al., 2004).

Diante desta constatação, o conceito de etnia lança luz sobre a real dimensão da pluralidade étnica dos povos originários. Uma vez que, erroneamente, no senso comum, ainda persiste a concepção genérica do “índio”, como se existisse uma única etnia indígena. Entretanto, Baniwa afirma que:

A denominação índio ou indígena, segundo os dicionários da língua portuguesa, significa nativo, natural de um lugar. É também o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados povos indígenas. Mas esta denominação é o resultado de um mero erro náutico (...). Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma

etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. Mas também muitos povos recebem nomes vindos de outros povos, como se fosse um apelido, geralmente expressando a característica principal daquele povo do ponto de vista do outro. Ex.: Kulina ou Madjá. Os Kanamari se autodenominam Madjá, mas os outros povos da região do Alto Juruá os chamam de Kanamari (Baniwa, 2006, p. 29-30).

Podemos considerar, dessa forma, que a concepção genérica do "índio" oblitera o imensurável patrimônio cultural concernente à diversidade étnica dos povos indígenas. Não obstante, para grande parte das pessoas, ser "índio" corresponde, simplesmente, a pertencer a uma raça, a raça indígena. No entanto, ser indígena, ser negro, ser pardo, ser amarelo ou ser branco vai muito além da ancestralidade genômica ou das características físicas (Freitas; Nogueira, 2002).

Segundo declarações fornecidas pela população brasileira no Censo Demográfico realizado em 2010 *"47,7% consideraram-se brancos; 7,6%, pretos; 1,1%, amarelos; 43,1%, pardos; e 0,4%, indígenas, segundo a ordem de opções apresentadas no questionário"* (Brasil, 2012, pag.6). Todavia, em 2022, a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas representando 0,83% do total de habitantes. Este aumento expressivo, segundo Marta Antunes, responsável pelo projeto de Povos e Comunidades Tradicionais do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) está relacionado majoritariamente com as mudanças metodológicas direcionadas para melhorar a captação dessa população. Além do fato de se ampliar a pergunta "você se considera indígena?" para fora das terras indígenas (Brasil, 2022).

Assim sendo, considerando a base genética da população brasileira, formada por indígenas, negros e europeus, o questionamento que emerge com maior eloquência não busca entender o que cada um de nós é, mas sim desvendar o que almejamos ser. Ao focar naquilo que desejamos ser, e não naquilo que somos, inevitavelmente, desconstruímos a pretensão da identidade fixa e imóvel para valorizar uma identidade em processo de construção que dá de forma contínua através das relações. Dessa forma, assim pontua Freitas; Nogueira (2002).

O que parece evidente para alguns, independente de sua ancestralidade genômica, parece estranho para outros. O mistério não é saber o que cada um de nós é, mas o que queremos ser, assumindo a definição de que a identidade é, sobretudo, uma construção social – é o pertencimento a uma cultura, é o sentir um mundo de significado de valores, é o modo do grupo

ou do indivíduo dar sentido à sua própria existência, cujas raízes se localizam em algum lugar (Freitas; Nogueira, 2002, p. 49).

Por conseguinte, para Baniwa (2006) a identidade indígena está atrelada ao sentimento de pertencimento à sua cultura e tradições, com seus significados e valores. Todavia, para o mesmo autor a *“identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não idêntico que a identidade se constitui”* (Baniwa, 2006, p. 49).

Nesta esteira, Hall irá pontuar que a identidade não pode ser concebida, nos dias atuais, como algo acabado, mas sim como um processo em andamento, sugerindo o termo “identificação”.

Assim, em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2005, p. 39).

Podemos compreender que para Hall o outro desempenha um papel importante neste processo dinâmico entre nosso interior e exterior. Para Mbembe, por sua vez, o ato de identificação se constitui na revelação da identidade frente a questionamentos interiores e exteriores. Nesta dinâmica o indivíduo é condicionado a reconhecer-se afirmando sua existência:

O ato de identificação constitui a resposta a uma pergunta que nos fazemos: “Quem sou eu, afinal?”; ou que nos é feita: “Quem é você?”. No segundo caso, trata-se de uma resposta a uma intimidação. Em ambos os casos, trata-se de revelar a própria identidade, de torná-la pública. Mas revelar a identidade é também se reconhecer (autorreconhecimento), é saber quem se é e dizê-lo, ou melhor, proclamá-lo, ou ainda dizê-lo a si mesmo. O ato de identificação é também uma afirmação de existência. “Eu sou” significa, desde já, eu existo. (Mbembe, 2019, p. 263).

Desta forma podemos constatar a relevância da presença no outro neste processo, pois a identificação perpassa o convívio, o diálogo e a relação com o dissemelhante e com aquilo a qual acredito não fazer parte do que sou. Em contrapartida, neste processo de identificação, podemos ser confrontados, principalmente nos dias atuais, com o *paradigma negativo da diferença*. Neste sentido, Mbembe pontua que existe *“um paradigma negativo da diferença, na medida em que este abre caminho às forças de desumanização”* (Mbembe, 2019, p. 169).

As forças de desumanização oriundas do *paradigma negativo da diferença* tendem a obliterar, de diversas formas, ocultas ou mais evidentes, a humanidade daquilo que considero diferente e que não me diz respeito. Todavia, a diferença não pode ser recusada, pois a identificação de si para si perpassa o reconhecimento da existência do outro e daquilo que não é semelhante. Porém, quando nos agarramos cegamente àquilo que nos diferencia, a alteridade, mesmo exercendo um papel fundamental no processo de identificação, tende a se tornar algo negativo (Mbembe, 2019).

Á vista disso, Castro-Gómez (2014) alerta para o risco do essencialismo de algumas pessoas que consideram que o pensamento descolonial fundamenta-se do recolhimento a uma matriz ameríndia, pré-colombiana. Para o autor trata-se de um grande equívoco, pois a consequência desse pensamento é certa radicalização política onde se considera suspeito tudo o que provém do exterior.

De fato, nos dias atuais a ênfase excessiva na diferença tem edificado barreiras intransponíveis entre pessoas e grupos. Tais barreiras têm por base a intolerância e o ódio em relação ao que se difere do que me identifico. Nesta esteira, Fernandes (2019) ao analisar a conjuntura social e política dos EUA do início do século XXI observou a emergência de um novo padrão político que, notadamente, nos últimos anos, exerceu e ainda exerce grande influência em nosso país. Para Fernandes (2009), os confrontos, segundo linhas ideológicas clássicas, normais numa democracia pluralista, estão cedendo espaço para a polarização política. Nesta conjuntura social e política os partidos políticos estão se tornando, gradualmente, partidos identitários. Consequentemente, há cada vez menos disposição para conviver, ser amigo ou manter qualquer relação com membros de outro grupo.

Neste sentido, Fernandes (2019) conclui argumentando que existem fortes indicativos que evidenciam que o excessivo enfoque na identidade, ideia que em sua gênese estava relacionada com a emancipação e luta contra a discriminação social e racial, esteja, de forma gradual, a converter-se numa ideologia destrutiva: o identitarismo.

Cabe pontuar que a tolerância, o respeito e o diálogo são valores essenciais numa sociedade democrática, principalmente num país agraciado com uma

inestimável diversidade cultural e étnica como o Brasil. O identitarismo, por sua vez, tal como se apresenta nos dias atuais, promove o isolamento das pessoas e grupos em si mesmos (Fernandes, 2019). Assim sendo, apresentando-se como uma censura à alteridade, o identitarismo, nos dias atuais, obstaculiza a abertura ao futuro ao recusar o caráter positivo da diferença, pois como argumenta Mbembe:

Por outro lado, a diferença positiva é abertura ao futuro. Remete não a uma apologética, mas ao reconhecimento daquilo que cada um, como humano, faz na obra de constituição do mundo. (...) A unidade não passa de outro nome para a multiplicidade e a diferença positiva só pode ser uma diferença viva e interpretante. É fundamentalmente uma orientação rumo ao futuro. (Mbembe, 2019, p.170).

É possível celebrar a alteridade, de acordo com Mbembe (2019), quando nos abirmos para a questão fulcral de nosso tempo, a partilha do comum e a abertura para o mundo. Infelizmente ainda não nos desvencilhamos plenamente de uma mentalidade dominada pela ideia da seleção entre diferentes tipos de seres humanos, entretanto *“será preciso trabalhar com e contra o passado, de tal maneira que este possa se abrir a um futuro a ser compartilhado com igual dignidade por todos.”* (Mbembe, 2019, p. 306).

De fato, existe apenas um mundo, composto de inúmeras partes a ser compartilhado, mesmo que as formas de habitá-lo não correspondam a uma homogeneidade estável e isenta de alteridade, pois como afirma Mbembe:

Este mundo pertence a todos igualmente e todos somos seus coerdeiros, mesmo se as maneiras de habitá-lo não sejam as mesmas - e é justamente daí que vem a real pluralidade das culturas e das maneiras de viver. Dizer isso não significa de modo algum ocultar a brutalidade e o cinismo que ainda caracterizam o encontro de povos e das nações. (Mbembe, 2019, p. 313).

Indubitavelmente, as relações interétnicas provenientes do encontro entre os povos indígenas que habitavam o Brasil e os colonizadores foram fatalmente marcadas pela diferenciação, classificação e hierarquização contrapondo-se totalmente à ideia de um mundo comum compartilhado por todos. Neste *“irreversível processo de emaranhamento e de entrelaçamento das culturas, dos povos e nações”* não podemos negar como a cultura dos povos indígenas foi profundamente impactada (Mbembe, 2019, p. 313).

3.2 Cultura e identidade indígena

Para ampliar nosso entendimento sobre a cultura e identidade indígena convém, primeiramente, remetermos nosso olhar para a história, lançando luz sobre o encontro entre as culturas indígenas e não indígena ocasionado pela colonização. Da mesma forma, considerando as consequências, para ambas as culturas, sobretudo para os povos originários, é seguramente salutar desmistificar a visão genérica do “índio” evidenciando a diversidade étnica cultural dos povos originários e o lugar que ocupam na formação do povo brasileiro.

3.2.1 O encontro entre as culturas indígenas e não indígena

Os povos denominados indígenas que atualmente compõem a população brasileira se diferenciam significativamente dos milhões de povos originários que habitavam as terras que hoje denominamos Brasil antes da chegada dos portugueses. A diferença não reside somente no âmbito cronológico e na dimensão populacional, mas principalmente no aspecto cultural, no espírito e visão sobre o passado, presente e futuro. Como descreve Baniwa:

A partir do contato, as culturas dos povos indígenas sofreram profundas modificações, uma vez que dentro das etnias se operaram importantes processos de mudança sociocultural, enfraquecendo sobre maneira as matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional. No início do contato, apesar de serem uma maioria local adaptada culturalmente ao meio em que habitavam, não contavam com uma experiência prévia de intensas relações Inter étnicas e com os impactos provocados pela violência dos agentes de colonização, que foram por demais severos. (Baniwa, 2006, p. 18).

Desta forma, embora conhecessem situações de conflito ocasionadas por disputas territoriais intertribais e interlocais, os povos originários ignoravam as disputas territoriais oriundas de um projeto político civilizatório de caráter global e centralizador que caracterizava a colonização (Baniwa, 2006). Igualmente, desconsideravam o mito de superioridade racial o qual o colonizador se valia para fundamentar a distinção entre si mesmo e aquilo o qual se considerava destituído de humanidade, inferior, passível de ser objetificado e dominado. Assim pontua Mbembe:

Em sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar seu poder, o hemisfério ocidental se considerava o centro do globo, a terra natal da

razão, da vida universal, e da verdade da humanidade. (...) O resto - figura do dessemelhante, da diferença e do poder puro do negativo – constituía a manifestação por excelência da existência objetificada (Mbembe, 2019, p. 29).

Assim sendo o hemisfério ocidental em seu delírio de altivez não hesitou em usufruir covarde e predatoriamente do dessemelhante, mesmo que isso ocasionasse sua morte em vários sentidos. Pois como afirma Mbembe, “*o processo histórico foi, para grande parte da humanidade, um processo de habituação a morte do outro*”, habituação a morte daquele a qual acredito nada compartilhar (Mbembe, 2019, p. 314).

As consequências nefastas da colonização corroboram esta afirmação, pois como afirma Baniwa:

De fato, a história é testemunha que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, doenças massacres, genocídios, etnocídios, e outros males que por pouco não eliminaram por completo seus habitantes (Baniwa, 2006 p. 17).

Convém, portanto, adentrar na história do encontro entre hemisfério ocidental e os povos originários, mais especificamente em nosso país. Desta forma, nos remetemos ao ano de 1500, momento que marca a chegada de Pedro Álvares Cabral. Estimativas sugerem que, naquele momento, pelo menos 5 milhões de pessoas habitavam o atual território brasileiro. Entretanto, o encontro entre o colonizador com o dessemelhante – *o resto* - ocorrido de forma assimétrica e brutal desencadeou a redução desse contingente populacional a pouco mais de 700.000 pessoas (Baniwa, 2006; Mbembe, 2019). Não obstante, “*a violência dos processos de contato entre populações indígenas e não indígenas envolveu, além da extinção física, a extinção sociocultural de diversos grupos*” (Silva; Costa, 2018, p. 20).

Indubitavelmente, o encontro entre culturas iniciado com a chegada dos portugueses desencadeou um intenso processo de obliteração populacional e cultural dos povos indígenas. Mensurar a amplitude deste impacto para estes povos é uma tarefa extremamente complexa (Silva; Costa, 2018). No entanto, Castro-Gómes ao esclarecer a diferença entre colonialismo e “colonialidade” nos aponta alguns pontos de reflexão:

São dois conceitos distintos porque colonialismo faz referência à presença militar, política e administrativa de uma potência em um território estrangeiro, conforme a concepção clássica do colonialismo. Isto é, a

ocupação de um território estrangeiro e imposição das estruturas de poder e dominação política e econômica. Colonialidade faz referência às gerências do colonialismo mesmo depois que ele desaparece. O racismo é uma herança colonial, bem como certos modos de paternalismo e o machismo. Há uma série de heranças que persistem mesmo após o colonialismo (Castro-Gómes, 2014, p.2).

Assim sendo, devido á uma serie de heranças coloniais, os estigmas semeados na colonização ainda subsistem o que torna a proximidade entre indígenas e não indígenas, em muitas situações, algo extremamente problemático. Nesse enredo, sob a tutela de interesses políticos e econômicos, podemos observar, nos dias atuais, a constante recuperação, em várias instâncias, dos *“processos de diferenciação, classificação e hierarquização para fins de exclusão, expulsão e erradicação”* que marcaram o período colonial (Mbembe, 2019, p. 54).

Um fato emblemático que evidencia esta proposição é a denúncia contra o governo Bolsonaro no Tribunal Penal Internacional – TIP, em agosto de 2021, num processo guiado por um advogado indígena, Luiz Henrique Eloy Terena, da etnia Terena. Nesta denúncia o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro é acusado de genocídio e crimes contra a humanidade (Gortázar, 2021).

A acusação de genocídio contra o ex-presidente Jair Bolsonaro no TIP, está baseada no fato de que, desde o início de seu mandato, o mesmo adotou uma orientação administrativa que, de forma explícita, sistemática e intencional objetivou a aniquilação dos povos indígenas. A medida mais lesiva do ex-presidente para os indígenas que vivem na Amazônia e no resto do Brasil foi, a propósito, a omissão. O ex-presidente Bolsonaro ao cumprir uma promessa de campanha, deixou de proteger legalmente toda e qualquer área de terra indígena. Desta forma, as terras que, constitucionalmente pertencem aos povos indígenas, ficaram expostas a invasores que, ao explorar ilegalmente as riquezas da terra, desencadearam de forma orgânica um processo de desbaratamento dos povos que ali habitam (Gortázar, 2021).

Uma das etnias mais impactadas diante da politica anti - indígena adotada pelo governo Bolsonaro foram os povos yanomami que num passado não tão longínquo já haviam sofrido as agruras da invasão de suas terras. Segundo Athila; Acquine, em dezembro de 2021, suas terras encontravam nas seguintes condições:

O garimpo e a mineração mecânica ilegais, hoje formam uma nação com leis próprias dentro da terra indígena: vilas são construídas dentro de um território homologado e de usufruto exclusivo dos povos indígenas; circula-se livremente a pé; motos ou bicicletas; acessa-se a internet e degradam-se e desviam-se os cursos dos rios, com o apoio de potentes forças políticas econômicas. Sem elas, nada disso aconteceria, ao menos com essa magnitude (Athila; Acquine, 2021, p. 6).

Diante dessa nefasta conjuntura, além da degradação do meio ambiente, as consequências se traduzem no genocídio premeditado desses povos:

O “campo de extermínio” retornou com força aos yanomamis. Já em 2020, 50% dos casos de malária aconteciam ali. Perseguições e disparos de armas de fogo nas aldeias se multiplicam e aumentam os casos das crianças que adoecem e morrem (Athila; Acquine, 2021, p. 6).

Estes fatos evidenciam que vivemos recentemente um retrocesso o qual somos remetidos à violência colonial que *“excluía qualquer dialética do reconhecimento e era indiferente a qualquer argumento moral”* (Mbembe, 2019, pag. 285). Uma vez que, com a promulgação da Constituição de 1988, os indígenas que antes eram considerados transitórios e incapazes passaram a ser vistos como sujeitos coletivos, sujeitos de direitos e cidadania. Cabe esclarecer que a cidadania indígena não é uma cidadania única, comum e genérica, mas alicerçada em direitos específicos o que resulta em uma cidadania diferenciada (Baniwa, 2006).

Neste sentido, é dever do Estado e da sociedade garantir condições para que os povos indígenas continuem a perpetuar seus modos próprios de vida, sua cultura e seus valores da mesma forma que lhe são garantidos do direito de acesso a outras culturas, à tecnologia e aos bens do mundo como um todo (Baniwa, 2006).

Diante desta breve explanação podemos constatar o quão a identidade indígena é dotada de resiliência considerando as adversidades que sobrepuseram à história dos povos originários até os nossos dias. Todavia, verifica-se igualmente a relevância de compreender com maior profundidade o que é identidade indígena e sua diversidade étnica e cultural.

3.2.2 Identidade indígena e sua diversidade étnica e cultural

Diante da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas é importante esclarecer que a identidade indígena é, sobretudo, uma identidade política simbólica

cuja vocação consiste em articular, dar visibilidade e evidenciar as identidades étnicas concernentes aos povos originários. Como afirma Baniwa:

É importante destacar que quando estamos falando em identidade, não estamos falando que exista uma identidade indígena de fato. Estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas como as Baniwa, a Guaraní, os Terena, a Yanonami e assim por diante (Baniwa, 2006, p. 40).

Diante deste esclarecimento podemos compreender que uma das características fundamentais do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões e economias. Assim sendo, os povos originários representam uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual. Cada etnia se constitui socialmente de forma particular, *“na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo”* (Baniwa, 2006, p. 31).

Deste modo, a diversidade étnica dos povos nativos se traduz na diversidade de culturas. Ou seja, *“cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria”* (Baniwa, 2006, p. 16). Isto não significa que cada cultura esteja isolada uma da outra de forma incomunicável, pelo contrário, *“não existe cultura estática e pura, ela sempre o resultado de interações e trocas de experiências e trocas de vida entre indivíduos e grupos sociais”* (Baniwa, 2006, p. 50). Para Baniwa, somente o diálogo entre culturas *“é capaz de possibilitar a coexistência das lógicas da etnia e da cidadania em um mesmo espaço e território”* (Baniwa, 2006, p. 89).

Diante da diversidade étnica e cultural dos povos originários alguns aspectos são comuns a todas as etnias como, por exemplo, o orgulho que cada indígena preserva em seu interior ao se reconhecer nativo, originário, *“e portador de uma civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular”* (Baniwa, 2006, p. 33). Ademais, podemos observar nos últimos anos o surgimento ou “ressurgimento” de grupos indígenas, principalmente na região nordeste. Tais grupos *“ao se organizarem social e politicamente, reclamam para si uma identidade étnica diferenciada”* (Silva; Costa, 2018, p. 20). Como afirma Baniwa:

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem

sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (Baniwa, 2006, p.28).

Os fenômenos, “etnogênese” ou “reetinização” evidenciam que os povos originários conservam em si o desejo manumitir e dar continuidade aos seus projetos comuns de vida, orientados pelos saberes e valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. Todavia, isto não significa que os povos indígenas se encontram submissos ao passado, pois representam, nos dias de hoje, uma parcela significativa da população brasileira, com sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores (Baniwa, 2006). Atualmente, *“vivem em diferentes situações de contato com a população não indígena, que vão desde o estreito convívio em ambientes urbanos ao isolamento em áreas de densas florestas”* (Silva; Costa, 2018, p. 23).

Entretanto, lamentavelmente, ainda hoje, perduram muitas sequelas das fabulações outorgadas aos indígenas pelo colonizador europeu. Mbembe afirma que *“na maneira de pensar, classificar e imaginar os mundos distantes, o discurso europeu, tanto o erudito quanto o popular, com frequência recorreu a procedimentos de fabulação”* (Mbembe, 2019, p. 31). Desta forma, nos dias atuais, muitos ainda os julgam como preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento. Outros, de forma folclórica, os concebem como valiosos protetores das florestas, dos rios, e possíveis salvadores do planeta enfermo em função da ambição de alguns homens brancos que devastam e destroem a natureza (Baniwa, 2006).

No entanto, segundo Baniwa verifica-se a importância de valorizá-los como eles mesmos se definem.

Entre os povos indígenas existem alguns critérios de autodefinição mais aceitos, embora não sejam únicos e nem excludentes: Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais. Estreita vinculação com o território. Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos. Língua, cultura e crenças definidas. Identificar-se como diferente da sociedade nacional. Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas. (Baniwa, 2006, p. 27)

3.3 Aspectos legais que fundamentam o ensino das Culturas Indígenas

A presença das culturas indígenas na escola é fundamentada pela promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que alteraram, respectivamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privado (Brasil, 2003, 2008).

A referida lei é considerada uma grande vitória para o movimento indígena no Brasil. Entretanto, sua promulgação não ocorreu de forma aleatória, pois foi precedida por um intenso movimento internacional caracterizado pela asserção dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente segregados. Assim, nas últimas décadas, no âmbito internacional, observou-se o surgimento de uma política dos direitos das diversidades étnicas e culturais ocasionando o surgimento de acordos, decretos e convenções de natureza multilateral. Esta conjuntura sinalizou, pelo menos no ponto de vista formal e legal, que as diferenças étnicas, culturais e linguísticas deveriam deixar de ser concebidas como algo negativo e impeditivo ao desenvolvimento (Brasil, 2015).

Neste sentido, sua efetivação nos estabelecimentos de ensino deve nos remeter a uma visão mais abrangente sobre cidadania reconhecendo a importância dos povos originários na constituição da sociedade brasileira, suas culturas e patrimônios (Brasil, 2015).

Neste sentido, a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais. (Brasil, 2015, p. 2)

Assim sendo, de acordo com Parecer CNE/CEB nº 14/2015 do Conselho Nacional de Educação a inclusão desta temática na Educação básica objetiva:

(...) promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações Interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. (Brasil, 2015, p. 8).

Para tanto, é imprescindível que a presença da temática indígena não se limite às áreas de história brasileira, artes e literatura, uma vez que *“a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar,*

devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola” (Brasil, 2015, p. 4).

Portanto, as aulas de Educação Física, segundo o que determina a lei, como de outras disciplinas, devem se configurar em momentos de acolhimento da diferença cultural contribuindo *“decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas”* (Brasil, 2015, p. 8).

Ademais, a lei municipal, nº 15.029/15 da cidade de Campinas – SP que instituiu o plano municipal de educação, no anexo único que se refere às metas de ensino preceitua que a abordagem do tema étnico racial ocorra de forma obrigatória de modo inter, multi e transdisciplinar nos Projetos pedagógicos contemplando todos os níveis de escolarização, nas esferas públicas e privadas (Campinas, 2015).

Outro documento importante que preceitua as Culturas Indígenas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

O eixo principal de atuação da Educação Física como componente curricular, segundo a BNCC, é a tematização das práticas corporais considerando sua diversidade de códigos e significados. Nesta perspectiva, o movimento humano não é concebido como uma mera ação biomecânica aleatória, mas sempre dotado de uma essência cultural (Brasil, 2017). Neste sentido:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

A BNCC preconiza que a Educação Física deva oferecer *“uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na*

Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural”. Deste modo, o componente curricular, através de vivências práticas, pode propiciar um conhecimento extremamente singular e insubstituível. No entanto, para que este conhecimento se torne significativo é imprescindível *“problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento”* (Brasil, 2017, p. 213-214).

O documento orienta que o tratamento das práticas corporais na Educação Física ao longo do ensino fundamental devam se dar da seguinte forma:

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar (Brasil, 2017, p. 214).

As Culturas indígenas são contempladas nas *Unidades Temáticas* de *Brincadeiras e jogos*, *Danças e Lutas*, 3º aos 5º anos do ensino fundamental. No quadro abaixo é possível visualizar as práticas corporais tematizadas organizadas e representadas nas *Unidades Temáticas* juntamente com os respectivos *Objetos de Conhecimento* abordados nos anos iniciais.

Quadro 1: Unidades Temáticas e Objetos de conhecimentos

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: (BNCC, pag. 225, 2017).

Segundo a BNCC *“cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades”*. (Brasil, 2017, p. 29).

Não obstante, a BNCC não pode confundir-se com o currículo propriamente dito. Pois, trata-se justamente de uma base, na qual podem ser contempladas as necessidades específicas de cada contexto escolar. Dito de outra forma, sua função é estipular o que é considerado essencial em termos de aprendizagem ao longo do processo educacional respeitando e dialogando com a realidade onde está inserida a comunidade escolar. Assim sendo cabe ao professor realizar as pontes de diálogo entre o que é considerado essencial, segundo o documento normativo, e o que caracteriza o contexto sócio cultural local (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016).

3.4 Como os aspectos legais relacionados à temática indígena tocam o chão da escola

Após explanarmos sobre os aspectos legais que fundamentam a presença da temática indígena nos estabelecimentos de ensino, parece-nos importante refletir sobre como as leis elencadas se enquadram atualmente na realidade escolar, mais especificamente na Educação Física. Para tanto, direcionaremos nosso olhar para alguns estudos que apontam para o advento de uma Educação Física aberta a novas possibilidades de diálogo com os saberes, conhecimentos e culturas dos povos tradicionais, dentre eles os povos indígenas.

Na pesquisa: *“Currículo cultural: brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na educação física escolar”*, Rosa (2023) apresentam uma expectativa: *“propiciar espaços educativos que possibilitassem o combate à colonialidade”* (Rosa, 2023, p. 183), oportunizando, dessa forma a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Para os autores, esta seria uma forma de contribuição para a implementação das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) nos estabelecimentos de ensino em sua totalidade. O objetivo do trabalho supracitado foi analisar uma proposta de ensino que tematizasse práticas corporais de origem africana e indígena

no ensino fundamental em aulas de Educação Física sob a perspectiva do currículo cultural (Rosa, 2023, p. 182).

A proposta, ao longo de seu desenvolvimento, evidenciou os conhecimentos de povos e grupos que sempre estiveram à margem. Assim, as aulas de Educação Física contribuíram para que o ambiente escolar se constituísse em um espaço singular de enfrentamento ao racismo, *“já que as manifestações corporais afro-brasileiras, africanas e indígenas foram detalhadamente pesquisadas, estudas e vivenciadas pelos/as estudantes e professor-pesquisador”* (Rosa, 2023, p. 182). Promoveu-se, portanto, a educação como possibilidade de respeito e valorização da diversidade racial.

Este estudo preconizou a necessidade de reconhecimento da heterogeneidade cultural de nosso país, pois, apesar de integrarem a imensurável gama sociocultural brasileira, *“as manifestações culturais de matriz indígena e africana ainda são tratadas como uma temática menor e exótica, ficando restrita a datas comemorativas sem uma devida contextualização”*. (Rosa, 2023, p. 185). Dito de outra forma, as práticas corporais de matriz indígena ainda são abordadas de forma genérica. Dessa forma, negligenciando ou observando de forma superficial a diversidade cultural e étnica indígena, corre-se o risco de recalibrar a visão reducionista da cultura concernente aos povos originários que ainda perdura inclusive nos ambientes escolares, além de reafirmar a condição de submissão das culturas indígenas a outras manifestações culturais (Franco, 2019).

Todavia, este movimento que evidencia e valoriza as culturas indígenas na Educação Física não pretende isolá-la, mas sim reconhecer, admitir e valorizar o quão próximo de nós as culturas indígenas está. Além disso, este movimento de aproximação e integração das culturas indígenas no âmbito da Educação Básica contribui para a construção de um mundo mais justo, que de fato exerça a prática democrática no seio da diversidade – que é inerente à formação histórico-cultural do Brasil – e que, portanto, restitua e repare o valor e a importância dos povos originários na formação educacional nacional.

Nesta esteira, abordando a cultura afro-brasileira, o trabalho intitulado *“Educação Física em diálogo com quilombolas de Divino (MG): expandindo fronteiras do conhecimento na escola”*, faz a proposição da inserção nas aulas de

saberes, histórias e práticas provenientes de práticas culturais de remanescentes de Quilombolas residentes na Comunidade de São Pedro de Cima, em Divino (MG). Para tanto, elaborou-se uma Unidade Didática de Educação Física que possibilitasse o conhecimento e diálogo com a cultura, ainda que ocultada, daquela comunidade (Costa et al, 2023).

O estudo apregoa a necessidade de se discutir o currículo escolar, e de forma particular, o programa de aulas de Educação Física, que, ao preconizar o predomínio esportivo cultiva *“preconceitos, discriminação, dominação e apagamento de saberes, culturas e costumes de comunidades tradicionais e dos grupos minorizados”* (Costa et al, 2023, p.17). Assim sendo, considerando o ambiente escolar como tempo e lugar de reconhecimento, acolhimento e vivência de todas as culturas os autores ressaltam:

A escola pode, e deve, ser local de discussão e reflexão sobre a identidade, a cultura, as tradições, as memórias e as práticas dos povos tradicionais. Todas as disciplinas escolares devem fundamentar-se e integrar em seus programas de ensino os saberes e as culturas desses povos e de outros povos vilipendiados. Enfim, os espaços educacionais devem proporcionar um ambiente de problematização e de enfrentamento ao racismo, à homofobia, ao machismo, à misoginia e ao epistemicídio (Costa et al, 2023, p.118).

Antecipando a esta proposição, Maldonado; Farias; Nogueira (2021) nos apresenta uma experiência onde a cultura indígena é tematizada nas aulas de Educação Física “COM” a educação infantil. Seguindo a inspiração de Paulo Freire, objetivou-se a construção do conhecimento “COM” as crianças, ouvindo-os e acolhendo seus saberes, suas culturas para então estabelecer uma ponte de diálogo com a temática indígena. Desta forma, em um movimento interdisciplinar envolvendo outros docentes e outras turmas, a cultura indígena foi tematizada nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, proporcionando aos alunos o exercício do direito de conhecer, acolher e vivenciar os saberes e as práticas dos povos originários.

Os estudos supracitados sugerem que a fundamentação legal, que respalda a temática indígena nos estabelecimentos de ensino, não pode tocar o chão da quadra enquanto resposta a uma norma, imposta de forma coercitiva e sem sentido. A presença da temática indígena na escola e particularmente nas aulas de Educação Física excede o imperativo da legalidade.

Assim sendo, o sentido da Lei, nada mais é que legitimar o urgente alargamento de fronteiras a qual a Educação Física Escolar precisa se submeter, desvencilhando-se do predomínio esportivo para dar justa visibilidade aos conhecimentos de tantos povos, dentre eles os povos indígenas. Como afirmam Costa et al (2023):

Para seguir adiante, o que fica dessa experiência pedagógica que realizei com meus/minhas estudantes, é a convicção de que a Educação Física tem na escola uma oportunidade de expandir as fronteiras de seu conhecimento, integrando ao seu programa de ensino os saberes e as práticas de povos tradicionais, reconhecendo, acolhendo e vivenciando esse conhecimento, superando o histórico de invisibilidade em nosso programa de ensino na Educação Básica. É uma maneira de enfrentar a lacuna pedagógica que a Educação Física e a escola têm em relação aos saberes dos povos tradicionais que constituem o Brasil (Costa et al, 2023, p.118).

Como afirma Mbembe (2019) é necessário lutar com e contra o passado. A história da Educação Física biologicista/tecnicista/esportivista, perpetuadora da lógica colonial e avessa aos conhecimentos e culturas dos povos tradicionais pode defini-la até certo ponto, mas não aprisioná-la. Portanto, é imprescindível seguir adiante nesse intenso movimento de diálogo, descoberta e abertura diante da diversidade, da diferença e para o reconhecimento daquilo que temos em comum.

Entretanto, diante do exposto até o momento, ao discutir sobre como as Leis educacionais adentram no espaço escolar, cabe destacar que a BNCC e o pensamento de Mbembe se tencionam no seio desta proposta de trabalho. Uma vez que esses referenciais convergem para direções diferentes. A forma como a BNCC aborda a temática se restringe apenas a uma dimensão moral, ou seja, os construtos históricos e culturais se reduzem ao nível das "atividades", onde é possível definir começos e fins, sendo as finalidades específicas e propostas claramente objetificadas.

O pensamento de Mbembe nos aponta para outra direção, para uma dimensão ética, direcionando nosso olhar para a questão vivencial e nos efeitos que essa vivência gera no domínio das relações. A BNCC, por outro lado, foca na questão do conteúdo, enquadrando a temática indígena dentro das unidades temáticas. Neste sentido, não desconsiderando o imperativo da Lei educacional, mas priorizando a dimensão ética provocada por Mbembe, esta proposta busca debruçar nos processos que advêm das relações educativas escolares. Dessa

forma, o que se propõe não é desconsiderar o que uma cultura é, mas focar nas diferenciações que essa cultura pode comportar ao se encontrar com a diferença, ou seja, ao se encontrar com um público que não é desta cultura que se quer ensinar.

4. PERCURSO INVESTIGATIVO

4.1. Universo da pesquisa

A E.M.E.F. “Pe Melico Cândido Barbosa” está localizada na Rua Manoel Gomes Ferreira, 127- Parque Tropical, na cidade de Campinas/SP. A cidade é considerada uma metrópole destacando-se por oferecer produtos, serviços e atividades diversificadas, além de atrair milhões de pessoas, configurando-se como um polo de crescimento econômico (Criscuolo, 2016).

A Unidade Escolar (UE) localiza-se na região sudoeste de Campinas, próxima aos bairros da Vila União e do Jardim Santa Lúcia. O Parque Tropical não é um bairro muito extenso se comparado à Vila União e, devido ao georreferenciamento, recebe alunos que residem em ruas próximas, mas que pertencem à Vila União e ao Jardim Santa Lúcia ocasionando uma grande demanda por vaga na unidade escolar. O bairro conta com boa infraestrutura e uma pequena rede comercial, que inclui supermercado, lojas de material de construção e farmácias.

A E.M.E.F. “Pe Melico Cândido Barbosa” é uma escola municipal de ensino fundamental que contempla todas as etapas desta fase de ensino, ou seja, seu atendimento compreende alunos do 1º ano ao 9º. Possui duas quadras cobertas, sendo uma utilizada como pátio, além de dois *playgrounds*. No entanto, não possui uma área de terreno extensa. Devido a isso, tanto a quadra, utilizada como pátio durante os intervalos, quanto os *playgrounds*, se encontram localizados muito próximos às salas de aulas. Esta disposição dos ambientes externos frequentemente geram tensões entre membros do corpo docente devido ao barulho ocasionado pelos alunos quando se encontram nesses espaços.

Figura 1: Área externa - *Playground* em piso gramado (parte inferior)



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 2: Área externa - *Playground* em piso gramado



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 3: Área externa – Pátio com sinalizações esportivas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 4: Área externa – Corredor de acesso à quadra



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 5: Área externa – Quadra poliesportiva

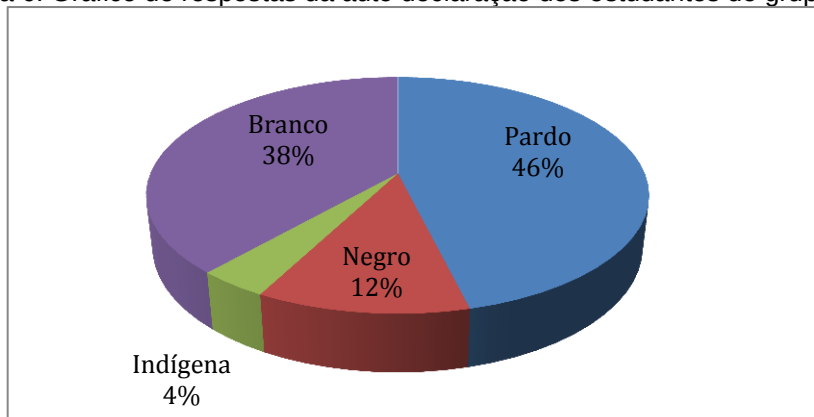


Fonte: Acervo pessoal do autor

4.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com 30 alunos, com média de idade de 10 anos, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental. A turma expressa muito bem à miscigenação característica em nossa sociedade. O gráfico a seguir ilustra as respostas dos alunos do grupo focal ao serem questionados sobre como se definem do ponto de vista racial.

Figura 6: Gráfico de respostas da auto declaração dos estudantes do grupo focal



Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos que fazem parte do universo da pesquisa, o grupo focal, são oriundos, majoritariamente de famílias que se denominam tradicionais. Não se enquadram em situações de vulnerabilidade social, excetuando alguns casos

pontuais. Assim sendo, mesmo diante do desemprego vivenciado por grande parte das famílias durante a pandemia, grande parte do alunado demonstram condições financeiras que possibilitam atender as necessidades básicas como alimentação, materiais escolares, vestuários e acesso a internet.

Neste contexto, introduzi a temática indígena em minhas aulas nos anos anteriores. Durante os momentos de conversa que emergiam durante o desenvolvimento das atividades era notório que os discentes ainda conservavam uma visão genérica dos povos indígenas. Pude constatar que essa concepção reducionista do indígena dos alunos era o reflexo de um contexto educacional da qual eu também fazia parte, voltado para a uniformidade, para a homogeneização, fechado para as tensões que se dão na alteridade.

5 UNIDADE DIDÁTICA

Antes da apresentação da Unidade Didática (UD), cabe destacar que esta é derivada de um movimento compositivo estabelecido entre o plano teórico, a experiência do pesquisador e o universo da pesquisa. Esse destaque é importante, para se reforçar o fato de que a elaboração da UD partiu de um amplo trabalho investigativo, de cunho bibliográfico, que considerou também as singularidades do contexto no qual a referida UD foi desenvolvida, além de afirmar um lugar de fala do pesquisador que, muito mais do que um simples observador, se colocou de dentro da experiência investigativa, influenciando e se deixando influenciar pelos movimentos que ecoaram da relação educativa em sala de aula.

Assim sendo, também cabe pontuar que a U.D. se iniciou com uma avaliação diagnóstica com o objetivo de avaliar qualitativamente os conhecimentos dos alunos sobre o tema. Ou seja, o intuito não foi somente averiguar o que o discente sabia, mas também compreender como ele internalizava o que já conhecia das culturas indígenas. Nesta esteira, esperou-se fomentar um ambiente de *escuta* em consonância com a tônica de aceitação e respeito à diferença que permeou o desenvolvimento da UD (Freire, 2021).

A realização da avaliação diagnóstica, de partida, deu o tom do trabalho pedagógico, direcionando-o para um domínio mais co-educativo de composição da relação educativa, onde procurei estar sensível ao acolhimento das singularidades que irromperam dos próprios alunos frente à proposta temática lançada em aula. Desta forma, tentei me distanciar daquela orientação didática que se resume à pura aplicação e transmissão de conhecimentos referentes às culturas indígenas. Para tanto, estruturei a UD organizando-a em *encontros* e não por aulas.

Convém esclarecer que, na rede municipal de ensino de Campinas são ofertadas, semanalmente, 3 aulas de Educação Física, com duração de 50 minutos cada aula. Entretanto, a duração das aulas, embora seja algo formalmente definido, frequentemente, por vários motivos relacionados à rotina escolar da UE, é suprimido. Sendo assim, considerando a importância das temáticas nas aulas serem mobilizadas para além de um conteúdo dado e universalizado como orienta a BNCC, cada tema foi abordado em um *encontro* e este não esteve sujeito a uma quantidade predeterminada de aulas. Desta forma buscou-se preservar a intencionalidade do

que era proposto não se fechando aos possíveis desdobramentos das vivências e discussões.

A elaboração dos planos buscou contemplar o que sugere a BNCC e as Diretrizes Curriculares do município de Campinas para a Educação Física no que concerne a temática indígena para a faixa etária dos participantes que se encontram 5ºano do ensino fundamental. Todavia, o referencial legislativo se constitui apenas como ponto de partida, pois sob a luz do pensamento de Mbembe, o diferente, por mais que possa parecer estranho a princípio, pode dizer muito de mim mesmo. Assim, seguindo o referencial teórico de Mbembe (2019), os temas relacionados às culturas indígenas não se constituíram apenas como tópicos isolados impassíveis de aproximação e diálogo como sugere a BNCC.

Na composição dos encontros serviram de apoio: Baniwa (2006) na elucidação da diversidade étnico cultural dos povos originários; Grando et al.(2010) no jogo de tabuleiro indígena - jogo da onça; Valente et al.(2022) através de um artigo de revisão sobre a luta indígena Huka Huka.

Unidade temática: Culturas indígenas e Educação Física

Turma: 5º A

Encontro 1: Avaliação diagnóstica
Objetivos • Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos referente ao tema. • Identificar como os alunos concebem os povos originários em sua diversidade étnica e cultural.
Atividades previstas
Atividade 1: Preenchimento de questionário para verificar o conhecimento dos alunos em relação ao tema antes da aplicação da unidade didática com as seguintes questões: 1. Quando você pensa em uma pessoa indígena, qual a primeira coisa que vem em sua mente? 2. No Brasil existe um só povo indígena ou várias etnias (povos)? Indígena é tudo igual ou não? 3. Onde os indígenas moram? Somente na floresta? Em casas? Ou em ambos?

4. Você sabe como os indígenas se vestem? Como os indígenas se alimentam? Como tratam suas doenças?
5. Os indígenas que vivem hoje no Brasil são os mesmos que existiam antes da chegada dos portugueses?
6. Você consegue perceber alguma influência indígena em seu cotidiano? Qual?

Materiais necessários para atividade 1:

Folhas de papel almaço, lápis e borracha.

Atividade 2:

Os alunos serão divididos em grupos e, embasados em suas próprias respostas no questionário, expressarão os conhecimentos que possuem em relação às culturas indígenas através de desenhos e recortes de revistas, cartazes para serem visualizados uns pelos outros. Para finalizar será reservado um momento de socialização das respostas do questionário juntamente com os cartazes.

Materiais necessários para atividade 2:

Revistas usadas, colas, tesouras, cartolinas, lápis e canetas coloridas.

Avaliação: Através do material produzido no encontro, questionário e cartazes e dos registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 2: Diversidade Cultural e Étnica dos povos indígenas

Objetivos

- Introdução do discente no universo das Culturas Indígenas em sua diversidade étnica e cultural
- Analisar e refletir sobre as consequências do encontro entre as culturas indígenas e não indígena na formação da sociedade brasileira.

Atividade 1:

Retomando o que foi desenvolvido no encontro anterior será iniciada uma conversa tendo como questão disparadora: quantos são e onde estão os povos indígenas?

Após este primeiro momento será apresentado um mapa geográfico do Brasil contendo informações do Censo de 2022 sobre a localização dos povos indígenas ao longo do território brasileiro. Embasado em Baniwa (2006) e relacionando as informações do mapa serão abordados temas como as consequências da colonização para os povos originários, além de esclarecer para os alunos que cada povo indígena corresponde a uma etnia indígena com características que os diferenciam entre si, sobretudo no âmbito cultural. Da

mesma forma, será importante considerar que o indígena não está atrelado ao passado desmitificando o conceito de “índio de verdade”.

Finalizando a conversa será introduzida mais uma questão: as culturas indígenas, em sua diversidade, pode influenciar o não indígena e vice-versa?

Materiais necessários para atividade 1:

Data Show, telão.

Atividade 2:

A classe será dividida em 5 grupos representando as regiões do Brasil. Cada grupo ficará responsável por pesquisar na internet as principais características de uma determinada etnia indígena presente geograficamente na região a qual estiver representando e realizar o registro da pesquisa. Exemplificando, o grupo representante da região Norte deve pesquisar as principais características de uma etnia indígena que esteja presente geograficamente na região Norte registrando o resultado da pesquisa e assim por diante.

Em seguida, cada grupo terá a oportunidade de compartilhar o que pesquisou. Finalizando será fomentada uma discussão através dos seguintes questionamentos:

1. Porque muitas pessoas acham que existe apenas um único povo indígena muitas vezes relacionada com a figura folclórica do índio?
2. Diante da diversidade cultural e étnica dos povos originários, quais características eles têm em comum?
3. Existe uma desvalorização dos povos indígenas e sua cultura em nossa sociedade?
4. Para valorizar as culturas indígenas em toda sua diversidade devemos isolá-la da cultura não indígena?

Materiais necessários para atividade 2:

Sala de informática, ou um Chrome book para cada grupo (5 dispositivos); 10 folhas de papel almaço.

Avaliação do Encontro 2:

Análise do material produzido no encontro, registro das pesquisas sobre as diversas etnias indígenas; registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 3: Brincadeiras e jogos indígenas - Peteca - Etnia Guarani

Objetivos

- Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares de matriz indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
- Contextualizar a peteca como elemento das culturas indígenas.

- Refletir sobre a importância desta contextualização na valorização das culturas indígenas enfatizando a mentalidade ecológica - cultural dos povos originários.

Atividade 1:

Antes deste encontro, com certa antecedência, os alunos que puderem, serão orientados a trazer folhas de palmeira. O encontro será iniciado com uma conversa tendo como norte as seguintes questões disparadoras:

1. Os povos indígenas também se divertem, jogando e brincando?
2. Para brincar e jogar os indígenas assim como nós podem utilizar brinquedos?
3. Vocês já tiveram contato com um brinquedo não industrializado? Ou seja, um brinquedo que não tenha sido comprado em uma loja ou estabelecimento comercial e feito de forma manual?
4. Podemos criar nossos próprios brinquedos? De quê forma?
5. É possível criar e construir brinquedos que proporcionem diversão com recursos disponíveis na natureza de forma sustentável?
6. Quem já jogou peteca? Alguém sabia que esse jogo presente em todo o Brasil é de origem indígena?

Findado este momento será exibido o vídeo “Peteca, um jogo indígena” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EyfCTPdKGKQ&t=91s>. Neste vídeo um indígena do povo guarani explica como a peteca, denominada manga em sua etnia é construída.

Em seguida os alunos serão motivados a construir uma mangá, ou peteca, inspirados no vídeo exibido. A construção deste brinquedo, segundo a etnia Guarani, utiliza apenas a folha de palmeira e a casca de uma árvore chamada Embira. As informações referentes aos materiais originais para a confecção da manga serão transmitidas aos alunos, no entanto, algumas modificações poderão ser realizadas como a substituição da casca da Embira por barbante.

Após a confecção será feita uma comparação com a manga confeccionada durante a atividade e as demais possibilidades de construção do referido brinquedo perpassando outras etnias e regiões do Brasil até as versões industrializadas da Peteca.

Em seguida num espaço gramado, sem calçados, será motivada uma vivência prática onde os alunos serão motivados a explorar ludicamente o brinquedo, individualmente ou em grupos.

Por fim, orientado pelo referencial teórico de Baniwa (2006), será reservado um momento para socialização da vivência prática tendo como pano de fundo a mentalidade ecológica concernente aos povos originários que permite ao indígena viver harmoniosamente com a natureza.

Materiais necessários para atividade 1:

Data Show, telão, caixa de som; folhas de palmeira; barbante

Avaliação:

Análise do material produzido no encontro; registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 4: Brincadeiras e jogos indígenas - Jogo da onça - Etnia Bororo**Objetivos**

- Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares de matriz indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
- Experimentar, recriar e fruir o jogo da onça.
- Valorizar e respeitar os diferentes sentidos e significados desse jogo em sua cultura de origem.

Atividade 1:

Antes deste encontro, com certa antecedência, os alunos que puderem, serão orientados a trazer sementes de feijão e milho.

O encontro será iniciado com uma conversa buscando evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos jogos de tabuleiro, para tanto, esta conversa terá como questões norteadoras:

1. Vocês sabem o que são jogos de tabuleiro?
2. Vocês podem citar alguns exemplos?
3. Vocês sabiam que existe um jogo de tabuleiro indígena?

Orientado pelas interações deste momento e pelas trocas com os alunos será feita uma explicação introdutória sobre os jogos de tabuleiro. Posteriormente, baseado em Grando et.al (2010), será explicada a história do jogo da onça, suas regras e a forma como ele pode ser jogado buscando estabelecer relações com os jogos de tabuleiro não indígena. Em seguida, em grupos, os alunos confeccionarão tabuleiros para uma experiência prática para vivenciarem o referido jogo.

Materiais necessários para atividade 1:

Sementes de milho e feijão; folhas de sulfite

Atividade 2:

Roda de conversa com o intuito de captar as impressões, sentimentos e outras percepções dos alunos durante as aulas referentes ao tema além de análise comparativa do jogo da onça com outros jogos de tabuleiro. Posteriormente, os alunos deverão fazer desenhos a partir do que foi discutido e experimentado.

Materiais necessários para atividade 1:

folhas de sulfite, borrachas e lápis coloridos.

Avaliação:

Análise dos materiais produzidos no encontro, registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 5: Luta Indígena Huka Huka - Terras Indígenas Bakairi, Santana e do Xingu
Objetivos • Compreender as lutas no contexto da culturas indígenas. • Refletir sobre as diferenças entre luta e briga. • Compreender a origem, história e a dinâmica das luta indígena Huka Huka valorizando sua importância histórica cultural numa perspectiva de diálogo com outras Lutas presentes no cotidiano dos alunos.
Atividade 1: O encontro será iniciado com uma conversa, buscando evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a lutas, orientada pelas seguintes questões: 1. Para vocês o que é luta? Poderiam dar algum exemplo? 2. As lutas são todas iguais? 3. Brigar e lutar são a mesma coisa ou não? 4. Como podemos diferenciar luta e briga? Posteriormente será exibido o vídeo “História das Lutas” explicando a história das luta em panorama geral disponível em https://www.youtube.com/watch?v=XFxONLrQ19c. Findado a exibição do vídeo será aberto um momento para que os alunos expressem o que puderem entender e por fim, serão esclarecidas dúvidas que eventualmente tenha surgido até o momento.
Materiais necessários para atividade 1: Data Show, telão, caixa de som.
Atividade 2: Será iniciada uma conversa com as seguintes questões: 1. Se as lutas estão presentes em vários povos diferentes é possível considerar as existência das lutas entre os povos originários? 2. Vocês conhecem alguma luta indígena? Quais? A partir das discussões será apresentada a luta Huka Huka segundo o referencial teórico de Valente; Goveia; Pinto; Vargas (2022). Para ajudar na compreensão de elementos essenciais serão utilizados fotos e filmagens da referida luta.
Materiais necessários para atividade 2: Data Show, telão, caixa de som.
Atividade 3: Será oportunizada uma vivência prática com algumas adaptações. Os alunos serão divididos em grupos onde se realizarão os combates alternando os oponentes. Os movimentos iniciais se assemelharão aqueles presentes na luta Huka Huka tradicional, ou seja, os alunos inicialmente ficarão de frente um para o outro e em seguida começarão a girar em sentido anti-horário, se aproximando aos poucos, até se entreolharem e ajoelharem. Ao se iniciar a luta propriamente dita, o objetivo será unicamente retirar um prendedor que estará localizado na perna, na região posterior do joelho. Findado este momento será realizada uma roda de conversa para socialização das impressões e sentimentos que emergiram da vivência prática, além de uma reflexão sobre

aspectos da luta Huka Huka que se relacionam com outras lutas presentes no cotidiano dos alunos.
Materiais necessários para atividade 3: Prendedores (2 por aluno); colchonetes.
Atividade 4: Os alunos serão motivados, em grupos, a expressarem suas impressões, sentimentos e outras percepções durante o encontro através da realização de cartazes orientados pelas seguintes questões: 1. O que você entendeu sobre a luta Huka Huka? 2. Como foi para você o contato com este tema? 3. Este contato impactou sua percepção sobre os povos indígenas e sua cultura?
Materiais necessários para atividade 4: Cartolinas; lápis e canetas coloridas; recortes de revistas.
Avaliação do Encontro: Análise dos cartazes produzidos no encontro; registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 6: Finalização da U.D.
Objetivo • Analisar como os alunos internalizaram os conhecimentos e vivências proporcionados pela U.D
Atividade 1: O encontro será iniciado com uma conversa a partir das seguintes questões: 1. Como foi para vocês este contato com as culturas indígenas nas aulas de Educação Física? 2. O que mais lhe chamou a atenção, dentre as várias experiências e conhecimentos? 3. Como a temática indígena na Educação Física impactou nossa visão sobre os povos originários? 4. As atividades propostas nos permitiram tocar na humanidade concernente aos povos originários? 5. Diante do que foi vivenciado, ao reconhecer que ao longo da história e nos dias atuais nossas culturas se encontram, se comunicam e evidenciam o que temos em comum, devemos valorizar a cultura dos povos originários inserida neste contínuo diálogo cultural ou isolá-la?

Depois deste momento, orientados pelas questões norteadoras da conversa inicial, divididos em grupos, os alunos confeccionarão cartazes onde poderão se expressar criativamente através de desenhos, pequenos textos e recortes de revistas. Após a confecção do material, cada grupo poderá expressar verbalmente o que foi ilustrado nos cartazes.

Materiais necessários para atividade 1:

Recortes revistas, canetas e lápis coloridos, tesouras, colas e cartolinas.

Avaliação:

Análise do material produzido no encontro; registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

6. IMPLEMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DIDÁTICO

6.1 Aspectos éticos

Na primeira reunião de pais realizada no ano da aplicação da U.D., os responsáveis foram informados sobre a intenção da realização de uma pesquisa com a referida turma. Foi esclarecido que parte da pesquisa seria efetivada pela aplicação de uma UD com a temática indígena e que esta ocorreria durante as aulas regulares de Educação Física explorando a temática com o objetivo de compreender como a Identidade e Culturas Indígenas poderiam ser desenvolvidas e valorizadas no contexto da Educação Física Escolar, não se abstendo do diálogo com outras culturas.

Foi enfatizado que o exercício da pesquisa ocorreria paralelamente ao trabalho didático-pedagógico e que a participação na pesquisa dependia diretamente da autorização da parte dos pais e/ou responsáveis e do assentimento dos alunos quanto ao uso dos materiais didáticos desenvolvidos, para fins de pesquisa acadêmico-científica. Assim, para a cobertura destas demandas de cunho ético, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – endereçado aos pais e/ou responsáveis – e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – endereçado aos alunos.

Nestes termos tanto os pais e/ou responsáveis, quanto os alunos foram esclarecidos sobre todos os termos da pesquisa, além de esclarecer também que a recusa ou participação da pesquisa não ocasionaria qualquer influência sobre a nota na disciplina. E por fim, os responsáveis foram informados que a utilização do material produzido nas aulas para fins de pesquisa só seria efetivada após a autorização dos alunos e responsáveis e que a identidade dos participantes seria preservada.

Neste sentido é importante frisar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências de Rio Claro/SP (CEP-IB-UNESP-RC), sendo identificada pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 66258122.3.0000.5465, sendo aprovada em 08 de Fevereiro de

2023², nº parecer de aprovação: 5.881.954. O referido parecer de aprovação encontra-se no anexo deste presente relatório de qualificação de mestrado.

6.2 Especificações metodológicas

Na composição do exercício metodológico desta pesquisa iremos destacar três diferentes dimensões que juntas dão conta do desenvolvimento da pesquisa como um todo: a dimensão teórica, a teoria do objeto e a dimensão dos procedimentos.

Na dimensão teórica, cabe pontuar que essa presente pesquisa traz duas diferentes direções teóricas que tensionam entre si no chão da escola, dando mobilidade à prática pedagógica. De um lado situamos a referência da BNCC, para elucidar as unidades temáticas “jogos e brincadeiras indígenas”; “lutas indígenas” e “danças indígenas”. Tal referência teórica traz uma possibilidade de objetificação da cultura indígena no espaço escolar que pretende orientar o trabalho pedagógico, dando uma referência de partida para o desenvolvimento da temática indígena dentro da escola. À luz desta referência, a cultura indígena aparece como um conteúdo específico, isto é, como conhecimento dado a ser assimilado e conhecido pelo aluno, e que ganha corpo, durante as aulas, a partir da proposição de diferentes atividades, jogos e brincadeiras inspiradas na cultura indígena.

Por outro lado, atravessando a proposição destas atividades, evidencia-se o domínio das relações, isto é, o domínio das situações-problema³ que aparecem no ato do exercício educativo, deixando à mostra modos de ser, de existir e de reagir à proposta educativa lançada pelo professor. É no bojo desta dimensão relacional que situamos os estudos de Achille Mbembe, com os quais abrimos uma frente reflexiva interessante para evidenciar questões relativas à raça, ao racismo, dentre outras tantas questões que trazem à cena os modos, por meio dos quais, os alunos se apropriam e movimentam as suas relações com as manifestações indígenas dentro da escola.

² O parecer de aprovação se encontra em anexo no final do trabalho.

³ Para Engel: Por “problema” entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino. Esta consciência pode ser resultado de um período anterior de observação e reflexão (Engel, 2000, p.186).

Na esteira deste movimento teórico, pautado em Mbembe, espera-se encontrar discursos acerca da racialização que, em última análise se origina como uma ficção instrumentalizada para fins de estigmatização, segregação e perpetuação de poder tendo como pano de fundo a diferença e a crença na fantasia do “branco”.

Em que pese à força indolente e ficcional da raça, Mbembe está muito mais interessado em dar passagem para um mundo por vir ao preconizar uma política de reparação e restituição que possibilite restituir a humanidade a aqueles que foram expostos a processos de coisificação e objetificação e assim reatar os laços rompidos reafirmando aquilo que todos temos em comum: este mundo que acolhe as diferentes formas de habitá-lo e nossa humanidade (Mbembe, 2019).

Deste quadro teórico, acima definido, perguntamos: como essas questões todas, destacadas por Mbembe, atravessam as aulas de Educação Física Escolar, quando nos propomos a trabalhar com a temática indígena?

Surge desta questão, a definição da teoria geral do objeto desta presente pesquisa que, notadamente, se faz na tensão estabelecida entre a função referencial da BNCC, no que tange às Unidades Temáticas dos “jogos e brincadeiras indígenas”; “Danças indígenas” e “lutas indígenas” e as provocações de Mbembe que ajudam a afirmar as identidades indígenas dentro da escola, mas, ao mesmo tempo, destacam que essas identidades não são construtos culturais isolados, mas se misturam amplamente em um espaço demarcado pela alteridade.

Neste sentido, para que o trabalho pedagógico, envolvendo a temática indígena, tenha uma certa efetividade no exercício educacional, precisamos alcançar esse nível de orientação, no qual o conteúdo de ensino (no caso aqui, a temática indígena) ousa se abrir e habitar a diferença, sem a qual a temática indígena não toca a dimensão de humanidade dos alunos na escola.

Na leitura de Mbembe, habitar a diferença significa reconhecer o que cada um como humano faz na obra de constituição do mundo. Dessa forma, *“a unidade não passa de outro nome para a multiplicidade e a diferença positiva só pode ser uma diferença viva e interpretante”* (Mbembe, 2019, p.170). Ou seja, um trabalho educativo focado nos coloca às voltas com aqueles processos que se fazem e se

refazem continuamente no exercício educativo e que, portanto, forçam modificações constantes naquilo que se pretendia ensinar. É neste lugar, portanto, marcado pela diferença, que esperamos encontrar aquela condição de humanidade, destacada por Mbembe e que, em última análise, reforça as relações de sentido dos alunos frente ao trabalho educativo que está sendo desenvolvido.

Na dimensão dos procedimentos, optou-se por elaborar uma proposta de trabalho pedagógico envolvendo o tema Jogos, brincadeiras, lutas e danças de matriz indígenas para alunos do 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma a presente pesquisa pretendeu criar um campo de discussões e práticas sobre a presença da temática indígena na Educação Física Escolar embasando-se no viés metodológico da pesquisa-ação.

Para Thiollent (2022) a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social embasada empiricamente, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos de determinada conjuntura ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. *“É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta”* (Engel, 2000, p.182).

A aplicabilidade da pesquisa-ação contempla às áreas de ciências sociais, psicologia e, de forma muito abrangente, a área de ensino. Neste sentido Engel pontua:

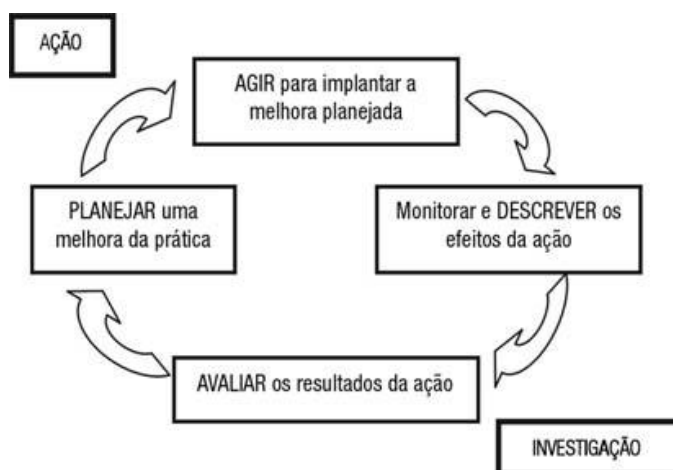
Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa (Engel, 2000, p.182).

Neste sentido, a pesquisa-ação situa os professores como homens e mulheres da prática educacional, exercendo, desta forma, uma postura ativa no equacionamento dos problemas encontrados. Assim sendo, o educador deixa de ser um mero consumidor de pesquisas realizadas por outros transformando suas próprias aulas em objetos de pesquisa (Engel, 2000; Thiollent, 2022).

Este processo investigativo que se dá no seio da prática pedagógica, a partir da delimitação problemática, ocorre de forma cíclica uma vez que *“se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a*

respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446). O diagrama abaixo ilustra, de forma sucinta, o movimento deste ciclo investigativo:

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



(Tripp, 2005, p.446)

Cabe ressaltar que nossa opção pela pesquisa-ação ocorreu em uma perspectiva crítica onde o ato de pesquisar não se restringiu em registrar ou descrever os acontecimentos para avaliá-los posteriormente, mas contemplou majoritariamente o processo e aquilo que me atravessou, como educador e pesquisador, neste percurso investigativo. Como pontua Franco (2005):

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. (Franco, 2005, p.486).

Nesta direção, Paulon (2005) destaca que a postura passiva do pesquisador frente às demandas das pesquisas convencionais precisa ser ultrapassada. Entretanto, para que isso ocorra efetivamente, é preciso questionar a distância que separa o pesquisador dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Nas palavras da autora:

O que tantos esforços teóricos parecem indicar é que o lugar de passividade a que as pesquisas convencionais sentenciavam os sujeitos da investigação estaria inequivocadamente abalado a partir do questionamento da distância estabelecida na pesquisa convencional entre os sujeitos envolvidos no ato de pesquisar. Com isto, flexibilizam-se também as exigências de neutralidade na busca de informações e o rigor dos instrumentos na busca de objetividade, o que tem seus reflexos em termos de procedimentos metodológicos: os levantamentos de dados passam a

incluir observações participantes, os questionários ampliam a abrangência de suas questões, cresce o interesse pela análise do discurso e a restituição de resultados aos entrevistados é integrada aos procedimentos de investigação (Paulon, 2005, p.19).

Neste sentido, na presente pesquisa, no que tange aos procedimentos metodológicos, buscou distanciar-se de uma epistemologia positivista. Uma vez que optamos pela *“integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado”* (Franco, 2005, p. 488). Para tanto, buscamos pelo recurso de produção de escritas diarísticas – diários de campo – como descrito na seção a seguir.

6.3 Instrumento de pesquisa – diários de campo

Para alcançar o nível de percepção dos problemas que pulsam no chão da escola revelando os diferentes modos como os alunos recebem e modificam as propostas educativas, optou-se pelo trabalho da escrita de diários de campo.

Segundo Falkembach diário de campo:

(...) consiste num instrumento de anotações - um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão - para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador, ou não (Falkembach, 1987, p. 3).

A utilização de diários de campo está oportunamente prevista nas Diretrizes Curriculares de Campinas, município no qual atuo. De acordo com essas diretrizes, os diários são instrumentos passíveis de serem organizados ao longo do trabalho educativo desenvolvido pelo professor, oportunizando a compreensão daquilo que o aluno pode realizar autonomamente visando proporcionar situações didáticas que considere o aluno como o centro do processo educativo (Campinas, 2012). Neste sentido, o documento supracitado pontua:

Vemos que, nessa concepção de aprendizagem, é fundamental que o professor organize instrumentos para identificar aquilo que os alunos conseguem realizar sozinhos a fim de proporcionar situações didáticas em que cada aluno seja desafiado a enfrentar problemas e a realizar tarefas cujas resoluções sejam possíveis em interação com seus colegas, com uso de diversos materiais e com o auxílio do próprio professor (Campinas, 2012, pag. 16).

Desta forma, o diário de campo equivalendo-se ao diário do professor, foi destinado para a composição de escritas mobilizadas durante o desenvolvimento da

UD, buscando registrar as intensidades, as singularidades e narrativas que se constituíram na relação pedagógica estabelecida entre o professor e alunos em sala de aula. Assim, utilizado diariamente em toda aplicação da unidade didática, o diário de campo, objetivou o acompanhamento cronológico dos acontecimentos. A cada dia, antecedendo as observações, foram informadas a data, horário e tema do encontro.

Para diminuir a sensação de desconforto e timidez dos alunos durante o exercício da observação, foi esclarecido que os mesmos teriam acesso aos diários produzidos, podendo apontar o que poderia ou não ser aproveitado para fins de pesquisa. Além disto, estendemos aos pais e/ou responsáveis a liberação desse material, para que pudessem colaborar, se quisessem, na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos. E, por fim, tomamos o cuidado para não colocar os alunos em situações de exposição, tanto no exercício da observação, quando no movimento da escrita dos diários, substituindo seus respectivos nomes por expressões linguísticas de diversas etnias. No bojo desse movimento cuidadoso e interativo, constituído entre professor e alunos, se evidenciou possibilidades interessantes de composição dos diários do professor.

Cabe ressaltar que esses diários tiveram uma finalidade unicamente didática ao longo do desenvolvimento das aulas e os mesmos foram produzidos de acordo com as Diretrizes firmadas pela rede municipal de ensino de Campinas/SP, que já orienta os professores a trabalhar com diários no desenvolvimento de seus exercícios pedagógicos (Campinas, 2012). Somente depois de findada a relação educativa se considerou a possibilidade de aproveitamento desses diários para fins de pesquisa, mediante a autorização dos alunos e de seus respectivos pais e/ou responsáveis, assim atenuamos a relação de poder instalada entre professor e alunos durante o trabalho pedagógico que pode associar equivocadamente a avaliação do aluno com a participação ou não deste aluno na pesquisa.

6.4. Procedimentos para a análise de dados

A presente pesquisa, como já foi dito, assumiu viés qualitativo apresentando, desta forma, um elevado grau de subjetividade dos participantes.

Neste sentido optou-se, pelo uso da Análise Temática (AT) como técnica de análise. A AT é uma técnica essencialmente independente de uma teoria ou epistemologia específica, sendo caracterizada pela flexibilidade, podendo ser aplicada com uma variedade de abordagens epistemológicas e teóricas (Silva; Barbosa; Lima, 2020). Assim, Rosa; Mackedanz (2021) ao citar Braun e Clarke argumenta que:

(...) através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados (Braun e Clarke, 2006, p. 3) *apud* (Lima; Barbosa; Lima, 2020).

A AT pressupõe a busca, a partir de um banco de dados, sejam grupos focais, entrevistas, diários de campo, de padrões repetidos de significados. Estes padrões ou temas dentro dos dados podem ser identificados por indução ou por dedução. Desta forma, *“a análise indutiva é guiada pelos dados, sem tentar se encaixar em um modelo de codificação preexistente ou preconceitos analíticos do pesquisador”* (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 11). Assim, ao tema é atribuído, organizar um grupo ideias, permitindo aos pesquisadores responder ao problema de pesquisa. Os códigos existentes em um tema possuem pontos similares e um elevado grau de generalidade que unifica ideias sobre o assunto investigado (Silva; Barbosa; Lima, 2020, p.114).

Concisamente, podemos compreender que:

O processo de AT começa quando o pesquisador procurar, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista ou grupo focal. A análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados. Esta estrutura está presente em boas técnicas de análise de dados qualitativos bastante comuns na literatura (Souza, 2019, p.54).

Para Souza (2009), citando Braun e Clarke (2006), esse processo pressupõe uma atitude recursiva, com movimentos de vaivém, de acordo com a necessidade, através de todas as fases da referida técnica de análise descrita a seguir.

Quadro 2: As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o

	banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise

Adaptado de Braun e Clarke (2006) apud Souza (2009)

7 ANÁLISE DE DADOS

Após percorrermos o caminho delineado pelas fases supracitadas chegamos aos seguintes temas: a) Desacertos com a temática indígena na escola; b) Distância, estranhamento e desinteresse inicial por temáticas divergentes; c) Reassumindo o corpo como lugar de conhecimento através da temática indígena; d) Relação com a natureza e “mentalidade ecológica cultural indígena”.

A seguir explanaremos sobre cada um dos temas.

7.1 Desacertos com a temática indígena na escola

Esta seção irá se dedicar a pensar alguns desacertos que pude observar na implementação do meu exercício didático envolvendo a unidade temática “Jogos, brincadeiras, dança e lutas e matrizes indígenas”. Digo desacertos, porque também é sobre isso que se trata a ação educativa quando nos sensibilizamos à composição de uma outra abordagem de ensino diferente daquela que é tradicional.

Neste sentido, os desacertos foram importantes para nos fazer chegar a uma abordagem mais cultural de desenvolvimento da temática indígena na escola. De acordo com Candau (2011), a abordagem cultural, considerando a dimensão cultural como algo intrínseco a realidade escolar, se fundamenta no reconhecimento e valorização de cada um dos sujeitos implicados no processo de educativo opondo-se a qualquer forma de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinadas culturas e sujeitos socioculturais, viabilizando a construção de identidades culturais abertas, além da valorização do outro, do diferente.

Trabalhar com a abordagem cultural significa ter que lidar com certas doses de incertezas na mobilização da ação educativa, pois como a centralidade da ação pedagógica deve estar focada na problematização dos conteúdos de ensino, muitas vezes, a estratégia didática que nos sobra para mobilizar o exercício de ensino é a da tentativa e erro. E foi nesta direção que resolvi dar início à temática indígena.

Assim, antes de iniciar as experiências práticas com a temática indígena, senti necessidade de desmistificar a imagem pejorativa e reducionista que os alunos possuíam dos povos originários. Para tanto, optei em desenvolver uma aula teórica, de caráter expositivo, para estudar as várias etnias presentes em todo o território

nacional, tendo consciência de que seria muito difícil conhecer todas as etnias existentes em nosso país. Assim sendo, solicitei que os alunos pesquisassem etnias por todo o Brasil.

Por fim, a classe foi dividida em grupos representando as regiões do Brasil. Cada grupo ficou responsável por pesquisar, em casa, as principais características de uma determinada etnia indígena presente geograficamente na região a qual estivesse representando. A princípio estava planejado que a pesquisa ocorresse em sala de aula. No entanto, julguei conveniente após discutirmos sobre a situação de genocídio dos povos Yanomami, possibilitar o envolvimento dos familiares na pesquisa (3º Encontro, 17/10/2023).

Figura 7: Apresentação de trabalhos sobre as etnias indígenas



Fonte: Acervo pessoal do autor

No entanto, encontrei algumas limitações nesta estratégia de ensino pautada no levantamento de dados e discussões teóricas sobre a cultura indígena. Talvez essa abordagem tenha aumentado a sensação de que a cultura indígena está longe da realidade escolar dos meus alunos e que, portanto, se trata de uma temática um pouco alheia aos interesses imediatos dos alunos.

Ademais, outro fator que outro fator que obstaculizou a proximidade do tema com a realidade do público alvo foi à exclusão dos alunos no processo de escolha dos jogos, brincadeiras, lutas e danças de matriz indígena que vivenciaríamos no

desenvolvimento da UD. Na elaboração da UD, como já foi mencionado, considerei as singularidades do universo da pesquisa, minha experiência com educador e o referencial teórico. No entanto, os alunos não participaram das escolhas dos temas e das atividades. De certa forma, ignorando a opinião dos alunos na escolha das atividades, eu ainda estava sendo conduzido por uma prática docente centralizada em mim mesmo.

Porém, antes de iniciar a explanação do tema do encontro, enfatizei que naquele momento estaríamos iniciando uma UD onde vivenciaríamos várias experiências a partir das culturas indígenas. Assim antecipei as atividades que estavam previstas incluindo algumas que já havíamos realizado (2º Encontro, 10/10/2023).

Através deste enxerto é possível entender que, na elaboração e no início da aplicação das UD, minha conduta, como professor, ainda apresentava resquícios da minha formação inicial, voltada para o esporte, para o controle, e de certa forma, vinculada a interesses educacionais neoliberais. Foi um equívoco não envolvê-los desde o início, ou melhor, antes do início, pois *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”* (Freire, 2021, p. 46).

Assim sendo, uma alternativa plausível seria solicitar que os alunos pesquisassem sobre jogos, brincadeiras, lutas e danças de matriz indígena. Posteriormente, dentre os resultados da referida pesquisa, seria elencado, considerando a opinião de todos os participantes, os temas que aprofundaríamos na UD. Desta forma, seria proporcionada a possibilidade de produção e construção do conhecimento, não somente na aplicação da UD, mas também na elaboração da mesma, elevando, desta forma, o grau de participação dos alunos no planejamento das atividades refletindo em um maior envolvimento dos estudantes.

Diante desta experiência, foi notória a percepção de que *“precisamos de uma pedagogia da pergunta, que permita desvendar as várias linguagens do mundo, da cultura corporal e das demais; de uma educação criativa”* (Maldonado; Farias; Nogueira, 2021, p. 155). Indubitavelmente, a educação criativa se configura como condição essencial para o alargamento de fronteiras tão urgente e necessário na Educação Física. Pois, desta forma, após a imersão do aluno nos conhecimentos produzidos historicamente por diversos povos, dentre eles, os povos originários,

vislumbra-se oportunidades para que o discente, além de se apropriar destes conhecimentos, os recrie.

Esta recriação é consequência do encontro entre a realidade cultural do aluno e as culturas de tantos povos que fizeram parte da constituição do nosso país. Mas para que de fato a educação criativa aconteça nas aulas de Educação Física é necessário respeitar a autonomia do ser do educando, pois como afirma Freire:

É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando amesquinhando seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor silencioso, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (Freire, 2021, p. 58-59).

Assim no início do desenvolvimento da UD, minha prática pedagógica estava atrelada ao conteudismo e o controle. Desta forma, nos primeiros encontros, sustentei uma fala voltada para mim mesmo chegando, em alguns, momentos, a reduzir a aula a uma mera transmissão de conhecimentos. Agindo desta forma, sem dar-me conta, silencieei os alunos e alunas em relação ao tema, caminhando na direção contrária ao desenvolvimento de uma UD com a temática indígena, em uma perspectiva de diálogo, abertura e acolhimento às diferenças. Neste sentido Freire argumenta que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-los, e, se não os escuto, não posso falar *com* eles, mas *a* eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso a *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (Freire, 2021, p.116).

Indubitavelmente, o ensino não pode se concretizar se as palavras não se corporificarem pelo exemplo. Portanto, fomentar um ambiente de acolhimento e abertura ao diferente pressupõe, a partir de minha prática docente e através do exemplo, fomentar um ambiente de escuta. Pois, quando me recuso a escutar, recuso-me também a dialogar com o diferente, colocando-me em uma condição de superioridade (Freire, 2021).

7.2 Distância, estranhamento e desinteresse inicial por temáticas divergentes

“Quando penso em uma pessoa indígena não vem nada a minha mente”

“Não vejo nada de indígena a minha volta” (1º Encontro, Relatos, 29/09/2023).

Esses relatos emergiram no início do desenvolvimento da UD, quando buscava compreender como os alunos se relacionavam com os saberes e culturas indígenas. São expressões que denotam um distanciamento qualquer, mas um distanciamento ficcional. Verifica-se a necessidade da utilização do termo distanciamento ficcional, uma vez que essa distância é, na verdade uma ilusão, pois mesmo que o aluno não queira, a cultura indígena atravessa nosso modo de ser e de viver, enquanto brasileiros que somos. Basta pensar, por exemplo, na nossa cultura dos banhos diários - que, certamente é um legado das tradições indígenas - além de outros elementos da nossa cultura que foram apropriados através dos tempos e que devem, e muito, ao legado indígena.

Esse distanciamento é efeito de um movimento de organização da atividade educativa que torna rarefeita a relação dos alunos com as singularidades regionais e locais e que, portanto, deixa aquela dimensão pulsante da cultura fora da escola. Dessa forma o discente, participante desta pesquisa, quando pensou em um indígena não conseguiu materializa-lo, tampouco reconhecer a presença de elementos indígenas em sua volta. Neste contexto, esta distância ficcional foi evidenciada também em outro momento:

Quando mencionei que a iniciação e preparação dos lutadores se iniciava com a reclusão dos jovens indígenas no início da adolescência, um dos alunos questionou: Isso é no Brasil professor? A resposta da pergunta parecia óbvia para mim e alguns alunos, no entanto para aquele aluno, aquele fato era algo tão distante de sua realidade que ele julgou que se tratava de algo que estava fora de seu país (8º Encontro, Diário de Campo, 14/11/2023).

Como afirma Paulo Freire, *“ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”* (Freire, 2021, p. 96). Durante esta fase de desenvolvimento da UD me vi instigado por este pensamento e me questionava sobre quais princípios orientavam minha prática pedagógica até aquele momento.

De certa forma, o distanciamento em relação à temática indígena, naquele momento, revelava o quanto esses saberes haviam sido desprezados na formação dessas crianças, inclusive nas aulas de Educação Física. Dessa forma, ocultando verdades e saberes, nossa prática docente esteve submissa a interesses dominantes, pois como afirma Freire: *“Do ponto de vista de interesses dominantes, não há dúvida que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”* (Freire, 2021, p. 97).

De fato os interesses dominantes emergidos da lógica colonial repulsam os saberes e culturas que divergem deste estado de dominação. A lógica colonial está alicerçada em uma maneira de pensar, classificar e hierarquizar as culturas tendo como referencial dominante o padrão cultural europeu (Mbembe, 2019). Neste sentido, verifica-se a urgência em romper com qualquer prática pedagógica que silencie, imobilize ou oculte saberes e culturas dos povos originários e tantos outros que pulsam no seio de nossa sociedade e assim possibilitar a erupção das diferentes potências que se inscrevem nessas culturas e que não se enquadram na congruência colonial (Rufino, 2024).

Ademais, outra questão se apresenta nesta análise: a dificuldade inicial dos participantes em desvencilhar-se da imposição de padrões midiáticos impostos pelos interesses dominantes. Desta forma, o desinteresse dos alunos pela temática indígena foi evidenciado, sobretudo, no início do desenvolvimento da UD e nos momentos que antecederam algumas vivências práticas.

“Assim sendo, buscando opor-me uma aula expositiva, tentei através de analogias trazê-los para o tema sem obter o êxito que esperava. A sala estava dispersa, com muitas conversas paralelas” (2º Encontro, Diário de Campo, 10/10/2023)

“Neste dia realizamos a atividade 2 prevista para este encontro. Ao iniciar um diálogo percebi que os alunos não estavam empolgados com o tema como eu esperava” (7º Encontro, Diário de Campo, 07/11/2023).

Estas situações descritas acima não ocorreram em vivências práticas, mas se deram em sala de aula, em momentos em que a temática indígena se constituía como um conteúdo a ser dado sem ser vivenciado. Meu objetivo era aguçá-los para assim se abrirem para conhecer, aprofundar e acima de tudo fazer

experiência das diversas manifestações das culturas indígenas reconhecendo que as culturas indígenas não estão tão distantes de nós quanto imaginamos. Todavia, o aguçar demanda corpo, dificilmente este aguçamento ocorreria apenas através da fala, principalmente quando essa fala vem de cima para baixo.

Indubitavelmente, o corpo não se reduz apenas a sua função biológica e produtiva. Segundo Vago (2022), a Educação Física, ao longo da história privilegiou o conteúdo técnico, biológico e esportivo vilipendiando as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e de outros povos que ao longo da história teceram a formação do povo brasileiro. Desta forma, submissa à racionalidade moderna ocidental, a Educação Física ao longo de sua história não concebeu o corpo como lugar de conhecimento restringindo seu olhar apenas para seu aspecto funcional e produtivo visando atender a interesses de mercado (Rufino, 2024).

Para Rufino (2024), o corpo é lugar de conhecimento, pois é justamente no corpo, que os conhecimentos, saberes e culturas destes povos são evidenciados proporcionando, sobretudo nas aulas de Educação Física, o encontro com o outro - diferente e ao mesmo tempo semelhante - através das relações que só podem ser estabelecidas através do corpo. Todavia esta concepção de corpo, pautada em um viés estritamente técnico e biológico passível de controle que ainda perdura na Educação Física, está alinhada a *“um projeto que quer fazer do corpo um lugar de dominação político, ideológico, e principalmente castrador de diferentes potências que inscrevem nessas culturas que contrariam a lógica colonial”* (Rufino, 2024, p. 1).

Esta discussão aqui em pauta é tão importante para essa pesquisa que merece ser desenvolvida em uma seção à parte, como segue.

7.3 Reassumindo o corpo como lugar de conhecimento através da temática indígena

No desenvolvimento da UD, enquanto a temática indígena era tratada apenas como um conteúdo a ser assimilado, à distância e a indiferença prevaleciam na relação entre os estudantes e a temática indígena. No entanto, após as vivências práticas, a indiferença em relação à temática deixou de ser recorrente nos diálogos, discussões e atividades avaliativas. O aguçamento que almejava visando à

aproximação dos alunos com a cultura indígena só se concretizou quando o corpo foi tratado como lugar de conhecimento

Ademais, além da aproximação com cultura indígena, após a indiferença inicial, os relatos também evidenciaram o prazer e o envolvimento afetivo dos alunos e alunas proporcionado pela participação da vivência prática:

“A peteca indígena não dói a mão, não machuca, é legal” (5º Encontro, Relato, 24/10/2023)

“O jogo da onça é muito divertido e criativo e muito simples de fazer, eu adorei e amei esse jogo de origem indígena” (7º Encontro, Relato, 07/11/2023).

“Foi muito d’ora professor!”

“Professor foi legal, eu achava que era tipo capoeira, mas gostei” (8º Encontro, Relato, 14/11/2023).

Neste sentido, Coutinho et al (2021) ao realizar um estudo objetivando investigar a importância da afetividade para a aprendizagem enfocando os estudos de Piaget e Vygotsky, concluíram que a cognição e a afetividade, embora sejam fatores distintos, atuam conjuntamente de forma complementar potencializando a aprendizagem. Assim, as interações oriundas através da vivência prática, ampliaram o exercício do aprender, ou seja, a troca, a interação, o prazer de estarem juntos compartilhando uma experiência de ensino trouxe maiores relações de sentido com a da temática indígena nas aulas de Educação Física.

Figura 8: Vivência prática com o jogo da onça



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 9: Vivência prática com a luta Huka Huka 1



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 10: Vivência prática com a luta Huka Huka 2



Fonte: Acervo pessoal do autor

Neste sentido, reassumindo o corpo como lugar de conhecimento, fomentando o cultivo da afetividade no cerne do convívio proporcionado pela vivência prática, a indiferença e a recusa cederam espaço para a aceitação, diálogo e abertura para a diferença. Aliás, o corpo e a corporeidade possibilitam além da aproximação e o diálogo, a imersão do aluno na vivência proposta, como se expressa nesta atividade avaliativa:

“Eu me senti dentro do jogo, dentro de um peixe”

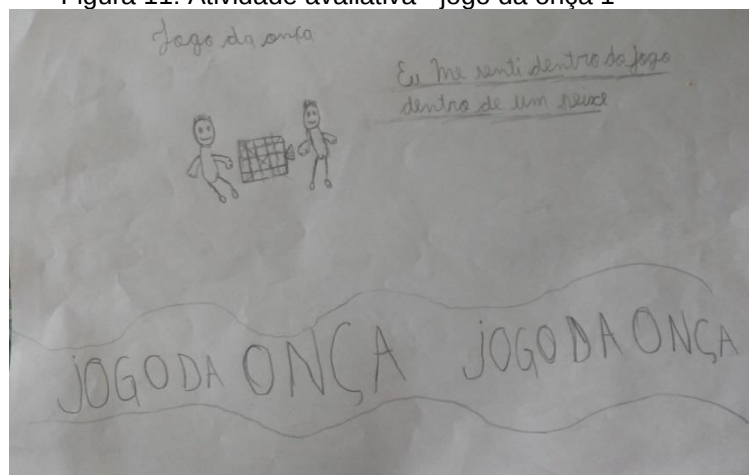
(6º Encontro, 31/10/2023).

Nesta atividade avaliativa o aluno optou por descrever sua experiência como se “sentir dentro”. Essa expressão designa certa aproximação dos alunos com o jogo da onça e, portanto, traz indícios importantes do conhecimento mobilizado nos

alunos a partir do enfoque nas alteridades impresso nas aulas a partir do trabalho focado na temática indígena.

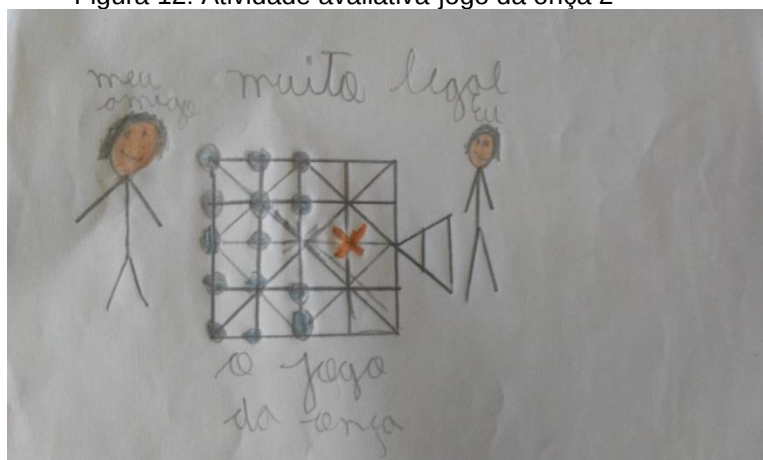
O jogo da onça é um jogo de tabuleiro onde as peças (cachorros e onças) se movimentam entre intersecções de linhas no interior de um desenho similar a um peixe. Assim, neste relato podemos notar a aproximação e imersão do aluno não somente no jogo da onça, mas também na maneira característica indígena de se situar no mundo, este mundo que todos partilhamos (Mbembe, 2019). Aquilo, portanto, que a princípio se constituía diferente, pelo diálogo e aproximação acabou revelando o que este aluno possuía em comum com os povos que idealizaram este jogo, a presença neste mundo que nos é comum.

Figura 11: Atividade avaliativa - jogo da onça 1



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 12: Atividade avaliativa-jogo da onça 2



Fonte: Acervo pessoal do autor

A temática indígena nas aulas de Educação Física pode evidenciar as diferenças, mas ao mesmo tempo proporcionar a possibilidade de reconhecer no outro, o distinto e o semelhante em uma mesma realidade. Trata-se de reconhecer a humanidade que cabe a mim refletida em outro ser mesmo que seus modos e culturas a princípio não me sejam semelhantes. Nesta perspectiva a Temática indígena da Educação Física se configura como alicerce para a construção de um mundo comum a todos. Pois como afirma Mbembe:

Para construir este mundo que nos é comum, será preciso restituir àqueles e àqueles que foram submetidos a processos de abstração e coisificação na história a parte da humanidade que lhes foi roubada. Nessa perspectiva, o conceito de reparação, além da categoria econômica, remete ao processo de recomposição das partes que foram amputadas, a reparação dos laços que foram rompidos, o reinício do jogo de reciprocidade sem o qual não pode haver elevação em humanidade (Mbembe, 2019, pag. 313-314).

Podemos compreender que, para Mbembe, não é concebível nos elevarmos como seres humanos sem o reinício do jogo de reciprocidade. Restituir e reparar na prática pedagógica através da temática indígena é restituir e reparar o lugar das culturas indígenas e consequentemente dos povos originários no mundo em que vivemos. Mas, além disso, é necessário reparar e restituir o reconhecimento da presença dos povos indígenas, sua cultura ao longo da história da formação do povo brasileiro e, sobretudo na atualidade.

Neste sentido, diante da proposição supracitada, cabe evidenciar a maneira pela qual este aluno respondeu a esta questão:

“Como a temática indígena na Educação Física impactou nossa visão sobre os povos originários? ‘Ensinando que também somos indígenas’” (9º encontro, atividade avaliativa, 21/11/2023).

Ao responder esta questão na atividade avaliativa, o aluno não hesitou em reconhecer-se indígena, embora não possuísse nenhuma ancestralidade genuinamente indígena. Ademais, não apenas se reconheceu indígena, mas convenceu-se que de certa forma todos trazemos algo que diz respeito aos povos originários ao ponto de dizer: (...) *“também somos indígenas”*. Ou seja, a dimensão vivencial reverberou para um plano atitudinal chegando a ecoar para além dos muros da escola, tocando os modos de ser e de existir dos alunos, como demonstram esta atividade avaliativa e estes diálogos:

Eu gostei muito do jogo, só não gostei muito de jogar no pátio molhado. Mas foi uma experiência incrível com o Tmampé, aliás, foi ele que jogou comigo, não foi só ele que eu joguei junto, quando cheguei em casa eu joguei com minha mãe e foi muito bacana também, fiz uma nova folha. Acho que deu para entender e quero continuar a aprender (7º Encontro, Atividade Avaliativa, 07/11/2023).

“Professor, sabe aquele jogo lá, dos indígenas que parece dama, então eu estou jogando direto com minha irmã” (Conversa informal, 15/02/2024).

“Posso levar a peteca para a casa professor, quero mostrar para meus pais?” (5º Encontro, Relato, 24/10/2023).

Podemos compreender, através destes enxertos, que a temática indígena pode ser introduzida nas aulas de Educação Física superando a dimensão moral que a considera somente como um conteúdo a ser assimilado avançando para uma dimensão ética. Através das vivências foi possível, a partir do reconhecimento das diferenças, reconhecer a humanidade que todos partilhamos.

Neste sentido, a partir do pensamento de Mbembe (2019), observamos indícios de que a proposta de trabalho envolvendo a temática indígena na Educação Física, corporizando saberes e culturas desses povos, possibilitaram de certa forma a reparação e restituição que lhes cabe. Restituir e reparar não são palavras sinônimas. Ambas, entretanto remetem a ideia de devolução ou justiça frente a uma ação realizada indevidamente cujo desenlace se configura como evidente prejuízo a outrem.

Diante das lesões profundas que o colonialismo deixou nos povos originários e nos negros só haverá justiça por meio da economia da restituição e reparação. Cabe destacar que restituição e reparação são substantivos que descrevem verbos: restituir e reparar. Ou seja, a justiça não acontecerá sem uma ação direcionada e intencional. A justiça não acontecerá de forma aleatória. Se eu me calar e me abster estarei sendo injusto comigo mesmo e com minha ancestralidade. Omitindo-me estarei sendo conscientemente conivente com uma injustiça histórica.

Como educador e como professor de Educação Física o que significa orientar minha ótica pedagógica para economia da restituição e reparação? Como restituir e reparar ao explicar uma brincadeira indígena? Refletindo novamente sobre a definição das palavras concluímos que restituir é devolver e reparar é agir para que

uma situação ou algo volte a ser o mais próximo do que era antes de uma violência ou agressão.

O que foi tirado dos povos indígenas? Muitas coisas, dentre elas a dignidade humana. Restituir e reparar na prática pedagógica através da temática indígena é restituir e reparar o lugar das culturas indígenas e consequentemente dos povos originários no mundo em que vivemos. Não se trata somente de restituir os espaços territoriais e suas riquezas, o que é extremamente necessário. Mas, além disso, é de suma importância, reparar e restituir o reconhecimento da presença dos povos indígenas, suas culturas ao longo da história da formação do povo brasileiro e, sobretudo na atualidade (Mbembe, 2019). Esse reconhecimento da presença das culturas indígenas e consequentemente dos povos originários, pressupõe aproximação e diálogo, sobretudo através do corpo, assumindo-o como lugar de conhecimento (Rufino, 2024).

Ao me aproximar, dialogar, experimentar as culturas indígenas, restituo a verdade deturpada pelos colonizadores que designavam os povos originários como seres destituídos de humanidade. Ao brincar de peteca, ao jogar o jogo da onça, ao lutar Huka Huka, é restituído e reparado a concepção reducionista dos povos originários que o aluno possa trazer.

7.4 Relação com a natureza e a “mentalidade ecológica cultural indígena”

Na medida em que fui mergulhando na temática indígena, e trazendo-a para minhas aulas, fui percebendo a realidade que me cerca de outra maneira, ou seja, fui percebendo que a temática indígena era muito mais do que apenas um conteúdo de ensino na grade curricular, haja vista que dizia respeito a outros diferentes modos de sentir, pensar, ver e viver o cotidiano, principalmente na relação que estabelecia com a natureza. Fui observando, por exemplo, que, ainda que não fosse um bom conhecedor de espécies de árvore – já que mal consigo distinguir a diferença entre um coqueiro e uma palmeira – já não veria mais a palmeira do mesmo jeito.

Deixe-me explicar essa frase: as folhas da palmeira servem de matéria prima utilizada pelos indígenas do povo Tupi Guarani para confeccionar um brinquedo muito conhecido no Brasil, chamado “peteca”. Desde que tomei conhecimento desta informação, a palmeira deixou de ser apenas uma simples árvore nativa, para se

tornar um elemento que também faz parte das aulas de Educação Física Escolar, já que é desta árvore que se produz a peteca. E essa informação, acerca da peteca, ganha ainda mais sentido, quando durante o desenvolvimento da UD comecei a utilizar as folhas das palmeiras plantadas próximas à entrada da escola como matéria prima para a produção das petecas utilizadas nas minhas aulas de Educação Física.

Nota-se, portanto, que há toda uma relação ecológica com a temática indígena, que vai muito além da mera proposição de uma atividade qualquer. O modo como percebemos nosso entorno e fazemos uso dele, também pode estar relacionado na temática indígena. Para tanto, a introdução desta temática não pode objetivar a mera transmissão de conhecimentos acerca da cultura, mas proporcionar situações em que os alunos possam se enxergar também nesta cultura e perceber como ela também afeta seus modos de ser e de viver.

“Nossa eu achei que não conseguiria fazer, mas ficou legal.”

“Foi muito legal, não sabia que dava para brincar assim”; (5º Encontro, Relatos, 24/10/2023).

Estes relatos foram colhidos após a realização de uma vivência prática que consistia em confeccionar e posteriormente brincar com uma peteca indígena da etnia Tupi Guarani. É possível notar a tom de descoberta e prazer diante de algo que aparentemente se distanciava da cultura do discente. Dessa forma os alunos e alunas puderam vivenciar a maneira como o indígena se relaciona com a natureza. Trata-se de uma relação muito particular que vem ficando cada vez mais rarefeita no modo de vida do homem na atualidade.

Os povos indígenas, com toda sua diversidade étnica e cultural, se relacionam com a terra e com a natureza como um todo. Nosso país goza de condições ecológicas inigualáveis, foi neste contexto que os povos indígenas se formaram durante milhares de anos. Assim sendo, contrapondo-se a mentalidade predominante em nossa sociedade guiada por princípios capitalistas os povos indígenas desenvolveram uma mentalidade ecológico-cultural (Baniwa, 2006).

Sua mentalidade ecológico-cultural foi se desenvolvendo no processo de sua atividade vital, na relação equilibrada entre cultura tradicional e ecossistemas naturais. Os conhecimentos empíricos espontâneos foram se

constituindo em normas de comportamento para o usufruto racional da natureza, para a sua manutenção e reprodução (Baniwa, 2006, p. 100).

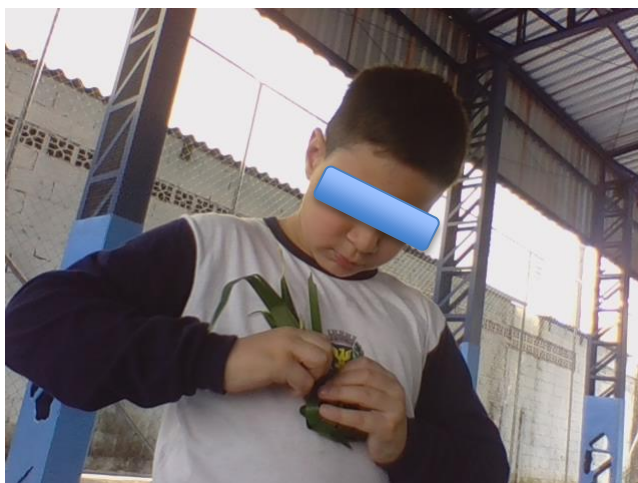
Neste sentido, é possível afirmar que o indígena não compreende a terra e a natureza como uma propriedade na qual se possa usufruir de forma predatória e destrutiva. Uma vez que, sua interação com a natureza se dá de forma intensa e harmoniosa, o indígena se sente parte da natureza e não um estranho. Destarte, valorizar a mentalidade ecológico-cultural concernente aos povos indígenas, não se configura, nos dias atuais, numa insignificante apologia ao passado. Pelo contrário, trata-se de uma porta que se abre para um futuro ecologicamente sustentável (Baniwa, 2006).

“Eu achei muito legal! O jogo da onça é um jogo que você tem que raciocinar. Adorei o jogo!” (7º Encontro, Atividade Avaliativa, 07/11/2023).

Ademais, nesta atividade avaliativa referente ao jogo da onça - jogo de tabuleiro onde as peças (cachorros e onças) são representadas normalmente por sementes, algo estritamente relacionado à natureza - o discente se contrapõe ao senso comum que reproduz um pensamento equivocado em relação à Educação Física Escolar que a considera como uma matéria que diz respeito somente ao movimento pelo movimento, em detrimento a um trabalho mais reflexivo e intelectualizado. Ao expressar como foi sua experiência com o jogo da onça, o discente assumiu que um modo de vida mais próximo da natureza, não significa um descompromisso com a racionalidade. Pelo contrário! Pode ser indício de uma perspectiva mais humana, justamente porque traz uma abordagem mais ecológica de relação com o mundo!

Como afirma Mbembe (2019), só existe um mundo, compostos por inúmeras partes, abrigando inúmeras formas de habitá-lo. No entanto, é um só mundo e este mundo é tudo o que temos. Dessa forma a “mentalidade ecológica-cultural” excitando em nós o desejo de aproximarmos da natureza, não como estranhos, mas como seres pertencentes a ela, ratifica a concepção de uma consciência comum de mundo que considera a todos, nas mais diversas culturas, coerdeiros deste mesmo mundo.

Figura 13: Participante confeccionando a peteca da etnia Tupi Guarani



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 14: Vivência prática com a peteca da etnia Tupi Guarani



Fonte: Acervo pessoal do autor

7.5 Considerações finais

Nestas alturas desta pesquisa, já temos condições de revisitar nossa problemática de partida e colocar a prova à hipótese afirmada na ocasião do projeto de pesquisa. Assim, lá, nos idos do projeto, pretendíamos com essa pesquisa “dar maior visibilidade à Educação Física como espaço propício para a valorização e afirmação das diferenças tendo como foco a tematização indígena em diálogo com as demais manifestações culturais presentes no contexto escolar”. Para tanto indagamos: **como a Educação Física, enquanto componente curricular, pode se configurar como um espaço potente de afirmação e valorização das culturas indígenas, através de jogos, brincadeiras, lutas e danças de matriz indígena,**

não se abstendo do diálogo com as demais manifestações da cultura corporal?

Para mobilizar essa problemática de pesquisa partimos da leitura do livro “*A crítica da Razão Negra*” de Achille Mbembe. Desta referência, efetivou-se a composição de algumas coordenadas teóricas que subsidiaram o nosso exercício investigativo. Um diálogo preliminar com a BNCC também foi aqui reclamado, não tanto para definir o enfoque teórico, mas para situar uma orientação educativa de partida que, querendo ou não, oferece um caminho de tematização possível acerca dos jogos, brincadeiras, danças e lutas de matrizes indígenas.

Após a produção da Unidade Didática (UD) – apoiada nos estudos bibliográficos desenvolvidos – e a efetuação desta a análise dos dados obtidos no desenvolvimento de UD junto aos alunos na escola, foi possível organizar o exercício analítico, em meio ao qual alguns problemas acenaram, dando passagem ao exercício interpretativo desta presente pesquisa.

Um dos primeiros problemas que identificamos traz à cena a presença de certa distância entre as culturas indígenas e os alunos participantes, embora tivessem tido algumas vivências práticas na temática em anos anteriores. Diante desta distância, notou-se certa indiferença inicial em relação ao tema.

Se tivéssemos ficado apenas com a referência das leis 11654/08 e a BNCC, certamente não teríamos nos atentado a esse problema da distância, mas o encontro com Mbembe sensibilizou nosso olhar para aquela dinâmica processual que atravessa o chão da escola, trazendo à cena alguns discursos e práticas que só se passam no seio das relações, onde nos encontramos com a diferença.

Nesta direção, o que queremos aqui destacar é que as leis mencionadas, por si só, pouco têm a oferecer quando o foco da ação educativa está não no conteúdo em si, mas nas relações que se desdobram em sala de aula a partir da proposição de determinado conteúdo. No caso aqui, com a proposição da temática indígena, referências, tais como Mbembe e Paulo Freire, nos convidam a pensar as situações que atravessam o exercício educativo e que dão vez e voz para questões atitudinais dos alunos, em suas relações, ações e pré-conceitualizações relacionadas com as intenções de ensino propostas.

Dito de outro modo, poderíamos dizer que a vivência prática coloca, tanto alunos, quanto o próprio professor, frente àqueles processos que nos tornam verdadeiramente humanos e que, portanto, não apenas assimilam conteúdos de ensino, mas não possibilitaram a extinção desta distância. Esta aproximação só foi viabilizada através da vivência prática, respeitando a espontaneidade da criança em experimentar algo diferente a primeira vista, mas com potencial de revelar algo que diz respeito a ela mesma. Em outras palavras esta aproximação só foi possível quando adentramos na dimensão vivencial, pois como afirma Rufino, *“a educação é um fundamento corporal”* (Rufino, 2024, p.1).

Adentrando na dimensão vivencial, apropriando dos conhecimentos e saberes destes povos, pudemos fazer eclodir o que de indígena cada um de nós trazemos. Assim, através da corporeidade foi possível reconhecer, que *“o outrem é a um só tempo a diferença e o semelhante reunidos”* (MBEMBE, 2019, pag. 307). Este movimento de abertura, aproximação, diálogo e descoberta abrangeram a todos os envolvidos, educador e educandos chegando a ultrapassar os muros da escola. Observou-se que a temática indígena na Educação Física, extrapolando a condição de mero conteúdo a ser assimilado, pode se constituir em uma proposta pedagógica potencialmente pertinente na economia de reparação e reparação que cabe aos indígenas e negros, evidenciando pela vivência dos saberes e culturas destes povos a humanidade que lhes concerne.

Como educador, na medida em que me debruçava na vivência prática em companhia dos alunos, percebia que as culturas indígenas, de certa forma, preenchem lacunas na maneira pela qual me concebia como indivíduo, como pessoa. Neste sentido, acredito que vivenciei, de certa forma, o pensamento de Freire quando diz:

Seria impossível saber inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de resposta a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (Freire, 2021, p.129-131).

Desta forma, me aproximando de algo que a princípio se apresentava como diferente, acabei consolidando minha ancestralidade cafuza. Consequentemente, me vejo um educador mais humano, sensível à humanidade e as culturas que me cercam. Portanto, não me vejo como um dado acabado, pois prefiro permanecer

aberto ao mundo, ao diferente, pois ainda sou movido pelo impulso natural de incompletude. E como afirma Freire: *“quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”* (Freire, 2021, p.128).

E como guisa à finalização desta pesquisa solto aqui neste texto um poema. Solto assim mesmo: do nada, como quem solta uma provocação, uma (im) pertinência. Com isso, deixo em aberto este exercício reflexivo, até porque não me interessou aqui trazer verdades, mas composições acerca do trabalho envolvendo a prática da temática indígena na Educação Física Escolar.

Para mim, como homem negro que sou, esse poema me impacta. Faz-me pensar, ou melhor, me força a pensar, experimentar, sentir. Porque, em última análise, é disto que trata a educação: nos tornar mais vivos e mais conscientes da nossa própria humanidade, que, no fim, é o que mais importa.

*Encontrei-me com este tema
quando comigo mesmo me encontrei,
descobrimo minha ancestralidade,
numa conversa sem formalidade
de mim mesmo não esquivei*

*Sou indígena, sou negro, sou educador
Assumindo sem medo essa verdade,
que corresponde a minha essencialidade
posso ser eu mesmo e educar com amor*

*Educar com amor não admite ocultar
Os saberes e culturas de meus antepassados e de tantos outros
que mesmo vilipendiados ousam pulsar
no âmbito das relações, na alteridade, nos “entre meios”*

*Assim o educar se confunde com o aproximar,
experienciar e dialogar com essa culturas
permitindo humanizar e reparar*

os laços rompidos pela colonização e suas agruras

Mas “a educação é um fundamento corporal”

Ou seja, sem corporeidade não há educação

Portanto, não é transferindo informações sobre um pedestal

Que se proporcionará entre as culturas aproximação

Pois, sim! O corpo é “lugar de conhecimento”

Por mais que a lógica colonial queira negar

Através das relações e do movimento

o outro – semelhança e diferença reunidos – podem nos tocar

Assim, a construção de um mundo comum, podemos vislumbrar

Pois aquilo que a princípio diferencia

Através da vivência prática evidencia

Além dos saberes e culturas, a humanidade que podemos compartilhar

8 REFERÊNCIAS

ALVES, F. S.; COUTO, Y. A. Reflexões sobre dança na educação física escolar. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 311–320, 2020. DOI: 10.29181/2594-6463-2020-v4-n3-p311-320. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-p311-320>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ARAÚJO, Breno Silva et al. Diversificação de conteúdos e abordagens na educação física: implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/34128>. Acesso em: 15 fev. 2024

ATHILA, Adriana; ZACQUINI, Carlos. Yanomamis revivem ameaça de extermínio com garimpo e omissão governamental. 2021.

BANIWA, G. S.L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BOSCATTO, Juliano, Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda, Moreto; DARIDO, Suraya, Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, 2016

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017

_____. CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019

_____. Censo Demográfico 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2012

_____. Censo Demográfico 2022: Indígenas – Primeiros Resultados do Universo. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2022

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf?query=etnicoc%20racial. Acesso em 10 de agosto de 2023.

CAMPINAS. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: Anos Iniciais. Campinas, 2012

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.2, p. 2040-255, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Pensar a América Latina para além do latino-americanismo. Ricardo Machado e Andriolli Costa. **Instituto Humanitas da Unisinos**, São Leopoldo, Novembro, 2014.

COUTINHO, Hélien Cleire Luzado et al. A Relevância da afetividade no processo de aprendizagem. **Humanidade & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 218 – 227, 2021.

CRISCUOLO, Cristina. **Atlas escolar da região metropolitana de Campinas**. Brasília; Embrapa, 2016.

COSTA, Diógenes de Freitas et al. Educação física em diálogo com quilombolas de Divino (MG): expandindo fronteiras do conhecimento na escola. 2023. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/57866>. Acesso: 20 fev. 2024

DIAS, Romualdo. **Consertos para (de) violinos: uma reflexão em educação popular**. São Paulo, 2019.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**. Curitiba, n16 p. 181-191, 2000

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Inijuí, 1987

FERNANDES, José Pedro Teixeira. **Geopolítica em tempo de paz e guerra**. Leya, 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, 1 edição. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n. 23 [Acessado 16 Novembro 2022], pp. 16-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>>. Epub 06 Nov 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FREITAS, Deise; NOGUEIRA, João Carlos. **Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Atilênde, 2002.

FRANCO, Myssal Carvalho et al. Educação Física, currículo e práticas corporais indígenas: Incursões iniciais pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2019.

GIBBS, Graham; FLICK, Uwe. Análise de dados qualitativos. (Métodos de pesquisa). Porto Alegre: Grupo A, 2009. E-book. ISBN 9788536321332. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536321332/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

GONZÁLES, Fernando J. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Local da editora: Editora Unijuí, 2014. E-book. ISBN 9788541902786. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788541902786/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

GORTÁZAR, Naiara Galarraga et al. Bolsonaro é denunciado por genocídio em Haia, em processo guiado por advogado indígena. 2021.

GRANDO, Belen Salete. Movimentos indígenas no Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação Física. **Motrivivência**, n. 14, p. 63-92, 2000.

_____. (Org.). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GUIMARÃES, Denise; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Danças Indígenas na Educação Física escolar: elaboração de material didático em formato de aplicativo. **Corpoconsciência**, p. 35-52, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, Naine Terena de. Kohixoti-kipaé, a Dança da Ema: memória, resistência e cotidiano Terena. 2007. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3753>. Acesso em 21 de Julho de 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na Educação Física Escolar. Diferentes formas de ler o mundo**. Vol.44. Curitiba: CRV, 2021.

MARTINS, Edna et al. Raça e Etnia na Pesquisa em Educação. Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 edições, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

PAULON, S. M.. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 18–25, set. 2005.

REIS, Patricia Rossi dos et al. Interculturalidade e sustentabilidade: jogos e brincadeiras indígenas na Educação Física escolar. 2021.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROSA, Alisson Aurélio et al. Currículo cultural: brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufuscar.br/handle/ufuscar/17895>. Acesso em: 05 março 2024

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A Análise Temática como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau**, v.16, e8574, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>. Acesso em 05 de Fevereiro de 2024.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

_____, Luiz. Luiz Rufino propõe o *gingar* na Educação. Entrevista ao **Nonada**. Disponível em: [HTTPS://OUTRASPALAVRAS.NET/OUTRASMIDIAS/LUIZ-RUFINO-PROPOE-O-GINGAR-NA-EDUCACAO/](https://OUTRASPALAVRAS.NET/OUTRASMIDIAS/LUIZ-RUFINO-PROPOE-O-GINGAR-NA-EDUCACAO/). Janeiro de 2024

SILVA, Manuela Ramos da; BARBOSA, Marcos Antônio de Souza; LIMA, Lucas Gabriel Bezerra. Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: explorando a análise temática. **RPCA** | Rio de Janeiro | v. 14 | n. 1 | jan. – mar. 2020 DOI: <https://doi.org/10.12712/rpca.v14i1.38405>. Acesso em 10 de Março de 2024.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2018. E-book. ISBN 9788551303214. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551303214/>. Acesso em: 09 ago. 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67

TENÓRIO, Jederson Garbin; DA SILVA, Cinthia Lopes. < b> As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 1, p. 81-91, 2014.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 978655553055. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978655553055/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set/dez, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

_____. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensara prática**, Goiana, v. 25, 2022. DOI:10.5216/rppv.25.7054. Disponível em: <https://revistas.ufg/fef/article/view/70754>. Acesso em: 19 jan. 2024.

VALENTE, F. L. A. .; GOVEIA, J. C. de .; PINTO, G. M. C. .; VARGAS, L. M. . Estudo sobre Huka-huka: uma luta de matriz indígena brasileira. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e–28608, 2022. DOI: 10.36453/cefe.2022.28608. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/28608>. Acesso em: 20 jul. 2023.

9. APÊNDICES

9.1 Roteiro de observação

DATA:

TEMA DO ENCONTRO:

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS:

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Atividades desenvolvidas:

Imprevistos e/ou alterações do conteúdo:

Narrativas que aconteceram dentro da aula:

Situações de “conflitos” e resolução destes:

Curiosidades e/ou observações:

Avaliação do material produzido:

9.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Claudemir do Rozário quero convidar seu(sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade a participar do estudo “Educação Física Escolar, Identidade e Culturas Indígenas”. O objetivo deste estudo é produzir, implementar e analisar uma Unidade Didática envolvendo a identidade e as culturas indígenas, interessa-nos verificar como esse conteúdo pode fazer parte da Educação Física Escolar, considerando que esse contexto é bastante plural.

A pesquisa será feita na EMEF Pe Melico Candido Barbosa e acontecerá da seguinte forma: será criada uma unidade didática (conjunto de aulas) a turma de 5ºano, contemplando jogos, brincadeiras, contos, dinâmicas entre outras atividades de origem indígena que possam fazer parte da Educação Física. A criação e o desenvolvimento desta unidade didática acontecerão durante as aulas regulares de Educação Física, pelo próprio professor responsável pela turma, que também é o pesquisador deste estudo que aqui se está apresentando. Ao final das aulas, o professor fará anotações num diário (Caderno de registros) sobre o que foi observado em aula.

Caso o (a) Sr. (a) aceite a participação do(a) seu(sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade nesta pesquisa, peço sua autorização para utilizar esses registros escritos para os fins desta minha pesquisa. A produção de diários pode gerar riscos mínimos como: desconfortos e timidez dos alunos ao serem observados. Para minimizar ainda mais o aparecimento desses riscos, é importante você saber que as atividades da Unidade Didática serão desenvolvidas dentro de um clima amistoso e afetivo, que estimule a integração entre os alunos, a dinâmica cooperativa e colaborativa e a composição de um clima de aprendizagem positivo. Além disto, dedicaremos tempo para conversar com os alunos, individual ou coletivamente, para pensarmos juntos possibilidades de modulação das atividades, de modo a sanar a sensação de desconforto e/ou timidez que eventualmente estejam sentindo. Portanto, fique sabendo que é dentro desse clima cuidadoso e interativo constituído entre professor e alunos, que se evidenciará possibilidades interessantes de composição dos registros escritos. É importante destacar ainda que a produção de diários faz parte do exercício didático do professor em sala de aula e seguirá as diretrizes firmadas pela rede municipal de ensino de Campinas/SP, que já orienta os professores a trabalhar com diários no desenvolvimento de seus exercícios pedagógicos. É importante salientar também que esses registros só serão considerados para fins de pesquisa após finalizada a nossa relação educativa. Isso significa dizer que sua autorização, ou não desse material para fins de pesquisa nada tem a ver com a avaliação durante as aulas. Para diminuir ainda mais a sensação de desconforto e timidez dos alunos durante o exercício da observação, será esclarecido que os mesmos terão acesso aos diários produzidos e poderão apontar o que poderá ou não ser aproveitado para fins de pesquisa. Além disto, estenderemos aos pais e/ou responsáveis a liberação desse material, para que possam colaborar, se quiserem, na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos. E, por fim, tomaremos o cuidado para não colocar os alunos em situações de exposição, tanto no exercício da observação, quando no movimento da escrita dos diários.

Os benefícios da pesquisa são: entender como a Educação Física pode nos ajudar a conhecer, valorizar e apreciar as culturas indígenas, além de potencializar a Educação Física como espaço de valorização, afirmação das culturas indígenas em diálogo com as demais manifestações culturais presentes no contexto escolar.

A qualquer momento, antes, durante ou após a participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa ao autorizar o uso dos diários para fins de pesquisa não lhe provocará nenhum dano ou punição. O responsável poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A participação não irá gerar nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Os dados utilizados na pesquisa são confidenciais e será retirada toda e qualquer referência ao seu nome para evitar que os dados possam ser identificados, portanto, será garantido sigilo e a privacidade da participação.

Se o (a) senhor (a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido- (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor (a) e a outra com o pesquisador.

Campinas, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável
participante da pesquisa

Assinatura do responsável legal do

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Educação Física Escolar, Identidade e Culturas Indígenas”

Pesquisador Responsável: Claudemir do Rozario

Cargo/função: Mestrando

Instituição: Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Av 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP

Dados para Contato: (19) 99856-2601 e-mail: claudemirdorozario@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Flávio Soares Alves

Instituição: Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho”

Cargo/função: Professor do departamento de Educação Física

Endereço: Av 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone (19) 35264329 e-mail: flavio.alves@unesp.br

Dados do responsável ou representante legal do participante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

9.3 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Claudemir do Rozário quero convidar você a participar do estudo “Educação Física Escolar, Identidade e Culturas Indígenas”. O objetivo deste estudo é produzir, implementar e analisar uma Unidade Didática envolvendo a identidade e as culturas indígenas, interessa-nos verificar como esse conteúdo pode fazer parte da Educação Física Escolar, considerando que esse contexto é bastante plural.

A pesquisa será feita na EMEF Pe Melico Candido Barbosa e acontecerá da seguinte forma: será criada uma unidade didática (conjunto de aulas) para a sua turma de 5ºano, contemplando jogos, brincadeiras, contos, dinâmicas entre outras atividades de origem indígena que possam fazer parte da Educação Física. A criação e o desenvolvimento desta unidade didática acontecerão durante as aulas regulares de Educação Física, pelo próprio professor responsável pela turma, que também é o pesquisador deste estudo que aqui se está apresentando. Ao final das aulas, o professor fará anotações num diário (Caderno de registros) sobre o que foi observado em aula.

Caso aceite a participar desta pesquisa, peço sua autorização para utilizar esses registros escritos para os fins desta minha pesquisa. A produção de diários pode gerar riscos mínimos como: desconfortos e timidez dos alunos ao serem observados. Para minimizar ainda mais o aparecimento desses riscos, é importante você saber que as atividades da unidade didática serão desenvolvidas dentro de um clima amistoso e afetivo, que estimule a integração entre os alunos, a dinâmica cooperativa e colaborativa e a composição de um clima de aprendizagem positivo. Além disto, dedicaremos tempo para conversar com os alunos, individual ou coletivamente, para pensarmos juntos possibilidades de modulação das atividades, de modo a sanar a sensação de desconforto e/ou timidez que eventualmente estejam sentindo. Portanto, fique sabendo que é dentro desse clima cuidadoso e interativo constituído entre professor e alunos, que se evidenciará possibilidades interessantes de composição dos registros escritos. É importante destacar ainda que a produção de diários faz parte do exercício didático do professor em sala de aula e seguirá as diretrizes firmadas pela rede municipal de ensino de Campinas/SP, que já orienta os professores a trabalhar com diários no desenvolvimento de seus exercícios pedagógicos. Você precisa saber também que esses registros só serão considerados para fins de pesquisa após finalizada a nossa relação educativa. Isso significa dizer que sua autorização, ou não desse material para fins de pesquisa nada tem a ver com sua avaliação durante as aulas. Para diminuir ainda mais a sensação de desconforto e timidez dos alunos durante o exercício da observação, será esclarecido que os mesmos terão acesso aos diários produzidos e poderão apontar o que poderá ou não ser aproveitado para fins de pesquisa. Além disto, estenderemos aos pais e/ou responsáveis a liberação desse material, para que possam colaborar, se quiserem, na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos. E, por fim, tomaremos o cuidado para não colocar os alunos em situações de exposição, tanto no exercício da observação, quando no movimento da escrita dos diários.

Os benefícios da pesquisa são: entender como a Educação Física pode nos ajudar a conhecer, valorizar e apreciar as culturas indígenas, além de potencializar a Educação Física como espaço de valorização, afirmação das culturas indígenas em diálogo com as demais manifestações culturais presentes no contexto escolar.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária

e sua recusa ao autorizar o uso dos diários para fins de pesquisa não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A participação não irá gerar nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Os dados utilizados na pesquisa são confidenciais e será retirada toda e qualquer referência ao seu nome para evitar que os dados possam ser identificados, portanto, será garantido sigilo e a privacidade da participação.

Se você se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra comigo, o pesquisador.

Campinas, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante

Assinatura do coordenador da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Educação Física Escolar, Identidade e Culturas Indígenas”

Pesquisador Responsável: Claudemir do Rozario

Cargo/função: Mestrando

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Av 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP

Dados para Contato: (19) 99856-2601 e-mail: claudemirdorozario@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Flávio Soares Alves

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Cargo/função: Professor do departamento de Educação Física

Endereço: Av 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone (19) 35264329 e-mail: flavio.alves@unesp.br

Dados do responsável ou representante legal do participante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

9.4 Parecer de aprovação Consubstanciado Comitê de Ética- CEP

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADE E CULTURA INDÍGENA.

Pesquisador: CLAUDEMIR DO ROZARIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66258122.3.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.881.954

Apresentação do Projeto:

Conforme consta no projeto e IBPs, ". A relevância desta temática no contexto educacional confirma-se pela promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privado (BRASIL, 2003). A Educação Física configura-se como lugar de descoberta, apreciação e valorização da identidade indígena. A cultura indígena traz consigo uma riqueza incomparável, no entanto, não podemos considerá-la fechada em si mesma, incapaz de dialogar com as demais manifestações culturais. Neste sentido, considerando o ambiente escolar como um espaço miscigenado e crivado pela alteridade, torna-se necessário investigar como a prática pedagógica na Educação Física pode fomentar um espaço potente de afirmação e valorização da cultura indígena não a abstendo do diálogo com as demais manifestações da cultura corporal. Portanto o objetivo deste estudo é criar um campo de discussões e práticas sobre a presença de jogos, brincadeiras e outros elementos da cultura indígena na Educação Física Escolar. Após levantamento bibliográfico acerca das possibilidades de estudo e vivência da cultura indígena e análises oriundas da intervenção docente nesta temática, objetiva-se a composição de uma unidade didática contemplando jogos, brincadeiras, contos, dinâmicas entre outras atividades de origem indígena que possam estar presentes no contexto da Educação Física Escolar.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

9.5 REGISTROS PEDAGÓGICOS E DIÁRIOS DE CAMPO

1º ENCONTRO

DATA: 29/09/2023

TEMA DO ENCONTRO: Povos originários - Avaliação Diagnóstica

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Folhas de papel almaço, lápis e borracha.

DESENVOLVIMENTO:

Desde o início do ano, eu havia informado aos alunos que em um determinado momento abordaríamos a temática indígena nas aulas. Antes da aplicação do questionário visando identificar o que os alunos já sabiam sobre a temática indígena, expliquei o motivo pelo qual estava aplicando-o. Esclareci que não se tratava de uma avaliação burocrática com o objetivo de atribuir uma nota, mas de uma forma de tornar a aplicação daquela Unidade Didática (UD) mais proveitosa. Dito isso, observei que grande parte dos alunos se mostrou aberta e solícita para responder ao questionário. No entanto, vários alunos perguntaram: “*A gente vai para a quadra hoje professor?*”. Diante da minha resposta negativa, foi possível ouvir muitos murmúrios como: “*ah! Professor...*”

Como docente busquei fomentar um clima de escuta, sem realizar qualquer censura diante da ausência de certos conhecimentos. Objetivei, desta forma, que os alunos se sentissem desinibidos para relatarem o que sabiam e não sabiam sobre a temática indígena. Assim sendo ouvi as seguintes respostas:

“Quando penso em uma pessoa indígena não vem nada a minha mente”

“Pra mim indígena é um homem sem roupas com adereços de penas”

“Índio caça, pesca e vive na natureza...”

“Eu acho que nem todo índio é igual, eu já vi índio com celular”

“Não vejo nenhuma coisa de indígena a minha volta”

Neste diálogo inicial foi possível perceber que os alunos não possuíam uma ideia clara e concisa sobre os povos indígenas, e embora soubessem que nem todos os indígenas são iguais, desconheciam totalmente o conceito de etnia e diversidade cultural. Da mesma forma, não conseguiram identificar nenhum elemento das culturas indígenas em seu cotidiano. Quando os questionei sobre o quão consideravam o tema relevante, a maioria da sala se mostrou indiferente enquanto alguns disseram:

“Sim professor, é legal”

“Sim, conhecimento nunca é demais”

A princípio, no planejamento, estava previsto a confecção de cartazes para auxiliar os alunos a expressarem o que sabiam sobre o tema. No entanto, após a conversa inicial decidi apenas aplicar o questionário ao julgar que os conhecimentos prévios eram muito escassos. Assim sendo, apliquei apenas o questionário.

Após avaliá-los, confirmaram-se as constatações obtidas na conversa inicial. Assim sendo, modifiquei também o planejamento do encontro seguinte.

2º ENCONTRO

DATA: 10/10/2023

TEMA DO ENCONTRO: Diversidade étnica e cultural dos povos originários

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Data show; Telão e caixa de som.

DESENVOLVIMENTO:

Baseado no que foi vivenciado no encontro anterior, diante dos conhecimentos que os alunos apresentaram, decidi alterar o planejamento e acrescentar a exibição de um vídeo: *“Como realmente era a América antes da chegada de Colombo?”* disponível na plataforma *You Tube*: [youtube.com/watch?=SSV1YvTarcK&t=414s](https://www.youtube.com/watch?=SSV1YvTarcK&t=414s), produzido pela BBC News Brasil. Neste dia, a sala de aula já estava equipada com de data show, caixa de som e telão, entretanto, sem internet. Mais uma vez, vários alunos realizaram a mesma pergunta assim que adentrei na classe: *“a gente vai sair hoje?”*. Enquanto a internet

não era estabelecida, a turma se manteve bastante agitada com muitas conversas paralelas. Neste contexto, dei início a uma conversa refletindo sobre as repostas obtidas através da realização do questionário e dos diálogos do encontro passado.

Neste encontro, mesmo antes de iniciar a aula, notei que os alunos estavam bastante ansiosos. A expectativa que eles tinham era que fossemos para a quadra. Porém, antes de iniciar a explanação do tema do encontro, enfatizei que naquele momento estaríamos iniciando uma UD onde vivenciaríamos várias experiências a partir das culturas indígenas. Assim antecipei as atividades que estavam previstas incluindo algumas que já havíamos realizado. Entretanto, busquei esclarecer que naquele momento, através daquela UD, meu objetivo consistia em ir além do fazer pelo fazer e aprofundar um pouco mais, em todos os sentidos, englobando aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais.

Assim sendo, buscando opor-me uma aula expositiva, tentei através de analogias trazê-los para o tema sem obter o êxito que esperava. A sala estava dispersa, com muitas conversas paralelas. Perguntei a todos se o tema era irrelevante para eles, mas apesar da aparente indiferença, a maioria dos alunos e alunas respondeu que considerava o tema importante. Enquanto eu tentava envolvê-los, um assunto emergiu: a atual situação dos povos yanomami. Fiquei surpreso, pois apenas alguns alunos sabiam do fato e de forma muito vaga.

Depois de 14 minutos após o início da aula, a internet foi restabelecida. Enquanto o vídeo era exibido, num instante de reflexão, me dei conta do quanto eu estava desconfortável. Os alunos, em nenhum momento, demonstraram descontentamento ou revolta com o tema, mas assim como eu estavam visivelmente desconfortáveis. O desconforto, a meu ver, não era somente pelo fato de não termos ido à quadra, mas por estarmos estudando um conteúdo que poderia ter sido abordado em outra disciplina, em outro momento, mas articulado na mesma proposta.

3º ENCONTRO

DATA: 17/10/2023

TEMA DO ENCONTRO: Diversidade étnica e cultural dos povos originários

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Data show; Telão e caixa de som.

DESENVOLVIMENTO:

No início da aula, para explicar a diversidade étnica dos povos indígenas usei o exemplo dos vários futebóis. Para tanto solicitei que eles citassem os vários tipos de futebóis que eles conheciam. Me deram vários exemplos como futebol de campo, futebol de salão, fut-vôlei entre outros. Depois disso falei que, da mesma forma que o futebol engloba uma infinidade de futebóis, as culturas indígenas abrigam uma imensa diversidade de etnias.

Logo em seguida perguntei se alguém conhecia alguma etnia e todos responderam que não. Repentinamente uma aluna pergunta: *“o que é etnia mesmo professor?”*. Expliquei que se tratava de um grupo que compartilhava os mesmos costumes, tradições e cultura. Depois disso, uma aluna mostrou o caderno onde havia um texto fornecido por um professor de outra disciplina com exemplos de etnias como Guarani, Yanomami. Neste momento uma aluna afirmou: *“Etnias são tribos!”*. Tentei esclarecer que pertencer a uma etnia iria muito além que pertencer à mesma tribo, pois mesmo que um indígena deixe sua tribo ele não deixará de pertencer àquela etnia. Em meio há muitas conversas paralelas e pouco envolvimento uma aluna expressou o que havia entendido da seguinte forma: *“etnias são costumes e formas de viver que os indígenas têm e a gente também”*. Após este primeiro momento foi apresentado um mapa geográfico do Brasil contendo informações do Censo de 2022 sobre a localização dos povos indígenas ao longo do território brasileiro.

Embasado em Baniwa (2006) e relacionando as informações do mapa tentei abordar temas como as consequências da colonização para os povos originários perguntando se eles achavam que os indígenas ainda são vítimas de violência. Neste momento, não houve consenso, alguns diziam que sim outros que não. Até que uma aluna falou: *“eu conheço um índio que grava Tic-Toc*. Salientei que o indígena não está atrelado ao passado tentando desmitificar o conceito de “índio de verdade”.

Assim como no encontro anterior, também não me senti confortável. Da mesma forma, busquei envolvê-los no tema, dialogando e estimulando reflexões. No entanto, repetiu-se o enredo, alguns alunos demonstraram até certo interesse, mas não escondiam o sentimento de estranheza. Após este primeiro momento, diante da constatação da alienação que a maioria dos alunos apresenta diante da situação atual dos povos indígenas, com certo improviso, foi exibido um vídeo disponível na plataforma *You Tube*, disponível em: [youtube.com/watch?v=FFQZkEXvS84](https://www.youtube.com/watch?v=FFQZkEXvS84), produzido pela DW Brasil com o título: “De quem é a culpa na tragédia dos Yanomami?”. Trata-se de um vídeo de cunho jornalístico que relata a tragédia dos povos de forma sucinta e analítica, numa linguagem acessível aos alunos.

Por fim, a classe foi dividida em grupos representando as regiões do Brasil. Cada grupo ficou responsável por pesquisar, em casa, as principais características de uma determinada etnia indígena presente geograficamente na região a qual estivesse representando. A princípio estava planejado que a pesquisa ocorresse em sala de aula, no entanto, julguei conveniente, após discutirmos sobre a situação de genocídio dos povos Yanomami, possibilitar também o envolvimento dos familiares na pesquisa.

4º ENCONTRO

DATA: 20/10/2023

TEMA DO ENCONTRO: Diversidade étnica e cultural dos povos originários

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Nenhum

DESENVOLVIMENTO:

Na aula anterior, os alunos haviam sido divididos em grupos e orientados a pesquisar as etnias indígenas presentes em cada região do país. Neste dia os alunos deveriam apresentar o que pesquisaram. Foi-lhes dada autonomia, assim puderam apresentar livremente o conteúdo pesquisado. Nem todos entenderam plenamente o que era esperado em relação ao conteúdo da pesquisa. Entretanto, pude perceber um envolvimento significativo dos alunos em comparação às aulas anteriores.

Antes da apresentação, a Orientadora Pedagógica havia me procurado informando que vários familiares dos alunos participantes haviam ligado para a escola para receber maiores orientações em relação à pesquisa. Um responsável me procurou pessoalmente buscando entender como havia sido a organização dos grupos, esclarecido as dúvidas me informou que havia ajudado seu filho confeccionar o cartaz e que o mesmo já estava pronto. Todos optaram por confeccionar cartazes com imagens e textos e de forma intencional buscaram evidenciar a diversidade étnica e cultural dos povos originários.

5º ENCONTRO

DATA: 24/10/2023

TEMA DO ENCONTRO: Jogos e brincadeiras de origem indígena: Peteca – etnia Tupi Guarani

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Data show; Telão e caixa de som; folhas de palmeira; barbante.

DESENVOLVIMENTO:

No planejamento estava previsto que os alunos seriam orientados a trazer folhas de palmeira. No entanto, notei que não seria necessário, pois, providencialmente, haviam várias palmeiras plantadas no jardim de entrada da escola. Desta forma poderíamos fazer a experiência de colher juntos as folhas de palmeira que utilizaríamos na confecção da Peteca.

A aula começou com uma conversa inicial seguindo as questões norteadoras previamente elaboradas.

1. Os povos indígenas também se divertem, jogando e brincando?

Respostas:

“Sim, eles brincam na natureza”

“Eles se divertem mais do que nós”

“Professor tem um indígena no Tic Toc...é ele têm I Fone”

2. Para brincar e jogar os indígenas assim como nós podem utilizar brinquedos?

Respostas:

“Sim, eles mesmos fazem seus brinquedos”

“Sim professor”

3. Vocês já tiveram contato com um brinquedo não industrializado? Ou seja, um brinquedo que não tenha sido comprado em uma loja ou estabelecimento comercial e feito de forma manual?

Respostas :

“Eu já fiz vários brinquedos com papelão e garrafas”

“Eu fiz um bonequinho”

“Eu já fiz uma bola ficou muito bom”

4. Podemos criar nossos próprios brinquedos? De que forma?

Resposta (vários alunos respondem simultaneamente)

“Sim”

5. É possível criar e construir brinquedos que proporcionem diversão com recursos disponíveis na natureza de forma sustentável?

Resposta (vários alunos respondem simultaneamente)

“Sim”

6. Quem já jogou peteca? Alguém sabia que esse jogo presente em todo o Brasil é de origem indígena?

Respostas:

“Sim, o professor e a professora de artes já haviam falado”

“Eu já sabia”

Para a maioria dos alunos, os indígenas se divertem muito pela oportunidade de estar constantemente em contato com a natureza, embora usufruam de vários recursos da contemporaneidade. Em seguida perguntei se eles já haviam tido contato com um brinquedo não industrializado e maioria respondeu que sim, acrescentando que já construíram vários brinquedos utilizando, inclusive, materiais recicláveis. Assim sendo, após a devolutiva dos alunos, busquei, dialogando com

eles, refletir sobre as semelhanças e diferenças na prática de construir brinquedos indígenas e não indígenas. Concluímos que são muitas as semelhanças e que a diferença básica está nos materiais utilizados, pois o indígena em sua estreita relação com a natureza utiliza recursos da própria natureza sem agredi-la.

Adentrando mais especificamente no tema, ao serem questionados sobre o sabiam sobre a Peteca, todos relataram as experiências vividas no próprio ambiente escolar. A maioria dos alunos, em anos anteriores, em minhas aulas, já havia aprendido a origem da Peteca e feito uma experiência com o brinquedo. Porém, seria a primeira vez que faríamos a experiência de construir uma peteca da etnia Tupi utilizando praticamente os mesmos recursos.

Assim, após uma conversa sobre como a Peteca foi incorporada na cultura popular em todo o Brasil, foi exibido o vídeo “Peteca, um jogo indígena” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EyfCTPdKGKQ&t=91s>. Neste vídeo um indígena do povo Guarani explica como a peteca, denominada manga em sua etnia é construída. A construção deste brinquedo, segundo a etnia Guarani, utiliza apenas a folha de palmeira e a casca de uma árvore chamada Embira.

Ao término da exibição do vídeo e esclarecimento de algumas dúvidas, fomos até o jardim que fica na entrada da escola onde se encontram as palmeiras. Ali, juntos, retiramos as folhas tentando ter o mesmo cuidado que os indígenas demonstram para realizar esta ação, em seguida nos dirigimos à quadra. Neste momento nem todos se dispuseram a ajudar, outros apenas observavam. O que estava previsto é que confeccionássemos e brincássemos com a manga ali mesmo, na grama, no entanto, devido alguns materiais que ali se encontravam fomos obrigados a dirigirmos para quadra.

Utilizamos as folhas de palmeira e no lugar da casca de embira usamos um barbante. A princípio, alguns alunos, e inclusive eu, demonstrávamos certa dificuldade no manuseio do material. No entanto, pouco a pouco, fomos nos familiarizando com o processo de confecção e assim as primeiras mangas foram sendo produzidas. Após a confecção estava previsto uma comparação com a manga confeccionada durante a atividade e as demais possibilidades de construção do referido brinquedo perpassando outras etnias e regiões do Brasil até as versões

industrializadas da Peteca. No entanto, observando a turma, julguei conveniente permitir que brincassem com as mangas assim que estivessem prontas. Percebi que esse seria o curso natural da vivência. Desta forma, formaram-se grupos de diversos tamanhos explorando as possibilidades do brinquedo.

Próximo ao término da aula, um grupo de meninos que, até certo momento estavam envolvidos, decidiram jogar futebol com uma tampinha de garrafa de refrigerante que haviam encontrado na quadra. Ao final da aula busquei os relatos da experiência:

“Nossa eu achei que não conseguiria fazer, mas ficou legal.”

“Foi muito legal, não sabia que dava para brincar assim.”

“Posso levar para a casa professor, quero mostrar para meus pais.”

“Tem uma palmeira perto de casa, vou tentar fazer outra para mim”

Por fim, foi realizada a comparação da manga confeccionada durante a atividade com outras possibilidades de construção do referido brinquedo perpassando outras etnias e regiões do Brasil até as versões industrializadas. Ao perguntar como se sentiram ao brincar com a peteca da etnia Guarani se expressaram da seguinte maneira:

“Eu acho mais legal brincar com a peteca indígena”

“A peteca indígena não dói a mão, não machuca, é legal”

“Foi muito legal professor”

De uma forma geral, a maioria dos alunos demonstrou apreço a oportunidade de confeccionar a peteca segundo a etnia Tupi Guarani e manuseá-la através das brincadeiras.

6º ENCONTRO

DATA: 31/10/2023

TEMA DO ENCONTRO: Jogos e brincadeiras de origem indígena: Jogo da onça – Etnia Bororo

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Data show; Telão e caixa de som; folhas de sulfite; régua; lápis; borracha.

DESENVOLVIMENTO:

Os alunos foram orientados previamente a trazer para esse encontro sementes de feijão e milho. Poucos alunos trouxeram, no entanto a quantidade trazida foi suficiente para todos jogarem. A aula foi iniciada com uma conversa buscando evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos jogos de tabuleiro, com as seguintes questões norteadoras:

4. Vocês sabem o que são jogos de tabuleiro?

Respostas:

“Sim”

“Sei sim professor”

5. Vocês podem citar alguns exemplos?

Respostas:

“Trilha”

“Damas, xadrez..”

6. Vocês sabiam que existe um jogo de tabuleiro indígena?

Resposta:

“Não”

Grande parte dos alunos já conhecia pelo menos um jogo de tabuleiro, porém nenhum deles havia conhecido o jogo da onça. Orientado pelas interações deste momento e pelas trocas com os alunos realizei uma explicação introdutória sobre os jogos de tabuleiro. Posteriormente, baseado em Grando et.al (2010), expliquei a história do jogo da onça, suas regras e a forma como poderia ser jogado buscando estabelecer relações com os jogos de tabuleiro não indígenas.

Neste dia a turma estava bem dispersa. No entanto, mesmo assim decidi construir tabuleiros com os alunos utilizando uma folha de sulfite A4, régua, lápis e borracha. Com bastante surpresa percebi que a maioria dos alunos possuía dificuldade para manusear réguas e realizar o desenho que compõe o tabuleiro. Senti-me despreparado para orientar o uso deste material escolar. Mesmo em meio algumas dificuldades conseguimos construir a quantidade de tabuleiros suficientes para todos jogarem. Um fato curioso é que mesmo a maioria dos alunos tendo trazido apenas feijões foi possível realizar as partidas sem problemas, pois perto da quadra havia árvores que produziam sementes com o tamanho ideal para representarem os tigres no jogo. Ao chegarmos próximo à quadra encontramos várias destas sementes no chão. Nesta vivência, mais uma vez, a natureza quem nos deu a matéria prima da brincadeira, as sementinhas. Algo semelhante se deu com o uso das folhas de palmeiras para a peteca.

Na experimentação prática, durante as partidas, aproximadamente metade da turma se envolveu sem necessidade de intervenção. Os demais alunos, entretanto, aceitaram a proposta, porém com muito incentivo. Neste dia, o tempo da aula acabou sendo extrapolado, devido o tempo demandado na sala de aula e por isso precisamos encerrar a aula bruscamente. Assim sendo, não foi possível fazer uma roda de conversa com o intuito de captar as impressões, sentimentos e outras percepções dos alunos durante as aulas referentes ao tema, tampouco realizar uma análise comparativa do jogo da onça com outros jogos de tabuleiro.

7º ENCONTRO

DATA: 07/11/2023

TEMA DO ENCONTRO: Jogos e brincadeiras de origem indígena: Jogo da onça

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Folhas de sulfite; régua; lápis coloridos; borracha.

DESENVOLVIMENTO:

Neste dia realizamos a atividade 2 prevista para este encontro. Ao iniciar um diálogo percebi que os alunos não estavam empolgados com o tema como eu

esperava. Ainda assim comecei uma conversa com o intuito de captar as impressões, sentimentos e outras percepções dos alunos durante as aulas referentes ao tema e realizar uma análise comparativa do jogo da onça com outros jogos de tabuleiro. Durante as conversas e discussões não foi difícil estabelecer conexões e analogias com outros jogos de tabuleiro como dama e xadrez. Após este momento, orientei os alunos a realizarem desenhos para registrarem suas impressões. Para esta atividade não estabeleci um padrão fixo e determinado, assim o aluno tinha autonomia para decidir entre apenas desenhar, apenas escrever ou mesclar desenhos com frases. Assim, a maioria dos alunos optou por mesclar as duas formas de expressão.

Dentre os alunos que optaram por desenhar e escrever, três frases me chamaram a atenção:

“Eu me senti dentro do jogo, dentro de um peixe”;

“O jogo da onça é muito divertido e criativo e muito simples de fazer, eu adorei e amei esse jogo de origem indígena”;

“Eu achei muito legal! O jogo da onça é um jogo que você tem que raciocinar. Adorei o jogo!”.

Apenas 1 aluno, optou por apenas escrever. Seu pequeno relato também me chamou a atenção:

Eu gostei muito do jogo, só não gostei muito de jogar no pátio molhado. Mas foi uma experiência incrível com o Tmampé, aliás, foi ele que jogou comigo, não foi só ele que eu joguei junto, quando cheguei em casa eu joguei com minha mãe e foi muito bacana também, fiz uma nova folha. Acho que deu para entender e quero continuar a aprender (Atividade avaliativa).

Por fim, neste dia, próximo ao término da aula, iniciamos uma conversa buscando evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos em relação às lutas, orientada pelas seguintes questões:

5. Para vocês o que é luta? Poderiam dar algum exemplo?

“É tipo artes marciais, karatê, Judo...”

“Você se defender”

“Golpes, socos, chutes”

6. As lutas são todas iguais?

“Não!” - Resposta de vários alunos praticamente em coro:

7. Brigar e lutar são a mesma coisa ou não?

“Não!”

“Quando briga quer machucar porque tá com raiva e luta não”

8. Como podemos diferenciar luta e briga?

“Luta tem juiz e lugar certo”

“Na luta a gente não quer machucar”

Depois foi exibido o vídeo “História das Lutas” explicando a história das luta em panorama geral disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XFxONLrQ19c>. O intuito era introduzir os alunos a uma visão abrangente sobre lutas, além de esclarecer a diferença entre briga, luta e artes marciais. Embora o vídeo não exibisse nenhuma luta indígena foi possível fazer conexão e estabelecer pontes de dialogo entre as lutas e artes marciais indígenas (Huka Huka) e não indígenas, uma vez que esta luta já havia sido trabalhada no ano anterior.

8º ENCONTRO

DATA: 14/11/2023

TEMA DO ENCONTRO: Luta indígena Huka huka - Terras Indígenas Bakairi, Santana e do Xingu

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Data show; Telão e caixa de som; colchonetes.

DESENVOLVIMENTO:

Neste dia, retomando o que foi discutido na aula anterior, debruçamos sobre a história, origem e aspectos culturais da luta Huka Huka. Comecei apresentando em que região do Brasil havia surgido à respectiva luta e quais povos participavam dos combates utilizando fotos e vídeos como planejado. Neste momento inicial pude constatar que os alunos estavam engajados e interessados. Aliás, foi o tema que mais despertou envolvimento e engajamento.

Dando continuidade discutimos sobre Kuarup, evento anual onde se homenageiam mortos ilustres de algumas etnias, para tanto utilizei analogias com o dia de finados no Brasil. Os povos indígenas daquela região reservam um momento do ano para realizarem este grande evento e assim celebrar e homenagear os mortos. Diante das discussões verifiquei que praticamente todos estavam atentos e curiosos.

Quando mencionei que a iniciação e preparação dos lutadores se inicia com a reclusão dos jovens indígenas no início da adolescência, um dos alunos questionou: *“Isso é no Brasil professor?”*. Alguns acharam a pergunta engraçada e óbvia, pois já havia explicado em qual região do país o Kuarup é realizado. No entanto, intervi dizendo que dúvidas podem surgir e que não deveriam ter receio de perguntar. Embora eu também tenha ficado um pouco surpreso com a pergunta, naquele momento me dei conta de que como as culturas dos povos originários estão à margem, desconhecidas e apagadas. A pergunta parecia óbvia para mim e alguns alunos, no entanto para aquele aluno era algo tão distante de sua realidade que ele julgou que se tratava de algo que estava fora de seu país. Após a pergunta, exibi novamente o mapa do Brasil e informei novamente a região. Logo depois, Tiúaká perguntou: *“Esta preparação é como um internato?”*. Respondi que sim, porém esclarecendo os objetivos da preparação e reclusão. Em seguida, lató perguntou: *“É como no exército não é professor?”*. Respondi destacando as similaridades e diferenças entre a preparação para o exército brasileiro e a preparação/reclusão dos jovens e das jovens indígenas. Muitos alunos acharam que a preparação/reclusão era só para os rapazes, esclareci que não. Depois explicando os aspectos práticos naturalmente estabeleceram-se conexões entre a luta Greco Romana.

Durante a vivência prática, na simulação dos combates, praticamente todos os alunos se envolveram. Alguns preferiram fazer as simulações sem colchonetes. Percebi que alguns combates se assemelhavam muito aos combates indígenas. Algumas crianças alteraram alguns aspectos, porém sem alterar a dinâmica da luta. Ao terminar a experimentação prática, todos exibiram rostos alegres pela experiência. No final da aula reservei um tempo para expressar o que haviam vivenciado. Iniciei a conversa com perguntando o que acharam da experiência, várias respostas surgiram espontaneamente:

“Foi muito d’ora professor!”

“Professor foi legal, eu achava que era tipo capoeira”

“Eu gostei”

Posteriormente, perguntei o que eles achavam da preparação do lutador e lutadora Huka Huka que consistia numa reclusão iniciada aos 12 anos:

“Interessante.”

“É como no exercito, mas mais cedo, no exercito é com 18 anos.”

“Eles também se preocupam com a formação do caráter.”

9º ENCONTRO

DATA: 21/11/2023

TEMA DO ENCONTRO: Finalização e avaliação da U.D.

RECURSOS E MATERIAIS UTILIZADOS: Folhas de papel almaço; lápis coloridos; cartolinas; recortes de revistas.

DESENVOLVIMENTO:

Seguindo a mesma dinâmica dos encontros anteriores a aula foi iniciada com uma conversa a partir das seguintes questões:

1. Como foi para vocês este contato com as culturas indígenas nas aulas de Educação Física?

“Eu achei muito bom”

“Tive uma impressão muito boa”

“Foi interessante”

“Foi diferente, uma experiência nova”

2. O que mais lhe chamou a atenção, dentre as várias experiências e conhecimentos?

“Que me chamou atenção foi o jogo da onça”

“A gente fazer o jogo da onça e a peteca”

“Não sei”

“A peteca e o Huka Huka”

“Foi muito bom conhecer a cultura indígena, conhecimento nunca é demais”.

“Tive várias experiências novas , mas teve a peteca”

“A peteca”

“Foi o jeito diferente de lutar”

“Com os indígenas sendo preparados para o Huka Huka com 12 anos

“O huka huka”

3. Como a temática indígena na Educação Física impactou nossa visão sobre os povos originários?

“Que as brincadeiras indígenas (algumas) são melhores que as nossas”.

“Que todos nós somos iguais”

“Não mudou muita coisa, mas tem brinquedos do tempo indígena”

“Professor mudou sim”

“A vida deles é mais divertida que as nossas”

“Eu que eles são gente igual a nós”

“Ensinando que também somos indígenas”

“Mudou bastante minha visão sobre eles”

“Sim”

4. As atividades propostas nos permitiram tocar na humanidade concernente aos povos originários?

“Sim permitiram”

“Sim, mostrou que muitas coisas eles fazem como nós”

“Sim”

7. Diante do que foi vivenciado, ao reconhecer que ao longo da história e nos dias atuais nossas culturas se encontram, se comunicam e evidenciam o que temos em comum, devemos valorizar a cultura dos povos originários inserida neste contínuo diálogo cultural ou isolá-la?

“Sim”

“Sim, eles devem ser valorizados pela sua cultura”.

“Sim eles tem que ficar porque é parte de nós e nossa cultura”.

“Professor eu acho que temos que compartilhar”

A princípio estava planejado que, depois deste momento, os alunos seriam divididos em grupos para confeccionar cartazes onde poderiam se expressar criativamente através de desenhos, pequenos textos e recortes de revistas. Em seguida, cada grupo expressaria verbalmente o que foi ilustrado nos cartazes. No entanto, considerando o tempo que dispúnhamos decidi que os cartazes seriam feitos grupos e depois socializados, porém como tarefa de casa. Outra alteração no planejamento foi à aplicação de um novo questionário contemplando as mesmas perguntas da conversa inicial neste dia.

Durante a conversa inicial e durante o momento em que respondiam ao questionário pude perceber que as perguntas foram elaboradas em uma linguagem demasiadamente complexa para a maioria dos alunos. Principalmente as questões 3, 4 e 5. Por este motivo foi necessário explicar várias vezes a mesma questão, numa linguagem mais simples.

Após aplicar o questionário, me questionei se, no intuito de colher informações acuradas, havia me equivocado na elaboração do mesmo. Notei que as perguntas ali contidas exigiam um nível reflexivo elevado para os alunos que participavam da pesquisa. Assim sendo, considerei a confecção e apresentação dos cartazes uma oportunidade a mais na avaliação da UD.

Assim, da mesma forma como nos outros registros, não determinei um padrão fixo para a confecção dos cartazes, desde que seu conteúdo buscasse responder as mesmas questões do questionário, porém de forma criativa. Pude perceber que grande parte dos familiares se engajou na confecção dos cartazes. Em vários momentos fui abordado pelos familiares para comentários positivos sobre a temática e esclarecimento de dúvidas, nenhum responsável reclamou da solicitação do trabalho tampouco com tema.

Posteriormente, nas apresentações dos alunos e pelo conteúdo dos cartazes, notei, que a provocação que eu almejava para este momento avaliativo havia ocorrido. Praticamente todos os participantes conseguiram responder as mesmas perguntas, no entanto com maior profundidade. Acredito que o engajamento dos familiares tenha contribuído para isso.

Frases contidas nos cartazes:

“As atividades fez com que a gente enxergasse os indígenas mais naturalmente, sem discriminação”.

“Eles aprenderam coma gente a falar português. Não devemos isolar eles porque eles são humanos iguais a gente”

“Sim, eles são muito inteligentes, espertos, criativos, inventores e são seres humanos como nós que tem sentimentos e merecem respeito”.

“Acho o diálogo muito importante e necessário para todo o mundo. A cultura indígena jamais deve ser isolada, porque eles fazem parte de nossa história e da nossa descendência”.

“Nós aprendemos muito mesmo com eles e eles conosco, e sim deveríamos aprender uns com os outros, assim temos um mundo maravilhoso sem isolar a culturas indígenas. Nós amamos os indígenas e é muito bom aprender coisas e exemplos com eles”.

Após o desenvolvimento da UD um aluno me abordou relatando sua experiência com o jogo da onça: *“Professor, sabe aquele jogo lá, dos indígenas que parece dama, então eu estou jogando direto com minha irmã”.*

9.6 RECURSO EDUCACIONAL

UMA PROPOSTA DE TRABALHO ENVOLVENDO A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



CLAUDEMIR DO ROZARIO

FLÁVIO SOARES ALVES

REALIZAÇÃO

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade Júlio de Mesquita Filho / Instituto de Biociências

Campus de Rio Claro – SP

Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional- PROEF

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
– CAPES



ELABORAÇÃO

CLAUDEMIR DO ROZARIO

SUPERVISÃO GERAL

PROF. DR. FLÁVIO SOARES ALVES

IMAGENS

Fotos extraídas da prática pedagógica do professor – pesquisador.
Devidamente autorizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante
protocolo CAAE: (CAAE) nº 66258122.3.0000.5465/ Parecer n.
5.881.954 e pelos responsáveis legais; Site: br.freepik. com

RIO CLARO – SP

2024

R893p Rozario, Claudemir do
Uma proposta de trabalho envolvendo a temática indígena na educação física escolar [recurso eletrônico] / Claudemir do Rozario, Flávio Soares Alves. - Rio Claro, 2024
[13] p. : il.

Produto educacional que acompanha a dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Flávio Soares Alves

1. Educação física escolar. 2. Identidade. 3. Culturas indígenas. 4. Humanidade. 5. Diferença. I. Alves, Flávio Soares. II. Título

796.07

Ficha catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Câmpus de Rio Claro/SP – Ana Paula Santulo Custódio de Medeiros – CRB: 8/7336

APRESENTAÇÃO

Este recurso educacional foi desenvolvido como um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física junto ao programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional – ProEF, da Universidade UNESP-Rio Claro. Trata-se, portanto, do resultado tangível da pesquisa: **“Uma proposta de Trabalho envolvendo a Temática Indígena na Educação Física Escolar”**.

Podemos considerar que, na dimensão teórica, esta UD é resultante da tensão entre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o pensamento de Achille Mbembe. De um lado a BNCC apresenta as Unidades Temáticas “Jogos e Brincadeiras de matriz indígena” e “Lutas de Matriz Indígena”, enquanto documento normativo, porém em uma perspectiva que possibilita a objetificação das culturas indígenas no espaço escolar, tratando os saberes e culturas destes povos como um mero conteúdo a ser dado. De outro lado o pensamento de Mbembe nos impulsiona, a partir das diferenças, a partilha do comum e a abertura para mundo. Essa tensão, de certa forma, refletiu-se no desenvolvimento da Unidade Didática durante a pesquisa. No entanto, através das vivências, experiências, avaliações e análise dos dados, realizou-se uma intensa reflexão apontando caminhos e inspirando novas perspectivas na abordagem da temática indígena na Educação Física Escolar.

Neste sentido, depois de percorrido as etapas de pesquisa, confrontando os referenciais teóricos, sobretudo Mbembe (2019), com a prática educacional e seus desdobramentos, foi possível elaborar esta proposta de trabalho que se constitui em uma UD abordando a Temática Indígena na Educação Física Escolar.

Cabe salientar, desde já, que não se trata de uma “receita de bolo”, ou uma proposta com um fim em si mesma. A temática Indígena na Educação Física, nesta proposta, não se resume a um conteúdo a ser transmitido, mas se constitui num encontro. Um encontro com o outro, mais precisamente, com a humanidade do outro. Nessa perspectiva, esta UD, não foi estruturada em aulas, mas em *encontros*. Considerando a importância das temáticas nas aulas serem mobilizadas para além de um conteúdo dado e universalizado. Assim, cada tema será abordado em um *encontro* e este não estará sujeito a uma quantidade predeterminada de aulas. Desta forma buscou-se preservar a intencionalidade do que é proposto não se fechando aos possíveis desdobramentos das vivências e discussões.

A princípio, esta UD está direcionada a turmas do 4º ao 5º anos do ensino fundamental, público alvo da pesquisa que resultou a elaboração deste recurso educacional. No entanto, sua estrutura comporta adaptações para ser desenvolvida em outras etapas do ensino fundamental.

Por fim, embora pareça óbvio, cabe destacar a importância do corpo no desenvolvimento desta UD. Para Rufino (2024), o corpo é lugar de conhecimento, pois é justamente no corpo, que os conhecimentos, saberes e culturas destes povos são evidenciados proporcionando, sobretudo nas aulas de Educação Física, o encontro com o outro - diferente e ao mesmo tempo semelhante - através das relações que só podem ser estabelecidas através do corpo.

Dessa forma, evitou-se formular momentos de grandes explanações teóricas. Sugerimos que as reflexões e discussões sobre as atividades ocorram após as vivências práticas. Consideramos que é primeiramente no corpo, nas relações e sentimentos emergidos na prática que a distância entre as culturas podem ser suprimidas. É através da corporeidade que todos os envolvidos no processo de aprendizagem, docentes e discentes, podem, a partir das diferenças, tocar na humanidade daquele que aparentemente difere de mim. É este encontro que almejamos. Um encontro que possibilite enxergar no outro a diferença e a semelhança numa mesma realidade (Mbembe, 2019; Rufino, 2024).

Não objetivamos, todavia, ignorar os desmandos que a história da colonização que afetaram os povos indígenas priorizando a vivência prática, pelo contrário. Em nosso entendimento é justamente tocando a humanidade que cabe em mim refletida numa cultura que a princípio se difere de mim que posso restituir e reparar a humanidade subtraída destes povos no processo de colonização (Mbembe, 2019; Rufino, 2024).

Unidade Didática:

Uma proposta de Trabalho envolvendo a Temática Indígena na Educação Física Escolar - Anos iniciais



Encontro 1. O que sabemos sobre as culturas indígenas?



Objetivos

- *Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos referentes ao tema.*
- *Identificar como os alunos concebem os povos originários*

Atividades previstas

Atividade 1:



Inicie o encontro com uma conversa inicial, tendo como fio condutor estas perguntas:

1. Quando você pensa em uma pessoa indígena, qual a primeira coisa que vem em sua mente?
2. Você consegue perceber alguma influência indígena em seu cotidiano? Qual?

Atividade 2:

Divida os alunos em grupos para expressar, além da forma verbal, os conhecimentos que possuem em relação às culturas indígenas através de desenhos e recortes de revistas, elaborando cartazes para serem visualizados uns pelos outros. Para finalizar reserve um momento para a socialização dos cartazes.

Materiais necessários para atividade 2:

Revistas usadas, colas, tesouras, cartolinas, lápis e canetas coloridas.

Avaliação: Através do material produzido no encontro, questionário e cartazes e dos registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 2: Redescobrimos as culturas e saberes dos povos indígenas



Objetivos

- *Introdução do discente no universo das Culturas Indígenas em sua diversidade étnica e cultural*

Atividade 1:

Conduza os alunos, munidos e lápis e caderno, a biblioteca da escola onde realizarão uma pesquisa junto a acervo disponível, buscando referenciais indígenas, dentre eles, jogos, brincadeiras, danças e lutas. Deverão anotar o que mais lhe chamaram atenção, mas também curiosidades não sanadas nesta pesquisa.

Materiais necessários para atividade 1:

Caderno e lápis

Atividade 2:

Após realizarem a pesquisa junto ao acervo da biblioteca da escola os alunos deverão partilhar com os colegas as descobertas em relação às culturas indígenas. É importante, durante as discussões, chamar a atenção para elementos das culturas indígenas que porventura se aproximam da realidade do discente e da comunidade local. Caso, a biblioteca possua livros que apresentem jogos, brincadeiras, danças e lutas, este também pode ser um momento para sugestões de atividades de matriz indígena que possam fazer parte das aulas de Educação Física.

Materiais necessários para atividade 2:

Nenhum

Avaliação do Encontro 2:

Análise do material produzido no encontro, registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 3: Peteca da etnia Guarani

Objetivos

- *Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares de matriz indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.*
- *Contextualizar a peteca como elemento das culturas indígenas.*
- *Refletir sobre a importância desta contextualização na valorização das culturas indígenas enfatizando a mentalidade ecológica - cultural dos povos originários.*

Atividade 1:

Neste encontro será confeccionada a peteca segundo os saberes e conhecimentos da etnia Guarani. Para tanto serão necessários folhas de palmeira. Caso haja na unidade escolar esta espécie de árvore é possível coletar as folhas, mantendo o cuidado para não agredir a planta. No entanto, se a unidade não tiver uma palmeira, antes deste encontro, com certa antecedência, oriente, aos alunos que puderem, a trazerem folhas de palmeira.



1. Conversa inicial: Quem já jogou peteca? Alguém sabia que esse jogo presente em todo o Brasil é de origem indígena?

Findado este momento sugerimos a exibição do vídeo “Peteca, um jogo indígena” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EyfCTPdKKGKQ&t=91s>. Neste vídeo, um indígena do povo guarani explica como a peteca, denominada manga em sua etnia é construída.

Em seguida motive os alunos a construir uma manga, ou peteca, inspirados no vídeo exibido. A construção deste brinquedo, segundo a etnia Guarani, utiliza apenas a folha de palmeira e a casca de uma árvore chamada Embira. As informações referentes aos materiais originais para a confecção da manga serão transmitidas aos alunos, no entanto, algumas modificações poderão ser realizadas como a substituição da casca da Embira por barbante.

Em seguida motive uma vivência prática onde os alunos explorem ludicamente o brinquedo, individualmente ou em grupos.

Por fim, orientado pelo referencial teórico de Baniwa (2006), será reservado um momento para socialização da vivência prática tendo como pano de fundo a mentalidade ecológica concernente aos povos originários que permite ao indígena viver harmoniosamente com a natureza.



Peteca confeccionada com folhas e palmeira e barbante

Materiais necessários para atividade 1:

Data Show, telão, caixa de som; folhas de palmeira; barbante

Avaliação:

Análise do material produzido no encontro; registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 4: Jogo da onça - Etnia Bororo



Vivência prática com o jogo da onça

Objetivos

- *Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares de matriz indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.*
- *Experimentar, recriar e fruir o jogo da onça.*
- *Valorizar e respeitar os diferentes sentidos e significados desse jogo em sua cultura de origem.*

Materiais necessários para atividade 1:

Sementes de milho e feijão; folhas de sulfite.

Sugestão de vídeo: Jogo da onça-Vídeo aula de Educação Física-Jogos de tabuleiro disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=56PbInpLskQ>

Atividade 2:

Após a vivência prática será realizada uma roda de conversa com o intuito de captar as impressões, sentimentos e outras percepções dos alunos durante as aulas referentes ao tema. Após ouvir os alunos, será esclarecido que este jogo não é propriamente um jogo indígena, mas um jogo originário de uma etnia indígena-Bororo, além chamar a atenção, mais uma vez, para maneira como o indígena se relaciona com a natureza instigando-os a partir do que foi vivenciado a reconhecer o que esta forma de viver possa impactá-los. Para finalizar, os alunos deverão fazer desenhos a partir do que foi discutido e experimentado.

Materiais necessários para atividade 2:

Folhas de sulfite, borrachas e lápis coloridos.

Avaliação:

Análise dos materiais produzidos no encontro, registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

Encontro 5: Luta Indígena Huka Huka - Terras Indígenas Bakairi, Santana e do Xingu



Objetivos

- *Compreender as lutas no contexto da culturas indígenas.*
- *Refletir sobre as diferenças entre luta e briga.*
- *Compreender a origem, história e a dinâmica das luta indígena Huka Huka valorizando a importância histórica cultural numa perspectiva de diálogo com outras Lutas presentes no cotidiano dos alunos.*

Atividade 1:

O encontro será iniciado com uma conversa, buscando evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a lutas, orientada pelas seguintes questões:



1. Para vocês o que é luta? Poderiam dar algum exemplo?
2. As lutas são todas iguais?
3. Brigar e lutar são a mesma coisa ou não?
4. Como podemos diferenciar luta e briga?

Posteriormente, a conversa poderá ser reorientada, para tematização da luta indígena Huka

Huka

1. Se as lutas estão presentes em vários povos diferentes é possível considerar a existência das lutas entre os povos originários?
2. Vocês conhecem alguma luta indígena? Quais?

A partir das discussões apresente a luta Huka Huka, de forma breve, esclarecendo que a mesma é praticada por povos das terras Indígenas Bakairi, Santana e do Xingu. Em seguida fazendo analogias com as lutas de *agarre*, apresente a dinâmica da luta. Para vencer um combate o lutador pode:

- a) Simplesmente tocar na região posterior do joelho do oponente
- b) Fazer com que o oponente toque as costas no solo
- c) Levanta-lo totalmente do chão.

Em seguida oportunize uma vivência prática com algumas adaptações. Os alunos poderão ser divididos em grupos onde se realizarão os combates alternando os oponentes. Os movimentos iniciais se assemelharão aqueles presentes na luta Huka Huka tradicional, ou seja, os alunos inicialmente ficarão de frente um para o outro e em seguida começarão a girar em sentido anti-horário, se aproximando aos poucos, até se entreolharem e ajoelharem. Ao se iniciar a luta propriamente dita, o objetivo será unicamente retirar um prendedor que estará localizado na perna, na região posterior do joelho.

Findado este momento realize uma roda de conversa para socialização das impressões e sentimentos que emergiram da vivência prática, além de uma reflexão sobre aspectos da luta Huka Huka que se relacionam com outras lutas presentes no cotidiano dos alunos.

Materiais necessários para atividade 1: Prendedores (2 por aluno); colchonetes



Vivência prática com a luta Huka Huka de forma adaptada

Atividade 2:

Motive os alunos a realizarem uma pesquisa sobre a origem, história e aspectos culturais da Luta indígena Huka Huka. Esta pesquisa pode ser realizada na escola, utilizando a sala de informática, ou com tarefa de casa. Na última opção é possibilitada oportunidade de envolvimento familiar no desenvolvimento da temática indígena. Após a realização da pesquisa é importante reservar um momento para que os alunos possam pontuar o que mais

Ihe chamou a atenção.

Encontro 6: Finalização da U.D.

Objetivo

- *Analisar como os alunos internalizaram os conhecimentos e vivências proporcionados pela U.D*

Atividade 1:

O encontro será iniciado com uma conversa a partir das seguintes questões:



1. Como foi para vocês este contato com as culturas indígenas nas aulas de Educação Física?
2. O que mais Ihe chamou a atenção, dentre as várias experiências e conhecimentos?

Depois deste momento, orientados pelas questões norteadoras da conversa inicial, divididos em grupos, os alunos confeccionarão cartazes onde poderão se expressar criativamente através de desenhos, pequenos textos e recortes de revistas. Após a confecção do material, cada grupo poderá expressar verbalmente o que foi ilustrado nos cartazes.

Materiais necessários para atividade 1:

Recortes revistas, canetas e lápis coloridos, tesouras, colas e cartolinas.

Avaliação:

Análise do material produzido no encontro; registros no diário do professor das narrativas que se passaram durante a aula.

SITES E CANAIS ACESSADOS

JOGO DA ONÇA-VÍDEO AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA-JOGOS DE TABULEIRO. Publicado pelo canal Debora Cristina Mittag em 02 de Julho de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=56PbInpLskQ>

PETECA, UM JOGO INDÍGENA. Publicado pelo canal Cadu de Castro em 24 de Maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EyfCTPdKGKQ&t=91s>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, G. S.L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017

_____, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019

COUTINHO, Hélien Cleire Luzado et al. A Relevância da afetividade no processo de aprendizagem. **Humanidade & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 218 – 227, 2021.

GRANDO, Beleni Salete. Movimentos indígenas no Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação Física. *Motrivivência*, n. 14, p. 63-92, 2000.

Org.). Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GUIMARÃES, Denise; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. DANÇAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM FORMATO DE APLICATIVO. *Corpoconsciência*, p. 35-52, 2021.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 edições, 2019.

REIS, Patricia Rossi dos et al. Interculturalidade e sustentabilidade: jogos e brincadeiras indígenas na Educação Física escolar. 2021.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

_____, Luiz. Luiz Rufino propõe o gingar na Educação. Entrevista ao Nonada. Disponível em: [HTTPS://OUTRASPALAVRAS.NET/OUTRASMÍDIAS/LUIZ-RUFINO-PROPOE-O-GINGAR-NA-EDUCACAO/](https://OUTRASPALAVRAS.NET/OUTRASMÍDIAS/LUIZ-RUFINO-PROPOE-O-GINGAR-NA-EDUCACAO/). Janeiro de 2024

TENÓRIO, Jederson Garbin; DA SILVA, Cinthia Lopes. < b> As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. *Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 1, p. 81-91, 2014

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 1, 2009.

_____. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensara prática**, Goiana, v. 25, 2022. DOI:10.5216/rppv.25.7054. Disponível em: <https://revistas.ufg/fef/article/view/70754>. Acesso em: 19 jan. 2024.

VALENTE, F. L. A. .; GOVEIA, J. C. de .; PINTO, G. M. C. .; VARGAS, L. M. . Estudo sobre Huka-huka: uma luta de matriz indígena brasileira. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e–28608, 2022. DOI: 10.36453/cefe.2022.28608. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/28608>. Acesso em: 20 jul. 2023.