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

**BRINCADEIRAS E JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIRIANA**

ANDRESSA PAOLA RODRIGUES GOMES



**Rio Claro – SP
2024**

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

**BRINCADEIRAS E JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIRIANA**

ANDRESSA PAOLA RODRIGUES GOMES

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**

G633b Gomes, Andressa Paola Rodrigues
Brincadeiras e jogos indígenas na educação física escolar :
uma análise a partir da perspectiva freiriana / Andressa Paola
Rodrigues Gomes. -- Rio Claro, 2024
198 p. : il., tabs., fotos

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

1. Brincadeiras e jogos indígenas. 2. Educação Física
escolar. 3. Decolonialidade. 4. Pedagogia Crítico-libertadora. 5.
Ensino fundamental I. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: BRINCADEIRAS E JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma análise a partir da perspectiva freiriana

AUTORA: ANDRESSA PAOLA RODRIGUES GOMES

ORIENTADOR: FLAVIO SOARES ALVES

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

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO SOARES ALVES**
Data: 24/09/2024 16:37:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES (Participação Virtual)
Departamento de Educacao Fisica / UNESP Instituto de Biociencias de Rio Claro SP

Documento assinado digitalmente
 **OSMAR MOREIRA DE SOUZA JUNIOR**
Data: 24/09/2024 18:15:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal

Profa. Dra. ELAINE PRODÓCIMO (Participação Virtual)
FEF-UNICAMP / Universidade Estadual de Campinas - SP  **ELAINE PRODÓCIMO**
Data: 25/09/2024 10:20:19-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Rio Claro, 24 de setembro de 2024

Dedico este trabalho à minha família, especialmente, à minha mãe que sempre me ensinou que os estudos trazem um poder transformador.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a DEUS, pois me guia a cada instante, preparando meus caminhos, me protegendo e dando forças diante das adversidades.

À minha mãe, Sandra, que sempre me incentivou a estudar e buscar o meu melhor como pessoa, não medindo esforços e me auxiliando no que fosse necessário.

À minha vózinha (*in memoriam*), que foi minha segunda mãe, uma mulher guerreira e de fé, que venceu sozinha os obstáculos da vida para educar seus filhos e filhas.

Ao meu esposo, Nilson, que constantemente me apoiou e auxiliou no que foi preciso, entendendo minhas ausências, e por inúmeras vezes ouviu meus desabafos e angústias, trazendo sempre uma palavra de conforto e motivação.

À toda minha família, que sempre me incentivou a buscar minha felicidade, respeitando minhas decisões e compreendendo minhas ausências.

Ao grupo de estudos EscolaR, que foi um divisor de águas em minha vida. As partilhas, os encontros e os afetos, transformaram minha trajetória!

À Fernanda, minha parceira de trabalho, que viu um potencial em mim que nem eu conhecia. Obrigada Fer, por todo aprendizado nessa trajetória que estamos percorrendo.

À equipe da unidade escolar que atuo, todos/as foram essenciais para a concretização deste trabalho.

A todos/as professores/as que fizeram parte da minha jornada de mestrado, contribuindo com ensinamentos valiosos que levarei para a vida.

Ao Professor Doutor Osmar Moreira de Souza Júnior e à Professora Doutora Elaine Prodócimo, participantes da banca examinadora, que generosamente contribuíram imensamente com seus conhecimentos. Obrigada por tanto, vocês foram fundamentais nesse processo. A admiração que tenho por vocês é enorme!

Ao meu orientador, Professor Doutor Flávio Soares Alves, que brilhantemente me conduziu em cada etapa, buscando o meu melhor sempre com muita competência. Obrigada professor, por ter depositado sua confiança em mim e pelas trocas riquíssimas que tivemos.

À turma 3 do ProEF da UNESP – Rio Claro e UFSCar, que a cada aula e discussão muitas reflexões surgiram, o que me instigava a ser uma professora melhor para meus/minhas alunos/as. Em especial, à Helen, ao Claudemir e ao Acauã, pelos diálogos potentes que começavam no caminho até as aulas.

À minha querida amiga Bruna, companheira de turma, um presente que o mestrado me proporcionou e que vou levar para a vida. Amiga, dividir com você este percurso foi fundamental, e nossos desabafos e incentivos ficarão para sempre na minha memória.

À CAPES/ PROEB, pelo oferecimento do Programa de pós-graduação em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, permitindo a minha formação continuada em um espaço público que sempre almejei. À UNESP - Rio Claro e ao Instituto de Biociências por fazerem parte deste programa.

Aos meus animaizinhos de estimação, Lyon, Mel, Shazan e Amora, que me acompanharam por diversos momentos nesta trajetória, trazendo leveza para as lutas diárias.

E finalmente, a todos/as os/as meus/minhas alunos/as, que me fazem querer ser a minha melhor versão a cada dia, não somente como professora, mas sobretudo, como ser humano.

“Acho que educar é como catar piolho na cabeça de criança. É preciso ter confiança, perseverança e um certo despojamento. É preciso, também, conquistar a confiança de quem se quer educar para fazê-lo deitar no colo e “ouvir histórias”

(MUNDURUKU, 2009, p. 79)

RESUMO

Esta pesquisa é motivada pelas seguintes inquietações: De que maneira os povos indígenas e as relações com a construção de nossa sociedade são abordadas dentro das instituições escolares? Como abordar as brincadeiras e os jogos indígenas nas aulas de Educação Física de maneira crítica e decolonial? A Educação Física, engajada nas propostas curriculares, deve assumir um caráter formativo, com ações didático-pedagógicas que possam contribuir para a construção de um/a aluno/a crítico/a e transformador/a da sociedade. Conforme a legislação, o ensino da cultura indígena está assegurado pela Lei nº. 11.645/08, porém, a maneira que está sendo implementada esta lei é que julgamos importante enfatizar. Devemos lançar um olhar crítico e questionador sobre as narrativas que ouvimos em relação à formação de nossa sociedade, percebendo o lugar dos povos indígenas neste processo, e identificar como a disciplina de Educação Física, de maneira responsável e crítica, pode contribuir trazendo estas questões para as aulas. Diante disso, a presente pesquisa analisou uma proposta pedagógica envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas na Educação Física escolar a partir da perspectiva freiriana com um olhar decolonial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, dividida em três etapas, sendo, no primeiro momento, a construção de uma proposta pedagógica para o 4º ano do Ensino Fundamental 1, envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas, buscando recriá-los à luz da perspectiva crítica e decolonial, apontando caminhos possíveis acerca dessas manifestações culturais. Na segunda etapa, aconteceu o desenvolvimento da proposta de trabalho em uma escola municipal do interior paulista. Na terceira etapa, foram analisados os instrumentos de coleta, diários de campo, questionários iniciais e finais, os caderninhos dos/as alunos/as e as entrevistas com as famílias. Os dados coletados foram analisados a partir do método de categoria de codificação, no qual os códigos destacados foram agrupados a partir dos princípios freirianos que emergiram das ações, dando origem a três categorias de análise: “A potência do diálogo nas relações educativas”, “Na busca por inéditos viáveis” e “Sistema Escolar: construir, reconstruir, constatar para mudar”. A primeira categoria trouxe o diálogo como princípio indispensável para a prática pedagógica horizontalizada, reconhecendo a importância da pronúncia dos/as alunos/as na busca por processos humanizados. Por meio do diálogo inserido nas ações educativas, foi possível identificar as situações-limite e discutir outras formas de ver os processos históricos que fazem parte da construção de nossa sociedade, problematizando questões que foram dadas como únicas e verdadeiras, permitindo outras visões dos fatos. Na sequência, para alcançar os inéditos viáveis, percebemos também a presença fundamental do diálogo nos processos educativos na busca por um deslocamento da consciência ingênua para a consciência crítica. E, por fim, discorreremos sobre os interesses que rondam os sistemas escolares e a importância de se perceber como docente transformador para realizar um agir nas entrelinhas vislumbrando a formação de pessoas críticas que possam exercer o seu direito de “ser mais” através de um ensino libertador.

Palavras chaves: Brincadeiras e Jogos indígenas, Educação Física Escolar, Decolonialidade, Pedagogia Crítico-Libertadora e Ensino fundamental I.

ABSTRACT

This research is motivated by the following concerns: how are indigenous peoples and their relationships with the construction of our society addressed within schools? How can indigenous games and play be approached in Physical Education classes in a critical and decolonial manner? Physical Education, when engaged in curricular proposals, must assume a formative character, with didactic-pedagogical actions that can contribute to the development of a critical student who transforms society. According to the legislation, the teaching of indigenous culture is guaranteed by law 11.645/08; however, we believe it is important to emphasize the way in which this law is being implemented. We must take a critical and questioning look at the narratives we hear regarding the formation of our society, perceiving the place of indigenous peoples in this process, and identify how the Physical Education discipline, in a responsible and critical manner, can contribute by bringing these issues to the classroom. In view of this, this research analyzed a pedagogical proposal involving indigenous games and play in Physical Education at school from the Freirean perspective with a decolonial perspective. This is a qualitative research divided into 3 stages. The first stage involved the construction of a pedagogical proposal for the 4th year of elementary school 1 involving indigenous games and play, seeking to recreate them in light of the critical and decolonial perspective, pointing out possible paths regarding these cultural manifestations. In the second stage, the work proposal was developed in a municipal school in the interior of São Paulo. In the third stage, the collection instruments, field diaries, initial and final questionnaires, students' notebooks and interviews with families were analyzed. The collected data were analyzed using the coding category method, in which the highlighted codes were grouped based on Freirean principles that emerged from the actions, giving rise to three categories of analysis: "The power of dialogue in educational relationships", "In the search for viable innovations" and "School System: building, rebuilding, verifying to change". The first category brought dialogue as an indispensable principle for horizontal pedagogical practice, recognizing the importance of students' opinions in the search for humanized processes. Through the dialogue inserted in the educational actions, it was possible to identify the limited situations and discuss other ways of seeing the historical processes that are part of the construction of our society, problematizing issues that were considered unique and true, allowing other views of the facts. Subsequently, in order to achieve viable innovations, we also perceived the fundamental presence of dialogue in the educational processes in the search for a shift from naive consciousness to critical consciousness. And finally, we discuss the interests that surround school systems and the importance of seeing oneself as a transformative teacher to act between the lines, envisioning the formation of critical people who can exercise their right to "be more" through liberating teaching.

Keywords: Indigenous Games and Play, School Physical Education, Decoloniality, Critical-Liberating Pedagogy and Elementary Education I.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças da etnia pataxós em Porto Seguro - BA.....	24
Figura 2 - Vivência na Reserva Porto do boi em Caraíva-BA.....	24
Figura 3 - Crianças indígenas apresentando seu artesanato.....	25
Figura 4 - Apresentação do povo da aldeia Tekoa Itakupê.....	26
Figura 5 - Qr Code para visualização do Recurso Educacional.....	34
Figura 6 - Sala de aula - 4º ano C.....	62
Figura 7 - Corredor de acesso à biblioteca.....	63
Figura 8 - Biblioteca.....	63
Figura 9 - Banheiros com acessibilidade.....	63
Figura 10 - Cozinha.....	64
Figura 11 - Refeitório.....	64
Figura 12 - Banheiros para os 2ºs e 3ºs anos.....	64
Figura 13 - Materiais para as aulas de Educação Física.....	65
Figura 14 - Sala de artes.....	66
Figura 15 - Pátio interno da escola.....	67
Figura 16 - Pátio externo da escola.....	67
Figura 17 - Fachada da escola.....	68
Figura 18 - Sala dos/as professores/as.....	68
Figura 19 - Parque.....	68
Figura 20 - Rampa de acesso a quadra.....	69
Figura 21 - Vista do estacionamento e da quadra.....	69
Figura 22 - Quadra poliesportiva.....	70
Figura 23 - Materiais para as aulas de Educação Física.....	70
Figura 24 - Materiais para as aulas de Educação Física.....	70
Figura 25 - Materiais para as aulas de Educação Física.....	71
Figura 26 - Materiais para as aulas de Educação Física.....	71
Figura 27 - Vista superior da escola.....	72
Figura 28 - Diário de Campo nº. 6.....	79

Figura 29 - Caderninho dos/as alunos/as.....	80
Figura 30 - Roda de conversa com o 4°C.....	126
Figura 31 - Chegada dos portugueses em 1500.....	132
Figura 32 - Ilustração utilizada na aula 4.....	138
Figura 33 - Mural com as pesquisas.....	142
Figura 34 - Vivência nas pinturas corporais.....	148
Figura 35 - Compartilhamento de experiências.....	158
Figura 36 - Corrida da tora.....	159
Figura 37 - Brincadeira “TA” e “Arranca mandioca”.....	159
Figura 38 - Piquenique com as famílias.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequência de desenvolvimento das aulas.....	104
Quadro 2 - Respostas do questionário inicial.....	107
Quadro 3 - Excertos retirados dos caderninhos/as dos/as alunos/as.....	113
Quadro 4 - Entrevistas com as famílias.....	118
Quadro 5 - Respostas do questionário final.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EF	Educação Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
HTPI	Horário de Trabalho de Planejamento Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDDE	Programa Dinheiro na Escola
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UD	Unidade Didática

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	28
1.1 Objetivo Geral.....	32
1.2 Objetivos Específicos.....	32
1.3 Recurso Educacional.....	32
2 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS.....	35
2.1. O ensino sobre as culturas indígenas no contexto escolar e a Educação Física neste cenário.....	35
2.2 Os povos indígenas diante do processo de colonização do Brasil.....	45
2.3 A Decolonização, uma urgência imediata.....	51
2.4 A disciplina de Educação Física com base nos princípios freirianos.....	52
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
3.1 Universo da pesquisa.....	60
3.2 Participantes.....	72
3.3 Caracterização da pesquisa.....	74
3.4 Procedimentos para a coleta de dados.....	75
3.4.1 Diário de campo.....	77
3.4.2 Caderninho dos/as alunos/as.....	79
3.4.3 Questionários iniciais e finais para os/as alunos/as.....	80
3.4.4 Entrevistas com as famílias.....	81
3.5 Unidade didática sobre as brincadeiras e os jogos indígenas.....	81
3.6 Aspectos éticos.....	102
3.7 Procedimentos para a Análise dos dados.....	102
3.8 O processo de desenvolvimento das análises e as categorias geradas.....	104
4 A POTÊNCIA DO DIÁLOGO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS.....	126
4.1 As situações-limite emergindo diante do processo dialógico.....	131
4.2 A mudança de rota diante da pronúncia dos/as alunos/as.....	136
4.3 A ação problematizadora fundamental para o despertar da curiosidade epistemológica.....	139

4.4 A vivência das pinturas corporais e o movimento de práxis.....	147
4.5 O perigo da ação antidialógica.....	149
5 NA BUSCA DOS INÉDITOS VIÁVEIS.....	153
5.1 A superação das situações-limite.....	154
5.2 O compartilhamento de experiências.....	157
5.3 As questões de gênero atravessando o processo educacional.....	160
5.4 Autonomia e responsabilidade: organização democrática.....	163
5.5 A preparação para o encerramento do projeto.....	164
5.6 O encerramento do projeto.....	166
6 SISTEMA ESCOLAR: CONSTRUIR, RECONSTRUIR, CONSTATAR PARA MUDAR.....	169
6.1 O agir nas entrelinhas, transgredindo e resistindo.....	173
7 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	178
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICES.....	190
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	190
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - (TALE).....	193
Apêndice C - Questionário inicial para os/as alunos/as.....	196
Apêndice D - Questionário final para os/as alunos/as.....	197
Apêndice E - Entrevistas com as famílias.....	198
ANEXOS.....	199
Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	199
Anexo B - Carta de Anuência Institucional.....	201

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa se comprometeu a construir, desenvolver e analisar uma proposta pedagógica envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas, desenvolvida com alunos/as¹ do Ensino Fundamental 1. A pesquisa se comprometeu a analisar a proposta pedagógica com um ensino pautado na pedagogia freiriana e abordagens decoloniais.

Antes de apresentar a delimitação problemática por meio da qual se sustenta essa intenção de pesquisa, faz-se necessário resgatar aqui algumas de minhas experiências, pois elas ajudam a mapear os caminhos que foram me orientando, enquanto professora, para a afirmação desta presente pesquisa. Faço questão deste recorte, que reclama inclusive pela regência em primeira pessoa, pois observo que algumas situações que vivenciei proporcionam reflexões profundas e me movem enquanto professora pesquisadora.

Inicialmente, quero destacar o primeiro contato com um indígena, quando estava na Educação Infantil e participei de uma breve conversa sobre sua cultura. O encontro não foi planejado; o indígena passava pela avenida em que ficava localizada a escola e a professora fez o convite para que ele pudesse entrar e conversar conosco. Sempre fui uma criança muito curiosa, fiquei admirada e surpresa, observando cada detalhe e ouvindo as palavras do indígena. Em casa, conforme os relatos de minha mãe, contei o que havia acontecido na escola naquele dia.

O acontecimento foi pontual, não tendo, tanto na Educação Infantil como também no decorrer do Ensino Fundamental, oportunidades em que pudéssemos estudar sobre os povos indígenas. Nas aulas de histórias, lembro-me das pinturas dos livros didáticos trazendo os indígenas como selvagens e os portugueses como sendo necessários para a civilização dos povos originários. Infelizmente, as gravuras dos livros foram tratadas como fatos verídicos e sinônimas do passado, e não como representações de um possível passado imaginado.

¹ Reconhecemos a relevância dos movimentos em defesa das minorias, especialmente no que diz respeito à questão do gênero, por isso faremos o uso de uma linguagem binária adotando a explicitação da flexão de gênero (o/a, professor/a, aluno/a, etc.) em detrimento do masculino como gênero universal. Ainda assim, entendemos que a escolha gramatical não consegue incluir a pluralidade de identidades existentes, entretanto, optamos pela forma descrita, por conta de limitações de compreensão e uso, como pelas dificuldades advindas da interpretação do texto considerando o caráter relativamente não habitual desse tipo de linguagem.

Na escola, participei de algumas apresentações em comemoração ao “Dia do Índio”, como era chamado. Inclusive, o próprio termo índio empobrece e desconsidera toda a diversidade de etnias presentes (Krenak, 2020a; Pereira, 2021a). Nas comemorações, eram realizadas pinturas corporais e a utilização de adereços sem uma contextualização da história, ou seja, uma visão bem simplista e até equivocada dos povos indígenas.

Ainda recorro que as informações passadas sobre os povos indígenas no ensino básico traziam muitos estereótipos e preconceitos, infelizmente eram acompanhadas de uma construção de sociedade romantizada, tendo os povos indígenas como inferiores e menos desenvolvidos e os europeus como os sábios e provedores do desenvolvimento da população. As histórias contadas como únicas e verdadeiras foram contribuindo para a desvalorização e descaracterização dos povos indígenas, reforçando os estigmas sociais.

Falas como o “descobrimento” do Brasil eram comuns nas aulas de história, e o quanto os portugueses foram importantes para o processo de civilização. Sobre os povos indígenas, pouco se ouvia falar, e quando eram mencionados, a visão que me foi passada na escola era de povos menos desenvolvidos, incapazes e até preguiçosos.

Grada Kilomba (2019), em sua obra “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, nos apresenta que os saberes que não são originados da ordem eurocêntrica têm sido rejeitados e silenciados, e ainda cita, por exemplo, o quanto nossa linguagem carrega fortemente todo o colonialismo e patriarcado, marcada pelos processos histórico-sociais. O legado da colonização traz humilhação, injustiças, invisibilidade, preconceitos, discriminação, insultos, enfim, marcas que precisam ser desnaturalizadas e questionadas urgentemente nos dias atuais.

Além de todo o contexto de desvalorização dos povos indígenas e ausência de criticidade no ensino sobre a construção de nossa sociedade, realidade que vivenciei na escola – quando busco na memória as aulas de Educação Física no meu período escolar, infelizmente, não encontro uma Educação Física com propostas que dialoguem com a formação crítica do/a educando/a.

No Ensino Fundamental 1, não tive aulas de Educação Física, pois não tinha professora especialista, e no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, fui dispensada das aulas, pois comecei a participar dos treinamentos de voleibol,

esporte que me encantou e permaneceu na minha vida. Hoje vejo a gravidade desse problema, pois não tive a oportunidade de entender as práticas corporais reconhecendo as influências sociais, históricas, políticas e econômicas (Prodócimo; So, 2023), aulas que, com um viés crítico, poderiam contribuir para minha formação escolar e pessoal.

Nesse sentido, vale mencionar o quanto toda a minha trajetória escolar foi marcada por uma “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire (2019), em que os/as alunos/as recebem todo o conhecimento assumindo um lugar de passividade. Revisito o ensino que tive e considero como uma educação mecânica com intuito de “depositar” os conhecimentos, sem almejar uma formação crítica dos/as educandos/as. O ensino técnico-científico se sobressaía pela formação da pessoa, e as relações dos conteúdos com nossa vida não eram feitas; total ausência de significado no ensino e com o foco na memorização dos conteúdos.

A conscientização que hoje faz parte do meu processo, poderia ter sido incentivada no período escolar. Percebo que vivenciei uma educação tradicional, marcada pela verticalidade, sendo instrumentalizada, sem almejar a consciência crítica do/a educando/a. Conforme Freire (2019), os seres humanos, diferentes dos animais, têm a consciência de sua inconclusão, e este movimento determina a própria percepção que dela está tendo, só assim os seres humanos através das relações pessoas²-mundo, vão de fato emergir com consciência, problematizando e refletindo para intervir significativamente nos ambientes que ocupam.

Estudei na escola pública desde o Ensino Infantil até o 2º ano do Ensino Médio. No 3º ano do Ensino Médio consegui uma bolsa de estudos, pela dedicação nos treinamentos de voleibol e representação da cidade. Tanto no Ensino Fundamental 2, como também no Ensino Médio, as aulas de Educação Física aconteciam no contraturno, impossibilitando a participação de muitos/as alunos/as nas aulas. O entendimento sobre as aulas de Educação Física era semelhante ao treinamento esportivo, excluindo também grande parte dos/as alunos/as, privilegiando os/as mais habilidosos/as.

² Fazemos aqui uma adequação com a inserção da palavra “pessoas” para se contrapor à escrita sexista que assumia “homem” como ser universal. *Pedagogia do Oprimido* foi escrito entre 1964 e 1968, quando Paulo Freire ainda não identificava como sexista tal expediente que, em sua última obra, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2020b), lançada em 1992, foi devidamente reparado com uma linguagem inclusiva e a *mea culpa* acompanhada dos agradecimentos às feministas estadunidenses que o alertaram para a contradição de se discutir opressão e libertação em linguagem machista.

Mesmo com a dispensa, consegui participar de algumas aulas de Educação Física. Percebi que outro objetivo das aulas era também o simples “se movimentar”, ou seja, um momento dedicado para fazer o exercício do dia, sem entender o porquê e para que está se fazendo isto ou aquilo, o que corresponde a falta de entendimento sobre o que se fazia, realmente aulas mecanizadas com reprodução de movimentos.

Quando finalizei a etapa básica de formação, almejava muito o ensino superior; porém com as condições financeiras que tinha, precisaria de algumas oportunidades oriundas do governo. Inicialmente com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, consegui vaga para cursar Direito em uma instituição privada por meio do Programa Universidade Para Todos - ProUni³.

Entretanto, meu desejo sinalizava o curso de Educação Física. Assim, ingressei em outra faculdade privada e precisei do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES para concluir o curso, finalizando o pagamento das mensalidades após minha formação acadêmica.

Destaco que durante o período em que cursei a graduação, não estava vigente a Lei nº. 11.645, de 2008, pois fiz o curso de Educação Física ingressando no ano de 2005 e finalizei em 2008, não havendo nenhuma citação da referida lei neste período. A Lei nº. 10.639, de 2003, que trata da história e cultura dos negros, já havia sido decretada. Entretanto, olhando para a minha formação inicial, percebo um ensino muito esportivizado, valorizando propostas hegemônicas advindas dos europeus e americanos.

A fragilidade na formação inicial é um fator relevante, que contribui para o fortalecimento de propostas educacionais baseadas, principalmente, nos esportes e desconsidera todo nosso patrimônio cultural. A Lei nº. 11.645, de 2008, foi implementada para garantir o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, mas é possível observar uma lacuna: mesmo diante da lei alguns/as professores/as

³ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudo integral e parcial em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior. Sendo as vagas em instituições particulares dirigidas a estudantes egressos do Ensino Médio de escola pública ou da rede particular na condição de bolsista (BRASIL, 2004).

resistem em considerar o assunto, e geralmente abordam em momentos pontuais, como no “Dia dos Povos Indígenas⁴ ou no “Dia da Consciência Negra”.

Concomitante à formação acadêmica, exercia várias funções no serviço público, vinculada à Secretaria de Esportes, em escolinhas de aprendizagem esportiva, projetos sociais, ginástica para a terceira idade, preparação física e técnica de esportes coletivos, além de trabalhar em espaços privados, como as academias.

Nesse percurso, destaco o envolvimento em programas sociais denominados como *Projeto Crescendo no Esporte*, em que eu atuava em espaços com vulnerabilidade social, onde eram atendidas crianças com faixa etária de 6 a 12 anos. Nesse percurso, vivenciei situações precárias de trabalho e realidades de vida restritas, estando em evidência a grande desigualdade social. Percebi que a EF poderia, de fato, fazer a diferença nesses ambientes, e meu olhar inicial sobre a EF foi sendo desconstruído e reconstruído nesta trajetória.

Logo em seguida à formação universitária, passei no concurso e ingressei na rede municipal de Educação de uma cidade do interior paulista, em 2010. Inicialmente, foram atribuídas aulas de Recreação em um Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, onde comecei a perceber muitas incoerências envolvidas e, diante dos desafios, as inquietações e as angústias começaram a surgir.

A incompatibilidade da minha jornada acadêmica com a realidade de trabalho com a qual me deparei foi impressionante, e nesse início, procurando me fortalecer naquele espaço novo de atuação profissional, comecei a reproduzir muitas ações que me deixavam desconfortável, porém eu ainda precisava ampliar minha leitura de mundo⁵ para reconhecer os fatores limitantes e agir com propriedade e superação.

Por isso, em paralelo à jornada de trabalho, buscava atualizações profissionais, estudava individualmente, porém quando tive a oportunidade de participar de um coletivo em 2020, o grupo de estudos EscolaR da Universidade

⁴ O “Dia do Índio” passou a ser chamado de “Dia dos Povos Indígenas” instituído pela Lei Federal nº. 14.402, de julho de 2022. O Projeto de Lei nº. 5.466, de 2019, foi proposto por Joenia Wapichana, deputada federal na época e atual (2024) presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI. O ex-presidente Jair Bolsonaro vetou o projeto de lei em 2 de junho de 2022. A Câmara dos Deputados e o Senado derrubaram o veto e transformaram em lei o projeto (Agência Câmara dos Deputados, 2022).

⁵ A leitura de mundo defendida por Paulo Freire (2022) pressupõe uma compreensão crítica dos acontecimentos, na qual, por meio de uma prática político-pedagógica, denunciamos a realidade e permitimos a reinvenção da sociedade.

Estadual de Campinas - UNICAMP, percebi que esse caminho com os/as demais professores/as era tecido com mais esperança e significado.

No grupo, começamos a nos aprofundar sobre as obras de Paulo Freire. Inspirada nesse autor, pude perceber algumas possibilidades de trajetória profissional, enfrentando as adversidades cotidianas, além de resgatar fases da minha vida pessoal e permitir desconstruções acerca de vários assuntos.

Através do grupo de estudos EscolaR, no primeiro semestre de 2021, tive conhecimento de uma disciplina que seria ministrada pela professora Elaine Prodócimo e pelo professor Arnaldo Leitão, com aprofundamento nas obras de Paulo Freire. Aproveitei a oportunidade para participar dos encontros e compreender melhor os escritos desse autor. Foram momentos riquíssimos, permeados por muitos diálogos e, com certeza, também muito aprendizado.

A partir do momento em que comecei a dialogar com outros/as professores/as, pesquisadores/as e autores/as, percebi a importância do coletivo e como os encontros formativos vão trazendo discussões potentes relacionadas ao contexto escolar. Indiscutivelmente, a trajetória no Mestrado Profissional veio para intensificar esse movimento de busca por uma Educação Física que possa trazer sentidos e significados para os/as alunos/as, respeitando as particularidades, valorizando todos os saberes através de um processo dialógico.

Além das experiências acima relatadas, busquei dialogar com outros/as professores/as de outras universidades, tendo a oportunidade de participar de um curso intitulado como “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-americanos”, em 2022. O curso ocorreu em parceria com várias universidades: a Universidade Federal de São Carlos - UFScar, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais Campus Muzambinho - IFSULDEMINAS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Universidade Católica Del Maule - UCM e Universidade Provincial de Córdoba - UPC.

Durante o curso, foi possível dialogar sobre as especificidades da Educação Física escolar em cada contexto, possibilitando novas leituras de mundo e também discussões potentes, que traziam reflexões profundas e que impactaram as minhas práticas pedagógicas. Foi realmente um espaço muito acolhedor e generoso para promover o aprendizado.

Através do compartilhamento das experiências dos/as professores/as residentes nos três países, Brasil, Argentina e Chile, pude conversar sobre os sistemas educacionais e as relações de poder, as proposições curriculares e a presença dos marcadores socioculturais como gênero, raça, classe, religião, mídia, enfim, como esses indicadores atravessam as práticas corporais nos contextos pedagógicos latino-americanos.

Refletir sobre as relações de poder, as propostas curriculares, como as sociedades foram sendo construídas e quais os interesses envolvidos, foi fundamental para despertar muita curiosidade para continuar investigando e ampliando meu olhar sobre uma urgência imediata, a decolonização. E agora aqui, escrevendo e refletindo sobre minha trajetória, percebo que reconhecer meu inacabamento⁶ foi essencial para buscar novas possibilidades para minha trajetória profissional e também para minha emancipação humana.

Quanto mais busco conhecimento, percebo minha incompletude e necessidade de ouvir as pessoas, entender novos posicionamentos, dialogar sobre diferentes perspectivas e perceber novos olhares para diversos assuntos, o que parece ser fundamental, enquanto educadores/as, refletir sobre qual tipo de sociedade queremos contribuir.

E nesse caminho intenso de busca, recorro a trajetória que percorri nos estudos da formação básica com a ausência de uma EF plural e com significados, e ainda, uma desvalorização da cultura dos povos originários, o que hoje, ao conhecer um pouco mais sobre nossa história e ancestralidade, fico encantada com cada aprendizado sobre a cultura indígena e a imensidade de saberes que podem contribuir muito para a continuidade de vida no planeta.

Em paralelo aos estudos e à vida profissional, tive oportunidade de realizar algumas viagens no período de férias, quando busquei me reconectar com a natureza e tive o privilégio de ter contato com alguns povos indígenas. Uma dessas experiências, em 2013, em uma viagem para o sul da Bahia, tive contato com os povos indígenas da etnia Pataxós (Figura 1). Confesso que as impressões eram totalmente equivocadas, pois minha memória estava fortemente marcada pelas informações transmitidas na escola durante o ensino básico.

⁶ Termo utilizado por Paulo Freire (2022), situando cada pessoa como um eterno aprendiz, em que por intermédio das relações sociais e com o mundo, aprendemos diariamente; o movimento de busca é constante; para ele, exercemos sempre uma condição de pessoa inconclusa.

Nessa viagem, comecei a desconstruir alguns estereótipos, e durante outros passeios em que tive o privilégio de ouvir os povos originários, comecei a me encantar com os ensinamentos que apresentam, principalmente o respeito com a natureza. Essa experiência ficou marcada e deixou uma sensação de querer entender mais sobre as culturas indígenas.

Figura 1 - Crianças da etnia pataxós em Porto Seguro - BA



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Em 2022, já com a escolha da presente pesquisa definida, retornei para o sul da Bahia onde vivenciei novas experiências com a etnia pataxós (Figura 2). Ouvir os cantos, as rezas, provar os alimentos e observar as pinturas corporais foi uma imersão muito importante e singular que tive oportunidade de vivenciar.

Figura 2 - Vivência na Reserva Porto do boi em Caraíva-BA



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

A experiência na reserva Porto do Boi se inicia com as pinturas corporais: os Pataxós utilizam carvão com açúcar, urucum e argila para produzir as diferentes cores dos pigmentos. Explicaram sobre os significados e as diferenças da pintura masculina e feminina e fazem o convite para realizar a atividade.

Em seguida, visitei a Oca Mãe, um dos locais sagrados para a comunidade, onde acontecem casamentos, batizados, rituais e outras festividades. Ali nós tivemos a oportunidade de assistir a uma palestra sobre a história do povo Pataxó e a importância da preservação da sua cultura. Na conversa, mencionaram sobre as intensas lutas em defesa de seus territórios, e a constante missão de proteger a natureza.

Cada ensinamento sobre as culturas indígenas me motivou a buscar mais conhecimentos e ampliou meu interesse em falar sobre eles/as, principalmente porque a sensação realmente é de perceber uma evolução humana gigantesca, que eu preciso aprender muito.

Conheci a escola da comunidade e conversei com a professora. Ela me explicou resumidamente sobre o funcionamento da escola, inclusive a presença da língua nativa, Patxohã, um aprendizado que os indígenas priorizam. A professora citou que muitas pessoas da própria região desconhecem a luta dos povos originários, por isso a escola busca validar os saberes locais e ancestrais da etnia Pataxós.

No decorrer dos passeios que fiz, encontrei as crianças que vieram conversar comigo, eufóricas e demonstrando a necessidade de vender alguns objetos construídos pela comunidade. Percebi que precisavam mostrar o artesanato local (Figura 3), parte de suas culturas, como forma de subsistência. Uma realidade muito comum na região.

Figura 3 - Crianças indígenas apresentando seu artesanato



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

O interesse em ouvir os povos indígenas aumentava cada vez mais. Procurei, aqui no estado de São Paulo, uma comunidade que eu pudesse visitar e aprender mais. Fui até o território dos povos Guarani - mais especificamente na aldeia Tekoa Itakupê. Fiquei ouvindo o ancião falar sobre a cultura deles e muitas batalhas que tiveram que enfrentar para defender o território (Figura 4). Movimentos de lutas intensos e constantes marcam a história, não somente desse povo, mas é uma realidade em comum de muitas etnias.

Figura 4 - Apresentação do povo da aldeia Tekoa Itakupê



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

As vivências nas comunidades indígenas que mencionei aqui, me auxiliaram a acessar algumas particularidades dos povos indígenas e a promover o contato com as suas culturas. No entanto, é importante ressaltar que essas experiências também apresentam vulnerabilidades, especialmente quando relacionadas ao etnoturismo. Esse tipo de atividade comercial pode gerar desequilíbrios ambientais e levantar questões éticas. Por isso, é essencial apreciar essas experiências com sensibilidade e responsabilidade, considerando a preservação territorial, cultural e o respeito à autonomia dos povos indígenas.

Diante das experiências que trago aqui, tanto no campo profissional como também na dimensão particular, identifico muitas inquietações, dentre elas a necessidade de buscar uma Educação Física diferente da que conheci e a urgência de valorização dos povos indígenas, desconstruindo estereótipos, com intenções

decoloniais e permitindo um incentivo a uma conscientização das pessoas, buscando caminhos para uma sociedade mais respeitosa e justa.

Assim, evidencio e assumo que estou percorrendo um caminho sempre provisório e com posicionamentos que podem ser questionados, pois me coloco no lugar de eterna aprendiz. Desse modo, nesta pesquisa atuo como professora pesquisadora que reflete sobre o próprio processo de constituição na relação com a temática e com os/as participantes da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Na seção de apresentação, ousei⁷ me situar enquanto pesquisadora, de dentro da experiência de pesquisa, já me reconhecendo afetada, mas também como agente que afeta meu universo de pesquisa: a Educação Física Escolar. Essa atitude me fez lembrar do educador Paulo Freire (2019), segundo o qual o pensamento só expressa sentido quando tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, e a partir disto as consciências estabelecem uma comunicação.

Na esteira dessa ideia, observa-se que a afirmação de minha história de vida e do contraste existente entre o que vivi* no período escolar, com o que encontrei hoje nos estudos, abre possibilidades interessantes para dar vez e voz a uma educação dialógica horizontal e com sentidos, que me movem para continuar este caminho da conscientização em busca de uma EF que dialoga com todos os saberes e culturas.

Para dar encaminhamento a este objetivo e trazer os elementos suleadores da presente pesquisa, é importante resgatar que, desde a chegada dos portugueses, os povos indígenas lutam para manter suas culturas e seus direitos; as demarcações de território são exemplos de resistência dos povos para poderem garantir o mínimo, viverem harmoniosamente com suas famílias. As marcas coloniais são reforçadas no contexto atual quando utilizamos termos como “índio”, “primitivos”, e até mesmo como incapazes e preguiçosos, o que apresenta profundo desconhecimento sobre os povos originários.

Diariamente os noticiários divulgam invasões nas terras indígenas, perseguições aos líderes, povos e indivíduos que defendem e lutam pelas causas indígenas. Se faz urgentemente necessário pensar em como essas informações estão sendo reportadas e discutidas nos ambientes escolares. Tal cenário acrescenta uma motivação sobre a presente pesquisa com o intuito de expandir a importância de se entender uma educação decolonizadora, com a valorização dos povos originários.

⁷ Salienta-se aqui que a conjugação verbal desta dissertação vai oscilar entre primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, esclarecendo que são apresentadas experiências pessoais, como também construções que são derivadas a partir da relação de orientador e orientanda. Na primeira situação, me coloco enquanto pesquisadora participante da pesquisa e, no segundo momento, incluo e reforço a presença do meu orientador durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

A promulgação da Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, foi um marco muito importante, com o objetivo de valorizar e considerar no currículo escolar os aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir de dois grupos étnicos, os africanos e os povos indígenas (Brasil, 2008).

Vale ressaltar que a lei promulgada em 2008 alterou a Lei nº. 10.639, de 2003, em que os povos indígenas não estavam incluídos. A Lei de 2003 objetivava abordar a história e cultura dos negros e sua contribuição para a sociedade brasileira. O que é incoerente e questionável na redação do texto da Lei nº. 11.645/2008 é a presença do termo “índio” ao invés de indígena e ainda a citação das disciplinas de história, literatura e educação artística, como preferências para trabalhar os conteúdos, sendo que as contribuições sociais, políticas e econômicas perpassam todos os segmentos disciplinares.

Ainda é prudente refletir sobre o quanto a legislação conseguiu, durante esse período de vigência, mobilizar os/as docentes para pensar em propostas que possam abordar tanto a história dos africanos como também dos povos indígenas no Brasil. E por que é necessária uma imposição? Será que não deveríamos tratar dos assuntos de maneira consciente, e não por força da lei?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que apresenta alguns conteúdos da EF como as Brincadeiras e os Jogos, as Lutas e as Danças, considerando os aspectos da cultura indígena. Tanto na BNCC como na legislação, é possível observar a indicação de um trabalho que possa valorizar os povos indígenas, entretanto, o respaldo legal não garante a qualificação de um trabalho docente que realmente possa discutir todos os elementos que emergem desta temática.

Mediante a BNCC, cabe aqui uma ressalva: é preciso identificar as limitações e perceber as potencialidades no documento, o que pressupõe uma criticidade ampla dos/as profissionais inseridos/as na educação, percebendo as necessárias reinterpretações e adequações dos documentos à realidade local.

Nesse sentido, destacamos como é fundamental o papel dos/as docentes enquanto agentes de transformação que, ao estabelecer a mediação no processo de

ensino e aprendizagem, podem ampliar o olhar dos/as alunos/as a partir das problematizações atribuindo significados às práticas pedagógicas.

Por meio das brincadeiras e dos jogos, podemos identificar as particularidades dos indivíduos e trazer possibilidades de troca muito interessantes, além do processo de desenvolvimento inegável que toda brincadeira e jogo podem trazer. Conforme Ayoub (2001), propor para as crianças possibilidades de movimento com a inserção da ludicidade podem contribuir para ampliar sua leitura de mundo:

[...] criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (Ayoub, 2001, p. 57).

Por isso, consideramos importante trazer as brincadeiras e os jogos contemplando e valorizando a cultura indígena, percebendo o potencial que apresentam. E ainda, enfatizamos ser essencial ter em vista uma educação humanizadora que, conforme Freire (2019), através de um olhar atento e sensível do docente no seu exercício pedagógico, é possível perceber as singularidades e buscar a vocação ontológica de serem mais dos/as educandos/as.

Freire (1967) cita, ainda, que uma alfabetização mecânica precisa ser superada, além da necessidade de superação da inexperiência democrática, e para isso é indispensável o desenvolvimento da consciência crítica. Freire (1979) afirma que é um compromisso da educação a conscientização, que a partir desse movimento os seres humanos se colocam como sujeitos ativos e assim podem recriar e reinventar o mundo.

Quando penso sobre minhas responsabilidades como professora de Educação Física, atuando em um espaço em que se tem a necessidade de assumir posicionamentos e incentivar as reflexões críticas, quero poder contribuir para formação de seres autônomos e críticos que possam compreender a qual classe social pertencem e, realmente, de forma significativa e ativa, atuar nos ambientes que ocupam e poder transformá-los.

Nessas reflexões aprofundadas, comecei a analisar como os documentos oficiais e, mais especificamente, a matriz curricular da rede municipal em que atuo, estão contemplando as práticas corporais, principalmente as contra-hegemônicas.

Conforme já mencionado, a promulgação da Lei nº. 11.645, de 2008 (Brasil, 2008), torna obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas etapas escolares; entretanto, o que preocupa é como está sendo implementada essa lei, a qualidade deste ensino, pois falando da disciplina de Educação Física, a tendência de se trabalhar de maneira exclusiva as dimensões procedimentais é enorme, deixando de resgatar e discutir todos os aspectos históricos que permeiam essas práticas (Darido, 2020).

Nesse aspecto, ainda podemos dizer que trazer a dimensão conceitual para as aulas de Educação Física não significa apenas citar os fatos históricos, mas, sim, problematizar a nossa história com base na perspectiva dos/as oprimidos/as e não dos colonizadores, o que pressupõe um nível de criticidade também do/a docente para promover debates que possam despertar o senso crítico dos/as alunos/as.

O respaldo da legislação pode contribuir muito para o ensino da cultura indígena dentro do ambiente escolar, porém, é necessária uma mobilização dos/as docentes para, de fato, perceberem quais são os aspectos que precisam ser aprofundados nas aulas, se distanciando de aulas com marcas superficiais, como a mera reprodução de movimentos de determinadas práticas.

Quando falamos da cultura indígena, é primordial resgatar que a tentativa constante dos povos ibéricos de invisibilizar os povos originários, trouxe marcas profundas e que ainda estão presentes; os povos indígenas desde o início do processo colonizador enfrentam batalhas para defender seus territórios e manter suas culturas – triste realidade que as instituições de ensino precisam discutir pensando na formação de seres engajados criticamente na sociedade.

Desse modo, não podemos considerar como cumprimento à Lei nº. 11.645/08, aulas em que são apenas apresentadas as práticas corporais indígenas. É imprescindível o aprofundamento sobre toda a cultura indígena, a nossa construção de sociedade, os vestígios atuais, a diversidade de povos indígenas existentes e suas batalhas diárias para preservar seus territórios e as questões políticas que estão envolvidas nesse âmbito (Pereira, 2021a; Munduruku, 2009).

Além dos argumentos notórios acima citados, que evidenciam a importância da atual pesquisa, ainda salientamos que tal estudo pode endossar a discussão sobre os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, priorizando temáticas contra-hegemônicas que possam trazer elementos fundamentais para

serem discutidos e, ainda, promover diálogos sobre como as temáticas são apresentadas, no viés puramente biológico ou com um olhar mais abrangente, coerente com a formação integral dos seres humanos, permitindo assim a ampliação dos conhecimentos na área da Educação Física Escolar.

Diante disso, retomamos o pensamento inicial, delimitando a problemática de pesquisa nos seguintes termos: Como a Educação Física pode contribuir para a valorização da cultura indígena? Desta questão central, outra se segue: Como desenvolver as brincadeiras e os jogos indígenas permitindo uma perspectiva crítica de ensino, com inspiração freiriana e abordagens decolonizadoras?

1.1 Objetivo Geral

Analisar uma proposta pedagógica envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas na Educação Física escolar a partir da perspectiva freiriana com um olhar decolonial.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a construção de uma unidade didática envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas, e recriá-las à luz da perspectiva crítica e decolonial;
- A partir da construção da unidade didática, apontar caminhos para o desenvolvimento das brincadeiras e dos jogos indígenas nas aulas de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental 1.

1.3 Recurso Educacional

O recurso educacional desta pesquisa é derivado da concepção, implementação e análise de uma Unidade Didática e, a seguir, explicaremos cada etapa com mais detalhamento.

No contexto do Mestrado Profissional, o recurso educacional refere-se a uma proposta de ensino construída a partir do embasamento nos referenciais teóricos que resultaram na composição de uma unidade didática, e esses elementos sendo permeados pelo exercício analítico e avaliativo do processo de

desenvolvimento das aulas. Assim, os recursos educacionais são gerados a partir de diferentes dimensões, como as de natureza curricular, cognitiva, afetiva, didática, entre outras, com o intuito de promover uma aproximação entre os conteúdos selecionados como objeto de ensino e as demandas de aprendizagem apontadas pelos/as alunos/as (Rosa; Locatelli, 2018).

O processo que associa os conteúdos escolares com a efetivação nas etapas de ensino e aprendizagem é denominado como transposição didática, envolvendo três grandes vertentes

[...] O “saber sábio”, caracterizado pela produção e divulgação do conhecimento, o “saber a ser ensinado”, que integra a seleção do conteúdo que constitui os currículos e compõe os manuais e livros didáticos, e o “saber ensinado”, representado pelos conhecimentos efetivamente abordados em sala de aula (Chevallard, 1991 *apud* Rosa; Locatelli, 2018, p. 27).

Dessa forma, o saber ensinado corresponde à ação didática do/a professor/a que, ao interpretar e analisar essas etapas, poderá ter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os recursos educacionais são resultados do processo de transposição didática somados ao exercício analítico das intervenções.

Além disso, o desenvolvimento na prática deste recurso educacional pretende criar um campo de discussões sobre o escopo desta presente investigação, o que poderá fazer deste recurso educacional, aqui em pauta, uma ferramenta pedagógica pertinente para ajudar os/as professores/as de Educação Física na reinterpretação e reorganização dos conteúdos acerca das brincadeiras e dos jogos Indígenas nas aulas de Educação Física Escolar, seguindo as demandas situacionais e contextuais em jogo no exercício interventivo.

Diante do exposto, mencionamos que o recurso educacional desta pesquisa foi a elaboração de uma produção audiovisual que apresenta todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, passando por registros das vivências das crianças, depoimentos dos/as alunos/as, compartilhamento de experiências com outras turmas, entrevistas com as famílias, o encerramento, falas de docentes da unidade escolar, enfim, todas os momentos que fizeram parte do processo.

Como já mencionado, o recurso educacional dialoga com o levantamento teórico que fizemos, o desenvolvimento da unidade didática e o processo analítico da pesquisa, tudo isso alinhado à minha posição de professora investigativa que se

fez diante das relações e das trocas, e após esse movimento, elaboramos um roteiro e desenvolvemos a edição da produção audiovisual para a versão final. O Recurso Educacional pode ser acessado através do seguinte link: [Brincadeiras e Jogos indígenas na Educação Física escolar - PROEF - UNESP / Rio Claro](#), ou através da Figura 5 que apresenta o QR code que irá direcionar para o recurso educacional aqui citado.

Figura 5 - Qr Code para visualização do Recurso Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS

2.1. O ensino sobre as culturas indígenas no contexto escolar e a Educação Física neste cenário

Inicialmente, é importante mencionar que, em consonância com o objetivo do presente trabalho, julgamos necessário evidenciar as falas de pessoas indígenas que lutam e resistem diariamente para manterem suas culturas. Neste sentido, caracterizando esta coerência, apresentaremos ao longo deste texto posicionamentos advindos de alguns representantes indígenas que exercem protagonismo no cenário brasileiro. Cabe uma ressalva, destacando que a lista de atuações indígenas é extensa e não seria possível elencar todos/as, entretanto, recorreremos a alguns nomes com o intuito de destacar e compreender a importância em atender as demandas indígenas com vistas a uma valorização dos povos originários.

Daniel Munduruku, escritor e educador de grande notoriedade, com dezenas de obras publicadas abordando questões educacionais, identitárias, culturais e linguísticas, com visibilidade internacional (Figueiredo, 2018), nos apresenta o quanto a sociedade foi construída considerando os indígenas como povos sem história, sem passado, sem traços culturais, o que reforça a conquista dos colonizadores e a dimensiona como algo positivo (Munduruku, 2009).

Nesse aspecto, trazemos a função das instituições escolares, enquanto corresponsáveis pela formação dos indivíduos, tratando dos direitos e deveres de todos e todas dentro de uma esfera democrática. Outro ponto relevante é dizer que nas escolas se evidencia a pluralidade, em que as crianças interrompem a convivência familiar exclusiva, e através das relações sociais se permitem conviver com outros pontos de vista (Fensterseifer; González, 2013).

Diante disso, qual é, de fato, o lugar que a escola ocupa no processo de valorização dos povos indígenas? Como os espaços educacionais estão contribuindo (ou não) para a formação de uma sociedade mais justa, respeitosa e que dialoga com todas as culturas existentes?

Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente

cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro (Munduruku, 2009, p. 22).

Nesse âmbito, podemos nos questionar de que forma a escola vem dialogando com as diversas culturas e saberes, entrelaçando o saber sistematizado com vistas a uma emancipação humana, finalidade educacional muito citada nos documentos (Fensterseifer; González, 2013; Saviani, 1984).

Para Munduruku (2009), mesmo reconhecendo as transformações educacionais, as escolas ainda vêm percorrendo um caminho de transmissão de conhecimentos equivocados, sempre com o propósito de estereotipar os indígenas. Isso pode ser associado a forma que olhamos para nossa realidade. Ao considerar que a humanidade é composta por uma diversidade imensa e que cada povo constrói uma maneira de ler a realidade e determina um simbolismo, é arriscado assumir uma perspectiva etnocêntrica, em que uma sociedade analisa a outra, tomando como princípios seus próprios pressupostos (Munduruku, 2009)

O indivíduo aprende a comportar-se de determinada maneira pela força da educação. Se a sociedade a que pertence engendra no indivíduo ideias que permitam uma leitura unilateral de outra sociedade, fatalmente ele crescerá tendo seus pressupostos teóricos e sua visão de mundo como determinantes na avaliação dos outros povos (Munduruku, 2009).

A nossa história precisa ser desvinculada do “índio” que vive em função do colonizador, desconsiderando todas as particularidades dos povos indígenas. E se a escola oferece uma visão unilateral de outra sociedade, possivelmente os/as alunos/as crescerão com um olhar acrítico que desvaloriza outras manifestações culturais e, a partir disso, irão desenvolver atitudes preconceituosas em relação aos demais grupos (Munduruku, 2009).

Gersem José dos Santos Luciano, ativista, educador, antropólogo, filósofo, escritor brasileiro da etnia Baniwa e primeiro indígena a se tornar mestre em Antropologia Social, afirma que nas histórias que foram contadas não aparecem as contribuições dos povos indígenas na formação da nação brasileira (Baniwa, 2006). Maher (2006) também reforça que o contexto educacional aborda as temáticas indígenas de maneira superficial, com um olhar reducionista, desconsiderando as inúmeras etnias com associação ao período colonial.

Nesse sentido, há necessidade de as instituições escolares abrirem espaços para os nossos antepassados, suas histórias, crenças e culturas, dando

significado ao tempo presente e trazendo a identidade do povo brasileiro, valorizando as origens ancestrais (Munduruku, 2009).

Desde o século XVI, as práticas escolares civilizatórias predominaram, inicialmente com a ação dos jesuítas, instruídos pelos domínios dos colonizadores, e ainda, tais práticas foram instituídas através de meios legais, como as Cartas Régias e os regimentos. O processo educacional era acompanhado da catequização, esta última sendo o principal objetivo da escola (Baniwa, 2006).

Isto posto, é perceptível como a cultura europeia marcou e está marcando as propostas curriculares, e é necessário identificar também na disciplina de Educação Física como as práticas eurocêntricas aparecem e perceber qual o lugar das raízes históricas e a produção de cultura advinda dos povos originários. Munduruku (2009) retrata que é fundamental resgatar toda nossa ancestralidade, pois ao se perceber continuador de uma história, as responsabilidades crescem e o respeito pelo outro também.

A busca incessante por um padrão ideal de raça e cultura fez com que nossa construção de sociedade desvalorizasse tudo o que vem dos povos originários. Ouvir, ainda nos dias atuais, em pleno século XXI, que o Brasil foi descoberto, causa grande desconforto e tristeza por perceber que muitas dessas falas advêm de pessoas que ignoram ou desconhecem a importância dos povos indígenas na história.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições escolares foi respaldado pela Lei nº. 11.645 somente em 2008, tornando obrigatório em todas as etapas escolares, ensino fundamental e médio, nas instituições públicas e privadas, conforme o artigo 26-A:

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, n.p.).

A legislação garante respaldo ao ensino da cultura indígena, entretanto, é necessário refletir sobre como as instituições escolares estão abordando o assunto

em todo território nacional. Sousa *et al.* (2021) afirmam uma forte influência europeia presente nas instituições brasileiras, caracterizando uma educação colonial que, como afirma Mignolo (2017), as marcas da colonização representam o lado mais obscuro da modernidade.

Conforme Pereira e Souza (2021), a lei vigente não garante o desenvolvimento da cultura indígena no currículo, por vários motivos como: ausência de fiscalização à aplicabilidade da lei, preconceitos, formação de professores/as inexistente e também a resistência de muitos/as docentes por não entenderem a importância de se trabalhar a temática.

O último aspecto direciona nosso olhar para a questão: Por que alguns/as educadores/as não conseguem entender a importância de se trabalhar a cultura indígena no currículo? A partir disso, outra indagação se segue: Qual a formação educacional que esses/as professores/as tiveram no ensino básico e em suas graduações e formações continuadas?

Podemos arriscar algumas respostas e talvez dizer que o entendimento sobre as relações de poder, os processos colonizadores, os interesses capitalistas, a escravização indígena e a diáspora africana, enfim, alguns dos atravessamentos que tivemos na construção da sociedade brasileira, não foram problematizados no contexto escolar, em que a leitura crítica de mundo era ausente.

A leitura de mundo que Paulo Freire (2019) propõe deve ser estimulada no âmbito escolar, e tratar dos processos históricos que estão envolvidos na construção de nossa sociedade é extremamente necessário. Entretanto, as informações que foram e continuam sendo passadas na escola sobre os povos originários, trazem uma visão equivocada, descaracterizando a cultura própria, informações trazidas pelos livros didáticos atendem, na maior parte das vezes, interesses econômicos.

Os manuais didáticos, em sua maioria, ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios, pois trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam diversos deuses, entre os quais Tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que têm opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural (Munduruku, 2009, p. 21).

Vale mencionar que historicamente os livros didáticos fizeram esse desserviço, expressando uma ideia muito estereotipada dos povos indígenas. No entanto, atualmente, podemos ver produções didáticas que avançaram muito, com um viés mais progressista.

A invasão cultural que Paulo Freire (2019) cita, caracteriza muito bem o que os portugueses iniciaram em 1500, com os europeus embutindo na nossa história que existe um jeito certo de viver, como se houvesse uma humanidade esclarecida que precisasse se encontrar com a humanidade obscurecida, desconsiderando totalmente as diversas formas de estar no mundo. Para Ailton Krenak⁸, líder indígena e Imortal da Academia Brasileira de Letras, é preciso registrar que a ideia de uma sociedade homogênea atende aos interesses capitalistas. Desde cedo as crianças são ensinadas a serem consumidoras e não cidadãs (Krenak, 2020a).

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chama de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter (Krenak, 2020a).

A homogeneização imposta pelos europeus e norte-americanos ignora que na alteridade é que ocorre a evolução, e é justamente nas diferenças que nos atraímos. Os povos indígenas não impõem a maneira de viver, simplesmente resistem pela existência de suas culturas e defendem que é possível viver e pensar de outras formas (Krenak, 2020b; Silvestre, 2021).

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (Freire, 2019, p. 205).

⁸ Ailton Krenak, líder indígena, escritor, ambientalista, pesquisador. Dedicou-se desde os anos 80 à defesa dos povos indígenas e do meio ambiente. Participou da Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição Brasileira de 1988, na qual protagonizou uma das cenas mais marcantes: em discurso na tribuna, pintou o rosto com a tinta preta do jenipapo, segundo o tradicional costume indígena brasileiro, para protestar contra o que considerava um retrocesso na luta pelos direitos dos povos indígenas brasileiros. Em 2023, se tornou membro Imortal da Academia Brasileira de Letras, além de receber o título *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em consideração a sua liderança indígena no contexto brasileiro e com reconhecimento internacional (Brasil, 2024).

Nesse contexto, falar de uma formação educacional que atenda a todos os grupos da sociedade e considere toda a sua origem, é permitir a ampliação do mundo dos/as educandos/as, fomentando ações que possam conscientizar os indivíduos e desenvolver um olhar crítico sobre a realidade (Freire, 2019).

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. As formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (Freire, 1967, p. 95).

Nesse caminho, para uma educação democrática é preciso, de fato, estimular as consciências dos indivíduos. Freire (1967) evidencia como é fundamental provocar o deslocamento da visão ingênua para a posição crítica através do processo dialógico:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem (Freire, 1967, p. 105).

Diante do exposto, podemos dizer que o processo educacional pode ser questionado quando observamos visões acríticas sobre determinados assuntos, como, por exemplo, os olhares que são lançados para os povos indígenas. Será que as pessoas que fazem parte da sociedade atual passaram por um processo de constituição da consciência crítica no âmbito educacional? Ou os métodos repressivos e uma educação bancária tomaram conta do processo de ensino e aprendizagem, o que levou a essa sociedade que vemos hoje, cada vez mais intolerante e incapaz de perceber as singularidades de cada povo? (Munduruku, 2009; Freire, 2019).

Além disso, é de suma importância identificar que o povo brasileiro foi constituído pela influência dos povos indígenas; a própria língua portuguesa apresenta palavras de origem indígena, sendo encontradas em nomes de ruas, cidades, ou em muitas expressões do cotidiano. Outro elemento muito importante foi a presença da culinária, pois muitos alimentos que apreciamos fazem parte do cardápio das comunidades indígenas.

Vale citar também os riquíssimos conhecimentos sobre a natureza, trazendo a medicina tradicional como ferramenta fundamental para a evolução da medicina moderna, evidenciando o conhecimento, respeito e apreço com todo nosso ecossistema e contribuindo muito para a valorização dos recursos naturais (Baniwa, 2006; Krenak, 2020a).

Nesse caminho, a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório desde 1996⁹, ocupa um espaço muito importante para contribuir com a formação dos indivíduos, por isso cabe aqui resgatar de modo sucinto o processo de transformação da disciplina, trazendo as influências políticas, sociais e econômicas.

No Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, a influência dos Métodos Ginásticos e a Instituição Militar predominaram, e a Educação Física neste momento era entendida como uma instrução física. Em seguida, com o destaque dos esportes na década de 1970, os princípios estavam voltados ao rendimento e aos records, com o objetivo de formar atletas (Soares *et al.*, 1992).

As práticas pedagógicas tradicionais ou esportivizadas, a aula popularmente conhecida como o “rola bola”, com ausências de mediações do/a professor/a junto aos/às estudantes ou o chamado desinvestimento pedagógico, são vestígios que contribuem para a deslegitimação da área e promovem características de uma Educação Física excludente e puramente biológica (González, 2020).

A perspectiva esportivizada (ou esportivista), também denominada de tradicional, se constituiu em uma visão predominante da Educação Física, especialmente nas décadas de 1970, 1980 e parte de 1990, que na atualidade continua orientando a atuação de muitos professores nas escolas. Esta perspectiva perdeu força na Educação Física que se “diz”, mas não necessariamente na que se “faz”. É dizer, no presente, não se encontra no Brasil discursos legitimadores que lhe deem suporte, no entanto, continua a operar nos pátios das escolas (González, 2020, p. 131).

⁹ A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Educação Física passa a ser considerada como componente curricular obrigatório, sendo ministrada em todos os segmentos da Educação Básica (Brasil, 1996).

Como vemos, a Educação Física passou por inúmeras transformações significativas ao longo da história, desde a preocupação exclusiva com os corpos até os anos 80, e a partir desta década bem sutilmente, o início da consideração das variadas formas de manifestação corporal acompanhadas de um processo reflexivo na tentativa de romper com os métodos tradicionais.

As abordagens “crítico-superadoras” e “crítico-emancipatória” se destacaram no movimento renovador, trazendo o conhecimento das teorias críticas de ensino para o currículo da Educação Física. Entretanto, estudos mostram que há grandes dificuldades para que essas propostas sejam incorporadas ao cotidiano escolar (Silva; Bracht, 2012).

Apenas no ano de 1996, com a LDB, a Educação Física passou a ser reconhecida como componente curricular obrigatório; entretanto, a mesma lei apresenta facultatividade em alguns casos, o que compromete toda a concepção pedagógica da Educação Física, colocando-a em um lugar exclusivamente biológico (Brasil, 1996).

A Educação Física torna-se então obrigatória no Ensino Básico que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; facultativa nos cursos noturnos, ficando a cargo da escola oferecer ou não e dos alunos frequentarem ou não (por ser facultativo não fazia parte das 800 horas anuais obrigatórias de ensino); deixa de ser componente obrigatório no Ensino Superior, ficando facultativo às Faculdades oferecerem a disciplina (Impolcetto; Darido, 2020, p. 18).

A Lei nº. 10.793/03, atualmente em vigor, expande o termo facultativo para pessoas que se enquadram nas seguintes condições: trabalhadores, pessoas com mais de 30 anos, militares e mulheres com prole. Com toda certeza, tal fato indica um retrocesso para a disciplina, pois expressa uma concepção de Educação Física baseada no movimento, como um momento para se exercitar e promover a saúde (Impolcetto; Darido, 2020).

Além disso, a LDB não evidencia conceitos, objetivos e nem os conteúdos para a Educação Física, citando, entretanto, ~~esta~~ a integralização necessária à proposta pedagógica da escola, as adequações às faixas etárias e as condições de cada realidade escolar (Impolcetto; Darido, 2020).

Destacamos a função pedagógica que deve estar presente, visando a aproximação da área com as finalidades educacionais, o que pressupõe uma

reinterpretação dos objetivos da Educação Física inserida na proposta pedagógica das escolas e a distância de um viés exclusivamente biológico.

Todo o panorama histórico é importante para entender o lugar que a Educação Física ocupa atualmente. Na BNCC, a Educação Física está inserida na área de linguagens, trazendo a gestualidade como forma de expressar os sentidos e significados que foram sendo construídos historicamente e que apresentam leituras e interpretações singulares (Brasil, 2017).

Nesse documento normativo, a Educação Física é incorporada trazendo os elementos da cultura corporal de movimento, tematizando os Jogos e Brincadeiras, Lutas, Danças, Ginásticas, Esportes e Práticas corporais de Aventura, permitindo as variadas manifestações de movimento juntamente com uma análise crítica das construções historicamente apropriadas.

Isto posto, percebemos a importância de trazer os conhecimentos dos povos originários para as aulas de Educação Física, fazendo as aproximações com a cultura que herdamos e reconhecendo a importância dos indígenas no processo de construção de nossa sociedade, entendendo que os povos indígenas ajudaram a escrever a história do Brasil sendo expressados os saberes no modo de pensar, falar e agir.

Conforme Pereira (2021a) investigou, embora quantitativamente com resultados poucos expressivos, a Lei nº. 11.645/08 está sendo fomentada e tratada no âmbito escolar por alguns/as professores/as de Educação Física, porém foram percebidas algumas fragilidades nesse ensino, o que pressupõe a necessidade de uma formação dos/as professores/as que possa trazer os subsídios necessários para desmistificar alguns conceitos sobre a cultura indígena.

Em outro estudo desenvolvido por Pereira e Souza (2021) que abordava as lutas corporais indígenas, ficou constatado que os/as professores/as se sentem despreparados para trabalhar a temática, indicando formação inicial ineficaz e ausência de formação continuada. Lima e Moura (2022), em uma revisão de literatura, reforçam esta questão, pois os/as autores/as investigaram sobre a luta Huka-Huka nas aulas de Educação Física em três contextos diferentes e constataram a ineficiência da formação inicial e continuada dos professores, acarretando em condutas profissionais fragilizadas, que não contribuem para a valorização dos povos originários.

Além da Lei nº. 11.645/08, também trazemos em evidência a BNCC, que contempla as práticas corporais indígenas no seu texto. Destacamos nos anos iniciais do ensino fundamental a presença como objeto de conhecimento as Brincadeiras e Jogos de matriz indígena e africana e Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo com o objetivo de desenvolver as seguintes habilidades na EF:

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis (Brasil, 2017, p. 229).

Dessa forma, o documento normativo traz um respaldo para o/a professor/a, permitindo um aprofundamento nas questões culturais dos povos indígenas através da temática sobre brincadeiras e jogos, e o como fazer isto é que destacamos nesta pesquisa.

Apreciar as brincadeiras e os jogos indígenas trazendo as manifestações dos povos originários, apresentando os valores e formas de viver em todo o território nacional, é o que consta no documento (Brasil, 2017). Entretanto, nos próprios estudos citados sobre a formação de professores/as, é possível afirmar que ocorre uma desconexão em alguns pontos, sendo necessário estabelecer as relações da legislação com a importância do ensino da cultura indígena e de que maneira isso se dará no exercício docente.

Importante destacar que a BNCC deve ser uma referência para os/as docentes, sendo que a partir dos documentos legais podemos pensar em propostas que causem o tensionamento necessário para promover significado para os/as alunos/as no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecendo neste caminho, o poder transformador do/a professor/a atuando como mediador/a, percebendo as possibilidades nas entrelinhas e as necessidades que vão além do documento normativo.

Para finalizar, retomamos o pensamento inicial com base nas afirmações aqui citadas, sobre as fragilidades no ensino sobre a cultura indígena tanto do ponto de vista geral, como também, em específico, na disciplina de Educação Física e reafirmamos que as desinformações que são compartilhadas sobre os povos indígenas ganham grandes proporções, o que acaba naturalizando e reforçando os estereótipos.

Por isso, a Educação Física inserida na proposta pedagógica da escola e comprometida com a formação integral dos/as educandos/as, precisa considerar a Lei nº. 11.645/08 no seu currículo durante todo o ano escolar, contemplando a diversidade existente através de uma educação decolonial, que possa validar os processos históricos e sociais em busca do reconhecimento dos povos originários (Pereira, 2021a).

Sendo assim, a escola precisa mobilizar os saberes de forma que a invisibilidade histórica seja superada, privilegiando um aprender através da interação com diferentes culturas. E a Educação Física, neste contexto, pode e deve contribuir para este diálogo ao abordar as práticas corporais indígenas, se distanciando do ensino predominante dos esportes (Bergamaschi; Gomes, 2012).

2.2 Os povos indígenas diante do processo de colonização do Brasil

Todo o patrimônio cultural indígena que engloba os cantos, as danças, as festas, os rituais, as brincadeiras, as pinturas corporais, o trabalho artesanal, as rezas, a sabedoria dos/as anciãos/ãs, os aspectos culturais de viver e de ver o mundo dizem muito sobre nossa história e representam o modo de viver de grande parte da sociedade brasileira (Jófej, 2006; Grando, 2014, Krenak, 2020a).

As formas de organização dos povos indígenas nos mostram o quanto apresentam um respeito enorme à natureza, preservando e não esgotando os bens naturais. A maneira de viver dos povos indígenas exclui qualquer tipo de excedentes, ou seja, trabalham e utilizam os recursos naturais pensando no presente, desconsiderando preocupações exageradas de acúmulo.

Desse modo, é essencial dizer que menções aos indígenas como pessoas preguiçosas se devem ao fato de desconhecer suas culturas, ignorando as atividades que são exercidas dentro e fora das comunidades. Os estereótipos são colocados pelo fato de os indígenas não atenderem às demandas capitalistas, com

ênfoque no lucro e na acumulação, um pensamento eurocêntrico que gera desrespeitos constantes à nossa biodiversidade (Gonzaga, 2022).

O discurso incabível sobre o “descobrimento” do Brasil aponta para uma negação histórica dos nativos na nossa terra, legitimando a agressão europeia sendo vista como benéfica e civilizadora (Munduruku, 2009). Como ocorreu descoberta se os indígenas já ocupavam o território? Por isso, acreditamos em uma invasão dos colonizadores que, ao chegarem no território brasileiro, encontraram os povos nativos. Estudiosos/as estimam que viviam naquela época, em média, seis milhões de indígenas divididos em quatro grandes grupos: Tupi-Guarani, Macro-Jê, Aruaque e Caribe (Pereira 2021a; Baniwa 2006).

Dessa forma, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, os povos indígenas sofrem uma invasão cultural¹⁰, um processo de homogeneização cultural foi imposto, o que culmina na perda de identidade (Freire, 2019). Os interesses capitalistas faziam parte desse cenário, e os corpos, nesse contexto histórico, eram vistos como instrumentos de trabalho e constante produtividade, sendo submetidos ao trabalho escravo e, por resistirem, eram chamados de preguiçosos (Mignolo, 2017).

Com essa exploração dos indígenas como escravizados, iniciou-se um processo devastador, com a extinção de muitas etnias e o início de um movimento intenso de luta e resistência dos povos originários (Baniwa, 2006; Pereira, 2021a).

Como já mencionado, em 1500 o Brasil já era habitado por pelo menos 6 milhões de pessoas, e nesse contexto histórico os povos indígenas iniciaram a luta pela continuidade de suas etnias, pelo direito à manutenção do território e de viver de acordo com suas culturas, expressando suas linguagens e crenças (Baniwa, 2006; Pereira, 2021a).

A imensa diversidade dos povos indígenas sofreu um enorme apagamento, sendo negada toda a cultura, as crenças e os valores advindos dos nativos. Tal situação foi provocada pelo processo de colonização que fortemente foi impondo as maneiras e modos de viver, anulando e considerando o modo de viver dos indígenas como inferior (Krenak, 2020b).

¹⁰ Para Freire (2019), a invasão cultural acontece no momento em que toda a originalidade do indivíduo é negada, nesta ação violenta de modular os seres humanos, os invadidos se tornam objetos e são impedidos de viver suas raízes históricas.

Esse processo da valorização da cultura europeia e imposição do modo de viver, foi dando origem a visões equivocadas com relação à cultura dos povos indígenas, sendo uma delas a de reduzir toda a diversidade desses povos como se fossem todos iguais e sem diferenças entre eles.

De acordo com o último Censo Demográfico¹¹, realizado em 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2023), foram identificadas 274 línguas indígenas no país, com um total de 1.693.535 indígenas, ou o equivalente a 0,83% da população nacional, sendo representados por mais de 305 etnias diferentes.

Importante ressaltar que a última atualização do Censo deveria ter sido realizada em 2020, entretanto, devido ao processo pandêmico e também por resistência do ex-presidente Jair Bolsonaro, governo vigente de 2019 a 2022, devido a cortes no orçamento federal, a coleta de dados ocorreu no início do mês de agosto de 2022 e seu término no mês de fevereiro de 2023 (Atlântico, 2023).

Algumas terminologias utilizadas pela população reforçam estereótipos e nos remetem a uma visão colonizadora, como chamar os indígenas de índio, termo cunhado pelos portugueses negando toda a riqueza histórica e cultural dos povos originários. Para Munduruku (2018), índio é um apelido, e os apelidos não dizem o que os indígenas são, os apelidos são formas de desqualificar e dizer o que achamos sobre o outro.

A história que se conta, é que “índio”, palavra dita pelo navegador Cristóvão Colombo, foi em decorrência de sua viagem com destino às Índias, alegando que ocorreu um erro no percurso devido às condições climáticas e Colombo chegou no continente americano. Assim, os nativos receberam o nome de “índio”, classificado como uma forma mais genérica (Baniwa, 2006; Pereira, 2021a). Informações que foram sendo naturalizadas e dadas como verdadeiras, faltando criticidade para compreender e perceber outras possibilidades dos fatos históricos com influências capitalistas rondando esses cenários.

Com o intuito de eliminar essa visão equivocada de um povo genérico, Joenia Wapichana, deputada federal entre os anos de 2019 e 2023, elaborou um projeto de lei que alterava o “Dia do índio” para o “Dia dos povos indígenas”,

¹¹ O Censo demográfico é um estudo estatístico referente a uma população recolhendo várias informações, como o número de homens, mulheres, crianças, idosos, como e onde vivem sendo realizado normalmente a cada dez anos (IBGE, 2023).

ressaltando por esta última terminologia, a grande diversidade de povos existentes no Brasil e reforçando o significado de indígena como originário (Munduruku, 2009). Joenia Wapichana assumiu o cargo de presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, no início de 2023, sendo a primeira mulher indígena a exercer o comando do órgão (Brasil, 2023).

Importante ressaltar que o projeto de lei foi vetado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, governo vigente da época, e o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional. A Lei nº. 14.402 foi promulgada no dia 8 de julho de 2022, nos termos do parágrafo 5º e do artigo 66 da Constituição Federal (Brasil, 2022).

Nesse sentido, por se tratar de uma alteração recente, a linguagem ainda utilizada na sociedade em geral traz alguns termos que não representam os povos indígenas, como tribo, selvagens, aborígenes, povos primitivos, todos tecidos no período da colonização reforçando os estereótipos (Pereira, 2021a).

Os povos originários estão há mais de 500 anos lutando por seus direitos, um processo duradouro marcado por muita violência, escravidão, desrespeito e intolerância, situação que resultou na extinção de muitos povos indígenas. Embora esse massacre tenha ocorrido constantemente desde a invasão dos portugueses, é visível que muitos indígenas travam batalhas diariamente para conseguir manter suas culturas e perpetuar suas gerações.

Temos comunidades indígenas espalhadas em todo o nosso Brasil, sendo que o crescimento da população indígena se deu por volta da década de 80, com aumento ainda mais expressivo a partir dos anos 2000, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, pois em 1991 incluíram no Censo perguntas mais específicas que pudessem localizar pessoas que se autodeclaram como indígenas e vivem nos espaços urbanos (IBGE, 2023).

No processo de colonização, as populações indígenas chegaram quase ao desaparecimento, primeiramente com a imposição do modo de vida dos europeus, com a catequização e com discursos religiosos que infelizmente não fazem parte do passado, ainda perduram nos dias atuais, ocorrendo uma espécie de genocídio cultural, que ocorre quando os indígenas são impedidos de viver suas culturas (Pereira, 2021a; Munduruku, 2009).

Outra questão, são as inúmeras invasões às terras indígenas que ocorreram principalmente na vigência do governo anterior, de 2019 a 2022, um descaso imenso com a convivência do governo federal. Um exemplo foi o território

indígena Yanomami que sofreu com o garimpo ilegal, desmatamento e a destruição dos corpos hídricos. O resultado disso foram centenas de mortes em decorrência da diminuição dos recursos naturais e da contaminação dos rios, o surgimento de doenças como a malária e, ainda, a violência extrema que acontece para a conquista dos territórios (Krenak, 2020a). Além disso, com a invasão europeia, muitas doenças foram trazidas pelos colonizadores, acometendo os povos indígenas e levando à morte. Uma simples gripe podia levar ao óbito, por não terem os anticorpos.

No capítulo VIII da Constituição Federal são assegurados os direitos aos povos indígenas, reconhecendo sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e ainda garantindo o direito às terras que originalmente ocupam, sendo responsabilidade da união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º (Brasil, 1988, n.p).

Na finalização do capítulo VIII, o artigo 232 ainda ressalta que o Ministério Público deve intervir em todos os atos do processo em prol da defesa dos direitos e

interesses das comunidades indígenas. A legislação é muito explícita, mas o cumprimento dela nos parece distante de respeitar princípios básicos de humanização, quando diariamente são divulgadas notícias sobre invasões às terras indígenas.

O Marco Temporal é um projeto de lei em que consta que os indígenas somente teriam direito às terras ocupadas até o momento em que a Constituição Federal entrou em vigor, no dia 5 de outubro de 1988. A partir desta data, não seria possível demarcar outros territórios, sendo que neste ato negam toda a interferência dos não indígenas quando levam todos os recursos naturais à escassez com construções indevidas de hidrelétricas e atividades garimpeiras, o que obriga o deslocamento de muitos povos em busca de sobrevivência (Anjos *et al.*, 2021).

As instituições governamentais foram sendo criadas com o intuito de garantir os direitos previstos por lei, como o Serviço de Proteção ao Índio - SPI que deu lugar à Fundação Nacional do Índio – FUNAI. O Estatuto do Índio também surgiu para assegurar os direitos dos povos nativos e a União das Nações Unidas Indígenas - UNI teve sua luta reconhecida mundialmente, sendo uma organização que enfrentou muitos descasos de autoridades e injustiças (Munduruku, 2009).

Em muitos casos, os órgãos governamentais que deveriam agir em prol dos indígenas são os que apoiam invasões aos territórios, sendo mobilizados por operações capitalistas, como o agronegócio. Desta forma, pensar em combater o colonialismo e assumir posturas que possam, de fato, valorizar os povos originários, passa por um processo que envolve toda a sociedade, problematizando as questões históricas, refletindo sobre a construção das populações e assim vislumbrar ações que possam denunciar qualquer tipo de desrespeito e injustiça (Krenak, 2020a).

Perpetuar com as atitudes dos colonizadores é contribuir com o apagamento de nossa história e desconsiderar a existência dos povos indígenas que muito contribuem para a continuidade da vida no planeta com seus saberes ancestrais.

Diante disto, é altamente entristecedor ouvir em pleno século XXI que o Brasil foi “descoberto”. Tal situação aponta para um problema grave de que as instituições escolares fazem parte. Como o ensino sobre a cultura indígena e toda a nossa história está sendo tratado? E qual a responsabilidade dos/as profissionais que estão inseridos/as no âmbito escolar têm, no que diz respeito ao cumprimento da Lei nº. 11.645? São questões de suma importância sobre as quais precisamos

refletir, e pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que possam não somente cumprir a legislação de maneira superficial, mas, sim, ter um olhar profundo e minucioso com um engajamento social, político e ético.

2.3 A Decolonização, uma urgência imediata

Além da influência freiriana a que estamos nos comprometendo neste estudo, também trazemos a questão da decolonialidade, o que contrapõe o movimento do colonialismo já apontado anteriormente. E por isso, primeiramente, cabe aqui distinguir algumas diferenças entre os termos descolonização e decolonização.

Conforme Gonzaga (2022), o termo “descolonização” é designado para citar os processos jurídicos e histórico-administrativos de desligamento das metrópoles de suas ex-colônias. Já o termo “decolonização” está relacionado ao rompimento do processo de colonialismo, ou seja, decolonizar indica um movimento que busca o distanciamento do eurocentrismo e da valorização das práticas dos colonizadores que foram impregnadas nas formações sociais desde 1500.

Grada Kilomba (2019) apresenta em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, o quanto o passado traumático é revivido através do racismo cotidiano, um passado colonial que está nas memórias e nos remete a uma história coletiva de opressão racial, insultos, humilhação e dor. Nessa obra, a autora discorre sobre as situações que são vivenciadas por pessoas negras, fatos carregados de preconceitos e desumanização, da qual os povos indígenas também fizeram parte.

Um grupo denominado Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade (MCD), composto por intelectuais influentes como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh, investigam como o colonialismo interfere em todas as esferas sociais e ainda colocam em pauta a seguinte reflexão: a modernidade só ocorre devido ao colonialismo (Gonzaga, 2022).

A sociedade capitalista condena a maneira organizacional dos povos indígenas, pois para eles/as não é necessário trabalhar para gerar excedentes, mas, sim, ter condições de sobrevivência. Esse pensamento é totalmente oposto aos modelos econômicos, que incansavelmente nos injetam a necessidade de produzir,

consumir, gerar lucros, ou seja, tudo que mantém as bases do capitalismo (Gonzaga, 2022).

De maneira sucinta, o movimento decolonial é necessário para questionar as esferas sociais, perceber as relações de poder e a forma com que a sociedade foi se constituindo e como o capitalismo exerce seu papel. E neste trajeto, Gonzaga (2022) reforça que o decolonialismo precisa estar relacionado com a conscientização, para identificar as situações criadas pelo colonialismo e cessar os processos de controle e inferioridade.

Por isso, retomamos a visão de educação defendida por Paulo Freire (2019) com base na conscientização dos indivíduos, tirando os grupos menos favorecidos historicamente da invisibilidade e promovendo situações de vida mais justas e igualitárias. E como abordado neste estudo, na seção anterior, os povos indígenas passaram e continuam passando por lutas diárias, na busca de sua valorização e direito de exercerem suas próprias culturas.

Paulo Freire (1996) reforça que o ato de educar precisa valorizar a identidade cultural, salientando os aspectos individuais dos/as educandos/as por meio das ações docentes que possam dar condições de assunção dos indivíduos nas esferas sociais, políticas e históricas. A princípio, precisamos identificar que a escola apresenta um caráter homogeneizador buscando sempre silenciar e neutralizar o que é diferente, por isso, utilizando um movimento subversivo, devemos perceber a importância de se construir práticas educativas com base nas diferenças culturais, com espaços para discutir a imensa diversidade e permitir o cruzamento de culturas (Candau, 2020).

Dessa forma, o aprofundamento na cultura indígena e sua valorização no contexto escolar, dependem de muitos fatores que precisam, no mínimo, de um olhar diferenciado e minucioso, por parte de todas as pessoas que ocupam as instituições escolares. A Educação Física, pode e deve trazer as temáticas indígenas e problematizar questões pertinentes que afetam diretamente a formação humana, esta formação que tanto é almejada no âmbito escolar.

2.4 A disciplina de Educação Física com base nos princípios freirianos

Nas seções anteriores, apresentamos muitos elementos pertinentes que nos conduzem para algumas reflexões: qual é, de fato, o lugar da Educação Física

dentro das instituições escolares? A partir do histórico da disciplina, e das questões que envolvem os povos indígenas no passado e no contexto atual, como pensar a Educação Física comprometida com a formação dos seres humanos? E ainda mais especificamente, como trazer os elementos da cultura corporal de movimento, sobretudo as brincadeiras e os jogos indígenas, na perspectiva crítica de ensino?

Primeiramente, será necessário transcorrer sobre o que significa propor um ensino crítico-libertador. Paulo Freire, considerado um dos mais importantes educadores da história, defensor da prática libertadora, nas suas obras publicadas nos faz um convite para pensar em uma prática pedagógica que possa valorizar as particularidades dos/as estudantes e, a partir disso, estabelecer sentidos e significados em uma perspectiva que vai muito além dos conteúdos, mas que também busca uma criticidade necessária para o viver em sociedade.

Nessa linha de raciocínio, identificamos nas propostas freirianas o incentivo para que os/as alunos/as possam reconhecer os lugares que ocupam socialmente, e com um olhar crítico, superar posicionamentos “fatalistas”¹² que negam a possibilidade de serem mais, superando as injustiças e as desigualdades sociais (Freire, 2019).

O termo “ser mais” é posto no sentido de que todas as pessoas por natureza são dispostas a superar a condição de opressão e ir em busca da humanização, na medida em que se descobre o inacabamento, ou seja, nós nos diferenciamos dos animais justamente por conta de nos percebermos inacabados e assim nos inserimos em um processo de busca com vocação para “ser mais” (Freire, 2019).

Reconhecer o nosso inacabamento é primordial para buscar a vocação ontológica de “ser mais”, e neste processo, as relações entre as pessoas mediatizadas pelo mundo se tornam essenciais para a libertação dos indivíduos, sendo o diálogo o meio pelo qual se faz este processo (Freire, 2019).

Paulo Freire (2019), também é muito conhecido por criticar a educação bancária, em que os conhecimentos são despejados, e os/as alunos/as são tidos como se fossem vasilhas que recebem todo esse conhecimento. Os/as

¹² Para Paulo Freire, a ideia de fatalismo é negar a possibilidade de emancipação humana, é como se nascêssemos sem escolhas e oportunidades, é se opor ao pensamento de que somos agentes responsáveis por nossas histórias (Freire, 2019).

educandos/as atuam passivamente, enquanto os/as docentes são considerados detentores dos saberes.

A prática pedagógica bancária pode ser caracterizada como uma narração de conteúdos que é esvaziada de significados, tornando os/as educandos/as como alienados/as no processo educacional

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 2019, p. 80).

Uma educação com caráter de transmissão de conteúdo, desconsidera o/a aluno/a como ser humano e caminha para uma separabilidade de educação e pessoa, o que não pode existir e nos remete a uma desumanização

Olhamos as crianças como educandos e não como seres humanos. O aluno chegou à escola, já o ser humano ficou em casa; desejamos educar o aluno, não o ser humano: queremos disciplinar, passar conhecimentos, impor fórmulas, etc. Enquanto fazemos isso, esquecemos que as pessoas possuem uma série de sentimentos, emoções, afetividades, sonhos e desejos e que tudo isso precisa ser motivado, amparado, trabalhado e, às vezes, educado a fim de que elas saibam lidar com tudo isso. Em outras palavras, é preciso aceitar que as pessoas possuem uma história de vida que nem sempre é muito fácil; mas, se somos educadores de verdade, precisamos ajudá-las a encontrar um caminho apropriado para o seu tipo de história (Munduruku, 2009).

As palavras de Daniel Munduruku (2009) coadunam com a visão de Freire (2009), que destaca em suas obras o quanto devemos pensar em um processo de ensino e aprendizagem que possa olhar para os/as estudantes como pessoas que carregam histórias, sentimentos, emoções, desejos, e que assim ao considerar todos estes elementos possamos ocupar uma função de mediador/a, objetivando um ensino que respeite as singularidades e possa ser humanizador.

Por isso, é necessário negar a educação bancária que objetiva formar pessoas passivas, moduladas e que vão manter a sociedade como está, ou seja, privilegiados/as explorando as pessoas menos favorecidas cada vez mais.

Em verdade, não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do

educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador, já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (Freire, 2019, p. 95).

Freire (2019) deixa explícito que para trilhar o caminho com práticas que problematizam é imprescindível inserir o diálogo, tendo uma escuta sensível e atenta, assim podemos nos distanciar de condutas rígidas e bancárias e contestar o sistema vertical que é imposto diariamente. E ainda, neste percurso, é imprescindível perceber a relação do opressor com o oprimido, pois reconhecer as relações de poder que são exercidas é fundamental (Freire, 2019).

A concepção e a prática “bancárias” imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada (Freire, 2019, p. 101).

Nesse caminho, pensar em práticas pedagógicas que possam ir muito além dos conteúdos pré-estabelecidos é necessário. Freire (2019, p. 94) afirma que a Educação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas deve problematizar as questões que envolvem as pessoas nas suas relações com o mundo, pois somente quando algo se apresenta em forma de um problema é que paramos para refletir.

Para romper com um processo desumano de educação, precisamos buscar uma educação problematizadora, em que a educação bancária não apareça e impeça as pessoas de exercerem o direito ontológico de “ser mais”. Na perspectiva freiriana, o ato de ensinar e aprender são relações vividas tanto pelo/a educador/a quanto pelo/a educando/a, sendo os papéis a todo momento remexidos, e a partir desse jogo problematizador, tanto o/a docente como o/a discente são instigados/as a compreender os fenômenos e perceberem as leituras de mundo.

Conforme Prodócimo e So (2023), muitas forças atuam para que a grande desigualdade social continue e que os fatos sejam como deveriam ser, causando uma falsa sensação de impotência, uma espécie de determinismo. Dessa forma, o primeiro passo para iniciar a transformação social, é perceber a importância da mudança e querer mudar. A conduta passiva e conformista é chamada por Freire (2019) de “fatalismo”, ou seja, como se a grande opressão fosse parte da vida dos oprimidos, e estes não tivessem o que fazer para evitar isso.

Infelizmente as escolas colaboram para a manutenção da sociedade da forma como está organizada, pois os/as alunos/as não reconhecem o lugar que ocupam na sociedade, o que nos remete à total ausência de incentivo à criticidade. Por isso, a educação precisa romper com esse sistema de transmissão de conteúdos e dar possibilidades para que os oprimidos se reconheçam como tal, ampliem sua visão de mundo e assim possam exercer seu poder transformador (Prodócimo; So, 2023).

Na EF, ampliar a leitura de mundo através das práticas corporais é trazer o contexto social, histórico, político, econômico, enfim, tudo que acompanha as gestualidades, abarcando todas as manifestações da cultura corporal (Prodócimo; So, 2023). Por isso, podemos ver como é urgente pensar em uma educação em que o/a aluno/a possa ser ouvido e sua consciência crítica possa ser constituída.

Nessa linha de raciocínio, identificamos que a postura do/a docente é essencial, enquanto educador/a que precisa mediar os processos de ensino e aprendizagem, e o como fazer isto diz muito sobre sua posição política e social. Nesse aspecto, o ato do/a professor/a nunca será neutro, e isto é visualizado em cada detalhe do ambiente escolar.

Um/a educador/a que busca por práticas pedagógicas inovadoras, trazendo sentido para os/as alunos/as, deve primeiramente compreender o quanto é importante se colocar em uma posição de eterno/a aprendiz, o inacabamento precisa aparecer, pois só assim, o/a professor/a perceberá que pode aprender enquanto ensina.

A prática horizontal e dialógica, embasada por Freire (1997), precisa ser acompanhada de algumas virtudes, uma delas é a humildade, para que o/a educador/a se reconheça como inacabado/a, é preciso ter muita humildade. Aceitar que durante o processo de ensino e aprendizagem o conhecimento pode ser adquirido tanto pelo/a discente quanto pelo/a docente, mas que para isso, é preciso se reconhecer nesse ato humilde e singular.

A atitude humilde do/a docente permite o diálogo e o/a distancia de frases como “sabe com quem está falando?” ou “eu sou o/a professor/a e por isso eu que mando”, colocações totalmente arrogantes e longe de uma educação horizontal. A humildade nos possibilita enxergar muito além de nossas verdades (Freire, 1997).

Outra virtude que devemos considerar no ato educativo é a amorosidade, pois a ação de ensinar sem estabelecer um vínculo afetivo é no mínimo

inimaginável. Os processos pedagógicos são envolvidos por atitudes permeadas de sentimentos, que precisam ser compreendidos e acolhidos (Freire, 1997).

As virtudes que Freire cita são fundamentais para se pensar em práticas que possam incentivar a formação de pessoas que possam “ser mais”; como já dito, é fundamental o indivíduo perceber sua vocação ontológica de ser, e buscar o seu melhor enquanto ser humano, reconhecendo ao seu redor as situações que podem privá-lo de “ser mais” (Freire, 1997, 2019).

As situações-limite, outro termo muito citado nas obras de Freire, se apresentam como empecilhos para que os seres humanos possam “ser mais”. Por isso, precisam ser identificadas, visto que só assim os indivíduos terão oportunidade de construir os inéditos viáveis. Para Freire (2019), os inéditos viáveis são as situações de superação que são sonhadas, porém sonhos que podem se tornar realidade caracterizando as ações ainda não vividas. Dessa forma, assumimos que as pessoas têm a possibilidade de sair da aceitação dócil e ingênua dos fatos, em direção a uma postura de contestação da realidade (Freire, 2019).

De forma muito sucinta, a prática freiriana envolve reconhecer no processo de ensino e aprendizagem as situações-limite, e a partir de encaminhamentos pedagógicos seguidos por muito diálogo, problematizar questões que possam incentivar as reflexões dos/as alunos/as e contribuir para uma visão crítica da realidade.

Nesse âmbito, também mencionamos, que é importante superar uma visão ingênua dos fatos, compreendendo todas as relações de poder que estão a todo momento nos mobilizando. Por isso, há a necessidade de sair da consciência ingênua e passar para uma consciência crítica sobre o mundo.

Atualmente, podemos observar um grupo significativo de professores/as que conduzem as práticas pedagógicas incentivando a ampliação da leitura de mundo do/a educando/a. Para Paulo Freire (2022), é fundamental que o/a aluno/a aprenda além dos conteúdos técnicos-científicos, o processo educativo precisa trazer os elementos que permeiam a vida de cada pessoa, possibilitando um olhar crítico para a realidade.

Um estudo desenvolvido por Souza Júnior e Darido (2010) apresenta como a Educação Física pode contribuir para a formação do/a aluno/a pensando em sua atuação na sociedade, ou seja, exercendo plenamente sua cidadania. Para isso, elaboraram uma proposta de sistematização de conteúdos envolvendo o futebol.

Apontaram a importância de trazer os elementos didáticos pedagógicos que pudessem instigar discussões a fim de incentivar a criticidade e leitura de mundo dos/as estudantes, englobando as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais.

Sousa e colaboradores (2022) fizeram um levantamento nas bases de dados para verificar a utilização do referencial teórico de Paulo Freire nas dissertações de mestrado e doutorado envolvendo a Educação Física Escolar. Concluíram que, até 2018, efetivamente 30 trabalhos se apropriaram do referencial, o que nos aponta um resultado não muito expressivo, necessitando de novos estudos a partir de 2019 para investigar outros estudos nesse âmbito.

Conforme Nogueira *et al.* (2018), temos alguns/mas estudiosos/as que olham para a Educação Física a partir do viés freiriano, ou seja, com o foco na perspectiva crítica de ensino, reconhecendo as virtudes primordiais que o/a professor/a precisa ter para esse processo de ensino dialógico e trazendo elementos potentes para serem discutidos nas aulas.

Aqui neste estudo, destacamos as brincadeiras e os jogos indígenas como conteúdos contra-hegemônicos que devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física. Para Pereira (2021), o brincar expressa as singularidades de cada comunidade, trazendo também suas origens e variadas formas de brincar. O brincar, para os povos indígenas, é a maneira do corpo expressar as histórias que são contadas pelos antigos, da maneira como eles dizem, e assim, as crianças experimentam em seus corpos a ancestralidade da história de seu próprio povo. Utilizam nas brincadeiras muitos elementos da natureza, transformando e ressignificando alguns objetos encontrados, além de explorarem muito os espaços naturais, como os rios, os lagos e as matas (Pereira, 2021a).

Nas comunidades indígenas, as brincadeiras são desenvolvidas com base em marcas sazonais, por conta da íntima relação com a natureza. O brincar é variado conforme alguns períodos, sendo permeado por uma simbologia. Além disso, muitas brincadeiras indígenas refletem o trabalho dos adultos e as manifestações que ocorrem nas aldeias, como as danças e os rituais (Pereira, 2021a).

Sendo assim, todas essas características das brincadeiras podem ser discutidas em um processo de ensino e aprendizagem que vislumbra ultrapassar os aspectos procedimentais, que pretende fomentar discussões que envolvem os povos

indígenas nas suas variadas vertentes, buscando dentro do espaço escolar um ensino baseado na criticidade e humanização.

Diante disso, como pensar a Educação Física tematizando as brincadeiras e os jogos indígenas na perspectiva crítica de ensino? É o desafio que tivemos nesse estudo, e que vamos compartilhar a trajetória percorrida a partir das próximas seções.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Concomitantemente a esse exercício bibliográfico, faz-se necessário explorar as singularidades do universo desta pesquisa, assim poder-se-á mapear as necessidades do público específico que participou desta investigação. Nesse contexto interativo, evidenciam-se também, como uma força importante do exercício da pesquisa, as minhas experiências que, enquanto regente da pesquisa, revelam as tensões entre teorias e práticas, intenções e devires, buscando fazê-los funcionar dentro do contexto delimitativo assumido nesta presente pesquisa.

Assim, entre os marcos teóricos estudados, as singularidades do campo e as minhas experiências enquanto professora-pesquisadora, o trabalho da pesquisa vai sendo engendrado progressivamente, dando gatilhos para a mobilização da escrita.

A presente pesquisa pretendeu analisar a prática pedagógica envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas na perspectiva freiriana, afirmando leituras decoloniais. Para isso, apresentaremos as abordagens metodológicas, utilizadas no processo investigativo deste estudo.

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2023, nos meses de agosto a novembro, durante as aulas de Educação Física, em uma unidade escolar municipal no interior paulista. A escola está localizada na zona leste da cidade, ficando 9 km distante do centro da cidade.

Para melhor compreensão do universo em que foi desenvolvida a pesquisa, faz-se necessário apresentar, nesta seção, as características, estrutura, funcionamento e comunidade da unidade escolar.

A inauguração da escola ocorreu em 4 de dezembro de 2007, com o atendimento apenas para as crianças do Ensino Infantil, Maternal I, II e III e, já no ano de 2008, com turmas do Jardim I e II. Em 2009, iniciou os atendimentos aos/as alunos/as do ensino fundamental I, 1º e 2º ano, e, no ano de 2010, a escola passou a atender os/as alunos/as no período integral do 1º ao 3º ano, juntamente com as turmas de Maternal II e III. No ano de 2011, a unidade escolar restringiu seu público, atendendo apenas os/as alunos/as do ensino fundamental I, até o ano de 2022. Em

2023, voltou a atender o público da Educação Infantil, com matrículas de crianças para a formação de turmas do Jardim I e II.

Além de atender famílias que residem no próprio bairro, a escola também atende as crianças dos bairros vizinhos, todos com infraestrutura urbana com os serviços de água, luz, iluminação pública e asfalto. O bairro em que a escola está localizada é constituído em sua maioria por residências, sendo um loteamento novo. Além disso, uma área ampla de terrenos e aberturas de ruas está em desenvolvimento, desde março de 2023, sendo esperado um aumento de residências nas imediações da escola.

Os bairros próximos à escola são interligados e pertencentes à instância pública de ensino, com três escolas estaduais, sendo uma de ensino fundamental 1, duas do ensino fundamental 1 e 2 e ensino médio, e três escolas do ensino infantil da rede municipal.

Essa região é muito movimentada por comércios, como supermercados, atacados, bares, lojas, açougues, farmácias, papelarias, bancos, posto médico e também um shopping, importante espaço de serviços e lazer para a população local.

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa é uma das 47 unidades que compreendem a rede municipal de ensino. Sendo que sete são escolas que atendem no período integral, das 7 às 16h, crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental 1.

A escola atende crianças de 4 a 10 anos, em média, compreendendo o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental 1 - anos iniciais. Atende um total de 428 alunos/as divididos/as em 15 turmas. O horário de atendimento é das 7 às 16h, de segunda a quinta-feira, e somente na sexta-feira o horário da saída é às 11h.

Além das disciplinas que fazem parte da grade comum curricular, como Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física, Educação para o trânsito e Inglês, também são oferecidas oficinas de Informática, Jogos Matemáticos e Língua Portuguesa, Desenho, Recreação, Dança, Teatro, Contação de história e Música (violão, flauta). As oficinas são ministradas por monitores/as culturais, com vínculos diretos à prefeitura e também monitores contratados/as por uma empresa terceirizada, e são alteradas conforme a necessidade da unidade escolar.

O corpo docente é formado, em média, por 35 profissionais, além da equipe gestora, cozinheiras, agentes de administração, organização e serviços

escolares e também vigias, com o total aproximado de 55 funcionários da unidade escolar.

A unidade escolar está estruturada fisicamente em uma grande área, necessitando de apenas alguns reparos e pinturas. Compreende um total de 15 salas de aulas, além de salas específicas para linguagem musical, Artes, Atendimento Educacional Especializado - AEE¹³ e teatro. Além disso, a escola comporta um amplo refeitório, cozinha, despensa, lavanderia, biblioteca, sala dos/as professores/as, salas da gestão escolar, pátios internos e externos, parque, quadra poliesportiva e salas para organização dos materiais de Educação Física.

As salas de aula do 4º ano C, 4ºB, 5ºA, 5ºB, sala de Artes e a Biblioteca estão localizadas em uma área que foi construída posteriormente à inauguração da escola. A ampliação ocorreu em 2013, com a construção do refeitório, cozinha, lavanderia, despensa e banheiros para funcionários/as e para os/as alunos/as (Figuras 6 a 12).

Figura 6 - Sala de aula - 4º ano C



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

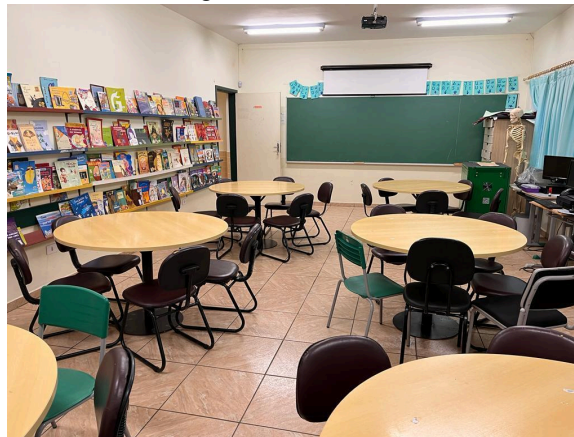
¹³ AEE: Atendimento Educacional Especializado, a sala dispõe de recursos pedagógicos específicos para as crianças que fazem parte do público alvo da Educação Especial, visando garantir a participação de todos/as os/as alunos/as e acesso aos direitos educacionais estabelecidos por lei.

Figura 7 - Corredor de acesso à biblioteca



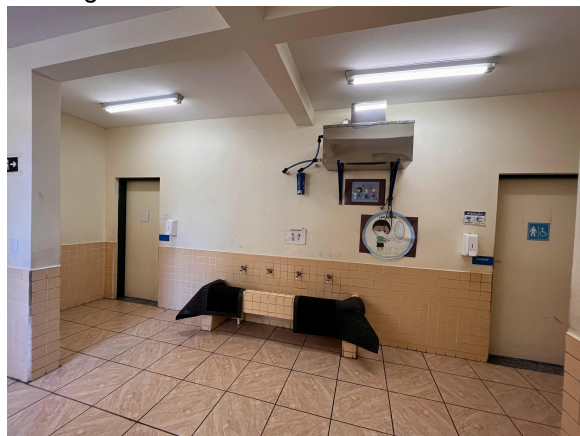
Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 8 - Biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 9 - Banheiros com acessibilidade



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 10 - Cozinha



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 11 - Refeitório



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 12 - Banheiros para os 2ºs e 3ºs anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Os/As alunos/as realizam três refeições na escola, sendo café da manhã, almoço e café da tarde. O diagnóstico nutricional é construído pela equipe de nutricionistas da rede municipal de educação. Também é desenvolvido um trabalho a partir do levantamento do Índice de Massa Corporal - IMC. As crianças que

apresentam índices de desnutrição ou obesidade são acompanhadas por profissionais da saúde, além das orientações que são realizadas para as famílias. Os dados antropométricos das crianças são coletados pelos/as professores/as de Educação Física da rede e encaminhados para a nutricionista responsável.

A unidade escolar oferece equipamentos tecnológicos para utilização nas aulas, como rádios, mesa de som, microfones, data shows móveis, computadores em cada sala de aula e também, cada sala, está sendo equipada com televisões. Além disso, são oferecidos instrumentos musicais para as aulas de linguagem musical (violão e flauta), instrumentos para a fanfarra, um acervo literário, jogos de mesa, cama elástica para utilização nas aulas recreativas, tabela de basquete e mesas de pebolim para utilização nos intervalos e materiais para as aulas de Educação Física (Figura 13) e para as oficinas de Recreação.

Figura 13 - Materiais para as aulas de Educação Física



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Atualmente, a sala de Artes (Figura 14) funciona em um espaço onde eram ministradas as aulas de informática. Desde o início do período letivo de 2023, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou um gabinete portátil de recarga para os *chromebooks*, sendo que a professora responsável pelas aulas de informática, leva os equipamentos em cada sala de aula.

Figura 14 - Sala de Arte



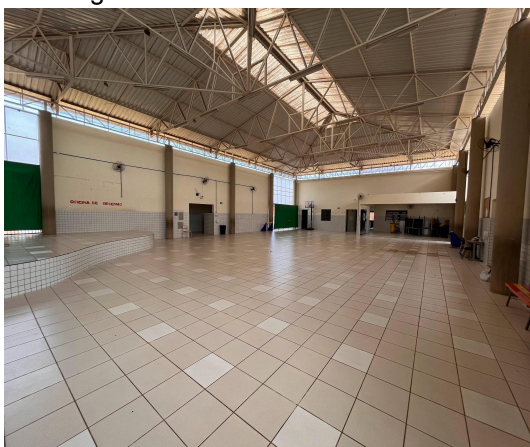
Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Cada bebedouro tem um reservatório de água para refrigeração com capacidade de 200 litros, comprado a partir de ações realizadas na escola, como vendas de pizza, venda de fotos dos/as alunos/as, rifas de cestas de chocolates e verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE¹⁴.

Os pátios internos e externos (Figuras 15 e 16) são os locais em que as crianças podem ficar brincando durante os intervalos no período da manhã, sendo que à tarde quando vão tomar o lanche, saem do refeitório e ficam no pátio interno da escola sentados em fila aguardando o sinal. Nesses locais, também acontecem as aulas de Educação Física e Recreação. Esporadicamente, alguns/as professores/as polivalentes administram aulas diferenciadas nesses locais também. No pátio interno, temos também um armário com materiais para usar nas aulas de Educação Física.

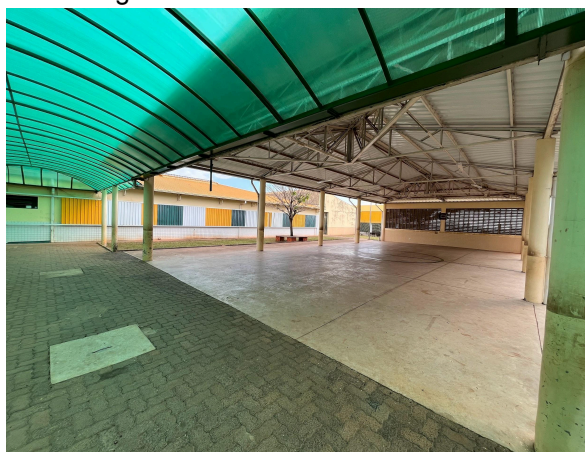
¹⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE foi criado em 1995, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, e consiste na destinação anual de recursos financeiros para as entidades participantes com o objetivo de contribuir para as melhorias de infraestrutura física e pedagógica (Brasil, 2018).

Figura 15 - Pátio interno da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 16 - Pátio externo da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Logo na entrada da escola (Figura 17), temos a secretaria e o acesso para as salas da gestão escolar e coordenação pedagógica. Na sala dos/as professores/as (Figura 18) é disponibilizado um computador e uma impressora para utilização no tempo de estudo de cada professor/a, os HTPIs.¹⁵ O parque (Figura 19) está localizado logo do lado externo da secretaria, sendo utilizado pelas professoras do Ensino Infantil e monitora de recreação.

¹⁵ Nesta rede municipal de ensino, o/a professor/a que trabalha nas escolas de período integral, com o total de 40 horas semanais, tem direito a 5 horas semanais, correspondentes ao horário de trabalho do planejamento individual - HTPI.

Figura 17 - Fachada da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 18 - Sala dos/as professores/as



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 19 - Parque



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

O acesso à quadra poliesportiva é realizado através das rampas (Figura 20), passando pelo estacionamento, onde geralmente os/as funcionários/as da escola deixam seus carros (Figura 21). A Secretaria Municipal de Educação enviou um *container* para guardar os materiais esportivos, porém ainda não está em funcionamento, pois a gestão escolar pretende colocá-lo em outro espaço da escola.

Figura 20 - Rampa de acesso a quadra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 21 - Vista do estacionamento e da quadra

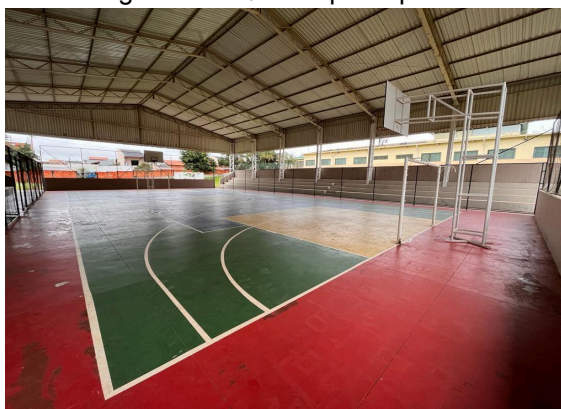


Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

A quadra poliesportiva (Figura 22) foi reformada em 2022, com início em agosto e finalização em setembro, com serviços de pintura, verificações das calhas e ajustes nas instalações elétricas. A restauração foi realizada mediante solicitação de alguns pais diretamente para a Secretaria Municipal de Educação.

Do lado da quadra, temos banheiros nas laterais e no espaço central, além das salas para guardar os materiais esportivos (Figuras 23 a 26) e também banheiros para esta mesma finalidade. Nas laterais, temos mais dois banheiros para o uso das crianças. Neste espaço, são ministradas aulas de Educação Física pelas professoras efetivas da unidade escolar.

Figura 22 - Quadra poliesportiva



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 23 - Materiais para as aulas de Educação Física



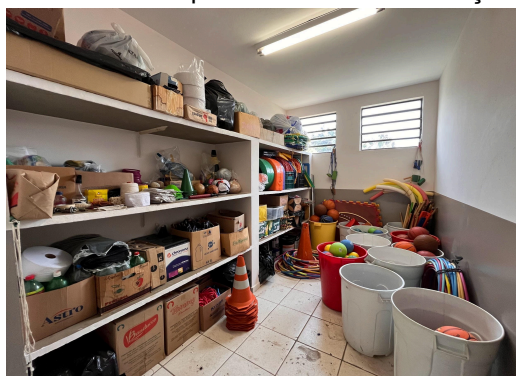
Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 24 - Materiais para as aulas de Educação Física



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 25 - Materiais para as aulas de Educação Física



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 26 - Materiais para as aulas de Educação Física



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Os materiais disponíveis são comprados com o dinheiro da Associação de Pais e Mestres (APM) da escola, verbas federais e arrecadações de rifas de chocolate e pizzas. Alguns materiais são enviados pela Secretaria Municipal de Educação.

Além disso, em 2018 conseguimos uma parceria com a Secretaria Municipal de Esportes da cidade para promover práticas esportivas nos horários que não estivesse tendo aulas de Educação Física, ou seja, no fim do expediente escolar. Assim, são oferecidas aulas de basquete em dois dias da semana, segunda e quarta-feira, das 16 às 17h, sendo para as meninas na segunda-feira e para os meninos na quarta-feira. Muitos/as alunos/as desse projeto já foram encaminhados/as para as escolinhas de treinamento da cidade, e o professor responsável pelas aulas também acompanha as equipes de treinamento da cidade.

A escola tem vários espaços externos com gramados, também utilizados em dias de eventos ou gincanas, como nas semanas das crianças e festas juninas externas com o comparecimento das famílias.

A escola (Figura 27) tem sido reconhecida pelo trabalho realizado com a inclusão de alunos/as com deficiência e também os/as alunos/as com dificuldades na aprendizagem. Dessa forma, os atendimentos dos/as alunos/as que fazem parte do público da Educação Especial acontecem na sala de recurso multifuncional e também são oferecidas aulas de recomposição de aprendizagem, englobando nesse grupo os/as alunos/as que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem.

Figura 27 - Vista superior da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

No Projeto Político Pedagógico - PPP da escola consta como compromisso proporcionar uma educação de qualidade, valorizando a inclusão, as diversidades e as inteligências múltiplas, com o objetivo da formação de seres humanos que possam exercer a plena cidadania. Atualmente, todas as escolas da rede municipal de ensino estão atualizando o PPP, com orientações específicas da equipe de supervisoras da Secretaria Municipal de Educação.

3.2 Participantes

Para a pesquisa, foi escolhido o 4º ano C, do qual fazem parte 30 alunos/as, sendo 10 meninos e 20 meninas, que apresentam em média 9 anos de idade. Uma aluna não assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e nem sua família autorizou, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), por motivações particulares. Ainda assim, é importante dizer que esta aluna participou das aulas, porém para a pesquisa, vamos considerar os/as 29 alunos/as que cumpriram com as exigências éticas.

Um dos motivos para a escolha do 4º ano C, foi devido à ausência de rotatividade dos/as alunos/as, quando comparado com as outras duas turmas de 4º ano, às quais também ministrou as aulas de EF. A maioria das crianças estudam juntas nesta escola, desde o 1º ano do ensino fundamental, com exceção apenas de quatro alunas que foram transferidas esse ano para a unidade escolar, e também, um menino que já estudava na escola em outra turma, sendo transferido para o 4ºC no início do ano letivo de 2023.

Outro motivo para a escolha do 4ºC, foi por existir uma aproximação entre mim e os/as alunos/as, por ser uma turma que já estava acompanhando desde o 2º ano, inclusive com práticas pedagógicas que pudessem abordar a cultura indígena. Além disso, a BNCC (2017) apresenta como temática a ser abordada, o ensino da cultura indígena nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental 1, e a matriz curricular do município apresenta a temática indígena, em específico as brincadeiras e os jogos, com as turmas de 4º ano.

A maioria das crianças reside no bairro em que a escola está localizada ou nos bairros próximos, em média 3 km de distância, com exceção de uma aluna que mora mais próxima do centro da cidade, em torno de 9km de distância da escola.

A maioria dos/as alunos/as é levado/a até a escola diariamente por seus familiares, apenas quatro crianças são direcionadas por transporte escolar, tanto na ida como no retorno da escola, e outras seis crianças utilizam transporte escolar apenas para retornar para suas casas.

As crianças participantes da pesquisa apresentam característica socioeconômica média-baixa, conforme pesquisa realizada para a construção do projeto político-pedagógico, sendo que a maioria tem acesso a atividades culturais e fazem uso dos meios de comunicação tecnológicos, como os celulares.

Na sala do 4ºC, temos uma aluna com síndrome de Down que realiza os atendimentos específicos da Educação Especial. Além disso, a aluna tem uma professora para auxiliar nas questões pedagógicas, profissional que acompanha a aluna em todas as atividades oferecidas pela escola. A aluna participa de todas as atividades propostas nas aulas de Educação Física e apresenta um excelente relacionamento com os/as demais colegas de sala.

3.3 Caracterização da pesquisa

O trabalho é de natureza qualitativa que, de acordo com Minayo (2002, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas”. A pesquisa qualitativa é uma abordagem que enfatiza a importância de explorar as experiências com suas subjetividades e significados atribuídos pelas pessoas nos variados contextos.

Os fenômenos sociais são compreendidos a partir da perspectiva dos/as próprios/as atores/as envolvidos nos processos. Por isso, ao escolher essa corrente teórica, nos comprometemos a investigar as relações humanas, que podem ser manifestadas de diversas formas (Minayo, 2002).

Dessa forma, para trilhar o percurso metodológico, a pesquisa com características qualitativas, compreende o contexto a partir de uma perspectiva integrada, somando a visão dos/as participantes do estudo e as inúmeras variáveis que permeiam o campo investigativo (Godoy, 1995).

Entendendo as características da pesquisa qualitativa, buscamos compreender que as reações dos/as alunos/as se apresentaram de diferentes maneiras e significados, com uma intensa relação entre professor/a e aluno/a. Partindo desse pressuposto, assumimos que durante o exercício docente, o professor/a não só afeta, como também é afetado, estabelecendo uma relação coeducativa e horizontal.

Diante disso, a presente pesquisa buscou embasamento na metodologia da pesquisa participante, em que o/a pesquisador/a assume uma postura ativa em todos os momentos do processo, participando e intervindo em cada situação, se identifica com os/as participantes da pesquisa e se permite uma análise de sua própria postura durante a instalação do exercício pedagógico (Severino, 2007).

A pesquisa participante surge a partir de questionamentos com relação ao aproveitamento das pesquisas acadêmicas, percebendo a importância das transformações sociais, não se limitando apenas a dados restritos aos/as pesquisadores/as, mas de fato, atingindo a realidade e modificando as estruturas injustas da sociedade, subvertendo os princípios da pesquisa tradicional (Mariani; Carvalho, 2019).

Novaes e colaboradores (2019) destacam que o perfil de pesquisa participante assume uma intensa complexidade ética e epistemológica e que é necessário estabelecer um clima de parceria, negociação, transparência e compromisso, buscando tirar da invisibilidade os grupos oprimidos e trazendo possibilidades de transformação e ascensão social.

É importante identificar o desejo de transformação da realidade dos/as alunos/as, se distanciando de condutas meramente burocráticas e observativas, e assim pretende-se um engajamento amplo nas relações entre pesquisadora e alunos/as com vistas à produção de conhecimento e possibilidades de reflexão com uma tomada de consciência.

A Pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em quatro etapas:

1ª. Etapa: Elaboração de uma proposta de trabalho sobre as brincadeiras e os jogos indígenas para as séries iniciais do ensino fundamental na perspectiva freiriana.

2ª. Etapa: O desenvolvimento da proposta de trabalho para uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior paulista. Como instrumentos de coleta dos dados, utilizamos os diários de campo, questionário inicial e final, os caderninhos dos/as alunos/as e as entrevistas com as famílias.

3ª. Etapa: Análise dos materiais obtidos por meio dos instrumentos de coleta, sendo eles, os diários de campo, os questionários iniciais e finais, os caderninhos dos/as alunos/as e as entrevistas com as famílias. Todos esses elementos relacionados à perspectiva freiriana e decolonial, somados às minhas experiências pessoais e profissionais.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Para a instalação do exercício pedagógico, cobrindo questões éticas, é pertinente distinguir que a presente pesquisa derivou de um trabalho didático desenvolvido ao longo das aulas de Educação Física, e que também atuo como pesquisadora desta pesquisa. Isso significa dizer que, enquanto trabalho didático, a forma de participação dos/as participantes, inicialmente, foi vinculada a um contexto pedagógico em que a Unidade Didática foi desenvolvida junto aos/as estudantes, gerando a produção de materiais didáticos, assim como a produção de escritas que foram desenvolvidas, originalmente, para atender a fins pedagógicos.

Diante disso, foi reservado um horário na reunião de pais do 2º bimestre para explicar sobre todo o estudo, envolvendo os objetivos, a previsão de início da pesquisa, os possíveis desconfortos e riscos, apresentados por meio de um recurso de multimídia.

Dessa forma, as famílias que se sentiram à vontade e com as dúvidas esclarecidas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e ainda salientei que todas as informações estavam detalhadas no termo, e que ficariam com a 2ª via para levar para casa, e em qualquer momento poderiam me comunicar sobre a desistência no estudo, conforme está no termo de consentimento.

Para os pais dos/as alunos/as que não compareceram à reunião, foi enviado através do caderno de recados, o termo de consentimento juntamente com um bilhete explicando os principais detalhes da pesquisa.

A assinatura do termo de assentimento ocorreu após a explicação da pesquisa, em um momento concedido pela professora regente da sala. Falei para as crianças sobre a conversa que tive com as famílias, e ainda expliquei sobre a desvinculação da participação na pesquisa com a atribuição das notas.

Após sanar as dúvidas, as crianças receberam os termos de assentimento, e conforme observaram na lousa, expliquei sobre o preenchimento dos dados e a assinatura. Antes, porém, expliquei que a pesquisa envolveria riscos. Isto porque, de acordo com a Resolução 466 (Brasil, 2012, p. 07), do Conselho Nacional de Saúde (Sistema CEP/CONEP), “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los mesmo que mínimos”.

Assim, expliquei que, como procedimento de minimização dos riscos, dar-se-ia cuidadosa atenção para desenvolver as atividades da Unidade Didática em um ambiente harmonioso e afetivo, permitindo assim o desenvolvimento da aprendizagem em um clima positivo. Ainda para minimizar o desconforto, foram reservados momentos para os diálogos, de maneira individual e coletiva, oportunizando a expressão dos sentimentos e possíveis desconfortos, permitindo em conjunto traçar estratégias para o desenvolvimento das atividades.

Os instrumentos utilizados para atender à demanda desta pesquisa foram o diário de campo, os caderninhos dos/as alunos/as, os questionários iniciais e finais e as entrevistas com as famílias.

3.4.1 Diário de campo

Conforme Lakatos e Marconi (2003), o diário de campo é uma técnica de coleta de dados que permite analisar os fenômenos que ocorrem na realidade, tendo notória importância nos estudos da Antropologia. Com base nas mesmas autoras, a presente pesquisa adotou a observação sistemática com uma estrutura estabelecida, sendo, entretanto, flexível para reconhecer os eventuais erros decorrentes do processo.

Lima (2007) nos ajuda a entender que o diário de campo é caracterizado por ações regulares de registros reportando todos os acontecimentos, e cada revisitação deste documento pode permitir profundas reflexões advindas deste movimento de escrita diarística. Este instrumento possibilita, durante o processo de instalação pedagógica, a captação das falas dos/as envolvidos/as como também as reações e manifestações corporais.

De acordo com Guerra (2014, p. 34), “pode-se usar um caderninho para notas, uma planilha, ou um dispositivo eletrônico que permita estes registros”, desta forma, um caderno pode ser utilizado ou até mesmo um recurso eletrônico que possa gravar os registros e trazer maior detalhamento. Cabe dizer que com um olhar atento da pesquisadora os sentimentos podem ser percebidos e transcritos no diário de campo, objetivando detalhar as informações, fornecendo assim subsídios importantes para a análise dos dados.

Neste segmento, as autoras Lakatos e Marconi (2003) enfatizam que é importante entender o diário como um documento que é construído na ocasião que ocorrem os fatos, o que permite a transcrição detalhada das informações auxiliando posteriormente no exercício analítico.

Os **diários de campo** foram submetidos a uma análise criteriosa, sendo associados ao aporte teórico desta pesquisa, às intenções e memórias da pesquisadora e às singularidades do campo que expõem as intenções da pesquisadora às modificações e devires do exercício interventivo.

Neste processo, é importante destacar a fala dos/as alunos/as, promovendo reflexões sobre as atividades, identificando os fatores motivacionais e cooperativos, bem como a percepção dos desafios e facilidades no processo, sendo expressados através do relato das situações vivenciadas dentro do escopo reflexivo proposto por esta pesquisa.

Cabe ressaltar, ainda, que o processo da observação, que oportunizou a composição dos diários, não pretendeu expô-los/as em situações de comparação, julgamento e/ou avaliação das performances. O foco foi o ambiente interativo que ajuda a expor os modos por intermédio dos quais os/as alunos/as se apropriam dos conteúdos vivenciados em sala de aula.

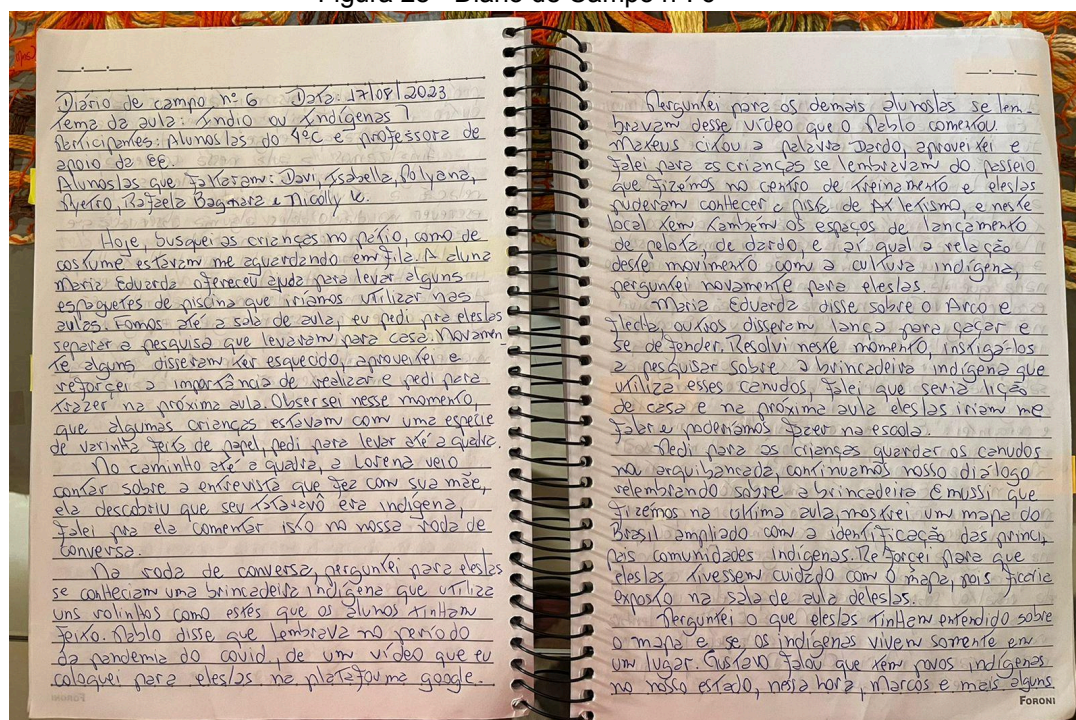
No mais, os diários de campo foram utilizados para fins de pesquisa após findada a relação educativa entre professora e aluno/a e, no principal, somente sendo considerados os diários relativos aos alunos e alunas que aceitaram a divulgação dos mesmos. Ainda pensando em diminuir a sensação de desconforto dos/as participantes durante as ações de observações, foi esclarecido que os/as mesmos/as teriam acesso aos diários produzidos, bem como seus respectivos responsáveis, estes podendo colaborar na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos, ou seja, os/as participantes da pesquisa e seus responsáveis legais poderiam indicar, dos diários produzidos, o que poderia ou não ser considerado na pesquisa.

Portanto, é com esse olhar atento e minucioso que a pesquisa foi desenvolvida e a composição dos diários foi realizada, indicando possibilidades significativas e evitando expor os/as alunos/as, tanto no exercício de observação, como também no movimento de escrita dos diários.

Dessa forma, uma relação dialógica é fundamental para este percurso, promovendo um espaço horizontalizado no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o diário de campo é um instrumento de observação, registro, análise e diálogo, tendo grande relevância para o processo de construção de conhecimento de acordo com a realidade pesquisada.

Importante registrar que, antecedendo o início do desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado um roteiro para auxiliar nos registros no diário. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento da unidade didática a escrita passou a ser exercida de maneira mais fluida, não apresentando a necessidade de cumprir tópicos de um roteiro, mas, realmente captando os elementos fora-textos de uma maneira mais orgânica e espontânea, conforme a Figura 28:

Figura 28 - Diário de Campo nº. 6



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Algumas informações, como o tema da aula, quantidade de faltas no dia e data, foram observadas em todas as aulas e registradas. Após isso, o movimento de escrita foi se dando naturalmente, na tentativa de narrar os acontecimentos das aulas. O movimento de narrar que aqui assumo, é fruto de discussões no grupo EscolaR, em que me permiti ensaiar algumas narrativas e buscar o meu deslocamento diante dos fatos, em constante relação com o outro e com o mundo.

3.4.2 Caderninho dos/as alunos/as

Uma prática em comum foi a utilização do caderninho do/a aluno/a (Figura 29), em que foram registrados os acontecimentos de cada aula. A partir da perspectiva individual dos/as alunos/as, foram registrados, no final de cada aula, através de desenhos, frases, textos, enfim, conforme a decisão do/a aluno/a, as impressões e sentimentos sobre cada aula.

Figura 29 - Caderninho dos/as alunos/as



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

A utilização dos caderninhos se deve às condições de trabalho em um sistema integral de ensino. Tendo em vista a quantidade de alunos/as na sala de aula, neste caso do 4ºC, 30 alunos/as, e devido à estrutura da unidade escolar, com os horários rigorosamente fixados, esta estratégia diarística voltada para os/as alunos/as possibilitou tirar da invisibilidade algumas crianças, dando oportunidades para construir um exercício de reconhecimento (Hooks, 2017), e ainda possibilitar, além da fala, outras maneiras de se expressar que pudessem ser consideradas, podendo aparecer elementos potentes para o exercício analítico desta pesquisa.

No primeiro dia do desenvolvimento da unidade didática, foram esclarecidas todas as dúvidas referentes ao caderninho do/a aluno/a e enfatizado que em qualquer momento as crianças poderiam sanar as eventuais dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Importante dizer que, antes de iniciar a pesquisa, precisei conversar com a professora de Artes e o professor de Inglês, pois eram as aulas que aconteciam logo em seguida da Educação Física. Expliquei sobre a pesquisa, e pedi um tempo, em média 10 minutos, para que os/as alunos/as fizessem os registros nos caderninhos.

3.4.3 Questionários iniciais e finais para os/as alunos/as

Além dos diários dos/as alunos/as, utilizamos também nesta pesquisa um questionário inicial (Apêndice C) e um final (Apêndice D), que foram explicados na primeira e última aula respectivamente, objetivando levantar os conhecimentos prévios, as intenções dos/as alunos/as com relação à temática e também no

fechamento para verificar se as intenções foram contempladas, o que foi melhor observado na etapa de análise desta pesquisa juntamente com os diários de campo e os caderninhos dos/as alunos/as mencionados acima.

3.4.4 Entrevistas com as famílias

Tendo em vista, as dificuldades de envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem, e ainda apresentar outras formas de Educação Física escolar, escolhemos as entrevistas como estratégia metodológica para ampliar os espaços que o conhecimento poderia alcançar e ainda permitir diálogos que pudessem envolver a temática central desta pesquisa, sobre os povos indígenas.

Por isso, as entrevistas com as famílias (Apêndice E) foram encaminhadas como tarefa para casa. Foi solicitado que cada aluno/a entrevistasse algum membro/a de sua família e registrasse. As questões foram dando o direcionamento para a entrevista, salientando também o caráter flexível do roteiro, podendo trazer questões que não foram previamente pensadas.

3.5 Unidade didática sobre as brincadeiras e os jogos indígenas

Para iniciar esta seção, apresentaremos as especificidades do currículo municipal de Educação Física, julgando necessária tal explanação, pois justificará o modo pelo qual foram realizadas algumas escolhas na construção da unidade didática.

O currículo de Educação Física foi constituído pelo grupo de professores/as efetivos/as na rede municipal de educação. Cabe aqui realizar um resgate histórico do ano de 2010, quando ingressamos na rede de ensino, e os/as primeiros/as professores/as especialistas iniciaram as atividades docentes em escolas de período integral.

Nesse início, doze professores/as foram convocados/as para assumir a função. Não tínhamos encontros formativos específicos e participávamos dos HTPCs juntamente com os/as demais professores/as chamados/as polivalentes. Começamos a reivindicar um espaço formativo em que pudéssemos dialogar sobre nossos desafios e necessidades, percebendo muitas questões em cada realidade escolar que precisavam ser discutidas.

Começamos a nos reunir nas dependências da Secretaria Municipal de Educação. A formadora que conduzia os encontros não é formada em Educação Física e, durante muitos diálogos, percebemos que era fundamental ter à frente do grupo um/a professor/a da área de Educação Física, que além de conhecer as especificidades da disciplina, pudesse ocupar um espaço em busca dos nossos direitos, em especial, da nossa categoria.

Diante disso, uma professora de Educação Física assumiu o cargo de formadora e realizou um trabalho significativo na rede. Foi nesse período, em meados de 2013, que começamos a dialogar sobre o planejamento da rede. Também nesse momento foram convocados mais professores/as para suprir a demanda de trabalho nas escolas, pois além dos CIEPs, as escolas de período regular também puderam contar com os/as professores/as especialistas de Educação Física, Artes e Inglês.

Durante vários encontros formativos, discutimos sobre a construção de um currículo municipal que pudesse nos respaldar, não um documento engessado e inflexível, mas, pelo contrário, uma referência para nos auxiliar no processo de ensino e aprendizagem com total autonomia dos/as professores/as. Finalizamos o documento em 2015, quando outra professora assumiu a coordenação do grupo, dando continuidade ao trabalho.

A proposta inicial foi respaldada pelos documentos normativos, Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Paulista. As referências nos traziam possibilidades de construção de um currículo que pudesse dialogar com as propostas educacionais.

Em 2017, houve a necessidade de adaptar e inserir conceitos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, momento em que ocorreram algumas discussões sobre o modo como a BNCC apresenta a Educação Física, em especial, trazendo as competências e habilidades (Brasil, 2017).

Além disso, dialogamos sobre a inserção da Educação Física na área de linguagens conforme o documento apresenta. Entretanto, consideramos superficiais os momentos que tivemos sobre estas questões, havendo a necessidade de discussões mais aprofundadas.

A cidade preza pelo ensino pautado no construtivismo sócio-interacionista, por isso, nosso documento precisava estar alinhado com a proposta da rede; entretanto, nas discussões que eram desenvolvidas nos encontros

com os/as professores/as de Educação Física, destacamos a importância do/a professor/a exercer seu papel de agente transformador com total autonomia para perceber as necessidades de cada comunidade e cada turma, e assim desenvolver um exercício pedagógico coerente, comprometido e com responsabilidade ética.

No grupo de professores/as, podemos encontrar vários tipos de concepções e exercício docente, com disposição para dialogar e perceber as variadas possibilidades de exercer a Educação Física dentro do contexto escolar. Frequentemente temos tido reuniões pedagógicas com formadores/as de outras redes de ensino, potencializando reflexões pertinentes com o intuito de pensar sobre nossas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, identificamos na matriz curricular da cidade a presença das temáticas brincadeiras jogos indígenas e africanos no 2º bimestre do 4º ano. Entretanto, a pesquisa foi desenvolvida no 3º bimestre e, por isso, pontuamos aqui a importância de cada professor/a se reconhecer como agente potente de transformação e assim modificar o planejamento conforme sua realidade. Ainda destacamos que o documento municipal permite tais ajustes e valoriza a autonomia do/a professor/a.

Em suma, o coletivo de professores/as de Educação Física da rede municipal, entende a importância de dialogar sobre a nossa matriz curricular, e por isso, no momento atual, estamos nos reunindo quinzenalmente para discutir vários elementos que precisam de reflexões mais elaboradas, e ainda, nesse processo, identificamos nossas fragilidades e a urgência de adequar a realidade das escolas com o documento normativo.

A Unidade Didática (UD) apresentada nesta seção subsidiou a construção do recurso educacional desta pesquisa, trazendo os elementos que foram elaborados no planejamento inicial e também as alterações decorrentes do processo reflexivo da intervenção em campo.

Após o detalhamento apresentado no início desta seção, sobre a construção do currículo de Educação Física, cabe reforçar que utilizamos a matriz curricular municipal procurando as brechas no processo de ensino e aprendizagem, e tendo os documentos como ponto de partida.

No planejamento inicial foram consideradas as especificidades da Unidade Escolar, tempo e quantidade de cada aula, estrutura física, materiais disponíveis, especificidades dos/as alunos/as, conhecimentos prévios sobre a

temática, enfim, características singulares que nos encaminharam para a elaboração de uma sequência didática. Além disso, todo o levantamento de dados, as leituras e os fichamentos, contribuíram para a construção do plano inicial.

Tendo em vista que a pesquisa evidencia o pensamento freiriano, destacamos aqui o caráter flexível da UD, ficando disponível para as possíveis alterações que foram acontecendo durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Para auxiliar nesse movimento, foram analisados os questionários iniciais, os caderninhos dos/as alunos/as e os registros nos diários de campo.

Desse modo, conforme discorremos no marco teórico deste trabalho, a pedagogia freiriana valoriza as contribuições dos/as alunos/as e objetiva a partir da visão apresentada, ampliar a leitura de mundo dos/as discentes. Sendo assim, em específico, através das Brincadeiras e dos Jogos Indígenas, discutindo os elementos que permeiam os povos originários. Diante disso, percebemos a necessidade de alterar a UD, acolhendo as opiniões dos/as alunos/as e construindo novos conhecimentos, e também considerando as situações-limite apresentadas, buscando superar tais condições e dando origem a aulas que não estavam no planejamento inicial.

O plano inicial contou com 17 aulas, entretanto finalizamos a UD com um total de 21 aulas, incluindo no penúltimo dia um piquenique realizado com os/as alunos/as, docentes e as famílias, um momento construído e planejado com os/as alunos/as. Além disso, foram incluídos vídeos e imagens auxiliando o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto importante foi o momento da participação de professoras e da coordenadora da Educação Infantil. De acordo com a professora da turma Jardim II, as crianças já tinham desenvolvido trabalhos referentes aos povos indígenas, abarcando as músicas, danças, alimentação e brincadeiras. Por isso, em uma conversa despretensiosa, julgamos significativo envolver tanto a turma do 4ºC, participantes desta pesquisa, como também a turma do Ensino infantil para um compartilhamento de saberes. A proposta foi apresentada para as crianças do 4º ano C e do Jardim II, e diante das manifestações positivas, resolvemos construir esse momento na unidade escolar.

Retomando sobre a influência dos documentos normativos na construção da matriz curricular, reconhecemos as fragilidades destes documentos e por isso, conforme a autora Pereira (2021a), o nosso caminho pedagógico se constituiu com

base em um ensino que pudesse transcender as questões procedimentais, tendo como prioridade também abarcar os elementos que são inerentes a cada comunidade indígena e engatilhar discussões amplas e necessárias no contexto escolar.

Seguindo esse raciocínio, a construção da sequência didática foi realizada considerando alguns fatores, como a diversidade de etnias indígenas presentes no território brasileiro e sua pluralidade cultural, apresentando um panorama geral e pontuando sobre a existência dos povos originários em todos os estados brasileiros.

Também consideramos fatos históricos que tiveram visibilidade, como desastres naturais que afetaram e afetam diretamente os povos originários. Além de discutir sobre o trabalho garimpeiro, ferindo muitos dos direitos dos indígenas previstos na constituição.

Sendo assim, as brincadeiras e os jogos que as crianças foram vivenciando no processo de ensino e aprendizagem, foram permeados por muito diálogo discutindo os elementos que atravessam toda essa realidade, alguns planejados antes de iniciar o exercício interventivo e outros que foram emergindo no processo de desenvolvimento da temática, buscando neste movimento compositivo aproximações com a pedagogia freiriana.

Também foram consideradas, em cada aula, as sugestões que as crianças apresentavam com relação às regras das brincadeiras e dos jogos indígenas, permitindo ressignificações das práticas e realizando também as aproximações das brincadeiras e dos jogos populares que foram transmitidos de geração em geração influenciados pela cultura indígena.

Para finalizar, ressaltamos que a UD considerou todo o aprofundamento no referencial teórico, e também considerou o meu trabalho enquanto professora-pesquisadora, na relação de colaboração e integração com a unidade escolar e suas singularidades.

Segue o plano detalhado das aulas da UD:

AULAS 1 e 2
TEMA: Como tudo começou?

OBJETIVOS:

- Apresentar a proposta que será desenvolvida ao longo do bimestre;
- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos/as sobre as Brincadeiras e os Jogos Indígenas;
- Explicar sobre o objetivo dos caderninhos dos/as alunos/as;
- Dialogar e registrar sobre a construção de nossa sociedade;
- Vivenciar uma brincadeira ou jogo indígena que as crianças conhecem.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: coletes, mapa do Brasil e do mundo, imagens com a chegada dos portugueses.

LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS cada aula

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Na roda de conversa, primeiramente, explicar sobre os diários dos/as alunos/as, quais os objetivos, as formas de registros, desenho, escrita ou os dois, e ouvir as possíveis dúvidas. Em seguida, apresentar a proposta para as crianças juntamente com algumas imagens, e ouvir o que eles/as conhecem e o que sabem sobre as brincadeiras indígenas e a cultura indígena de modo geral.

2º Momento: A partir das discussões com os/as alunos/as, escolher uma ou mais brincadeira que foi citada pelos/as alunos/as e experienciar. Para chegar em um consenso, a professora perguntará para os/as alunos/as, qual a melhor maneira de organizar a brincadeira e todos/as chegarem a uma posição única. A partir da vivência, os alunos/as serão estimulados a criarem várias formas de brincar e compartilhar com os demais colegas.

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa ou no registro no diário do/a aluno/a, os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem? Qual fato sobre a cultura indígena chamou a atenção de vocês?

INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS: Contextualizar com as crianças como tudo começou, a construção de nossa sociedade e a importância de entender quem foram os primeiros habitantes do nosso país. Dizer às crianças que antes da chegada dos portugueses o Brasil tinha o nome de Pindorama, nome dado pelos indígenas.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo
Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

TEMA: Quem são os povos indígenas?
OBJETIVOS: • Ampliar o conhecimento sobre os povos indígenas e suas brincadeiras; • Vivenciar a brincadeira sucuri e ressignificar a sua prática.
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: coletes, mapas e ilustrações
LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS cada aula
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Inicialmente as crianças receberão um questionário sobre a temática que será respondido no momento da aula juntamente com as intervenções da professora responsável pela pesquisa, este documento encontra-se no anexo F deste texto. Também vão levar para casa um questionário destinado para as famílias, será explicado para as crianças que eles/as irão entrevistar a família e registrar no documento que está no anexo G deste texto. Logo após, fazer o seguinte questionamento: quem conhece a brincadeira sucuri? Como é ela brincada pelos indígenas? E assim, ouvir atentamente as opiniões e perceber as semelhanças das falas das crianças com o modo de brincar dos indígenas. Questioná-los sobre a forma de brincar dessa brincadeira dentro da nossa realidade. 2º momento: Experimentar a brincadeira sucuri Descrição da atividade: É uma atividade que ocorre em sala de aula e fora dela. Na etnia Paresi as crianças chegam à beira do córrego e falam assim: - Quem cair por último na água vai ser sucuri e vai nadando atrás das outras crianças para pegá-las. Mas a equipe escolhe um pau para ser o pique, e a criança que se apoiar nele não será pega. Se o sucuri não conseguir pegar todas as crianças (quase sempre não consegue), as crianças manda-o chocar (PARESI, 2004). Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais as regras que podemos modificar nessa brincadeira. A partir das sugestões retomaremos a atividade com as devidas alterações. 3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem? Reforçar também sobre o registro no diário do/a aluno/a.
INFORMAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE INDÍGENA: Esta brincadeira é muito realizada pelos povos Paresi. Vivem no estado do Mato Grosso e no ano de 2008, os Paresi contavam com cerca de 2.005 indivíduos que se distribuíam em aldeias nas diversas Terras Indígenas. Falam a língua Aruak.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo

Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

REFERÊNCIAS

[Jogos Brincadeiras Indígenas.pdf \(hospedagemdesites.ws\)](#)

[Paresí - Povos Indígenas no Brasil \(socioambiental.org\)](#)

[Povo \(museudoindio.gov.br\)](#)

AULAS 5 e 6

TEMA: Índio ou indígenas?

OBJETIVOS:

- Vivenciar as brincadeiras peixe pacu e emusi e ressignificar as suas práticas;
- Discutir sobre os significados que trazem a palavra índio.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: coletes, ilustrações e espaguete de piscina

LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS cada aula

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Na roda de conversa iniciar com o seguinte questionamento: Quem conhece a brincadeira que se chama pega-pega? Evidenciar as aproximações do peixe pacu e o emusi com a brincadeira tradicional do pega-pega. Também discutir com as crianças sobre os termos: índio ou indígenas? Qual a maneira correta de dizer, e por que? Conversar com as crianças sobre a pesquisa que fizeram com a família e as respostas do questionário inicial.

2º momento: Experimentar as brincadeiras do peixe pacu e emusi

Descrição da atividade: A brincadeira Emusi é uma espécie de “pega-pega”. Quando são apenas dois participantes, um representa o caçador e o outro a caça. O caçador persegue a caça até conseguir tocar com a mão em qualquer parte do seu corpo, gritando simultaneamente Emusi! Quando isto acontece a caça vira caçador e tudo se inverte. Na brincadeira peixe pacu, também ocorre esta ação pegador com o fugitivo, porém é utilizado um objeto, como se fosse uma vara, para encostar nos fugitivos.

Informações sobre a brincadeira e fatos importantes sobre a comunidade: A brincadeira emusi pode ser encontrada na etnia kalapalo, estes habitam a região do alto do xingu, englobada no parque indígena do Xingu, considerada a maior reserva com 16 etnias habitando o parque. Falam a língua karib.

Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais as regras que podemos modificar nessas brincadeiras. A partir das sugestões retomaremos a atividade com as devidas alterações.

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo
Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

REFERÊNCIAS

Brincadeiras indígenas Kalapalo: a abordagem da diversidade etno-cultural na Educação Física escolar (efdeportes.com)
Kalapalo - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)
Xingu - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)

AULAS 7 e 8

TEMA: Qual é a nossa história?

OBJETIVOS:

- Vivenciar a brincadeira Tobdaé e ressignificar a sua prática;
- Questionar e discutir sobre os fatos históricos.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Bolas de meia e peteca

LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS cada aula

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Iniciar retomando nossas conversas sobre a construção de nossa sociedade, colocando os fatos como realmente aconteceu. Enfatizar sobre a existência de diversos povos indígenas, as semelhanças e as diferenças entre eles.

2º momento: Experimentar a brincadeira Tobdaé

Descrição da atividade: Dentro de um espaço predefinido, as duplas ou os times precisam acertar os adversários com a peteca para eliminá-los. Vence o jogo quem permanecer até o final sem ser atingido.

Informações sobre a brincadeira e fatos importantes: A brincadeira Tobdaé é muito parecida com a queimada, popularmente difundida. Muitas comunidades indígenas apresentam esta brincadeira. Interessante que a construção da peteca nas aldeias é realizada com os elementos da natureza, como as penas de algumas aves, cascas de bananeira e palhas de milho.

Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais as regras que podemos modificar nessa brincadeira. A partir das sugestões retomaremos a atividade com as

devidas alterações.

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo

Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

REFERÊNCIAS

<https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras>

[Xavante - Povos Indígenas no Brasil \(socioambiental.org\)](#)

AULA 9

TEMA: Você fala tupi?

OBJETIVOS:

- Vivenciar a brincadeira da ema e ressignificar a sua prática;
- Compreender a grande diversidade de povos indígenas distribuídos por todo o Brasil;
- Identificar na nossa linguagem palavras que são de origem tupi.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: coletes, livro: “Falando Tupi” e ilustrações sobre a região onde fica localizada a aldeia Ekeruá.

LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Na roda de conversa, iniciar com a leitura do livro intitulado como: “Falando Tupi”, questionando os/as alunos/as sobre as palavras encontradas no livro e discutir sobre as aproximações com a língua portuguesa. Logo após, interrogá-los sobre o seguinte: Vocês conhecem alguma comunidade que mora próxima de nós? Logo após, explicar que a brincadeira da aula é muito praticada em uma aldeia chamada Ekeruá da etnia Terena, e que fica localizada no nosso estado e após isso as regras sobre a brincadeira serão socializadas.

2º momento: Experimentar a brincadeira da Ema

Descrição da atividade: Em uma roda, as crianças deixarão uma abertura para que o/a aluno/a que foi escolhido/a para ser a ema entrar no meio do círculo e perguntar para cada criança o nome de uma árvore ou uma fruta. Importante que as crianças fiquem em silêncio na roda para a ema não se assustar. Quando a ema estiver no meio da roda, as crianças irão dar as mãos não deixando a ema escapar, quando ela conseguir, todos/as vão correr atrás dela e quem pegar será a

próxima ema.

Informações sobre a brincadeira e fatos importantes sobre a comunidade: A brincadeira da ema é realizada na aldeia Ekeruá da etnia terena, localizada na cidade de Avaí - São Paulo. O povo Terena é uma das maiores populações indígenas do país, ocupando em grande parte o estado do Mato Grosso do Sul, além de aldeias existentes no Mato Grosso e São Paulo como é o caso da aldeia Ekeruá. A língua que eles falam é o Aruák.

Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais as regras que podemos modificar nessa brincadeira. A partir das sugestões retomaremos a atividade com as devidas alterações.

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo

Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

REFERÊNCIAS

Brincadeiras Indígenas – Museu India Vanuïre (museu.india.vanuïre.org.br)

Terena - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)

AULA 10

TEMA: Os indígenas só vivem na Amazônia?

OBJETIVOS:

- Vivenciar a brincadeira Guaraná e ressignificar a sua prática;
- Identificar no mapa as aldeias que estão localizadas no nosso estado.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: tampinhas, ilustrações com a semente de guaraná e coletes

LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Mostrar a imagem com a semente e perguntar para as crianças se conhecem e a partir disso, qual brincadeira eles/as acham que vamos fazer.

2º momento: Experimentar a brincadeira Guaraná

Descrição da atividade: A brincadeira guaraná é feita por duas pessoas (ou equipes). Dispostas frente a frente, uma das pessoas terá posse de um objeto (que será a semente de Guaraná), que

pode ser uma simples pedrinha ou bolinha. A pessoa que estiver sem a semente do guaraná começa dizendo:

- De onde vem?

A outra responde:

- Do Pará.

- O que trazes pra mim?

- Guaraná

- Então mostre já!

O participante que estiver com a semente mostra as mãos fechadas. A outra pessoa precisa adivinhar em qual mão está. Caso acerte, correrá atrás do dono do Guaraná. Caso erre, ele que será perseguido.

Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais as regras que podemos modificar nessas brincadeiras. A partir das sugestões retomaremos a atividade com as devidas alterações. Compartilhar com as crianças, momentos do passeio que fiz (aldeia Tekoa Itakupe. (alimentação, saberes, lutas, resistência).

Informações sobre a brincadeira e fatos importantes sobre a comunidade: Os povos guarani vivem nos estados de RS, SC, PR, SP, RJ, ES, MS, PA e falam o tupi-guarani.

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo

Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

REFERÊNCIAS

Brincadeira das crianças guarani | Indigena Digital - YouTube

Brincadeiras-indígenas.pdf (prefeitura.sp.gov.br)

Povo Guarani, um grande Povo! Resistência e luta pela demarcação de suas terras | Terras Indígenas no Brasil (terrasindigenas.org.br)

Guarani - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)

Aldeia Guarani no pico do Jaraguá luta contra reintegração - YouTube

AULAS 11 E 12

TEMA: Vamos fazer uma pintura corporal?

OBJETIVOS:

- Vivenciar a brincadeira cabo de guerra;

• Discutir sobre os significados das pinturas indígenas e que cada etnia faz a sua representação.
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: ilustrações (imagens com pinturas corporais), tinta facial, semente de urucum, carvão, cordas e recursos audiovisuais.
LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS cada aula
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Mostrar um vídeo sobre a preparação que os indígenas fazem antes de realizar algumas brincadeiras e que a força física é muito importante na preparação de alguns guerreiros. Discutir sobre os significados que as pinturas corporais trazem. Ressaltar que um dos vídeos tem um youtuber indígena que compartilha as culturas indígenas nas redes sociais. Solicitar a formação de duplas, para que uma criança possa pintar a outra. 2º momento: Propor para as crianças que façam a divisão das equipes e experimentem a brincadeira cabo de guerra. Descrição da atividade: A brincadeira cabo de guerra consiste em duas equipes dispostas pelo cabo para medirem forças até que um lado consiga puxar totalmente a equipe adversária. Informações sobre a brincadeira e fatos importantes: a brincadeira cabo de guerra é muito realizada em diversas etnias, fazendo parte também dos “Jogos dos povos indígenas”. Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais as regras que podemos modificar nessa brincadeira. A partir das sugestões retomaremos a atividade com as devidas alterações. 3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS Roda de conversa, observação e registro no diário de campo Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário
REFERÊNCIAS <u>JogosBrincadeirasIndigenas.pdf (hospedagemdesites.ws)</u> <u>O Grafismo Indígena - YouTube</u>

AULA 13
TEMA: Brinquedos indígenas
OBJETIVOS:

• Conhecer e brincar com alguns brinquedos e objetos que fazem parte da cultura indígena; • Brincar com o pião que construíram na aula de Artes.
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: ilustrações, palito de churrasco sem ponta, bambolês, tesouras, colas e fio de nylon, recursos multimídias.
LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Mostrar para as crianças o arco e flecha, a zarabatana, o maracá, o colar que ganhei na Bahia e falar um pouco sobre cada objeto. Deixar as crianças experimentarem o material. 2º momento: Construir o arco e flecha Descrição da atividade: <u>Como fazer um arco e flecha - YouTube</u> Informações sobre a brincadeira e fatos importantes sobre a comunidade: o arco e flecha é utilizado para os momentos de caça, pesca, rituais, proteção e também para a prática desportiva. Cada etnia utiliza um recurso natural diferente para a construção do arco, sendo caule de palmeira, madeira, pupunha enfim, e o tamanho também varia conforme a cultura local. 3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS Roda de conversa, observação e registro no diário de campo Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário
REFERÊNCIAS <u>JogosBrincadeirasIndígenas.pdf (hospedagemdesites.ws)</u> <u>Tradição: O arco e flecha na cultura das populações indígenas — Fundação Nacional dos Povos Indígenas (www.gov.br)</u> <u>Jogos Indígenas - Um pouco da história e das modalidades esportivas - YouTube</u>

AULA 14
TEMA: Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil
OBJETIVO: • Compartilhamento de saberes sobre a cultura indígena entre o 4º C e a turma do Jardim II
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: colchões, cordas, espaguete de piscina, arcos, arco e flecha, pião, zarabatana e acessórios do artesanato indígena.
LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio

TEMPO ESTIMADO: 1 hora e 20 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Roda de conversa: Os/as alunos/as do 4º ano irão compartilhar algumas brincadeiras com a turma da Educação Infantil, e também alguns fatos interessantes sobre a cultura indígena. As crianças da educação infantil também irão compartilhar o que aprenderam sobre a cultura indígena.

2º momento: Experienciar as brincadeiras Corrida da tora, peixe pacu, arranca mandioca e TA.

Descrição das atividades:

Corrida da tora: Consiste em dois grupos competindo no carregamento revezado de duas grandes toras de madeira, geralmente de buriti, por um determinado percurso.

Peixe pacu: Utiliza uma vara grande o suficiente para uma criança segurá-la e tentar "pescar" objetos ou outros/as jogadores/as.

Arranca mandioca: Um dos/as alunos/as vai "colher a mandioca" puxando o último aluno pela cintura até que alguém se solte. Quando algum aluno se soltar, o aluno que puxava vai ser o primeiro da fila e o último é quem vai "colher a mandioca".

TA: O objetivo do jogo é acertar o Ta (roda de palha) usando um arco e flecha. Pode-se formar dois grupos e alternar o manejo do arco e flecha, na tentativa de acertar o centro da roda de palha.

Informações sobre a brincadeira e fatos importantes sobre a comunidade: o arco e flecha é utilizado para os momentos de caça, pesca, rituais, proteção e também para a prática desportiva. Cada etnia utiliza um recurso natural diferente para a construção do arco, sendo caule de palmeira, madeira, pupunha enfim, e o tamanho também varia conforme a cultura local.

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo

Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

REFERÊNCIAS

[JogosBrincadeirasIndigenas.pdf \(hospedagemdesites.ws\)](#)

[Tradição: O arco e flecha na cultura das populações indígenas — Fundação Nacional dos Povos Indígenas \(www.gov.br\)](#)

[Jogos Indígenas - Um pouco da história e das modalidades esportivas - YouTube](#)

AULAS 15 E 16

TEMA: Respeito à vida e a diversidade!

OBJETIVOS:

- Vivenciar a brincadeira TA e ressignificar a sua prática;
- Discutir sobre as invasões dos territórios indígenas;
- Construir um arco e flecha;
- Discutir sobre os brinquedos que são construídos pelos povos indígenas.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: ilustrações, palito de churrasco sem ponta, bambolês, tesouras, colas e fio de nylon, recursos multimídias.

LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS cada aula

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Na roda de conversa, explicar para as crianças sobre os acontecimentos nas terras indígenas Yanomamis. Logo após explicar uma maneira de construir o arco e a flecha.

Explicar sobre a brincadeira TA.

Descrição da atividade: Como fazer um arco e flecha - YouTube

Para a brincadeira TA é utilizada uma roda de palha recoberta com cortiça de embira (uma árvore típica da região do cerrado) ainda verde e que tem o mesmo nome do jogo: *ta*. A brincadeira consiste em acertar a roda de palha com a utilização do arco e flecha.

Informações sobre a brincadeira e fatos importantes sobre a comunidade: o arco e flecha é utilizado para os momentos de caça, pesca, rituais, proteção e também para a prática desportiva. Cada etnia utiliza um recurso natural diferente para a construção do arco, sendo caule de palmeira, madeira, pupunha enfim, e o tamanho também varia conforme a cultura local. As terras indígenas Yanomami foram terrivelmente atacadas pelo trabalho ilegal dos garimpeiros.

Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais as regras que podemos modificar nessas brincadeiras. A partir das sugestões retomaremos a atividade com as devidas alterações.

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo

Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

REFERÊNCIAS

[JogosBrincadeirasIndigenas.pdf \(hospedagemdesites.ws\)](#)

[Tradição: O arco e flecha na cultura das populações indígenas — Fundação Nacional dos Povos Indígenas \(www.gov.br\)](#)

[JogosBrincadeirasIndigenas.pdf \(hospedagemdesites.ws\)](#)

AULA 17
TEMA: Paixão nacional: com o pé ou com a cabeça?
OBJETIVOS: • Vivenciar o jogo cabeçobol e ressignificar a sua prática; • Discutir sobre as apropriações realizadas dos indígenas; • Permitir a discussão sobre as questões de gênero.
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: coletes, cones e ilustrações.
LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Na roda de conversa iniciar com o seguinte questionamento: Qual prática corporal é muito conhecida por nós brasileiros? Explicar como funciona o jogo. 2º momento: Experimentar a brincadeira Jikunahati Descrição da atividade: Diferente do futebol, no Cabeçabol não existe gol. Uma equipe pontua quando o adversário não consegue devolver a bola para o campo contrário. Apesar de não poder ser tocada com os pés, as mãos ou outra parte do corpo, a bola pode tocar o chão, antes de ser rebatida com a cabeça pela outra equipe. Informações sobre a brincadeira e fatos importantes sobre a comunidade: o futebol é uma prática esportiva presente nas aldeias que estão em maior contato com os não indígenas, seja no contato direto ou via televisão, sendo uma prática que envolve muito os jovens, homens e mulheres, cujos valores específicos de sua cultura e identidade étnica ainda não estão consolidados (PERES; GRANDO, 2009). O Jikunahati, ou cabeçabol, é muito popular na etnia Paresi. Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais as regras que podemos modificar nessa brincadeira. A partir das sugestões retomaremos a atividade com as devidas alterações. 3º momento: Assistir o vídeo: <u>II Jogo de Índio - Jikunahati ou Cabeçabol - YouTube</u> 4º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Temos outras possibilidades para brincar? Essa brincadeira é parecida com alguma brincadeira que vocês conhecem?
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS Roda de conversa, observação e registro no diário de campo Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

REFERÊNCIAS

Paresí - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)

Cabeçabol: conheça o futebol de cabeça esportivo “Jikyonahati” da etnia Haliti-Paresi — Fundação Nacional dos Povos Indígenas (www.gov.br)

AULA 18

TEMA: Escolha da atividade

OBJETIVO:

- Discutir e decidir coletivamente sobre quais as brincadeiras que vão repetir

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS:

LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as como podemos nos organizar e decidir coletivamente qual ou quais brincadeiras serão realizadas.

2º momento: Experimentar a brincadeira escolhida

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Contextualizar que as brincadeiras realizadas nas comunidades são acompanhadas de um acontecimento nas aldeias.

Socializar com os/as alunos/as a ideia do piquenique e perguntar qual a opinião deles sobre o evento e se concordam em fazer.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação, registro no diário de campo

Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderno/diário

AULA 19

TEMA: Organização para o piquenique

OBJETIVOS:

- Discutir e decidir coletivamente quais serão as atividades vivenciadas juntamente com as famílias;
- Decidir em grupo quais os alimentos que poderão ser apresentados no piquenique;
- Organizar as apresentações das pesquisas que foram realizadas durante o desenvolvimento do projeto;

• Cantar a música “Po Hamek” e conhecer seus significados
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: aparelho de som
LOCAL: Quadra poliesportiva ou pátio
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Explicar para as crianças sobre a música, trazendo os significados que representam. Posteriormente, propor uma apresentação para as famílias construindo coletivamente cada detalhe. 2º momento: Conforme o aceite, discutir com as crianças as formas de apresentar, com ou sem coreografia, com batidas de pés ou mãos, enfim, os detalhes da apresentação. Descrição da atividade: É uma cantiga de saudação acompanhada pela batida dos pés e das mãos. Letra em borum <i>Na gran tondon mûm gri</i> <i>Na gran tondon mûm gri</i> <i>Grí erehé, grí erehé</i> <i>Po Hamék, po hamék</i> <i>Po hamék, grí erehé</i> <i>Grí erehé, po hamék</i> Pronúncia <i>Na grantandó naum gri</i> <i>Na grantandó naum gri</i> <i>Grirerré grirerré</i> <i>Pauamé, pauamé</i> <i>Pauamé, grirerré</i> <i>Grirerré, pauamé</i> Tradução livre Vamos todos cantar juntos Vamos todos cantar juntos Cantar bonito, cantar bonito Bater palmas, bater palmas Bater palmas, cantar bonito cantar bonito, bater palmas Informações sobre a brincadeira e fatos importantes sobre a comunidade: Po hamek é utilizada na saudação inicial na comunidade Krenak. Isso é muito comum nas comunidades indígenas, as brincadeiras trazem um significado para eles/as, neste caso, a brincadeira é utilizada para saudar os/as amigos/as. Os Krenak vivem próximos ao Rio Doce (mostrar no mapa para as crianças), lá aconteceu o acidente com maior impacto ambiental brasileiro, o rompimento da

barragem de rejeitos da mineradora Samarco afetando toda a diversidade natural local. Esta comunidade fala a língua Bórun.

Intervenções didáticas: Na roda de conversa, perguntar para os/as alunos/as quais são os sons corporais que podemos fazer além destes que apresentei e se é possível construir outra sequência de som juntamente com a música. Através da formação de pequenos grupos (4 a 5 crianças), compor uma sequência de sons e apresentar para a turma.

3º momento: No final da aula, através da roda de conversa os/as alunos/as terão oportunidade de dizer o que acharam da atividade realizada através das seguintes perguntas: o que acharam da aula? Podemos fazer de outras formas? Contextualizar que as brincadeiras realizadas nas comunidades são acompanhadas de um acontecimento nas aldeias.

Socializar com os/as alunos/as a ideia do festival e perguntar qual a opinião deles sobre o evento e se concordam em fazer.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Roda de conversa, observação e registro no diário de campo

Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderninho

REFERÊNCIAS

Po Hamék – Cantos da Floresta

(30) Po Hamék - Cantiga do povo Krenak (dia do índio) - YouTube

(30) Proposta povo Krenak Po Hamek autor - YouTube

AULA 20

TEMA: Piquenique de encerramento do projeto

OBJETIVOS:

- Compartilhar com as famílias os conhecimentos sobre os povos originários, envolvendo as danças, as rezas, a alimentação, as pinturas corporais, as brincadeiras e os jogos, e informações gerais discutidas ao longo do desenvolvimento do projeto;
- Degustar algumas comidas que foram originadas dos povos indígenas;
- Permitir reflexões acerca dos povos originários.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS:

- Todo o material construído com as crianças (painel de pesquisas, registros das aulas, listas de etnias, línguas faladas e mapas com a localização de algumas comunidades indígenas)
- Imagem de Ailton Krenak
- Aparelho de som
- Cordas
- Barbante
- Cone

• Arco e flecha • Mesas • Bancos • Toalhas • Folhas de coqueiro • Panelas de barro • Utensílios de cozinha
LOCAL: Quadra poliesportiva
TEMPO ESTIMADO: 2 HORAS
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Acolhida com a apresentação das crianças, música “Po Hamek”. Perguntas Disparadoras: As crianças instigarão as famílias com perguntas sobre os povos originários. 2º momento: Brincadeira Cama de gato 3º momento: Apresentação das crianças com informações sobre os povos indígenas 4º momento: Brincadeira cabo-de-guerra 5º momento: Apresentação das crianças com informações sobre os povos indígenas 6º momento: Brincadeira do TA 7º momento: Apresentação dos brinquedos indígenas 8º momento: Brincadeira do pião 9º momento: Roda de conversa com as famílias para saber o que acharam das experiências.
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS Roda de conversa, observação e registro no diário de campo Escrita ou desenho dos/as alunos/as no caderninho do/a aluno/a

AULA 21
TEMA: Responder o Questionário final
OBJETIVOS: • Compreender quais os conhecimentos que foram acessados durante o desenvolvimento da pesquisa.
LOCAL: sala de aula
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS
DESENVOLVIMENTO: Explicação sobre o questionário final e possíveis intervenções didáticas objetivando facilitar a compreensão.

3.6 Aspectos éticos

Como requisito necessário para o desenvolvimento da pesquisa, é importante dizer que a mesma foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista - UNESP “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências - localizado na Avenida 24A, nº 1515 - Bela Vista - 13505-900 - Rio Claro / São Paulo com o seguinte telefone para contato: (19) 35269678. A tramitação ocorreu através do cadastro realizado na plataforma Brasil sendo aprovada sob o número do CAAE: 66228522.9.0000.5465, e parecer número: 5.881.952. Segue o parecer consubstanciado emitido pelo CEP, no Anexo A.

Foi enviado, juntamente com o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice A), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE - Apêndice B) e Carta de Anuência (Anexo B). Os termos apresentam os requisitos da participação voluntária dos/as participantes da pesquisa, os riscos, os procedimentos de minimização dos riscos, benefícios e objetivos da pesquisa e todos os detalhes para melhor esclarecimento do/a participante foram apresentados.

3.7 Procedimentos para a Análise dos dados

Para a mobilização do exercício analítico, utilizamos Paulo Freire como referência, destacando que a práxis que se estabelece na relação teoria e prática nos impulsiona neste movimento compositivo de análises. Conforme Freire (2002), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Ainda nesse pensamento, destacamos que a teoria isolada pode se tornar verbalismo e, por outro lado, a prática exclusiva pode vir a ser ativismo (Freire, 2019). Deste modo, as reflexões que perpassam os processos educativos são derivadas do tensionamento entre teoria e prática, considerando que nós educadores/as temos a capacidade de agir conscientemente sobre a realidade e, a partir disso, modificar os espaços que atuamos. Por isso, a práxis se apresenta como uma indissociabilidade entre ação e reflexão sobre o mundo (Freire, 1979).

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isso não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (Freire, 2021, p. 20-21).

Na esteira dessa ideia, destacamos que a intervenção pedagógica analisada com base nos princípios freirianos nos possibilitou trazer reflexões profundas que permitem um agir modificado e transformador.

Importante lembrar que, na subseção que apresenta a caracterização da pesquisa, mencionamos que a pesquisa apresenta caráter qualitativo, particularmente, princípios da abordagem da pesquisa participante, envolvendo assim características interativas entre minha posição, enquanto professora-pesquisadora, e os interesses dos/as participantes dessa pesquisa.

Diante desses esclarecimentos, cabe aqui dizer que o processo analítico foi iniciado a partir das leituras dos diários de campo, os caderninhos dos/as alunos/as, as entrevistas com as famílias e os questionários iniciais e finais dos/as alunos/as. A partir desse movimento, identificamos quais os códigos que se apresentaram, entendendo que a “codificação é a representação de uma situação existencial, a tendência dos indivíduos é dar o passo da representação da situação (codificação) à situação concreta mesma em que e com que se encontram” (Freire, 2019).

As leituras iniciais dos materiais obtidos por meio dos instrumentos de coleta dos dados, permitiu revisar alguns acontecimentos das aulas, trazendo algumas reflexões. No segundo momento, foi necessário reconhecer os dados mais relevantes dos escritos nos diários de campo, no caderninho dos/as alunos/as, nos questionários iniciais e finais e nas entrevistas com os familiares. Em seguida, os códigos que foram se repetindo, foram sendo agrupados e, a partir disso, relacionados com alguns princípios freirianos.

Tendo esclarecido o modo como fizemos as análises, a próxima subseção deste trabalho apresentará todo o processo de desenvolvimento das análises e

quais categorias foram geradas com vislumbres para um ensino crítico-libertador e decolonial.

3.8 O processo de desenvolvimento das análises e as categorias geradas

Inicialmente, é fundamental dizer que o desenvolvimento das análises estabelece um exercício dialético com a literatura pesquisada e as minhas experiências, assumindo e reforçando meu posicionamento enquanto professora que afeta e é afetada no exercício da docência. Por isso, me assumo como agente deste processo investigativo em que não há inseparabilidade como professora/pesquisadora da realidade estudada.

Como já mencionado na seção sobre a UD, no planejamento inicial foram elaboradas 17 aulas, sendo que, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, foram desenvolvidas 21 aulas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Sequência de desenvolvimento das aulas

AULA	DATA	TEMA DA AULA	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
1	01/08/2023	“Como tudo começou?”	Dialogar e registrar sobre a construção de nossa sociedade e vivenciar uma brincadeira ou jogo indígena que as crianças conhecem.	29 Alunos/as do 4ºC
2	03/08/2023	“Como tudo começou?”	Dialogar e registrar sobre a construção de nossa sociedade e vivenciar uma brincadeira ou jogo indígena que as crianças conhecem.	30 Alunos/as do 4ºC
3	08/08/2023	“Quem são os povos indígenas?”	Responder o questionário refletindo sobre as características dos povos indígenas e vivenciar a brincadeira sucuri, ressignificando a sua prática.	25 Alunos/as do 4ºC
4	10/08/2023	“Quem são os povos indígenas?”	Vivenciar a brincadeira sucuri, ressignificando a sua prática.	26 Alunos/as do 4ºC
5	15/08/2023	“Índio ou indígena?”	Vivenciar as brincadeiras peixe pacu e emusi e discutir sobre os significados que trazem a palavra índio e porque devemos chamá-los de indígenas	26 Alunos/as do 4ºC
6	17/08/2023	“Índio ou indígena?”	Vivenciar as brincadeiras peixe pacu e emusi e discutir sobre os significados que trazem a palavra índio e porque devemos chamá-los de indígenas	24 Alunos/as do 4ºC

7	22/08/2023	“Qual é a nossa história?”	Questionar e discutir sobre os fatos históricos e vivenciar a brincadeira Tobdaé ressignificando a sua prática	30 Alunos/as do 4ºC
8	24/08/2023	“Qual é a nossa história?”	Questionar e discutir sobre os fatos históricos e vivenciar a brincadeira Tobdaé ressignificando a sua prática	28 Alunos/as do 4ºC
9	29/08/2023	“Você fala tupi?”	Vivenciar a brincadeira da ema da etnia terena, compreender a grande diversidade de povos indígenas distribuídos por todo o Brasil e identificar na nossa linguagem palavras que são de origem tupi.	30 Alunos/as do 4ºC
10	05/09/2023	“Os indígenas só vivem na Amazônia?”	Vivenciar a brincadeira Guaraná, da etnia Guaraní, ressignificando sua prática e identificar no mapa as aldeias que estão localizadas no nosso estado.	28 Alunos/as do 4ºC
11	19/09/2023	“Vamos fazer uma pintura corporal?”	Vivenciar a brincadeira cabo de guerra e discutir sobre os significados das pinturas indígenas de acordo com cada etnia	29 Alunos/as do 4ºC
12	21/09/2023	“Vamos fazer uma pintura corporal?”	Vivenciar a brincadeira cabo de guerra e discutir sobre os significados das pinturas indígenas de acordo com cada etnia	28 Alunos/as do 4ºC
13	26/09/2023	“Brinquedos indígenas”	Conhecer alguns brinquedos e objetos que fazem parte da cultura indígena e brincar com o pião que construíram na aula de Artes	30 Alunos/as do 4ºC
14	28/09/2023	Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil	Compartilhamento de saberes sobre a cultura indígena entre o 4ºC e a turma do Jardim II	30 Alunos/as do 4ºC e alunos/as do Jardim II
15	03/10/2023	Respeito a vida	Discutir sobre as invasões dos territórios indígenas, construir um arco e flecha, conhecer e vivenciar a brincadeira TA e discutir sobre os brinquedos que são construídos pelos povos indígenas.	27 Alunos/as do 4ºC
16	05/10/2023	Respeito a vida	Discutir sobre as invasões dos territórios indígenas, construir um arco e flecha, conhecer e vivenciar a brincadeira TA e discutir sobre os brinquedos que são construídos pelos povos indígenas.	28 Alunos/as do 4ºC
17	19/10/2023	“Paixão nacional: com o pé ou com a	Discutir sobre as apropriações realizadas dos indígenas; vivenciar o cabeçobol e ressignificar a	27 Alunos/as do 4ºC

		cabeça?"	sua prática.	
18	26/10/2023	Escolha da atividade	Discutir e decidir coletivamente sobre quais as brincadeiras que vão repetir.	28 Alunos/as do 4°C
19	30/10/2023	Organização para o encerramento	Discutir e decidir coletivamente quais serão as atividades vivenciadas juntamente com as famílias, decidir em grupo quais os alimentos que poderão ser apresentados no piquenique, organizar as apresentações das pesquisas que foram realizadas durante o desenvolvimento do projeto e cantar a música " <i>Po Hamek</i> " conhecendo seus significados	29 Alunos/as do 4°C
20	31/10/2023	Encerramento do projeto	Compartilhar com as famílias os conhecimentos sobre os povos originários, envolvendo as danças, as rezas, a alimentação, as pinturas corporais, as brincadeiras e os jogos, e informações gerais discutidas ao longo do desenvolvimento do projeto, degustar algumas comidas típicas e permitir reflexões acerca dos povos originários.	28 Alunos/as do 4°C, coordenadora pedagógica, diretora, professora do projeto de recomposição, professora auxiliar, supervisora pedagógica, professora regente do 4°C, professora de apoio da Educação Especial e as famílias
21	07/11/2023	Questionários finais	Responder o questionário final referente a pesquisa	30 Alunos/as do 4°C

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No decorrer das intervenções pedagógicas, as crianças foram trazendo elementos importantes e, para que pudessem perceber o protagonismo diante do processo de ensino e aprendizagem, foi necessário acolher alguns pedidos. Considerando também nosso olhar com vistas para uma pedagogia freiriana, em que a aula tem um ponto de partida, porém, seu desenrolar vai depender diretamente do envolvimento e das relações entre professora-alunos/as que são estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

Logo no começo, as duas aulas destinadas para realizar um levantamento dos conhecimentos prévios se estenderam para quatro aulas, e já neste início foi necessário aguçar os ouvidos e os olhares para identificar quais os caminhos a pesquisa poderia percorrer. O Quadro 2 apresenta o levantamento das respostas a partir do questionário inicial.

Quadro 2 - Respostas do questionário inicial¹⁶

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO INICIAL						
ALUNOS/AS		PERGUNTA 1	PERGUNTAS 2 E 3	PERGUNTA 4	PERGUNTA 5	PERGUNTA 6
		Você sabe quem são os indígenas?	Você já estudou sobre a cultura indígena? O que você conhece sobre a cultura indígena?	O que você sabe sobre a história do Brasil, como nossa sociedade foi formada?	Você conhece as brincadeiras indígenas? Se você respondeu sim, quais brincadeiras?	O que você tem vontade de aprender sobre os povos indígenas? Alguma curiosidade?
1	Amora ¹⁷	Não	Modos de viver, alimentação, esportes, dança, balé	Os índios comem carnes, eles caçam animais para comer, para não ficar mais com fome e eles dançam	Não	Ginástica e esportes
2	Anng	Os índios	Os indígenas pintam o rosto. Os indígenas falam de outro jeito. Os indígenas mudam o nome das brincadeiras	Os primeiros habitantes foram os indígenas, mas os portugueses capturaram os indígenas	Sucuri, corrida da tora	Mais brincadeira, mais sobre eles e sobre a cultura deles. Como eles fazem as brincadeiras, como eles vivem e sobre as comidas deles
3	Baby Oda	Os indígenas são um povo que faz brincadeira. Eles moram na África	A cultura deles é alimentação, dança, fala, brincadeira	Os indígenas vieram da África e chegaram no Brasil	Esconde-esconde de peteca pega-pega	Dança, esporte e alimentação
4	Bart	São povos da Índia que vieram para o Brasil	Peixe e frutas	O Pedro Álvares Cabral chegou e aí começou a falar português	Sucuri, Corrida da tora	Mais brincadeiras, o que mais normal eles comem, se eles trabalham
5	Belinha	São povos que vieram da Índia	Brincadeiras, artesanatos, roupas e pinturas	Não sei	Sucuri, peixe pacu, peteca, emussi	Sim, fazer artesanatos e pintura no corpo
6	CR7	Não	Modos de viver, alimentação, esportes, dança,	Maneiras de viver, primeiro teve a primeira	Sucuri e corrida da tora	Eu gostaria de aprender os esportes deles e

¹⁶ Nas transcrições das respostas ao questionário inicial, promovemos algumas modificações no texto, com o intuito de ajustar as escritas à ortografia, cuidadosamente observando que tal alteração não afeta o sentido geral da sentença.

¹⁷ Os nomes dos/as alunos/as serão mantidos no anonimato, sendo substituídos em todo o texto por nomes fictícios que foram escolhidos pelos/as próprios/as alunos/as.

			modos de falar	luta, índio contra indígenas.		qual as brincadeiras que eles brincam
7	Diana	Não	As brincadeiras indígenas, pintura corporal tradição, danças, comidas e esportes	Foi formada pelos indígenas. Depois Pedro Álvares Cabral veio pro Brasil e se sacrificou	Corrida da tora, sucuri, pega-pega	Como que eles se pintam
8	Dinho	São os primeiros povos a chegarem no Brasil	As brincadeiras e o modo de viver	Os portugueses entraram nas terras dos indígenas	Sucuri e corrida da tora	Eu queria aprender se eles fazem esportes
9	Emily Vick	São índios, pintura corporal, ocas e peteca	As pinturas corporais, algumas brincadeiras e a casa deles	Os índios descobriram o Brasil e chegaram os portugueses e escravizavam os indígenas	Sucuri e peteca	O que eles comem e o que eles brincam
10	Frajola	Os africanos	Um pouco das brincadeiras, modos de viver	Os indígenas moravam aqui, aí os portugueses vieram e expulsaram os indígenas	Peteca, sucuri, pega-pega, corrida da tora	As comidas e mais brincadeiras
11	Kiara	São pessoas que tem uma cultura diferente da nossa	Eu conheço que a cultura indígena são modo de viver um exemplo eles tem brincadeiras diferente da nossa	Vieram os indígenas e depois vieram os portugueses e tiraram os indígenas da América	Sucuri e pega-pega	Eu tenho vontade de aprender todas as brincadeiras deles e também tenho vontade de aprender a língua deles.
12	Ladybug	Não	Não	Os indígenas vieram para o Brasil e também os portugueses	Peteca, esconde-esconde, pular corda	Eu queria saber como eles comem, trabalham e brincam
13	Lele	Não	Menino menina	Bandeira	Pega-pega	Não conseguiu expressar-se diante da pergunta (PA) ¹⁸
14	Luffy	Povos que vivem na África	Não	Os indígenas vieram da África	Esconde pega, corrida e futebol	Os esportes

¹⁸ O preenchimento dessa questão foi realizado pela professora auxiliar da aluna que pertence ao público alvo da Educação Especial.

15	Luna	Povos que vivem, por exemplo, na Índia e também no próprio Brasil	Cultura indígena: eles tem um modo de viver diferente da maioria	Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil enquanto queria ir para outro lugar, ele descobriu e decidiu povoar.	Sucuri e capoeira (o resto eu esqueci)	O jeito que eles falam, e brincam. Eles que fazem a própria comida, eles não compram em um mercado.
16	Luna Negra	Pessoas que habitavam o Brasil primeiro	Corrida de um pé, pega-pega e que eles inventaram a capoeira	Ela foi formada pelos indígenas mas depois os portugueses levaram eles de escravos	Pega-pega ou sucuri e tipo pulando com um pé	Quais são as comidas típicas deles, as formas que eles trabalham e as músicas deles
17	Mirabel	Não	Modos de viver, dança, as brincadeiras, alimentação, esporte	Os indígenas lá em 1500 já estavam aqui, mais os portugueses falaram que eles que descobriram o Brasil	Pique esconde, corrida da tora, pião, pipa, bambolê	O que eles comem, a pintura corporal, o bambolê
18	Moana	Não	A pintura, modo de vestir e o cabelo	Eles vivem se casando e se pintando	Sucuri	Sim, aprender a caçar como eles
19	Mônica	Não	Eu não sei quem são os povos indígenas	Eu não sei	Não sei	Quem são os indígenas? eu não conheço
20	Nala	Os indígenas são pessoas que vivem na floresta, dormem em ocas e tem culturas diferentes	Que eles fazem diferentes pinturas no corpo, eles comem frutos, peixes e caçam. Diferentes brincadeiras como: sucuri, corrida da tora e etc... Eles se vestem diferente da gente	O Pedro Álvares Cabral achou que descobriu o Brasil, e por isso os portugueses escravizaram os indígenas	Sucuri e corrida da tora	Eu gostaria de aprender mais sobre a cultura indígena. A minha curiosidade é como eles aprenderam as brincadeiras?
21	Natalia Aime	Não	Pra mim a cultura indígena é, tipo aqui no Brasil as meninas usam saia e lá eles fazem saia de planta	Eu acho que foi através dos indígenas	Sucuri por enquanto eu só lembro dessa	Nenhuma curiosidade, mas eu estou amando aprender sobre os povos deles. Eu acho que eles não trabalham para comer e

						depois eles brincam, eu acho.
22	Neymar	Os indígenas são povos que fazem brincadeiras muito legais	Que eles comem coisas diferentes e também eles tem cor diferente e também fazem brincadeiras	Eu lembro que o indígena chegou aqui no Brasil e aí os portugueses chegaram e depois teve guerra	Sucuri, berimbau, peteca.	Eu queria saber o que aconteceu na guerra dos portugueses com os indígenas. E também a cultura. E também os esportes que eles fazem.
23	Pato Donald	Povos afastados da sociedade	Sobre as casas, as brincadeiras, os brinquedos	Os portugueses chegaram aqui e os indígenas já estavam aqui. A sociedade foi criada com os indígenas	A da tora	Queria saber como é a casa deles por dentro, como eles mobíliam a casa
24	Pedro Sampaio	São povos indígenas que tem a sua cultura	As roupas	Não sei	Sucuri, peteca, emussi, peixe pacu e arco e flecha	Sim, dança, alimentação e brincadeiras
25	Rapunzel	Não	Eu conheço que eles gostam muito de brincadeiras, eles também gostam de fazer brinquedos com folhas secas e madeira, etc.	Maneira de viver: indígena: eles comem diferente da gente e brincam diferente	Sucuri, corrida da tora	Sobre o que eles comem, como eles se vestem, como é as danças deles.
26	Sasqui	Sim - São índios	As brincadeiras	Os indígenas chegando no Brasil	Peteca, caba	Como eles vivem, o que eles comem, o que eles brincam
27	Stitch	Os povos indígenas foram os primeiros a chegarem no Brasil	A cultura, eles têm modos de comer, de dançar, de brincar, e de estudar.	Os indígenas gostam de dançar e de brincar, e várias outras coisas do dia a dia deles.	Sucuri, peteca, Esconde-esconde, camaleão, e cobra cega	A cultura, o futebol, e as brincadeiras. E nenhuma curiosidade.
28	Tanjiro	Eles são pessoas que deram a cultura brasileira e que lutaram, e eles foram escravizados	Não	Capoeira, arroz e feijão	Peteca, cobra cega e pular corda	Não muito

29	Viúva Negra	Eles sabem várias brincadeiras, não são tão negros, e sabem da natureza	Alimentação: peixe em uma folha de bananeira frutos como: manga, banana, uva, framboesa, laranja, morango, jaca e cupuaçu. A dança para mim é assim: eles pegam colorau e passam na cara e dançam	Os indígenas estavam no Brasil, quando os portugueses vieram e conheceram uma árvore chamada pau Brasil e nomearam o país de Brasil.	Sucuri e corrida da tora	A comida deles, queria que a diretora deixasse a gente experimentar a comida deles
----	-------------	---	---	--	--------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As crianças responderam ao questionário inicial na terceira aula e os/as alunos/as que faltaram nesse dia responderam em outro momento, no meu horário de HTPI (horário de trabalho de planejamento individual). Durante a explicação para responder ao questionário, algumas intervenções que não estavam no planejamento inicial foram necessárias, porém, em decorrência das atitudes das crianças observadas na aula, foi necessário mudar a rota.

Reforcei, primeiramente, que não tinha certo ou errado, mas sim, a opinião deles, achei importante essa ressalva para que as crianças ficassem bem à vontade para se expressar na escrita. Expliquei também que fizéssemos com calma, eu iria ler cada pergunta e logo após eles/as iriam responder. Adotei essa estratégia, pois em conversas com a professora regente da sala, ela comentou sobre a dificuldade na interpretação de textos que algumas crianças do 4ºC apresentam. Na segunda pergunta, quando falei sobre a cultura, perguntei a eles/as o que significava essa palavra, se eles/as entendiam. Percebi um estranhamento e sinais negativos, acusando ausência de conhecimento sobre a palavra cultura. (DC3¹⁹, tema da aula: Quem são os povos indígenas?)

Percebendo a reação das crianças, procurei abrir um parêntese e explicar melhor sobre cultura, e neste momento ocorreu uma interação inesperada que me auxiliou na explicação

¹⁹ Utilizaremos a sigla “DC”, seguida de número, para representar a palavra “Diário de Campo” e o número da aula realizada de onde foi extraído o excerto. Assim, “DC3” indica a transcrição do Diário de Campo ocorrido no terceiro encontro. Os excertos extraídos dos diários de campo, mais especificamente os recortes de fala dos/as alunos/as serão transcritos na forma literal, preservando o caráter da norma culta da língua portuguesa, não interferindo no sentido das frases. Para tanto, esses trechos serão colocados no corpo do texto em itálico, justificados e com um recuo da margem esquerda e direita, para diferenciar das citações literais. Os momentos de diálogos serão transcritos com a utilização de aspas.

Bart disse: “os mineiros gostam muito de pão de queijo”

[...] Anng reforçou: “Não sei onde pro, mas eu vi que eles comem açaí com arroz”[...]

Essas falas tiveram origem a partir do momento que falei que nós, geralmente, comemos arroz e feijão, mas em outros países, ou até mesmo em outras regiões do Brasil, os povos locais têm outros hábitos alimentares [...]

Luna ajudou a exemplificar quando falei sobre as variações linguísticas, ela disse que sua família veio da Paraíba, e a maneira que eles/as falam é diferente de quem nasceu em São Paulo, por exemplo.

(DC3, tema da aula: Quem são os povos indígenas?).

Minha fala sendo permeada pelas falas das crianças permitiu melhores condições para que pudessem responder o questionário. Algumas crianças também solicitaram ajuda no particular, alegando dificuldades para interpretar a pergunta.

Além das respostas dos questionários iniciais, foram considerados os registros do diário de campo e os caderninhos preenchidos pelos/as alunos/as. A partir disso, em um movimento de distanciamento de uma prática pedagógica bancária, com vistas a um exercício docente progressista, foi necessário reestruturar o planejamento inicial e ser sensível aos sinais que as crianças apresentavam a todo momento.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2019).

Diante disso, foi necessário repensar o desenvolvimento das aulas, sendo necessário incluir vídeos, imagens e propostas que não estavam no planejamento inicial. Vale ressaltar também que todas as aulas foram transformadas a partir das relações estabelecidas, o que tornou muito desafiador olhar para cada momento e ser sensível aos tensionamentos que estavam sendo gerados.

Os caderninhos que os/as alunos/as preenchiam ao final de cada aula também nos trouxeram reflexões e situações que deveriam ser problematizadas nas aulas ou aproveitadas neste momento de análise da pesquisa. Além da possibilidade de desenhar, as crianças também podiam optar por escrever no caderninho. É importante mencionar que no Quadro 3 transcrevemos todas as escritas dos/as alunos/as:

Quadro 3 - Excertos retirados dos caderninhos/as dos/as alunos/as²⁰

CADERNINHO DOS/AS ALUNOS/AS				
DATA	AULA	ALUNO/A	TEMA DA AULA	EXCERTOS ²¹
01/08/2023	1	Belinha	“Como tudo começou?”	“[...] na próxima aula podemos fazer de novo ou podemos fazer outra brincadeira [...]”
01/08/2023	1	Pato Donald	“Como tudo começou?”	“Eu gostei muito, mesmo a gente ficando sentado a maioria da aula, mas foi divertido, mais durou muito pouco a brincadeira, só 1 minuto acho que deveria ser 5 minutos a gente deveria conversar no final da aula”
01/08/2023	1	Pedro Sampaio	“Como tudo começou?”	“Professora o Sasqui na educação física, ele ficou batendo no CR7, no Dinho, no Neymar e em mim, e eu não gostei, e ele não parou. E eu gostei da segunda rodada que foi mais legal”
01/08/2023	1	Luna	“Como tudo começou?”	“Gostei demais de se esconder, achar os outros e correr do pegador, foi simplesmente incrível! Adorei falar sobre o povo indígena e poder dar a minha opinião sobre, quero muito que tenha mais brincadeiras sobre, única coisa que eu queria mesmo era que tivesse mais partidas, mas tudo bem. Quero falar que sempre adorei suas aulas”
01/08/2023	1	Bart	“Como tudo começou?”	“Achei bem legal, só não gostei por que os pegadores nunca ia na onde eu estava e o daora é que eu pude saber na onde as tribos indígenas ficam”
01/08/2023	1	Luna Negra	“Como tudo começou?”	“[...], achei legal a aula e o tema, achei interessante a conversa na roda”
01/08/2023	1	Tanjiro	“Como tudo começou?”	“Foi muito bom a aula porque nós brincamos de sucuri que era esconde esconde uns amigos colocaram mais umas regras a mais e eu me escondi atrás do morro toda hora, mas quando a professora apita todo mundo ficava triste porque o tempo passava rápido”
01/08/2023	1	Frajola	“Como tudo começou?”	“Hoje gostei muito da aula, mas pra mim a aula foi curta [...]”
01/08/2023	1	Neymar	“Como tudo começou?”	“Professora Andressa, eu gostei muito da sucuri, dá pra se esconder muito e dá pra se divertir muito. Eu gostei mais ou menos do esconde-pegar e é muito legal ter pique e também tem muita pessoa pra brincar. E também gostei das fotos que você mostra pra gente, e é isto”

²⁰ A ordem de apresentação dos excertos está conforme a sequência do desenvolvimento da UD.

²¹ Os excertos retirados dos caderninhos dos/as alunos/as receberam alguns ajustes no texto, adequando a escrita a norma culta e a ortografia, não modificando o sentido real das falas das crianças.

08/08/2023	3	Dinho	“Quem são os povos indígenas?”	“Eu gostei muito da aula mais eu fiquei triste porque a gente não fez lá fora”
08/08/2023	3	Pato Donald	“Quem são os povos indígenas?”	“Gostei, mais a maioria da aula foi de escrita e também as partidas foram muito curtas”
10/08/2023	4	Belinha	“Quem são os povos indígenas?”	“[...] podemos fazer fora da quadra, temos muito mais espaço”
10/08/2023	4	Emily Vick	“Quem são os povos indígenas?”	“Prof. eu não gosto quando a aula é dentro da quadra prefiro quando é lá fora”
10/08/2023	4	Nala	“Quem são os povos indígenas?”	“Eu achei a aula muito legal e bem divertida! Na próxima aula a gente pode fazer pique-esconde em volta da quadra?”
15/08/2023	5	Pato Donald	“Índio ou indígena?”	“Gostei porque deu pra fazer a brincadeira na minha casa”
15/08/2023	5	Pedro Sampaio	“Índio ou indígena?”	“Prof. eu amei a aula de hoje porque a brincadeira que nós fizemos é de correr e eu amo correr. E as regras foi muito legal, e o Sasqui estava me batendo atrás da parede e minha mãe falou para mim que se ele me bate eu posso dar de volta”
15/08/2023	5	Bart	“Índio ou indígena?”	“Achei mais ou menos, ficamos praticamente a aula toda falando, uma rodada e lanchamos tarde”
17/08/2023	6	Natalia Aime	“Índio ou indígena?”	“Eu gostei da aula, porque você coloca os espaços de fora da quadra. Pro, eu tenho uma dúvida: vai ter passeio escolares sobre os indígenas?”
17/08/2023	6	Sasqui	“Índio ou indígena?”	“Uma coisa que eu não gostei é que eu estava descansando, eles me pegaram, e quando eles estavam descansando, eu não posso pegar eles, isso é injusto”
22/08/2023	7	Nala	“Qual é a nossa história?”	“Eu adorei a queimada indígena e aprender uma queimada nova, mas quando eu estava de colete para pegar os outros ninguém me passou a bola, só uma vez, e foi muito chato”
22/08/2023	7	Pato Donald	“Qual é a nossa história?”	“Não gostei muito a gente só fico conversando, mas a maioria foi bem legal, eu não tenho uma opinião certa”
22/08/2023	7	Pedro Sampaio	“Qual é a nossa história?”	“Foi muito legal, nossa foi demais! Prof. na próxima aula pode fazer em volta da quadra? Porque seria mais difícil para o pegador”
22/08/2023	7	Luna	“Qual é a	“Adorei, eu fui pega algumas vezes mais

			nossa história?"	adorei, quero saber mais sobre a cultura indígena, e também sobre as brincadeiras"
24/08/2023	8	Pato Donald	"Qual é a nossa história?"	"Foi legal porque eu joguei meu aviãozinho de papel, aí ele saiu voando"
05/08/2023	8	Stitch	"Quem são os povos indígenas?"	"Eu nunca quase sou pega, mas às vezes. Mas foi muito legal, quero aprender mais sobre os indígenas pois é muito legal"
24/08/2023	8	Kiara	"Qual é a nossa história?"	"Gostei porém dava pra gente fazer na quadra para ser mais desafiador e não valer a mão e só a cabeça para se proteger. Mais eu digo fazer dentro da quadra mais ser livre na quadra acho mais desafiador, mas gostei muito da aula. Ah e também quero fazer a brincadeira guarani achei bem interessante, gostaria de fazer na próxima aula. Mas é isso. Gostei muito"
24/08/2023	8	Rapunzel	"Qual é a nossa história?"	"Pro, eu gostei de correr dos pegadores e a gente pode fazer de outro jeito a queimada, e eu achei difícil na hora de ser pegador e na próxima poder fazer dentro da quadra aí seria mais difícil de se esquivar da bola do pegador, e para os pegadores seria mais fácil para os pegadores, e terça-feira, a gente pode fazer o que o Matheus falou, tipo um caça tesouro"
29/08/2023	9	Stitch	"Você fala tupi?"	"Foi muito legal peguei muitas pessoas, algumas trapacearam e quebraram as regras, foi legal a roda, as emoções, e várias outras coisas"
05/09/2023	10	Nala	"Os indígenas só vivem na Amazônia?"	"Eu achei a brincadeira super divertida, foi super legal a gente virar detetive para achar a semente na próxima aula a gente pode fazer a brincadeira que a Luna propos?"
19/09/2023	11	Emily Vick	"Vamos fazer uma pintura corporal?"	"Eu acho muito legal o grafismo indígena eu tenho muitas curiosidades. Eu amei e quero saber mais"
21/09/2023	12	Emily Vick	"Vamos fazer uma pintura corporal?"	"Pro vou ser sincera não gostei da aula hoje achei que seria mais legal"
21/09/2023	12	Kiara	"Vamos fazer uma pintura corporal?"	Gostei da aula por vários motivos 1º motivo: consegui fazer uma pintura que eu não sabia fazer 2º motivo: gostei de ser líder e se puder me escolher de novo"
21/09/2023	12	Pedro Sampaio	"Vamos fazer uma pintura corporal?"	"Prof. eu queria falar lá embaixo é que tem povos que só as mulheres pode usar jenipapo"
26/09/2023	13	Anng	"Brinquedos"	"Pro eu queria saber se na quinta a gente

			indígenas”	podia brincar de Emussi e de sucuri porque se eles sabem alguma estratégia no Emussi e de sucuri”
28/09/2023	14	Kiara	Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil	“Professora eu amei a aula porque tenho uma irmã que estuda lá, mas tenho uma pergunta: quando a gente vai fazer o piquenique?”
28/09/2023	14	Viúva Negra	Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil	“Pro, eu tenho uma pergunta: que dia a gente vai trazer a comida dos indígenas?”
28/09/2023	14	Pedro Sampaio	Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil	“Pro eu amei essa aula porque nós fizemos várias brincadeiras que eu queria, na hora que eu disse vamos brincar de Emussi, todo mundo falou que sim”
28/09/2023	14	Mirabel	Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil	“Pro, eu tenho uma dúvida, os indígenas, eles comem comidas diferentes e também eles fazem alguma tradição antes de comer?”
28/09/2023	14	Frajola	Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil	“Pro gostei muito da aula, queria muito fazer de novo com o jardim I e II, mas as meninas, principalmente a Rapunzel falou que eu era do jardim, fiquei muito envergonhada e triste”
03/10/2023	15	Stitch	Respeito a vida e a diversidade	“Gostei muito da aula prof. mas quase não teve tempo para a gente construir o arco”
03/10/2023	15	Viúva Negra	Respeito a vida	“O vídeo foi muito bom! Eu amei ver os indígenas correndo, mas teve uma parte muito triste. Os indígenas estavam sofrendo muito!!! Eu fiquei preocupada!!!E não foi um ano, foram mais de 10 anos...”
03/10/2023	15	Tanjiro	Respeito a vida	“Eu não gostei muito da aula porque a aula foi dentro da sala de aula foi o tema como fazer um arco e flecha”
03/10/2023	15	Nala	Respeito a vida	“Foi muito divertido fazer o arco e flecha e foi bem interessante ver o vídeo, eu fiquei muito triste com os povos yanomamis”
19/10/2023	17	Emily Vick	“Paixão nacional: com o pé ou	“Pro, amei a aula achei que poderia mudar algumas coisas. Pro, uma pergunta: existe indígena na nossa cidade?”

			com a cabeça?”	
19/10/2023	17	Nala	“Paixão nacional: com o pé ou com a cabeça?”	“Eu achei a aula bem divertida e bem legal! Essa brincadeira é muito legal, eu achei bem interessante o jeito que eles, os indígenas, fazem a bola para o jogo e o jeito que eles fazem essa brincadeira

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro item analisado foi o diário de campo, contendo os acontecimentos de cada aula. Na dinâmica de uma escola de período integral, confesso que tive dificuldades em realizar a escrita nos diários de campo logo em seguida da aula, pois praticamente, em todas as aulas, eu já tinha ultrapassado o horário previsto de término e a turma do 3ºA me aguardava, o que impossibilitava a escrita imediatamente após a aula do 4ºC.

Por isso, consegui organizar um horário depois da aula do 3ºA, no horário de trabalho pedagógico individual - HTPI, para fazer a escrita nos diários, e quando não conseguia finalizar, pontuava os principais acontecimentos para depois desenvolver com mais exatidão e calma. Também utilizei o gravador do celular para captar alguns pontos que julguei importantes, e depois pude utilizar na escrita do diário de campo.

Na aula de número 4, os/as alunos/as levaram para casa uma entrevista para realizar com a família (Quadro 4). Cada detalhe foi explicado na sala de aula e reforçada a importância de cumprir com essa tarefa, para que pudéssemos discutir durante as aulas. Mesmo diante da explicação sobre a importância de realizar a tarefa de casa, sete alunos/as não fizeram, alegando motivos que incluem as famílias, desde esquecimento a falta de tempo. Na explicação, mencionei sobre a liberdade de escolher para entrevistar, a mãe, o pai, os dois, ou qualquer outro membro da família.

Quadro 4 - Entrevistas com as famílias²²

ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS					
Aluno/a	Quem entrevistou	Você conhece a cultura indígena? Se respondeu sim,	Você sabe dizer se sua família tem descendência	Você conhece as brincadeiras indígenas?	Você já teve contato com um indígena?

²² As falas foram transcritas realizando a alteração na escrita conforme a língua portuguesa, preservando o sentido real de cada sentença.

			diga o que você conhece.	a indígena?		
1	Amora	mãe	Não	Não sei	Não	Não
2	Baby Oda	mãe	Comidas e brincadeiras	Sim, minha tataravó	Esconde-esconde	Não foi possível identificar a resposta
3	Bart	mãe e pai	Não	Não sabemos	Peteca, cabo de guerra e arco e flecha	Não
4	Belinha	mãe	Peteca, índios, farofa, e feijoada	Não sei	Peteca, cabo de guerra, bilboquê, arco e flecha, sucuri	Na feira em Ilha comprida
5	Diana	avó	Sim, respeito a natureza e respeito aos mais velhos	Sim	Peteca, cabo de guerra, arco e flecha, arranca mandioca e briga do galo	Sim, na igreja
6	Dinho	mãe	Sim, modo de viver	Não	Corrida do saci e sucuri	Não
7	Emily Vick	pai	Sim, culinária e pinturas corporais	Sim, bisavós	Peteca, sucuri pegador	Sim, em Itanhaém e Caucaia do Alto
8	Frajola	pai	Sim, morar em aldeias, existe o chefe da tribo chamado cacique, tem o pajé e o curandeiro	Não tem	Peteca, minuê	Sim, na Bahia
9	Kiara	mãe / pai	Sim, o povo indígena tem diferença entre si nas tradições culturais nas danças, cultos, medicina, arte no modo de ver o mundo e a natureza	Sim, por parte da nossa bisavó materna	Peteca, pião, bilboquê, tambor, chocalho	Sim, descendente s familiares, mãe e meus avós
10	Lele	mãe	Sim	Sim, bisavó, avó da minha mãe	Não	Minha bisavó era, mas não conheci
11	Luna	mãe	Sim, um pouco. Eu sei que a maioria vive na	Sim, meu tataravô era indígena, ou	Peteca e corrida do saci.	Não

			Amazônia em aldeias, sobrevivem da agricultura e pesca, o médico deles é a pessoa mais velha da aldeia, cacique, etc.	seja, o avô da minha mãe é índio, mas não pude conhecer ele, pois quando ela nasceu, ele já havia morrido		
12	Mirabel	mãe	Sim, costumes, trajes, comida e dança	Não	Peteca, cabo de guerra e arco e flecha	Excursão escolar
13	Moana	mãe	Sim, aldeias e as danças	Minha tataravó	Peteca	Não
14	Mônica	mãe	Sim, música, dança, arte, culinária, cestaria, cerâmica, tecelagem e a pintura corporal	Não	Heiné Kuputisü, tatu, tobdaé, guaraná, gavião e passarinho	Nunca tive contato com indígena
15	Nala	mãe	Sim, eles vivem nas florestas, caçam para se alimentar, também pescam para se alimentar	Não, nossa família não tem	Peteca e arco e flecha	Não
16	Natalia Aime	mãe	Sim, algumas comidas, brincadeiras, ornamentos, tribos e moradia	Não tem	Queimada, perna de pau, peteca, cabo de guerra	Não
17	Pedro Sampaio	pai	As brincadeiras e as casas	Não tem	Peteca, arco e flecha, cabo de guerra, jogo da onça, sucuri, emussi e peixe pacu	Não
18	Rapunzel	mãe	Sim, povoado importante na identidade brasileira, crenças e costumes	Não temos	Peteca, cabo de guerra e corrida da tora e do saci	Não
19	Sasqui	mãe	Sim, que eles moram na oca, eles casam.	Sim, o bisavô do meu pai	Peteca, queimada, dança e sucuri	Não
20	Stitch	mãe	Sim, índios, dança e animais	Não	Peteca, cabo de guerra, queimada e sucuri	Não

21	Tanjiro	mãe	Sim, alimentos da terra, as danças, religião e vestimentas	Não	Peteca, corrida do saci, arco e flecha, briga do galo, sol e lua, perna de pau, brincadeira do barbante	Sim, na igreja
22	Viúva Negra	mãe	Sim, conhecemos alguns em um passeio, e eles falaram bastante de medicamentos, da dança e alimentação, etc.	Sim, avós paternos	Peteca, cabo de guerra, perna de pau	Sim, em um passeio em Itu - SP

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na aula de número 21, as crianças responderam um questionário final (Quadro 5), após a explicação e com as dúvidas sanadas.

Quadro 5 - Respostas do questionário final

ALUNOS/AS		PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL				
		Como foi para você, aprender mais sobre a cultura indígena?	O que você achou mais interessante sobre os povos indígenas?	Tem alguma informação que você gostaria de aprender mais sobre a cultura indígena?	Você brincou em casa ou na rua com as atividades que aprendeu na Educação Física?	Na nossa exposição sobre o projeto, o que chamou mais a sua atenção?
1	Amora	Eu fico pesquisando no google, eu amo a cultura indígena	Eu achei muito interessante onde os indígenas dormem	Sim, eu queria saber se os indígenas vão para a escola	Sim, eu brincava com as minhas amigas de peixe pacu, corrida da tora e corrida de bicicleta, a gente ama isso	Me chamou mais atenção, o arco e flecha, e a sucuri me chamou muita atenção
2	Anng	Foi bem legal aprender coisas novas, brincadeiras, culinária, etc...	A culinária, tipo a paçoca eu não sabia que eles comiam ela salgada	Mais brincadeiras	Eu brinquei de sucuri com meus irmãos	O que mais me chamou a atenção foram as pinturas corporais
3	Baby Oda	Bom, eu gostei muito, eu não sabia, mas a pro falou muito	As brincadeiras e as pinturas	Sobre as pinturas, eu queria saber mais o que	Sim, eu brinquei com minha prima de peteca	As comidas

		sobre indígena. Eu gostei muito das pinturas, das comidas e das brincadeiras		significa		
4	Bart	Foi bom descobrir o que fazem e o que comem	Que cada um tem pinturas diferentes, são até que legais as diversas pinturas	Não	Não	Sobre as comidas não sabia que eles comiam paçoca
5	Belinha	Legal, muito interessante, as comidas, brincadeiras, pinturas	As pinturas corporais	Fotos sobre a gente fazendo brincadeiras	Sim, com a minha prima e irmã, o Emussi	Comidas indígenas, brincadeiras e pinturas corporais
6	CR7	Pro, foi muito bom, eu gostei	Das pinturas corporais	Como eles falam as línguas indígenas, e eu gostei demais	Sim, eu brinquei com o meu irmão de cabo de guerra	As comidas e as brincadeiras
7	Diana	Muito bom porque nós ficamos sabendo sobre mais culturas	Tudo	Não, porque nós já aprendemos	Sim, peteca, sucuri, Tobdaé e cabo-de-guerra	Tudo, porque é interessante
8	Dinho	Foi muito legal, eu gostei	Eu amei, e o que mais me interessei foram as comidas e as brincadeiras	Não	Sim, a sucuri, eu brinquei com o meu primo	As pinturas
9	Emily Vick	Muito legal, amei porque tinha muitas curiosidades e muito diferente	As comidas e a brincadeiras	A caça e as brincadeiras	Sim, com meu pai de peteca	As comidas sobre os nomes, achei muito legal
10	Frajola	Foi muito legal e interessante, até porque sou descendente de indígena	As brincadeiras e as comidas	As comidas e os costumes	Sim, eu brinquei de cabo de guerra com a minha prima	As comidas indígenas e as fotos
11	Kiara	Foi muito legal aprender sobre a cultura, eu aprendi mais coisas sobre os indígenas	As brincadeiras. Foi muito interessante aprender sobre as brincadeiras. Minha	Acho que não, pois já tirei minhas dúvidas	Sim, brinquei de esconde-esconde de cores e sucuri	As comidas, pois são comidas que nós comemos no dia a dia

			preferida é a sucuri			
12	Ladybug	Foi muito bom	Quando nós fizemos pintura corporal	Eu gostaria de saber se eles usam roupas que a gente usa	Brinquei com meu sobrinho de peteca	As comidas e as fotos das brincadeiras
13	Lele	Gostei	Bolo	Não	Peteca	Pintura
14	Luffy	Foi mais ou menos fácil	As brincadeiras	Cabeçobol	Não	A brincadeira, tipo a corrida da tora
15	Luna	Muito legal, pois além de conhecer formas diferentes, outros costumes, brincadeiras, nomes, dentre outros, conseguimos aprender se divertindo	As comidas, pois além de ter novas comidas que não ouvi falar, tem também as que nós comemos no dia a dia, como a tapioca	As pinturas no corpo, quero aprender mais sobre as pinturas e os significados!	Sim, com a minha irmã de arco e flecha, peteca, cabo de guerra e outros que não lembro	As histórias me fizeram acreditar que não precisamos ligar para as diferenças, e sim, seguir em frente
16	Luna Negra	Foi legal ter essa experiência, nunca imaginei que ia ser tão legal	Que tinha muitos povos indígenas perto de nós	Sim, porque eles vivem na natureza	Não lembro	As brincadeiras
17	Mirabel	Muito legal aprender sobre os indígenas	A culinária, que que eles fazem tipo a farofa de carne seca e o bolo de milho	Não, porque nós aprendemos muito sobre eles (indígenas)	Sim, eu brinquei de sucuri em uma festa de aniversário	As entrevistas e as comidas
18	Moana	Eu achei muito legal aprender as coisas e várias brincadeiras diferentes	As comidas	Sim, o arco e flecha	Não	As pinturas
19	Mônica	Não foi possível identificar a resposta	Sobre as pinturas corporais	Nada, a brincadeira foi boa	Na rua com minha mãe e a minha irmã de sucuri	Eu achei interessante o projeto, amei o projeto, muito
20	Nala	Muito legal, interessante e super divertido	Que cada etnia tem uma brincadeira diferente do seu jeitinho	Não, já tirei minhas dúvidas	Sim, brinquei com a minha irmã de arco e flecha	As pinturas diferentes dos indígenas e as comidas diferentes

						deles
21	Natalia Aime	Muito bom, pois é importante para mim aprender várias culturas e também é divertido	Eu achei que os indígenas eram bem, ou melhor totalmente ao contrário da gente, mas, com o projeto, aprendi que não	Se tivesse mais tipos variados de brincadeiras, que você podia explicar para gente, eu amaria	Eu brinquei muito com a minha irmã, de várias brincadeiras, como peteca, cabo de guerra, etc.	Em si, as brincadeiras
22	Neymar	Foi muito bom, eu aprendi muitas coisas sobre a cultura indígena	As brincadeiras e as comidas	Como eles fazem os brinquedos indígenas	Sim, brinquei de sucuri com o meu pai, mãe e irmão	As comidas eu não sabia que beiju era indígena
23	Pato Donald	Normal	Comida deles	Não, já sei de tudo (eu acho)	Não, é a verdade, não pode mentir	A comida gostei, é boa
24	Pedro Sampaio	Foi maravilhoso, eu amei, gostei muito	As brincadeiras, as comidas, as pinturas	As línguas	Sim, peteca com minha irmã e o arco e flecha	As pinturas
25	Rapunzel	Muito legal, eu adorei a experiência, muito divertida. E as experiências com os pais	Sobre as linguagens deles, a culinária, onde eles moram	Sobre as pinturas corporais	Em casa com minha mãe, com a peteca	As comidas, as entrevistas na biblioteca, os doces têm nomes diferentes dos nossos
26	Sasqui	Bem legal a culinária	Culinária e brincadeiras	Não	Sim, sucuri com minha mãe, pai e irmão	As brincadeiras e a culinária
27	Stitch	Muito legal e criativo, uma coisa que eu me interessei	Sucuri, peteca, arranca-mandioca, etc.	O futebol	Sim, adorei brincar de de arco e flecha	A gente pode perceber a nossa animação e ver o sorriso de cada um.
28	Tanjiro	Não gostei muito, porque tinha brincadeiras que eu me machuquei	A culinária deles, eles tem uma comida chamada paçoca de carne seca	Não professora Andressa, desculpa	Não professora Andressa	A corrida da tora porque eles carregam um tronco de árvore que tem que passar por um processo
29	Viúva Negra	Legal, gostei muito das brincadeiras.	As comidas e as pinturas	Aprender a culinária indígena	Sim, brinquei de peteca com a minha prima	Pinturas, culinária, brincadeiras, e

		Mas algumas eu queria que fosse fora da quadra			e com a minha mãe e o meu pai	algumas frutas que eu conhecia, que era da cultura indígena
--	--	--	--	--	-------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Toda essa organização, nos permitiu olhar para o material coletado e associá-lo a alguns princípios freirianos, que serão apresentados com mais detalhamento nos próximos capítulos. Durante as leituras do material coletado, além de observar o aparecimento de alguns princípios freirianos, também buscou-se responder os seguintes questionamentos:

- Durante o desenvolvimento da UD foram identificadas situações que pudessem expressar a colonialidade? E de que forma, estes acontecimentos foram margeando o processo de ensino e aprendizagem e permitindo reflexões acerca de um ensino decolonizador?
- A partir disso, como a prática pedagógica pautada nos referenciais freirianos foi nos auxiliando no processo interventivo na relação professora-alunos/as na busca por um ensino crítico-libertador?

Após este movimento inicial, como mencionamos, percebemos que vários princípios freirianos foram emergindo do processo de ensino e aprendizagem. Vale dizer que os conceitos vão se entrelaçando e aqui, nesta análise, serão apresentadas em forma de categorias apenas para um recorte mais preciso das situações e dos discursos, com possibilidade de identificar os elementos de destaque e dialogar com cada um. Entretanto, ao apropriar-se das obras de Paulo Freire, é pertinente dizer que os princípios se complementam e se apresentam de maneira imbricada, impossibilitando qualquer tipo de separabilidade.

Sendo assim, foram construídas as seguintes categorias de análises:

- A potência do diálogo nas relações educativas
- Na busca dos Inéditos viáveis
- Sistema Escolar: construir, reconstruir, constatar para mudar

Nos próximos capítulos, apresentaremos a descrição de alguns acontecimentos, seguidos das minhas considerações e impressões, relacionando-os com as pesquisas que deram embasamento ao trabalho. Nesse sentido, buscou-se

identificar como a prática pedagógica referenciada pelos conceitos freirianos pode colaborar para um ensino crítico e libertador com abordagens decoloniais.

4 A POTÊNCIA DO DIÁLOGO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

*“Definitivamente não somos iguais,
e é maravilhoso saber que cada um de nós
que está aqui é diferente do outro,
como constelações”.
(Krenak, 2022, p. 33)*

O processo dialógico com a turma do 4ºC foi iniciado quando comecei a ministrar as aulas para a turma no 2º ano, no início de 2021. Iniciar cada aula com uma roda de conversa e com um momento de escuta foi se tornando um hábito que, muitas vezes, as próprias crianças iniciavam e percebiam a importância de ouvir e falar (Figura 30).

Figura 30 - Roda de conversa com o 4ºC



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

O início foi desafiador. Em muitos momentos as falas se conectavam simultaneamente, e não era possível compreender a fala de um/a ou de outro/a. O começo que resgato agora se deu quando as crianças do 4ºC estavam no 2º ano, e que a prática dialógica em uma aula de Educação Física não era habitual para estas crianças.

Entretanto, com o passar do tempo, com a insistência no ato de ouvir e falar, começamos a perceber que esse processo começou a ganhar espaço nas aulas, sendo impensável uma aula de Educação Física em que não nos posicionamos no círculo para os diálogos.

Continuamos a conversa na roda, definindo os detalhes para realizar a brincadeira, a cada sugestão dos/as alunos/as era feita uma votação pelos/as alunos/as. E quando alguma aluna ou aluno não entendia a regra, eu procurava jogar a dúvida para a turma responder. Fiquei surpresa com a manifestação da Nala, ela é uma criança que raramente levanta o braço para falar nas rodas de conversas, e hoje, ela quis colocar a dúvida dela. (DC2, tema da aula: Como tudo começou?).

Quando Anng explicou sobre sua pesquisa, as crianças ficaram curiosas e fizeram perguntas, Anng todo entendido do assunto foi falando com uma desenvoltura que me surpreendeu, pois os momentos que ele se expressa verbalmente são raros. As crianças continuaram engajadas nas propostas que o Anng trouxe e ainda fizeram sugestões. (DC8, tema da aula: Qual é a nossa história?)

Acredito que a atitude de insistência para promover um espaço dialógico permite instigar crianças que, muitas vezes, se sentem inseguras para se expressar em público, devido à naturalidade que é priorizada nos momentos de roda, alguns/as alunos/as começaram a ensaiar alguns posicionamentos, como é o caso da aluna Nala e do aluno Anng, que se sentiram à vontade para dizer a sua palavra diante do grupo, como mostrado nos excertos acima.

Para Freire (2019), pronunciar o mundo é interagir com a realidade e assumir a possibilidade de transformá-lo através da linguagem e da ação. Essa pronúncia do mundo é um processo dialógico, em que as pessoas se reconhecem e se transformam na medida que se relacionam, sendo mediatizados/as pelo mundo.

Logo no início do desenvolvimento desta pesquisa, não foi diferente e os momentos de escuta e diálogo fizeram parte do processo. As rodas de conversa se tornaram um momento habitual em que não é mais preciso pedir para organizar, pois os/as próprios alunos/as intuitivamente fazem essa organização. Além dos momentos em roda desta pesquisa, evidenciamos as falas através dos caderninhos dos/as alunos/as, uma estratégia para permitir a pronúncia de alguns alunos/as que talvez não tiveram tempo de se expressar na roda ou não se sentem à vontade para falar em público.

Em muitos momentos, utilizamos a votação para decidir algumas situações das aulas. Indiscutivelmente, trazer a opinião de cada criança e estabelecer um espaço em que eles/as próprios se sentem protagonistas de suas ações, promove muito mais engajamento nas aulas. O diálogo precisa ser sincero, autêntico e não induzido, realmente um espaço de troca, em que as crianças possam falar abertamente sobre suas opiniões.

“Gostei demais de se esconder, achar os outros e correr do pegador, foi simplesmente incrível! Adorei falar sobre o povo indígena e poder dar a minha opinião sobre, quero muito que tenha mais brincadeiras sobre, única coisa que eu queria mesmo era que tivesse mais partidas, mas tudo bem [...]”. (Luna, CA1²³, tema da aula: “Como tudo começou?”)

“[...] achei legal a aula e o tema, achei interessante a conversa na roda” (Luna Negra, CA1, tema da aula: “Como tudo começou?”)

Reforço que estabelecer um ambiente horizontalizado, é fundamental para promover espaços de escuta, que possam valorizar o que as crianças trazem. Neste sentido, é preciso realizar um deslocamento das minhas atitudes, enquanto professora que se apresenta como mediadora do processo, e isso, muitas vezes, não é uma tarefa tão simples assim.

Nesse tocante, a prática pedagógica horizontal requer uma vigilância constante, pois mesmo com o movimento progressista que agora busco em minhas ações, em alguns momentos, percebi deslizos nas minhas falas, como nos registros marcados no diário de campo mostrados nos trechos abaixo

Na roda de conversa na quadra, eles/as estavam ansiosos para repetir a atividade da aula anterior. O aluno Anng ergueu o braço para falar e eu permiti:

“Pro, vamos fazer de novo a brincadeira Sucuri?”.

Eu disse que sim, iríamos repetir a brincadeira, pois na aula passada tivemos pouco tempo para vivenciar.

(DC4, tema da aula: Quem são os povos indígenas?)

Neste primeiro momento, achei importante dar voz para quem fez as pesquisas, reforçar que estas atitudes vão contribuir para que possa ampliar seus conhecimentos sobre a cultura indígena.

(DC8, tema da aula: Qual é a nossa história?)

Quero destacar o meu registro no diário de campo mediante o pedido de fala do aluno “Eu permiti” e “Dar voz”. E por que tenho que permitir? A criança não tem seu direito de fala garantido? É nítida minha posição arbitrária registrada, em que me reconheço como pessoa que tem o poder da situação em mãos, e mesmo trilhando um movimento de ruptura das hierarquias, da verticalidade, reconheço na minha fala os vestígios de uma conduta rígida estabelecendo uma relação de poder.

²³ Os excertos retirados dos caderninhos dos/as alunos/as serão descritos com o nome do/a aluno/a e a sigla “CA”, seguida do número da aula e tema. Assim, “CA1” indica a transcrição do caderninho do/a aluno/a, referente a aula 1, conforme o quadro de nº 4. Para tanto, esses trechos serão colocados no corpo do texto em itálico, justificados e com um recuo da margem esquerda e direita, para diferenciar das citações literais.

É importante ressaltar que, como professora, preciso mediar os processos educativos, identificando as crianças que monopolizam as falas e outros/as que pouco pronunciam suas palavras, promovendo espaços de diálogos que possam ser equilibrados, principalmente percebendo os/as alunos/as que geralmente são silenciados/as. E isso é uma responsabilidade enorme, pois não é uma observação ou omissão, mas, sim, um exercício efetivo, comprometido e muito responsável.

Paulo Freire (1996) vem para auxiliar nesse pensamento, afirmando ser uma linha tênue entre o exercício docente realizado com bom senso e a prática docente exercida com autoritarismo e, em muitos casos, nós educadores temos dificuldade para lidar com isso.

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (Freire, 1996, p. 32).

Por isso, neste processo, é fundamental se perceber como uma pessoa em eterno aprendizado, me colocando na condição de aprendente e que não precisa validar as falas das crianças. Freire (2019) utiliza a palavra inacabamento, que é justamente ter a humildade de se reconhecer como eterno aprendiz e, principalmente, nas relações entre professores/as-alunos/as é possível aprender, independentemente do lado que ocupa.

Atuar no contexto educacional requer de imediato entender que estamos lidando com crianças que trazem experiências diversas e, por isso, não devemos considerá-las como páginas em branco; pelo contrário, os/as alunos/as apresentam experiências riquíssimas que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, é fundamental estabelecer um ambiente horizontal em que a criança se sinta acolhida e com o seu direito de fala garantido. Conforme Freire (2019), é necessário sensibilidade e uma escuta atenta no ambiente educacional,

abrindo espaços de diálogo para conhecer o que as crianças estão trazendo de cada assunto.

E por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (Freire, 1996, p. 61).

Além de Freire (1996) nos reforçar que o ensino não pode ser de transferência de conteúdo, chamo a atenção para a palavra boniteza, que ele utiliza nos mostrando que a prática educativa vai muito além do ensino das grades curriculares, exige afetividade nas relações. Ao conduzir uma prática pedagógica sem afeto e com uma postura verticalizada, certamente o/a professor/a exercerá um ensino bancário, em que se posiciona como detentor do conhecimento e os/as alunos/as atuam passivamente em todo o processo. Por isso, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, o afeto é indispensável neste movimento (Freire, 2018, p. 139).

Desse modo, um processo educativo pautado no diálogo requer um ensino baseado em relações horizontais, em que a criança se sinta inteiramente respeitada e incluída, e permita a participação dos/as alunos/as em todo o desenvolvimento das aulas. Para trilhar esse caminho, é necessário apresentar uma escuta atenta, para que a criança se sinta pertencente ao espaço em que está e, a partir disso, se sinta à vontade para pronunciar a sua palavra.

Dizer a palavra é algo primordial, pois a criança que se percebe em um espaço acolhedor e aberto para o diálogo poderá desenvolver sua autonomia, atributo indispensável para o processo de formação pessoal. Para Freire (2019), o ato de pronunciar a palavra, anunciando o mundo, faz com que as pessoas se transformem, visto que o diálogo se impõe como o caminho pelo qual as pessoas ganham significação enquanto pessoas.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples

troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2019, p. 109).

Evidenciar o diálogo no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Educação Física nos parece ser, em muitos momentos, um desafio imenso, pois a cultura escolar reforça como as aulas de Educação Física devem ou deveriam ser, deslocando nosso olhar a todo momento para as questões biológicas, nos fazendo apresentar diariamente e exaustivamente uma conduta de defesa por uma Educação Física outra, que se faz no chão da escola com intenções que vão muito além do simples movimentar-se, que consegue olhar para cada aluno/a sem focar no movimento puro e solitário.

Nesse caminho, a Educação Física inserida na área de linguagens, compreendendo os movimentos com suas singularidades e representações que foram historicamente construídas e modificadas, nos apresenta que é possível outras formas de se fazer Educação Física e aqui, nesta pesquisa, estamos buscando essas possibilidades.

4.1 As situações-limite emergindo diante do processo dialógico

Na primeira aula do projeto, além de resgatar os objetivos da pesquisa, foram verbalizadas algumas ações que seriam comuns em todas as aulas, como a escrita nos caderninhos e a utilização de uma câmera e do meu celular para filmar e tirar fotos durante as aulas. A utilização do celular para os registros já é um hábito comum nas aulas de Educação Física, porém a câmera chamou a atenção de alguns/as alunos/as e já neste diálogo inicial, as crianças se expressaram:

Percebi nesse momento que ficaram curiosos com a apresentação da câmera e uma aluna perguntou:

“Mas pro, pra que você vai filmar? Nós vamos poder assistir depois?”

Respondi que estava pensando em construir um documentário das aulas e perguntei o que eles achavam da ideia, muitos levantaram o braço concordando, mas teve um aluno que perguntou:

“O que é documentário pro?”

Não deu tempo de eu responder, quando o Tanjiro disse:

“É igual o da Xuxa que tá passando agora”.

Percebi que o exemplo ajudou na compreensão, e confirmei:

“Isso! vai ter entrevistas, momentos das aulas, as nossas rodas de conversas, enfim, podemos pensar juntos em como fazer o documentário”.

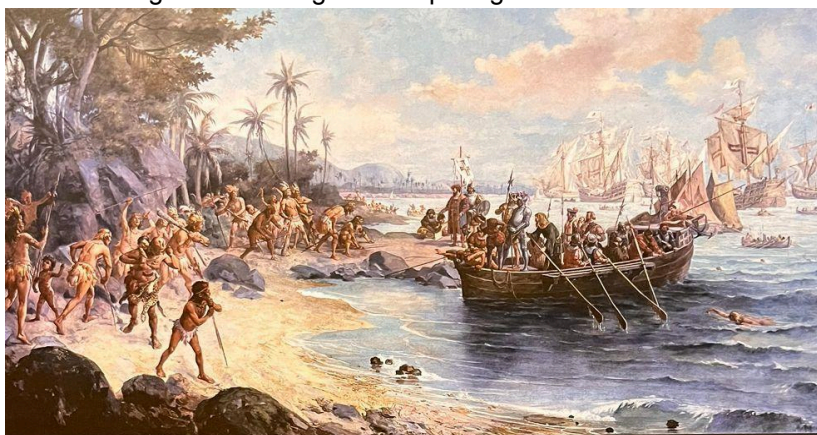
Percebi um interesse neste momento, finalizei esse assunto dizendo que retomaremos esta ideia em outro momento.

(DC1, tema da aula: Como tudo começou?)

A conversa permitiu pensar em uma proposta na qual as crianças apresentaram interesse, trazendo possibilidades para uma construção coletiva e, ainda, como é visível que a resposta vinda de outra criança, utilizando o exemplo, como foi o caso, pode ser muito mais eficiente do que a minha resposta.

Continuando com a aula na roda de conversa, as crianças visualizaram algumas imagens (Figura 31) e foram colocando seus posicionamentos sobre os povos indígenas.

Figura 31 - Chegada dos portugueses em 1500



Fonte: Desembarque dos portugueses no Brasil. Obra de Oscar Pereira da Silva, de 1904. Foto: Domínio Público. Disponível em: <https://unale.org.br/22-de-abril-524-anos-do-descobrimento-do-brasil/>.

A Stitch disse:

“To vendo guerreiros tentando tirar os passageiros do barco”

Pedro Sampaio falou:

“Eu observei que é uma guerra né, que tem vários barcos no rio, e tem a ilha que em volta tem um monte de índio e eles estão lutando, é tipo uma guerra de índio”.

Retomei a fala e perguntei:

“Além dessa observação, a hora que vocês olham para a imagem, quando aconteceu isso?”

Stitch continuou:

“Na época dos índios?”

Anng disse:

“Quando expulsaram os primeiros habitantes do Brasil”.

Intervi e perguntei:

“Quem são os primeiros habitantes do Brasil?”

“Muitos responderam “os indígenas”, alguns disseram “índios”, aproveitei e perguntei:

“Índios ou indígenas?”

“Luna disse que hoje não se fala mais índio, mas sim indígena”

“Emily Vick colocou sua opinião: Indígena é da Índia, índio é do Brasil”

Na observação da imagem do Monte Pascoal o Luffy perguntou: “os indígenas passaram aqui?”

Em seguida, Bart disse: “Eu acho que os cara de Portugal vieram pegar os índios” isso referente a primeira imagem que observaram.

*Perguntei se a sala concordava com a fala do Bart e muitos disseram que sim, pontuando que os indígenas estavam aqui antes dos portugueses.
(DC1, Tema da aula: Como tudo começou?)*

Neste diálogo inicial, é perceptível que as crianças trazem alguns conhecimentos sobre os povos indígenas e a invasão europeia, a pronúncia de Luna surpreende e desloca minhas expectativas com relação ao conhecimento que apresenta, afirmar que não se utiliza o termo índio, mas sim indígenas, era algo inesperado que apareceu logo na primeira aula sobre a temática. Entretanto, a maioria dos/as alunos/as evidenciou a dúvida, com relação ao termo que deve ser utilizado e suas explicações. Também sinalizaram dúvidas com relação aos primeiros habitantes do Brasil, por isso destacamos já neste momento, algumas situações-limite.

Como já abordado no marco teórico deste estudo, as situações-limite aparecem como impedimentos para que as pessoas possam “ser mais”, negando a vocação ontológica de emancipação humana. Aqui nesta pesquisa, é possível identificar as falas sobre os povos indígenas e quais as opiniões sobre a construção de nossa sociedade que precisam ser questionadas, fatos que foram dados como verdadeiros e únicos, histórias contadas que desprivilegiaram os povos indígenas, acarretando muitos preconceitos. Apresentar uma visão egoísta e estereotipada nos impede de ser pessoas emancipadas e nos distancia de uma conduta que analisa criticamente os fatos, e questiona as verdades impostas, reconhecendo as forças que atuam.

Através dos diálogos, como também das observações que foram realizadas no caderninho dos/as alunos/as, os questionários iniciais e as entrevistas, algumas situações-limite foram sendo colocadas, e estes elementos foram dando respaldo para o desenvolvimento da sequência didática, sendo necessário incluir recursos didáticos para discutir e questionar os fatos históricos, e também dialogar sobre a cultura indígena.

Para Paulo Freire (2019), uma situação-limite é um obstáculo que as pessoas encontram na vida e precisa ser superado, podendo ser de natureza social, econômica, física ou cultural. As pessoas, frente às situações-limite, podem apresentar uma conduta passiva e reacionária, ou se perceber como pessoa capaz de transformar a sua realidade e agir em prol da superação desses obstáculos.

Nós, enquanto seres humanos dotados de consciência, podemos trilhar um caminho para a ruptura das situações-limite, buscando nos humanizarmos e identificando as relações de opressor/a-oprimido/a que se estabelecem neste processo

Em síntese, as “situações-limite” implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada aquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (Freire, 2019 p. 130)

A superação das situações-limite só é possível frente a uma perspectiva dialética em que se nega a visão fatalista dos fatos e as situações como algo dado, imutável, saindo de uma ação domesticada para uma conduta revolucionária (Freire, 2022). Nesse sentido, também fica evidente o quanto o diálogo aparece como uma chave central para abrir espaços para a mudança.

Retomando o diálogo da aula 1, as crianças apresentaram dúvidas com relação aos povos indígenas, não sabendo explicar, de fato, quem são e quais as histórias que são vinculadas a eles/as. Também no questionário inicial que foi respondido na aula 3, foi possível identificar essa situação na primeira pergunta, que dizia: “Você sabe quem são os indígenas?” Muitos/as expressaram desconhecimento, conforme as respostas abaixo

*“Os indígenas são um povo que faz brincadeira. Eles moram na África”
(Baby Oda, Q1²⁴)*

“São povos da Índia que vieram para o Brasil” (Bart, Q1)

“São povos que vieram da Índia” (Belinha, Q1)

“Os africanos” (Frajola, Q1)

“Povos que vivem na África” (Luffy, Q1)

“Povos que vivem, por exemplo, na Índia e também no próprio Brasil” (Luna, Q1)

²⁴Os excertos retirados dos questionários iniciais serão descritos com o nome do/a aluno/a e a sigla “Q1”, seguida do número da pergunta. Assim, “Q1” indica a transcrição do questionário inicial referente a pergunta 1, conforme o quadro de nº 3. Para tanto, esses trechos serão colocados no corpo do texto em itálico, justificados e com um recuo da margem esquerda e direita, para diferenciar das citações literais.

“Os indígenas são pessoas que vivem na floresta, dormem em ocas e tem culturas diferentes” (Nala, Q11)

“Povos afastados da sociedade” (Pato Donald, Q11)

Além da afirmação de muitas crianças simplesmente dizendo que não conheciam os povos indígenas, conforme o Quadro 3, as escritas que estão acima transcritas do questionário inicial, nos mostram opiniões equivocadas, como se referir aos indígenas como povos que vivem na África. Outra observação, é a citação dos indígenas como pessoas inferiores, menos sábias e desenvolvidas, reforçando o que Pereira (2019) aponta em seu estudo, como a estereotipação dos povos originários desconsiderando toda a contribuição dos indígenas na formação da sociedade brasileira.

Dada essa situação, foi preciso pensar em encaminhamentos didáticos que pudessem trazer as discussões e questionamentos sobre a construção de nossa sociedade e o lugar dos povos indígenas nos processos históricos. Ainda no questionário inicial, nas perguntas 2 e 3, que diziam: “Você já estudou sobre a cultura indígena?” e “O que você conhece sobre a cultura indígena?”, assim como na pergunta 5, sobre o que gostariam de aprender sobre os indígenas, alguns/as alunos/as apresentaram respostas que expressavam equívocos, relacionando os povos indígenas como sendo africanos e ainda com uma visão distorcida, que os indígenas vivem apenas nas florestas e nus ou utilizam plantas para se vestirem, e ainda a dúvida se os indígenas trabalham.

“Que eles fazem diferentes pinturas no corpo, eles comem frutos, peixes e caçam. Diferentes brincadeiras como: sucuri, corrida da tora e etc... Eles se vestem diferente da gente” (Nala, Q13)

“Pra mim a cultura indígena é, tipo aqui no Brasil as meninas usam saia e lá eles fazem saia de planta” (Natalia Aime, Q13)

“Mais brincadeiras, o que mais normal eles comem, se eles trabalham” (Bart, Q16)

“Nenhuma curiosidade, mas eu estou amando aprender sobre os povos deles. Eu acho que eles não trabalham para comer e depois eles brincam, eu acho” (Natalia Aime, Q16)

Ainda no questionário inicial, embora fosse observada a citação dos indígenas como os primeiros habitantes do Brasil e a chegada dos portugueses como algo ruim, conforme o Quadro 3, percebemos uma oscilação nas respostas,

ora nos remetendo para um desconhecimento sobre os povos originários, ora nos direcionando para uma visão mais crítica dos fatos, o que nos impulsionou a dialogar mais sobre essas questões, como a vinda dos portugueses para o Brasil e seus interesses, a utilização do termo índio e também desconstruir a visão mistificada de que os indígenas são preguiçosos.

Além disso, também na aula 1, discutimos sobre quais brincadeiras indígenas as crianças conheciam e diante de uma votação escolheram a brincadeira Sucuri para vivenciar. Esta brincadeira eu citei antes mesmo de iniciar a pesquisa, os/as alunos/as lembraram e relacionaram a brincadeira com o pega-pega e o esconde-pega. Chamo a atenção para a maneira que decidiram, através do voto, pois foi algo espontâneo, decisão que partiu das crianças. Além disso, tínhamos que escolher algumas crianças para iniciar como pegadores, conforme os excertos abaixo

Nos momentos de discussões sobre as regras, Pedro Sampaio sugeriu que a pessoa que procurava também tinha que pegar, perguntei quem concordava era para levantar o braço, a grande maioria concordou (DC1, tema da aula: Como tudo começou?).

Perguntei para eles/as sobre as regras da brincadeira e como iríamos escolher as pessoas que iriam procurar. Imediatamente, a aluna Moana disse: “Comigo não morreu” e abaixou, assim todos/as foram abaixando e quem ficou por último era o escolhido. Eu questionei, pois não conhecia essa maneira de escolha, e eles/as me explicaram. (DC1, tema da aula: Como tudo começou?).

A maneira com que as crianças foram se organizando para escolher o pegador me chamou atenção, pois eu desconhecia algo tão simples e que todas as crianças sabiam, e assim chegaram em um acordo, e o mais interessante é que não precisei impor a função de cada um/a na brincadeira.

As próprias crianças vão me mostrando que através do diálogo é possível resolver os conflitos, tomar decisões, perceber as incoerências, tomar atitudes, enfim, o diálogo é um potente transformador de pessoas, que enquanto seres humanos conscientes nos percebemos e percebemos o outro através das trocas, das relações. Realmente, é como Freire (2019) coloca: o diálogo é uma necessidade existencial.

4.2 A mudança de rota diante da pronúncia dos/as alunos/as

Na aula 2, tendo em vista o tempo que ficamos dialogando na aula 1, resolvi colocar para a turma a opção de repetir a brincadeira Sucuri, pois muitos sinalizaram no caderninho, e também com falas, sobre o interesse em repetir a atividade. Nesse momento, identifiquei a alteração do planejamento inicial, buscando outras formas de desenvolvimento que pudessem trazer mais sentido para as crianças.

*“Eu gostei muito, mesmo a gente ficando sentado a maioria da aula, mas foi divertido, mais durou muito pouco a brincadeira, só 1 minuto acho que deveria ser 5 minutos a gente deveria conversar no final da aula”
(Pato Donald, CA1, tema da aula: Como tudo começou).*

*“Hoje gostei muito da aula, mas pra mim a aula foi curta [...]”
(Frajola, CA1, tema da aula: Como tudo começou?)*

*Percebi que estavam mais agitados e muito ansiosos para começar a aula de EF, inclusive, alguns/as verbalizaram isso e também que queriam repetir a atividade de terça-feira.
Em seguida, falei que na aula anterior tivemos pouco tempo para experienciar a brincadeira [...]. Por isso perguntei quem concordava em repetir a atividade e conversar melhor sobre as regras. A maioria levantou o braço e alguns sinalizaram que sim com a cabeça. Em seguida a essa fala minha, Pedro Sampaio levantou o braço e perguntou se poderíamos fazer o esconde-pegas que ele tinha sugerido na aula anterior, perguntei para a turma quem concordava e a maioria disse sim.
(DC2, tema da aula: Como tudo começou?)*

Observando os excertos, é possível perceber que os momentos dos diálogos devem ser equilibrados com os momentos de vivência. Embora reconhecendo a importância de dialogar, é necessário ajustar um tempo para cada atividade, não negligenciando o momento de vivência, que também é fundamental.

Na aula 3, ampliamos a discussão sobre cultura com o propósito de auxiliar nos conhecimentos, para que pudessem responder ao questionário inicial (Apêndice C). Tendo em vista o tempo de aula e considerando as manifestações das crianças, repetimos a brincadeira Sucuri e também ressignificamos as regras da brincadeira a partir das sugestões das crianças.

*A partir disso, perguntei aos alunos/as sobre as regras que iríamos colocar na brincadeira Sucuri, a primeira foi a quantidade de pessoas, eles votaram para colocar 3 pessoas sendo Sucuri e também a partir das sugestões dos/as alunos/as fomos decidindo os espaços, pique, enfim, o necessário para realizar a atividade.
(DC3, tema da aula: Quem são os povos indígenas?)*

No início da aula 4, na roda de conversa, a aluna Luna fez um questionamento antes mesmo de eu seguir o que estava nos planos iniciais, porém, aproveitei a oportunidade e mostrei uma imagem com as principais etnias do Brasil (Figura 32):

Figura 32 - Ilustração utilizada na aula 4



Fonte: https://turismo.b-cdn.net/wp-content/uploads/2012/12/principais_etnias_indigenas_Brasil.png.

“Pro, tem um estado que os indígenas vivem?”

Nessa hora, aproveitei e falei que a imagem que eu estava mostrando, tem relação com a pergunta da Luna [...] Falei que a imagem apresentava os principais povos indígenas do Brasil. Retomei a pergunta da Luna e joguei para a turma, o que eles/as achavam. Sasqui disse que visitou uma tribo indígena no nosso estado. Nesse momento, questioneei a turma:

“Vocês acham que tem uma ou mais aldeias no estado de São Paulo? E qual a maneira de falar, tribo ou aldeia?” Dinho respondeu:

“tribo”

E eu perguntei:

“Por que?” Ele disse porque é mais fácil de falar. Continuei com os questionamentos: onde os indígenas vivem? Como falamos, índio ou indígenas? E percebi nesse momento que a turma não tinha essas respostas. Falei que iríamos continuar falando nas próximas aulas, mas que também quem ficou curioso/a para saber as respostas, poderia fazer uma pesquisa em casa, aproveitei e falei que no final da aula eu iria entregar uma entrevista para realizar com a família.

(DC4, tema da aula: Quem são os povos indígenas?)

O diálogo transcrito reforça a dúvida sobre os significados que o termo “índio” traz, e a presença de mais um termo considerado pelos povos indígenas como pejorativo, que é “tribo”. Os termos carregam conotações estereotipadas e colonialistas, por isso devemos substituir o termo “índio” pelo termo “indígena” e o termo “tribo” pelos termos “aldeia” ou “povo” demonstrando respeito e reconhecendo a diversidade, a organização social e a cultura rica e distinta de cada grupo indígena (Krenak, 2020; Pereira, 2021).

Nas quatro primeiras aulas intituladas *Como tudo começou?* e *Quem são os povos indígenas?* destacamos algumas situações-limite que foram emergindo e propostas didáticas que pudessem trazer mais sentido para as crianças. Olhando para as situações-limite que se apresentaram, é possível verificar que tanto a utilização dos termos índio, como também as representações acerca dos povos indígenas, foram construídas com base em afirmações que não condizem com a realidade, reduzindo a cultura indígena como inferior e desconsiderando a influência dos povos originários na formação da sociedade brasileira.

Nesse percurso, a partir da aula 5, ao trazer as opiniões das crianças e modificar as aulas, foi possível perceber que o engajamento deles/as nas atividades estava crescendo cada vez mais, e a cada oportunidade em que eu pudesse colocar perguntas para instigá-los/as, eu aproveitava. Conforme eles/as percebiam espaços para colocarem suas opiniões e sugestões, o interesse pela temática crescia.

Cada diálogo trazia a possibilidade de ampliar as discussões e trazer mais curiosidades e conhecimentos, e de uma forma que me surpreendeu, as crianças começaram a trazer muitas questões que eu optei em não responder, mas deixar em aberto para que, de alguma forma, pudessem se sentir instigados a buscarem respostas. Nesse caminho, um movimento muito interessante começou a fazer parte das aulas, pois muitas pesquisas realizadas em casa e as entrevistas realizadas com as famílias foram potencializando nossas discussões e enriquecendo nossas rodas de diálogo.

4.3 A ação problematizadora fundamental para o despertar da curiosidade epistemológica

A cada roda de conversa era preciso estar atenta para palavras pronunciadas que pudessem trazer gatilhos para uma problematização. As crianças

vão a todo momento nos dando sinais, seja na pronúncia das palavras ou expressões sinalizadas pelo corpo, que um/a docente atento/a pode aproveitar e utilizar como um potente gerador de diálogo. Freire (2019) caracteriza esse processo como identificação dos temas geradores, fundamentais para a prática pedagógica freiriana.

*No caminho fui conversando com o Pedro Sampaio, ele disse que quando falei, antes das férias, sobre a pesquisa com brincadeiras indígenas, despertou curiosidade nele e por isso ele foi procurar vídeos sobre a cultura indígena para entender mais.
(DC1, tema da aula: Como tudo começou?).*

Um simples comentário pode ser um impulso para motivar uma pesquisa, tudo depende da forma como é colocado. Na conversa despretensiosa com o Pedro Sampaio, observei que não trazer respostas logo no início fez com que Pedro buscasse, fora da escola, pesquisar sobre suas curiosidades e sanar suas dúvidas.

Nesse início, percebi que quanto mais eu respondia as perguntas com outras perguntas, as crianças ficavam mais motivadas a pesquisar sobre a cultura indígena, então em muitas falas não respondi e incitei os/as alunos/as a uma busca por respostas.

*Atrasei para finalizar a aula, por isso a orientadora foi até a rampa de acesso a quadra nos chamar, reuni os/as alunos/as na rampa e disse para escrever ou desenhar, ou até mesmo os dois no caderninho, sobre os acontecimentos da aula, conforme falamos no início da aula. Nesta hora dei exemplos, de regras que poderíamos pensar, perguntei sobre outras maneiras de brincar com essa brincadeira, como eles/as acham que os indígenas brincam dessa brincadeira, enfim [...]
O aluno Dinho levantou o braço e disse:
“Pro, eu acho que os indígenas pintam o corpo e fazem depois as brincadeiras, eu vi um vídeo”
Aproveitei e perguntei para as crianças:
“As pinturas corporais fazem parte de muitos momentos nas comunidades indígenas, quais os significados? Vamos continuar na próxima aula.
(DC1, tema da aula: Como tudo começou?)*

*Outra fala que me chamou a atenção foi do Dinho, ele disse:
“Pro, a gente podia fazer também um pega-pega de camuflagem, pegar umas tintas e pintar o corpo”. Eu perguntei:
“Mas por que Dinho essa ideia?”
Ele respondeu que achava desafiador, eu ainda perguntei se os indígenas fazem isso, e ele afirmou que sim e tinha visto um vídeo. Observei também nesse momento da fala do Dinho que algumas crianças também já tinham visto as pinturas corporais feitas pelos indígenas.
(DC2, tema da aula: Como tudo começou?)*

A fala de Dinho traz possibilidades de discussão envolvendo as pinturas corporais, algo que ele trouxe, instigado por alguns vídeos que assistiu fora do ambiente escolar. A proposta começou a expandir os muros da escola e destacamos que, a partir da noção e importância do ato de problematizar, as perguntas para os/as estudantes estavam presentes em cada aula. Um movimento que começou sutilmente e no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, a pedagogia da pergunta como Paulo Freire fala, começou a fazer parte das aulas.

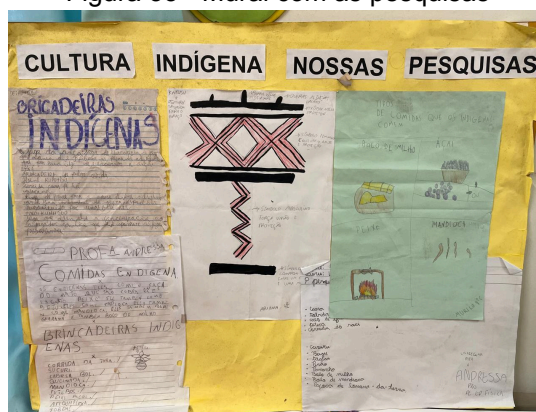
Freire (2019) pontua que a teoria da ação dialógica insiste em problematizar os fatos, as situações, tudo que é dado como determinismo, exigindo o desvelamento do mundo. Dessa forma, o que nos é apresentado como algo que está naturalizado e concebido, é necessário problematizar para exercer uma análise crítica da realidade. Diante disso, o exercício da docência precisa ser acompanhado de uma ação que problematiza, que pergunta, que instiga, buscando aguçar a curiosidade epistemológica dos educandos/as.

[...] Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário” de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.

Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”. (Freire, 2002, p. 14).

De maneira inesperada e espontânea, os/as alunos/as começaram a trazer pesquisas que estavam realizando em casa. A quantidade de pesquisas foi crescendo, sendo necessário construir um cartaz na sala do 4ºC (Figura 33).

Figura 33 - Mural com as pesquisas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Finalizamos a aula nessa conversa, deixei algumas perguntas para eles/as para escrever no diário, alguma observação que não deu tempo de falar na roda.

(DC5, tema da aula: Índio ou Indígena?)

Belinha quis colocar sua fala:

“Também, falando em pinturas, eu trouxe um desenho sobre as pinturas que eles fazem no braço, tipo uma tatuagem”

Perguntei:

“Cadê?”

E ela me entregou uma folha e disse que tem significado, perguntei se ela queria ler, sinalizou com a cabeça que não, então peguei a folha e fui lendo e mostrando para a turma o grafismo. Fiquei surpresa com a disponibilidade da Belinha em pesquisar sobre as pinturas corporais e fazer espontaneamente o desenho e compartilhar com a turma.

(DC7, tema da aula: Qual a nossa verdadeira história?)

Rapunzel ainda quis explicar sobre sua pesquisa, em específico, sobre os desenhos. Falou sobre o cocar e os significados, a oca, arco e flecha, a corrida do saci e as crianças foram interagindo com ela.

(DC10, tema da aula: Os indígenas só vivem na Amazônia?)

Natália Aime continuou nossa conversa dizendo que em um momento que ela estava em casa começou a pesquisar sobre a cultura indígena e conversou com seu pai sobre. Seu pai disse que o avô dela conheceu um indígena e também outro amigo dele tinha contato. Interessante nessa fala da Natália Aime como as crianças estão demonstrando interesse em pesquisar sobre a cultura indígena, e isso está sendo muito espontâneo, não foi uma solicitação minha, vejo uma curiosidade nesses relatos, fazendo com que cheguem em casa e procurem sobre a cultura indígena.

(DC12, tema da aula: Vamos fazer uma pintura corporal?)

A cada fala das crianças era possível problematizar muitos assuntos, e sempre que dialogamos, a impressão que tenho é que ficaríamos horas ali, impressionante como as crianças do 4ºC vão interagindo e trazendo muitos elementos pertinentes, todas as vezes eu preciso interromper as conversas devido ao nosso tempo de aula e não porque o diálogo acabou.

(DC15, tema da aula: Respeito à vida)

As pesquisas eram motivadas a partir das discussões que eram feitas nas aulas, e a cada aula foi necessário reservar um espaço para as apresentações, pois a grande maioria queria dialogar sobre suas pesquisas. Na aula 5, a discussão na roda iniciou com as experiências que foram realizadas em casa, entrevistando as famílias.

Minha mãe falou que quando eu era criança ela foi em um museu e tinha alguns indígenas que ela ensinava e também aprendia a comida deles/as. Intervi perguntando:

“Mas e a alimentação deles/as é diferente da nossa? Ou tem algo que nos alimentamos e faz parte da cultura indígena?”

Mirabel disse não saber, e joguei a pergunta para a turma que também não teve nenhuma criança que respondesse. Perguntei para a turma se alguém lembrava do questionário que responderam na semana anterior e se tinha mais alguma brincadeira que eles/as quisessem citar. Mirabel disse arco e flecha, perguntei para a turma se conheciam e alguns sinalizaram que sim. Rapunzel levantou o braço e disse que lembrou da corrida do saci, porque quando estava fazendo a pesquisa com a mãe, ela ficou curiosa para saber/conhecer mais brincadeiras indígenas e por isso pesquisou na internet. Perguntei para a turma se eles/as lembraram dessa brincadeira e se eles/as tinham feito na escola. Alguns disseram que sim e pontuaram que foi no ano anterior, quando estavam no 3º ano. Várias crianças nesse momento se manifestaram e foram contribuindo com a conversa:

“Pro, tem a corrida da tora” disse o Dinho

“Tem a peteca” falou a Amora

“Cama de Gato” disse o Sasqui

Todas essas falas foram permeadas de perguntas, aproveitava para perguntar para a turma o que os/as colegas estavam dizendo, se fazia parte da cultura indígena, quem conhecia, o que sabiam, enfim. Rapunzel citou ainda o cabo-de-guerra e disse que já conhecia essa brincadeira.

(DC5, tema da aula: Índio ou indígenas?)

A aluna Mirabel relatou sua entrevista com a mãe, trazendo uma curiosidade que também foi destacada no questionário inicial envolvendo a alimentação, e ainda no desenrolar da conversa, as memórias das crianças foram ativadas, trazendo as brincadeiras indígenas que foram trabalhadas no ano anterior. Fomos para a vivência da brincadeira Emussi, e como já não tínhamos mais tempo para dialogar após a atividade, solicitei que escrevessem no caderninho as observações e ocorrências.

Na aula 6, antes de vivenciar a brincadeira peixe pacu, iniciamos o diálogo observando novamente o mapa com as etnias, questionei as crianças sobre o entendimento que tiveram sobre o mapa e se os povos indígenas estão localizados apenas em uma região. Imediatamente um aluno se pronunciou

Sasqui falou que tem povos indígenas no nosso estado, nessa hora, Pedro Sampaio e mais alguns alunos/as ficaram na dúvida. Sasqui continuou: "Eu passei na frente, perto do pico do Jaraguá, fui com meu tio e ele disse que lá é uma tribo".
(DC6, tema da aula: Índio ou Indígena?)

A experiência de Sasqui enriqueceu o diálogo, e serviu como fala disparadora para que outras crianças manifestassem suas experiências familiares

Luna quis comentar sobre a pesquisa que fez em casa, descobriu que seu tataravô era indígena, a mãe dela que comentou. Mirabel quis também comentar sobre a pesquisa que fez com sua mãe: "Eu fiquei impressionada que ela já viu um indígena na excursão escolar, de verdade, na vida real, não é possível não"
Perguntei a ela:
"Por que você ficou tão impressionada?"
Ela respondeu:
"Por causa que ela podia ver as características dos indígenas saber mais sobre eles"
Diana também relatou sua pesquisa que fez com sua avó, descobriu que seu tataravô era indígena e também comentou que na sua igreja tem alguns indígenas [...] Diana continuou dizendo que sua avó disse que os indígenas respeitam muito a natureza e que o cocar é usado por quem tem bastante sabedoria, geralmente o mais velho da comunidade.
Moana falou na roda de conversa o que tinha compartilhado comigo na rampa, sobre a descendência indígena, ainda acrescentou que ficou bem surpresa em saber disso. Belinha também compartilhou sua experiência:
"Teve um dia que eu fui pra praia, Ilha Comprida, e quando a gente vai lá, tem uma feirinha que os indígenas vendem aqueles bichinhos de madeira, sabe, eles vendem lá e então é bem fácil de encontrar.
(DC6, tema da aula: Índio ou Indígena?)

A descoberta das crianças com relação à proximidade dos povos indígenas muito mais do que imaginavam, começa a mobilizar os pensamentos e a instigá-las, reconhecendo nossas ancestralidades. Tanto que na aula 7, outras crianças vieram relatar suas experiências

Emily Vick disse:
"Eu descobri que minha bisavó, minha tataravó e minha avó era índia".
Continuou dizendo sobre sua família, explicando que a descendência indígena era do lado do seu pai e sua mãe tem origens africanas.
Bart disse em voz alta:
"Ah professora, eu agora lembrei, quando eu era criancinha e tava no prézinho eu fui em uma viagem, eu sei o que é um indígena de verdade"
Ele relatou que esse indígena fez algumas pinturas nas crianças."
(DC7, tema da aula: Qual a nossa verdadeira história?)

Citei a atividade Tobdaé e expliquei que iríamos realizar algumas adaptações e que também eles/as poderiam sugerir outras possibilidades.

Na roda de conversa, chamei a Belinha e o Dinho para dividir a turma em duas equipes com quantidades iguais. Quase que imponho para eles tirarem par ou ímpar para ver quem ia começar a escolha, quando um olhou para o outro dialogaram e entraram em um acordo de outra forma. Pensei nessa hora, preciso controlar a ansiedade e colocar o problema para as crianças, e não a solução!

(DC7, tema da aula: Qual a nossa verdadeira história?).

A simples decisão de colocar um problema para os/as alunos/as e aguardar a resolução partindo deles/as nos remete às palavras de Freire (1996), de que ensinar não é transferir conhecimento, mas, sim, permitir caminhos para sua própria construção. Um exercício docente que se apresenta como progressista precisa ser acompanhado de indagações, de um incentivo a curiosidade, em que se nega qualquer postura passiva.

Na aula 8, aproveitamos para discutir com mais calma as variações das regras que a brincadeira Tobdaé poderia ter. Fiquei surpresa que logo no final dessa aula o aluno Sasqui reclamou de algumas atitudes de seus/suas colegas, dizendo que foi ofendido por alguns/as. Infelizmente, não tivemos tempo para dialogar e resolver essas questões, o que me gerou um incômodo muito grande.

No final da aula, Sasqui reclamou da atitude de alguns colegas, dizendo que ofenderam ele, e isso tinha acontecido também na nossa aula anterior, mas como não tivemos tempo para conversar no final, ele acabou não falando. Nessa hora percebi como é importante ter um espaço de fala, onde as crianças possam realmente expressar o que sentiram, pensaram, enfim, mas, infelizmente, não é sempre possível este momento.

(DC8, tema da aula: Qual é a nossa verdadeira história?).

As crianças continuaram trazendo suas pesquisas, dentre elas brincadeiras que manifestaram interesse em realizar na escola, por isso modificamos o planejamento inicial para dar espaço e acolher os pedidos

Pedro Sampaio disse que pesquisou sobre a brincadeira que utiliza uma espécie de lanças, Anng trouxe um registro com desenho e escrita falando sobre outras brincadeiras e quais as etnias, Natalia Aime disse que construiu um cartaz com várias informações alimentação, vestimenta, enfim, e Diana conversou com sua tia para providenciar as sementes de urucum e trazer na escola para nossa pintura corporal.

(DC8, tema da aula: Qual a nossa verdadeira história?).

Fui trazendo elementos que as crianças disseram nas nossas rodas de conversa, um exemplo, foi a fala da Diana que quando pesquisou e entrevistou sua avó, falou sobre o significado do cocar e as diferenças entre cada etnia, em cada lugar é construído de uma forma. Fiz a relação com as etnias africanas que a professora regente está trabalhando com as crianças.

(DC9, tema da aula: Você fala Tupi?).

[...] Hoje, também brincamos de uma brincadeira que apareceu nas pesquisas que muitas crianças trouxeram, Guaraná!.
(DC10, tema da aula: Os indígenas só vivem na Amazônia?).

As contribuições que os/as alunos/as foram trazendo começaram a encaminhar os processos de ensino e aprendizagem, causando uma preocupação também no meu modo de agir.

Hoje, logo quando entrei na sala, novamente algumas crianças vieram em minha direção, fui parada na porta com muitos comentários. Rapunzel entregou sua pesquisa, Viúva Negra também, Mirabel falou sobre sua escrita no caderninho, Pedro Sampaio também veio falar comigo. É uma mistura de sentimentos, pois ao mesmo tempo que fico muito contente com as iniciativas das pesquisas, também estou percebendo que o assunto está extrapolando os muros da escola e às vezes sinto não dar conta da demanda.

(DC10, tema da aula: Os indígenas só vivem na Amazônia?)

Nessa aula, mostrei um artesanato que foi levado por uma aluna do 4ºB. Aproveitei e perguntei o que eles/as conheciam sobre o artesanato indígena e lembrei do dia em que a aluna Belinha relatou sua experiência em Ilha Comprida, a mesma acrescentou nosso diálogo.

Falei que iríamos combinar melhor sobre essa proposta e aproveitei para deixar algumas perguntas:

“Como vocês acham que os indígenas fazem essa brincadeira nas comunidades? “Como são realizadas as preparações com as pinturas corporais? Pedro Sampaio completou:

“Eu vi um vídeo dos indígenas e vi a cultura, como eles vivem”.

Ainda continuou:

“Eu vi as brincadeiras, as danças deles, as comidas, as pinturas. Dinho entrevistou e disse:

“Pro, eles usam o barro, as folhas e sobem nas árvores, brincam”. Achei interessante essas falas, pois tanto o Pedro Sampaio como o Dinho tiveram curiosidade para procurar fora do ambiente escolar as informações que expressaram para o grupo.

Ainda na sala de aula, quando falei da pesquisa da Viúva Negra, ela trouxe muito sobre a alimentação, fomos conversando e as crianças estavam bem empolgadas. Perguntei o que achavam se pudessemos experimentar as comidas, neste momento aconteceu uma grande euforia, os corpos inquietos como se estivessem vendo os alimentos que a Viúva Negra falou na pesquisa.

—“Pro, vamos fazer um piquenique?” Perguntou a Belinha

—“Pro, você faz um bilhete, dizendo o que cada um vai trazer” Falou o Neymar

Percebi uma empolgação da turma para realizar esse piquenique, então falei que vou conversar com a diretora e também precisaria falar com as famílias, depois iríamos retomar o assunto para ver como vamos organizar.
(DC10, tema da aula: Os indígenas só vivem na Amazônia?)

Nos recortes acima, referentes à aula 10, destaco primeiramente o interesse pelas pinturas corporais, algo que já havia aparecido em outras aulas,

inclusive as crianças assistiram vídeos fora da escola. Outro ponto foi a euforia quando mencionaram sobre a possibilidade de ter um momento de degustação das comidas, ou piquenique, como as crianças chamaram. Isto ficou nos meus pensamentos e mais à frente voltamos a discutir.

4.4 A vivência das pinturas corporais e o movimento de práxis

Finalmente, chegou um dos dias que muitos/as aguardavam ansiosamente: o momento de realizar as pinturas corporais. Muitas crianças relataram que assistiram vídeos em casa sobre as pinturas corporais, inclusive tal situação apareceu logo no primeiro dia que iniciamos a pesquisa. A inclusão de alguns recursos didáticos foi necessária, inclusive trazer a fala, através de um vídeo, de um representante indígena que pudesse incentivar algumas reflexões

Quando cheguei na sala, já falei para as crianças pegarem as roupas na bolsa, se organizarem e irem para a biblioteca, porque iríamos assistir um vídeo.

[...]Fui mostrando para as crianças as sementes de urucum, perguntei se conheciam e alguns/as levantaram o braço indicando que sim. Logo após, consegui passar os vídeos, o primeiro que falava sobre as pinturas corporais com ênfase nas diferenças entre as etnias e a representação para os povos indígenas desta arte. No segundo vídeo que também abordava estes aspectos, trouxe um indígena, Cristian Wariu, youtuber, e questioneei as crianças, se conheciam um indígena influenciador digital. Percebi nas expressões faciais, um estranhamento e ainda reforcei que vou colocar o nome dele na lousa para que pudessem acompanhar, pois ele fala da cultura indígena nas redes sociais na tentativa de desmistificar muitos conceitos.

Na roda de conversa na quadra, coloquei os materiais no centro da roda, as sementes de urucum, o colorau, pincéis, e algumas tintas corporais. Solicitei a formação de duplas e falei que poderiam pintar os braços dos amigos e usar a criatividade.

As crianças estavam eufóricas, querendo fazer desenhos, formatos geométricos, enfim. Tanjiro, observando a Moana disse:

"Nossa pro, ela ficou igual os xavantes, pintou tudo de vermelho"

Interessante que Tanjiro mencionou uma informação passada no vídeo.

(DC11, tema da aula: Vamos fazer uma pintura corporal?)

A aula 11 não foi suficiente para realizar a pintura corporal, vivenciar a brincadeira cabo de guerra e ainda ouvi-los após a experiência, conforme já esperado. Devido ao tempo de aula, conseguimos apenas assistir aos vídeos e realizar as pinturas, uma vez que essa aula trazia uma demanda a mais, como trocar de roupa e se limpar após as vivências. Por isso, repetimos a pintura corporal

na aula seguinte, e logo no início dessa aula, na roda de conversa, alguns posicionamentos me chamaram a atenção:

Diana continuou:

“Eu achei, na minha opinião, foi um pouquinho demorado por causa dos dois vídeos”

Nesse momento, a sinceridade de Diana me fez pensar nas estratégias que tinha utilizado na aula anterior, talvez um vídeo seria o suficiente para o momento. Perguntei para a Diana e as demais crianças se tinham gostado ou não dos vídeos, qual a opinião deles/as.”

[...] Tanjiro todo sincero, o que acho muito bom, esboçou que não gostou da aula passada, porque teve que esfregar muito a pele e demorou uns dois dias pra tirar o colorau.

(DC12, tema da aula: Vamos fazer uma pintura corporal?)

O trecho acima desbanca meus posicionamentos e gera um movimento de reflexão, incidindo sobre minhas ações pedagógicas. Trago a práxis, uma ação indispensável no processo de ensino e aprendizagem, em que Freire (1979) vai dizer que a práxis humana é uma unidade indissociável entre o meu agir e o meu refletir sobre o mundo. E ainda, o quanto a posição de inacabamento é primordial para permitir as reflexões, pois me reconheço como inconclusa precisando analisar frequentemente as minhas ações e evoluir enquanto pessoa (Freire, 2019).

Continuamos a aula 12 após o diálogo com as pinturas corporais (Figura 34), reforcei para que cada dupla fizesse da maneira que se sentisse melhor, e após as pinturas corporais, pudessem vivenciar a brincadeira cabo de guerra em dupla. Terminamos a aula com a sugestão das crianças para fazer dois grupos apenas e competir no cabo de guerra, era algo que não tinha pensado, porém mediante as sugestões, realizamos neste formato a brincadeira.

Figura 34 - Vivência nas pinturas corporais



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Levei hoje várias imagens com pinturas corporais de diversas etnias, ficaram atentos/as a cada uma que eu mostrava e explicava os significados. Quando mencionei sobre o cocar, Rapunzel pontuou que desenhou na sua pesquisa. Mostrei a foto de uma criança indígena da etnia Guarani, mencionei que conheci essa criança em um passeio que fiz recentemente.

CR7 admirado disse:

“Mas você viu essa criança pro?” E mais alguns/as alunos/as percebi um estranhamento na expressão quando me ouviram falar sobre o indígena. Bart, me questionou sobre o que a criança falou comigo, se eles/as falam. Achei importante reforçar sobre a linguagem nativa e também o português que a maioria das etnias falam.

(DC12, tema da aula: Vamos fazer uma pintura corporal?)

A visão de Bart aponta para uma característica que alguns até classificariam como selvagens, desconhecendo as línguas nativas de cada etnia e os saberes ancestrais. Pereira (2019, 2021), em seus estudos, evidencia, o tanto que a colonização impactou nas ideias que são formadas referentes aos povos originários.

O diálogo continuou com a colocação de Emily Vick, trazendo as suas impressões sobre as pinturas corporais.

Emily Vick continuou o diálogo:

“Eu achei bem legal, principalmente os vídeos, que isso a gente entra mais a fundo na cultura deles, pra mim eu acho muito impressionante que simplesmente um risquinho na pele é uma coisa muito importante para eles”.

(DC12, tema da aula: Vamos fazer uma pintura corporal?)

Percebi que propiciar a fala de um indígena, trazendo os significados sobre as pinturas corporais, enriqueceu o diálogo mesmo diante da falta de tempo que temos nas aulas. Vale refletir sobre alguns ajustes, pois o posicionamento das crianças trouxe falas potentes que foram mobilizadas a partir dos vídeos e das imagens, e talvez um vídeo seria suficiente para instigá-los a tal discussão. De todo modo, ouvir a opinião deles/as me fez analisar o desenvolvimento da aula e também trazer elementos em que não tinha pensado, me levando para outros caminhos e trazendo a práxis como movimento indissociável do ato docente.

4.5 O perigo da ação antidialógica

A aula 13 trazia os brinquedos indígenas para serem explorados. O pião foi construído na aula de Artes, em parceria com a professora que também trabalhou

o grafismo indígena. Em anos anteriores, eles/as já haviam construído a peteca, por isso a ideia foi apresentar outros brinquedos de origem indígena.

Na roda de conversa, coloquei os brinquedos indígenas, arco e flecha, zarabatana, pião, maracá, os artesanatos, e perguntei para as crianças o que eles/as conheciam. Foram dialogando sobre os brinquedos e também lembraram de alguns instrumentos utilizados na capoeira, como o caxixi. Expliquei sobre cada brinquedo e qual a utilidade nas comunidades indígenas, interessante que sempre quando eu lançava as perguntas, a maioria das crianças sabia dizer sobre o brinquedo.

Aproveitei nesse momento e falei sobre a próxima aula, que vamos ter convidados/as, os/as alunos/as do ensino infantil que estudaram a cultura indígena neste ano. Expliquei para as crianças que a ideia é fazer um compartilhamento de experiências e perguntei quais brincadeiras eles/as gostariam de compartilhar com a turma do infantil

Fomos dialogando sobre esta experiência definindo coletivamente os detalhes, incluindo as brincadeiras e as estratégias do dia. Percebi que ficaram empolgados, inclusive a Belinha disse que vai trazer um brinquedo indígena. Também observei que se preocuparam com a idade das crianças do ensino infantil, falando sobre a segurança que precisamos ter em cada momento.

(DC13, tema da aula: Brinquedos indígenas)

Nessa conversa, ficou decidido que na aula 14 iríamos ter um momento com as crianças da educação infantil, e por isso decidimos coletivamente quais brincadeiras seriam compartilhadas. Vale mencionar que a ideia de juntar a turma do 4ºC com a turma do Jardim II surgiu em uma conversa despretensiosa entre mim e a professora da turma. Tendo em vista que a professora do Jardim II havia desenvolvido algumas atividades sobre a cultura indígena, percebemos os pontos convergentes e visualizamos que poderia ser um momento significativo para as crianças.

Desse modo, na aula 13 tivemos um tempo para explorar os brinquedos indígenas, em formato de estações, quando foram se revezando até que todos pudessem perceber como funcionava cada brinquedo. Inesperadamente, em um dos momentos da troca, aconteceu um conflito entre duas crianças, o que resultou em um problema enorme envolvendo mais pessoas.

Percebi que a maioria queria o arco e a flecha, tinha somente um, então peguei barbantes e perguntei quem lembrava da brincadeira cama de gato. Foi a estratégia que encontrei para não deixar as crianças ociosas. Mas nesse momento, aconteceu um conflito entre o Sasqui e o Pedro Sampaio, Sasqui acabou acertando um chute na Belinha, que imediatamente começou a chorar bastante.

Parei de orientá-los sobre o arco e flecha e fui conversar sobre os conflitos, estes episódios acabam tomando um tempo grande, porém, precisam ser resolvidos. Estou percebendo que com as crianças do 4ºC está faltando um

momento de escuta em algumas aulas, quando começo a mediar os conflitos, as crianças vão trazendo situações de outras aulas que não foram resolvidas.
(DC13, tema da aula: Brinquedos indígenas)

A situação de agressão causou muitos desconfortos, inclusive reuniões com os familiares, assistente social e psicólogo, ações encabeçadas pela Secretaria Municipal de Educação. Não apenas em decorrência do fato que ocorreu na aula aqui citada, mas em vários outros momentos, como em outras aulas, intervalos, almoços, enfim, já havia acontecido outras situações de conflito. Conforme fui apurar os fatos, percebi que estava tendo muitos problemas entre o aluno Sasqui e muitas crianças da sala.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, por diversas vezes intervim em situações que o aluno Sasqui estava envolvido, sempre reforçando que resolvemos os problemas através do diálogo, o que para ele era uma dificuldade. O trecho abaixo relata situações vivenciadas na aula 5 e na aula 8:

Neste início da conversa, percebi que muitos da sala estavam um pouco chateados com o Sasqui e que não é hoje que ocorrem muitos conflitos que ele está envolvido e em muitas aulas sobrecarregando esse momento, pois percebo que tem muitas angústias ali que não são expressadas e no momento que as crianças se sentem à vontade e tem um espaço de diálogo / escuta querem falar de tudo que aconteceu. Tive que intervir bastante e reforçar a questão dos valores, da educação e do respeito que são fundamentais em todos os lugares da nossa vida. Também enfatizei que é importante prestar atenção nas próprias atitudes, pois muitas vezes falar do outro é muito fácil, e perceber nossos erros é uma tarefa que exige humildade.
(DC5, tema da aula: Índio ou Indígenas).

No final da aula, Sasqui reclamou da atitude de alguns colegas, dizendo que ofenderam ele, e isso tinha acontecido também na nossa aula anterior, mas como não tivemos tempo para conversar no final, ele acabou não falando. Nessa hora percebi como é importante ter um espaço de fala, onde as crianças possam realmente expressar o que sentiram, pensaram, enfim, mas, infelizmente, não é sempre possível este momento.
(DC8, tema da aula: Qual a nossa verdadeira história?).

A ausência do diálogo final permitiu deixar questões invisibilizadas, que eu não tive a chance de colocar para discussão. Além disso, em outros momentos na escola, situações que envolviam o aluno Sasqui foram acontecendo frequentemente e sem a devida atenção de nós adultos/as, o que culminou em uma “explosão” na minha aula, e inevitavelmente tive que tomar as devidas providências.

Na aula seguinte, reservada para compartilhar as atividades com as crianças do ensino infantil, tivemos que ter um tempo para dialogar sobre as questões que foram citadas e incitaram o conflito da aula anterior.

Inevitavelmente, vieram em meus pensamentos várias situações e inquietações, será que essas crianças estão sendo ouvidas no ambiente escolar? Fui relembrando algumas falas das crianças que apontam uma resposta negativa para essa pergunta.

[...] As falas das crianças vão me trazendo os elementos que foram trabalhados e quais fizeram sentido e marcaram de alguma forma, por isso a importância dos espaços de escuta.

(DC14, tema da aula: Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil)

Reler os trechos acima nos impulsiona a refletir sobre a importância do diálogo nas instituições escolares e o quanto é necessária a negação de um sistema antidialógico. A situação que ocorreu nos parece ser que um dos problemas foi negligenciar a fala das crianças que estavam a todo momento querendo ser expressadas.

Freire (2019) vai dizer que a ação antidialógica apresenta quatro características fundamentais: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. A conquista está relacionada à atitude do opressor, que assume sua postura dominante e rouba sua palavra para conquistar cada vez mais, tornando-os como objetos. Para fortalecer a ação antidialógica, a divisão mantém os oprimidos, impossibilitando qualquer ação libertadora. A manipulação é instrumento da conquista que dependendo do contexto se apresenta através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas, o que gera uma falsa sensação de diálogo entre ambas. E por fim a invasão cultural que faz com que os invasores desrespeitem a criatividade, as singularidades do ser que condicionam.

Portanto, os mecanismos que atuam na ação antidialógica buscam manter as relações de opressores/as e oprimidos/as, desconsiderando qualquer atitude revolucionária. Desse modo, aí está o perigo de uma ação antidialógica que busca manter as classes dominantes e a exploração dos oprimidos cada vez mais, começando pela negação de seu lugar de fala.

5 NA BUSCA DOS INÉDITOS VIÁVEIS

*“Quando o último peixe estiver
nas águas e a última árvore
for removida da terra,
só então o homem perceberá que
ele não é capaz de comer seu dinheiro”
(Krenak, 2020, p. 13)*

O processo de desenvolvimento da pesquisa vai nos trazendo incertezas, indecisões e até mesmo angústias. A responsabilidade de mediar um processo de ensino e aprendizagem é enorme, tendo em vista que uma sequência didática pautada no referencial freiriano requer muita vigilância, entendendo questões que transcendem os muros da escola. Dar conta de tudo isso parece ser surreal e trazer respostas satisfatórias é algo cobiçado, porém não tão simples assim.

Dizer que as consciências foram incentivadas em todo o processo de ensino e aprendizagem é algo impalpável, abstrato demais para afirmar qualquer posição neste sentido. Agora, dizer que um dos objetivos de uma educação referenciada por Paulo Freire é incentivar uma mudança de consciência, saindo do estado mágico ou intransitivo para uma consciência crítica e reflexiva, é fato incontestável (Freire, 2019).

Desse modo, queremos recordar o início do capítulo anterior, quando mencionamos as situações-limite, quais os apontamentos finais que consideramos como uma mudança de pensamento, em que a leitura sobre uma determinada prática corporal ou sobre uma população, neste caso, sobre os povos indígenas, foi modificada.

Nesta seção, apresentaremos alguns indícios que nos movimentam em direção a uma prática libertadora e reflexiva, que busca compreender as variadas versões sobre os fatos e as pessoas. As situações didáticas variadas, como a assistência a vídeos, a visualização de imagens, as rodas de conversa, as entrevistas com as famílias, os compartilhamentos com crianças de outras idades, as vivências com os familiares, enfim, possibilidades que traziam como intuito promover discussões pertinentes e mobilizar pensamentos para uma ressignificação dos fatos históricos.

5.1 A superação das situações-limite

No início desta análise, mencionamos algumas situações-limite que nos fizeram refletir sobre o andamento das aulas e sobre algumas discussões que mereciam destaque. Logo na primeira aula, a dúvida sobre a utilização dos termos índio ou indígena apareceu e, com o passar do desenvolvimento das aulas, reafirmamos o termo considerado adequado, sendo que conforme Krenak (2020a), índio nos remete ao processo de colonização, enquanto indígena reconhece que estes foram os primeiros habitantes do Brasil. O excerto abaixo apresenta uma observação pertinente:

*Outra observação que fiz hoje, é que em nenhum momento dos diálogos as crianças mencionaram índio, em cada relato ou nas perguntas, os/as alunos/as falaram indígenas.
(DC6, tema da aula: Índio ou Indígenas?)*

A utilização pelas crianças do termo indígenas foi algo que começou a se naturalizar, e sem qualquer cobrança de minha parte, apenas sempre utilizando o termo indígenas, e às vezes, um/a aluno/a corrigia o/a outro/a, alertando sobre a maneira correta de dizer.

*Pouco tempo depois que saí da sala do 4°C, encontrei na secretaria a mãe da Natália Aime. Ela veio perguntando sobre a pesquisa e dizendo que a Natália Aime relata sobre nossas aulas e até já corrigiu ela dizendo que não é índio que chama, e sim, devemos falar indígenas.
A fala da mãe da Natália Aime me mobilizou, realmente é uma expectativa minha alcançar os lares e cada vez mais romper com atitudes preconceituosas. Parece que esse caminho está sendo trilhado.
(DC16, tema da aula: Respeito à vida e a diversidade)*

Ampliar a discussão no ambiente familiar era algo almejado, porém confesso que fiquei surpresa com tamanha expressividade. Romper com essas barreiras, com os desafios de envolver as famílias no processo de ensino de aprendizagem, foi algo compensador. Discutir sobre a formação de nossa sociedade e poder, no mínimo, fazer com que as famílias repensem o processo de colonização e localizem a contribuição dos povos indígenas, é algo essencial e urgente. Talvez o pontapé inicial tenha sido dado.

Também reforço que a cada referência que eu fazia aos povos originários utilizei a palavra indígena e, diante de minha posição de exemplo, colaborei para que através da corporeificação pela palavra eu também apresentasse uma prática

testemunhal. Não é dizendo o que se deve fazer e fazendo de outra forma que vou trazer a importância do ato; pelo contrário, é mostrando, dizendo, sendo o que eu estou falando, que assumo a coerência entre o que falo e faço (Freire, 1996).

Outro ponto que destacamos no início das aulas foi a diversidade de povos indígenas existente no Brasil. Neste tocante, em alguns diálogos foi possível identificar que a maioria das crianças desconhecia tal fato, por isso utilizar nas aulas as etnias e associar ao nosso mapa, possibilitou visualizar a grande diversidade de povos indígenas, suas diferenças e também a localização de várias etnias no nosso estado.

A Diana lembrou da brincadeira Sucuri que tínhamos realizado na aula anterior e citou a etnia Paresi, conforme ela ouviu nas explicações. Fiquei surpresa pela lembrança da Diana, pois eu tinha falado apenas uma vez. (DC5, tema da aula: Índio ou indígenas)

Perguntei o que eles/as tinham entendido sobre o mapa e se os indígenas vivem somente em um lugar. Sasqui falou que tem povos indígenas no nosso estado, nessa hora, Pedro Sampaio e mais alguns alunos/as ficaram na dúvida. Sasqui continuou: “Eu passei na frente, perto do pico do Jaraguá, fui com meu tio e ele disse que lá é uma tribo”. (DC6, tema da aula: Índio ou Indígenas?)

Relembrei as crianças sobre uma pergunta que fizeram no início desta pesquisa, se existe comunidade indígena no nosso estado. Perguntei para eles/as:

“E agora olhando para o nosso mapa, o que vocês acham, tem ou não comunidades indígenas, aldeias, no nosso estado?”

A sinalização da grande maioria, indicando que sim e alguns comentários:

— Tem sim pro!

— Tem bastante!

(DC9, tema da aula: Você fala tupi?)

Na roda de conversa, perguntei para eles/as se conheciam uma brincadeira indígena que utiliza uns rolinhos como estes que os/as alunos/as tinham feito. Tanjiro disse que lembrava do período da pandemia do covid, de um vídeo que eu coloquei para eles/as na plataforma google.

(DC6, tema da aula: Índio ou Indígenas?)

“Que tinha muitos povos indígenas perto de nós” (Luna Negra, QF2)

O último trecho apresenta a lembrança de Tanjiro quando começamos a ter aula no período da pandemia, sendo que as aulas eram encaminhadas via vídeo. Fizemos um trabalho com brincadeiras e jogos indígenas, e Tanjiro recordou desse momento.

No decorrer de minha fala, tentei questioná-los e fiquei surpresa com algumas falas. Viúva Negra lembrou de um momento em família:

“Eu já tive contato com um indígena lá em Itu, tem a fazenda de chocolate e a gente viu um indígena, como eles fazem um arco e flecha, como eles lançam aqueles negócios para pegar passarinho, e uma vez eu fui em um lugar só que eu não lembro onde que era que tinha um indígena, e quando você disse o que eles usam pra pintar, eu sei de uma coisa, eles usam colorau”

(DC7, tema da aula: Como tudo começou)

Interessante, que novamente, alguns/as alunos/as lembraram de aulas sobre as brincadeiras indígenas que fizemos no ano passado e quiseram compartilhar com os colegas.

(DC8, tema da aula: Qual a nossa verdadeira história?)

Interessante que a cada aula, conforme vão surgindo os questionamentos, as crianças vão resgatando na memória aulas que fizemos, não somente esse ano, mas também do ano passado.

(DC10, tema da aula: Os indígenas só vivem na Amazônia?)

As crianças foram trazendo recordações de aulas anteriores, e até de alguns momentos em família, lembranças que foram emergindo a cada diálogo e as crianças sentiam a necessidade de compartilhar.

Também percebemos nesta pesquisa a menção aos povos indígenas como povos muito afastados, como se vivessem apenas nas florestas.

Finalizamos na quadra e retornamos para a sala de aula, uma criança perguntou se os indígenas vivem pelados, resolvi colocar um vídeo do youtuber Cristian Wariu explicando alguns mitos sobre os povos indígenas. Algumas expressões de surpresa e ainda a professora regente comentou em particular comigo, dizendo que a maioria das pessoas imaginam isso.

(DC17, tema da aula: Paixão Nacional com o pé ou com a cabeça)

Geralmente, as contribuições dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira não são consideradas. Um exemplo disso é nossa língua, marcada por diversas palavras de origem tupi, e na aula 9, destacamos o seguinte recorte:

Realizei a leitura hoje do livro: “Falando Tupi”, interessante que antes de eu começar, perguntei se sabiam falar tupi, olharam para mim com uma expressão de estranhamento e ainda verbalizando:

“Claro que não pro, falamos português! Disse a Rapunzel

A cada palavra falada como pipoca, abacaxi, ubatuba, enfim, era possível ver no rostinho deles/as, a surpresa em reconhecer estas palavras e não saber que eram de origem indígena.

(DC9, tema da aula: Você fala Tupi?)

A percepção de aproximação da cultura indígena com nossos modos de viver também foi mencionada no questionário final, conforme os trechos abaixo:

“As comidas, pois além de ter novas comidas que não ouvi falar, tem

também as que nós comemos no dia a dia, como a tapioca” (Luna, QF2)

“Eu achei que os indígenas eram bem, ou melhor totalmente ao contrário da gente, mas, com o projeto, aprendi que não”. (Natalia Aime, QF2²⁵)

Desmistificar muitos conceitos que são atribuídos aos povos indígenas, fazendo as devidas aproximações da nossa realidade com a cultura indígena, valorizando e considerando toda a contribuição dos povos indígenas para a formação de nossa sociedade, é urgente e essencial. Além disso, quando falamos sobre as pinturas corporais, discutimos muito sobre os significados que cada etnia apresenta através dessa expressão, e no questionário final, nas perguntas sobre o que mais acharam interessante e o que gostariam de saber mais, foi citada a pintura corporal.

“Que cada um tem pinturas diferentes, são até que legais as diversas pinturas” (Bart, QF2)

“As pinturas corporais” (Belinha, QF2)

“Das pinturas corporais” (CR7, QF2)

“Quando nós fizemos pintura corporal” (Ladybug, QF2)

“Das pinturas corporais” (Mônica, QF2)

“Sobre as pinturas, eu queria saber mais o que significa” (Baby Oda, QF3)

“As pinturas no corpo, quero aprender mais sobre as pinturas e os significados!” (Luna, QF3)

As pinturas corporais são uma expressão muito significativa para os povos indígenas e ficou registrada na memória de muitas crianças. Talvez um incentivo para que busquem entender mais sobre estas manifestações.

5.2 O compartilhamento de experiências

Na aula 14, conforme já mencionado, fizemos o compartilhamento de experiências entre as turmas do 4ºC e o Jardim II, tendo em vista que a proposta surgiu mediante uma conversa ocorrida entre mim e a professora do Jardim II,

²⁵ Os excertos retirados dos questionários finais serão descritos com o nome do/a aluno/a e a sigla “QF”, seguida do número da pergunta. Assim, “QF1” indica a transcrição do questionário final referente à pergunta 1, conforme o quadro de nº 3. Para tanto, esses trechos serão colocados no corpo do texto em itálico, justificados e com um recuo da margem esquerda e direita, para diferenciar das citações literais.

quando percebemos que tal experiência poderia enriquecer as aprendizagens, tanto para o Jardim II, que tinha estudado sobre os povos indígenas no mês de abril, como também para as crianças do 4°C, que estavam tematizando as brincadeiras e os jogos indígenas.

Iniciamos o diálogo com as crianças do 4°C falando sobre o desenvolvimento da pesquisa e foi algo muito espontâneo, em que as crianças voluntariamente falavam sobre nossas aulas (Figura 35).

Figura 35 - Compartilhamento de experiências



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Tanto as crianças do 4°C, como também as crianças do Jardim II, tiveram oportunidade para dizer sobre o que já tinham aprendido sobre os povos indígenas; foi um momento muito rico, em que nós professoras fizemos o processo de mediação.

Conforme votação, as brincadeiras escolhidas pelas crianças do 4°C foram a “Corrida da tora”²⁶ e o “Peixe pacu”²⁷; e a turma do Jardim II escolheu as

²⁶ A corrida com tora é uma atividade tradicional indígena praticada por diferentes etnias no país, obedecendo ritos e costumes que abrangem significados sociais, religiosos e esportivos. Entre as populações que realizam a maratona estão os Krahô, Xerente e Apinajé, do estado do Tocantins; os Kanela e os Krikati, do Maranhão; os Gavião, do Pará; e os Xavante, do estado de Mato Grosso. Consiste em dois grupos competindo no carregamento revezado de duas grandes toras de madeira, geralmente de buriti, por um determinado percurso. (FUNAI, 2022).

²⁷ Utiliza uma vara grande o suficiente para uma criança segurá-la e tentar “pescar” objetos ou outros/as jogadores/as.

brincadeiras “Arranca mandioca”²⁸ e o “TA”²⁹. Iniciamos a vivência na “corrida da tora” (Figura 36) e em seguida a brincadeira “peixe pacu”.

Figura 36 - Corrida da tora



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Posteriormente, fomos até o pátio onde tem algumas colunas e ficava apropriado realizar a brincadeira “Arranca mandioca” e, em seguida, a brincadeira “TA” (Figura 37). Todos/as vivenciaram as brincadeiras e a cada conversa intercalada entre as vivências era possível dizer algumas informações sobre os povos indígenas, como a alimentação, os rituais, as crenças, enfim.

Figura 37 - Brincadeira “TA” e “Arranca mandioca”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Já na roda de conversa, as crianças do infantil nos aguardavam. Iniciei o diálogo e pedi para as crianças do 4ºC falarem um pouco sobre o que estamos aprendendo. Interessante que as crianças colocaram sobre a cultura indígena, fatos, conhecimentos com muita propriedade.

²⁸ Um dos/as alunos/as vai "colher a mandioca" puxando o último aluno pela cintura até que alguém se solte. Quando algum aluno se soltar, o aluno que puxava vai ser o primeiro da fila e o último é quem vai "colher a mandioca".

²⁹ O objetivo do jogo é acertar o Ta (roda de palha) usando um arco e flecha. Pode-se formar dois grupos e alternar o manejo do arco e flecha, na tentativa de acertar o centro da roda de palha.

“A gente tá fazendo, tipo um quadro de pesquisa onde a gente põe as pesquisas, escreve em uma folha e várias brincadeiras diferentes também”.

Disse a Mirabel

Diana continuou:

“Primeiramente, eu queria falar que vocês sejam bem-vindos e também que a gente faz algumas brincadeiras que a gente podia ter feito aqui, hoje, mas só que no tempo só deu pra escolher duas, então espero que vocês gostem”

Luna quis fazer um comentário:

“Eu acho muito legal esses eventos que acontecem, porque aí a gente consegue, além de conhecer mais sobre a cultura indígena, a gente consegue se divertir”

Essa fala da Luna me chamou atenção, ela sempre gosta de se colocar, e com o passar das aulas percebo uma fala coesa, com vários elementos que podemos problematizar”

Logo após as falas, explicamos sobre a brincadeira corrida da tora que foi uma das escolhidas pelas crianças do 4ºC para fazer com a turma do infantil. Interessante que essa brincadeira fizemos no ano passado quando falamos sobre a cultura indígena. E ainda, as crianças citaram outras atividades do ano passado, como as brincadeiras Melancia e Gavião e Passarinho”

Interessante que a Viúva Negra citou nosso mapa com as principais aldeias indígenas e falou sobre a diversidade com a ajuda de Diana.

(DC14, tema da aula: Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil)

Como já dito, o momento narrado acima não fazia parte do planejamento inicial, porém foi uma partilha permeada de diálogos, vivências, trocas, afetos, como diria Paulo Freire, de uma boniteza singular.

5.3 As questões de gênero atravessando o processo educacional

Na aula 15, reservei o primeiro momento da aula para passar alguns vídeos. Alguns sobre as pinturas corporais e em seguida um vídeo que abordava a preparação com as pinturas corporais e na sequência a corrida da tora, identificando os significados que cada etnia apresenta e as diferenças nas pinturas corporais conforme a comunidade indígena.

Perguntei para as crianças o que tinham achado do vídeo. Várias crianças relataram sobre o que fizemos na semana anterior e pontuaram questões bem interessantes. Diana, por exemplo, observou que os indígenas amarraram uma folha em cada braço e que para essa pintura corporal foi utilizada a fruta jenipapo.

Falamos também sobre o nome das frutas, brincadeiras e quais são suas origens e significados. Nessa mediação, ressaltei a conversa da Diana com a avó, Diana reforçou sobre o respeito que os indígenas apresentam com relação à natureza.

A cada fala das crianças era possível problematizar muitos assuntos, e sempre que dialogamos, a impressão que tenho é que ficaríamos horas ali, impressionante como as crianças do 4ºC vão interagindo e trazendo muitos

elementos pertinentes, todas as vezes eu preciso interromper as conversas devido ao nosso tempo de aula e não porque o diálogo acabou.

[...] Continuamos o diálogo e Pedro Sampaio levantou o braço dizendo:

“Pro, eu tenho uma pergunta, porque não aparecem meninas brincando?

Eu devolvi a pergunta:

“Será que não tem meninas indígenas que brincam? Quem mais observou isso no vídeo?

Ficaram em dúvida, até que Mirabel disse que achava que as meninas não brincavam porque os meninos são mais fortes que as meninas, então só eles fazem a brincadeira.

Nesta fala da Mirabel, imediatamente Diana olhou firmemente e afirmou:

“Claro que não, as meninas brincam sim!”

Belinha complementou dizendo sobre alguns papéis das mulheres nas comunidades indígenas. Dinho também falou de um vídeo que viu sobre isso, e as mulheres nas comunidades. Fiquei observando esse diálogo e colocava mais perguntas sempre que possível. E as perguntas que me faziam eu perguntava pra eles/as, e muitas das crianças foram respondendo e interagindo cada vez mais.

(DC15, tema da aula: Respeito à vida e a diversidade)

A indagação de Pedro Sampaio gerou uma discussão interessante sobre os papéis femininos e masculinos que são construídos na sociedade, e a maneira que a escola geralmente reforça estas visões.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (Freire, 1996, p. 20).

As palavras de Freire (1996) chegam a impactar pelos exemplos que utiliza, e vejo de forma muito urgente uma convocação que ele faz a nós docentes. Não podemos deixar passar falas e atitudes preconceituosas, é preciso combater! Um exercício docente não se faz fora da humanização, é preciso priorizar as falas dos oprimidos da sociedade, sejam as mulheres, os negros, os indígenas, enfim. Um docente comprometido com a formação da sociedade, favorece a luta das pessoas que foram silenciadas historicamente.

Além da assistência aos vídeos, a proposta da aula 15 consistia em construir um arco e flecha e vivenciar a brincadeira TA. Devido ao tempo do diálogo após os vídeos, não conseguimos finalizar a construção do brinquedo, que terminamos na aula 16, e fomos para a vivência em que as crianças utilizaram tanto o arco e a flecha que construíram, como também dois arcos que foram comprados em aldeias indígenas.

Com o arco e flecha que construíram, eu mostrei uma maneira de jogar, mas várias crianças vieram mostrar novas formas de brincar. Pedro Sampaio quis mostrar que do seu jeito conseguiu lançar a flecha. Viúva Negra também reinventou a maneira de brincar. E assim foram compartilhando e percebendo outras possibilidades.
(DC16, tema da aula: Respeito à vida e a diversidade)

Na aula 17, logo no início, após assistirem a um vídeo sobre o jogo que iríamos realizar, o Jikunahati³⁰ ou futebol de cabeça, o assunto sobre gênero voltou a aparecer e também outras colocações:

Hoje, logo quando entrei na sala de aula do 4°C, fui organizando os equipamentos para passar alguns vídeos para as crianças. Primeiramente perguntei o que tinha marcado eles/as até o momento sobre a cultura indígena. Mirabel foi falando sobre a semana que fizemos as pinturas corporais, Luna ressaltou as diferenças entre as etnias, citaram também os brinquedos e quando perguntei sobre o que mais queriam aprender, Bart foi falando das comidas e Belinha completou:

“É mesmo pro, e o nosso piquenique?”

Falei que iríamos organizar melhor o piquenique em outro momento. Mostrei o 1º vídeo sobre o cabeçobol e algumas crianças lembraram desse vídeo do ano passado. Sasqui também ressaltou que no vídeo fala sobre as mulheres nos esportes, que em muitos casos, elas se destacam mais que os homens, ele percebeu que não tem preconceito.

Fomos para a quadra e na roda perguntei para as crianças como poderíamos dividir a sala em dois grupos com quantidades iguais. Falaram para eu escolher, mas disse que gostaria de outra sugestão. Então falaram para escolher dois líderes e estes dividiram a turma. Perguntei como iríamos escolher os líderes, tendo em vista que a turma concordou com a proposta.

Várias crianças queriam ser líderes, eu perguntei novamente como escolher apenas dois. Interessante, que os/as alunos/as foram se organizando a cada pergunta que eu fazia, e entre eles/as conseguiam chegar em um acordo, até que se dividiram em dois grupos com quantidades iguais.

Talvez nesse momento para ser mais rápido, eu poderia ter indicado a formação dos grupos, entretanto, a discussão potente não teria acontecido, problematizar é o caminho mais demorado, que em muitos momentos não é possível devido às condições do sistema escolar, que nos achata a todo momento e nos coloca em moldes.

(DC17, tema da aula: Paixão nacional com o pé ou com a cabeça)

³⁰ Jogo muito praticado pela etnia Paresi utilizando uma bola de seiva de mangabeira

Emily Vick e Pedro Sampaio foram os líderes, e a cada colocação da Emily a turma ficava muito compenetrada ouvindo o posicionamento dela. Acredito que esses detalhes dentro das propostas das aulas fazem uma diferença enorme. Possibilitar que as crianças percebam como a sociedade rotula as pessoas e desfavorece alguns grupos é essencial, e mais ainda, dentro do processo educativo é preciso trazer as falas que geralmente são silenciadas.

5.4 Autonomia e responsabilidade: organização democrática

O desenvolvimento do planejamento já tinha ultrapassado a quantidade de aulas descrita inicialmente, quando foram previstas 17 aulas. Percebendo o engajamento da turma e diante da aparente motivação das crianças em continuar a temática, alcançamos a aula de número 18.

Perguntei para as crianças se tinham observado que eu atualizei o mural com as atividades que fizemos. Sinalizaram que sim e várias crianças começaram a pedir que repetíssemos algumas dessas atividades. Disse que na aula de hoje teríamos que escolher algumas atividades e decidir coletivamente qual ou quais iríamos repetir. Ainda reforcei para irem pensando, pois na quadra resolveríamos.

Na roda de conversa, nem precisei falar, e as crianças começaram a se organizar. Foram fazendo um levantamento das atividades e depois começaram a votação. Neste momento, percebi crianças de em média 9 anos de idade discutindo democraticamente e decidindo de maneira coletiva. Intevi em poucos momentos, pois todos estavam engajados na conversa. Pedro Sampaio e Emily Vick fizeram colocações bem pertinentes, o que foi mudando a decisão do grupo. No momento que estavam falando das regras, relembrei as regras que são seguidas pelos indígenas, e pontuei que poderiam reconstruí-las.

O grupo decidiu fazer duas atividades, a brincadeira sucuri e o peixe pacu, ressignificaram algumas regras e após todas as decisões iniciaram a primeira atividade. Brincaram de Sucuri, nos espaços de dentro da quadra e de fora. Voltaram para a roda e iniciaram a brincadeira Peixe Pacu, também optaram em utilizar todos os espaços possíveis.

(DC18, tema da aula: escolha da atividade)

Toda a aula sendo realizada mediante as sugestões das crianças e com poucas intervenções minhas, acalentou minhas expectativas demonstrando ser possível espaços democráticos que possam valorizar a autonomia dos/as educandos/as, o que vejo estar intimamente relacionado com o reconhecimento da minha inconclusão, repetindo uma condição fundamental para exercer a docência.

Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, cita quais são os saberes necessários para a prática educativa, e um deles é justamente o “Ensinar

exige respeito à autonomia do ser do educando”, e neste dia consegui visualizar nitidamente o quanto é importante estabelecer um espaço em que as crianças possam ter total liberdade para exercerem sua autonomia.

5.5 A preparação para o encerramento do projeto

Antes mesmo de iniciar estas análises, explicamos que as categorias que foram emergindo do processo se apresentam indivisíveis em face das ideias de uma Educação libertadora, consoante Paulo Freire, ainda que estejamos abordando cada segmento como tópicos. Na medida que avançamos neste processo analítico, percebemos que os pensamentos freirianos vão se conectando e evidenciando a indissociabilidade, por exemplo, não há processo conscientizador sem estabelecer o diálogo, o último age como meio pelo qual se dá o processo de conscientização.

Entender que a consciência crítica só se faz dentro dos processos dialógicos é necessário para que eu possa perceber o quanto o meu papel de educadora exerce fundamental importância, pois preciso promover espaços de fala e escuta e, dentro das relações que são estabelecidas, podemos vislumbrar possibilidades de emancipação humana (Freire, 2019).

Ainda na aula sobre o Jikunahati, as crianças me questionaram logo no início sobre a organização do piquenique. Como no momento da aula não tivemos tempo hábil para isso, pedi para a professora regente um tempo depois do lanche da tarde para que pudéssemos dialogar sobre os detalhes do piquenique. Vale lembrar que os/as alunos/as tiveram esta iniciativa logo no início do desenvolvimento da pesquisa, trazendo a sugestão de um encerramento com as famílias e, no decorrer das aulas, várias menções ao piquenique foram feitas, nas rodas de conversa e nos caderninhos que as crianças preenchiam todo final de cada aula.

*“Professora eu amei a aula porque tenho uma irmã que estuda lá, mas tenho uma pergunta: quando a gente vai fazer o piquenique?”
(Kiara CA14, tema da aula: Compartilhamento de experiências).*

Retornei na sala do 4ºC, depois do lanche da tarde, pedi para a professora regente um tempo para falar com eles/as. Entreguei os bilhetes para a pesquisa em casa e também o convite para as famílias. Falei para as crianças do encerramento da pesquisa com o piquenique que eles/as tinham citado, ficaram todos/as eufóricos e demonstrando aprovação pela ideia. Expliquei os detalhes e disse que seria um momento construído coletivamente, por isso cada criança iria pesquisar com sua família sobre a culinária indígena e escolher qual prato iria compartilhar.

Outra decisão coletiva foi a escolha das atividades para realizar juntamente com os pais. As crianças foram citando o que seria interessante e democraticamente decidimos por quatro atividades: a corrida da tora, cama de gato, arco e flecha com a brincadeira TA e o cabo de guerra. (DC18, tema da aula: escolha da atividade)

Em aulas anteriores, as crianças até mencionaram para que eu fizesse a determinação do alimento que cada um/a fosse trazer, porém optei em delegar esta escolha para eles/as. Nesse primeiro momento, resolvi aguardar a devolutiva das famílias para que posteriormente pudéssemos resolver os demais detalhes.

Na semana seguinte, na terça-feira, na aula do 4°C, já seria o momento do encerramento. Como as nossas aulas aconteciam de terça e quinta-feira, achei necessário conversar com as crianças na segunda-feira e por isso pedi para a professora regente um tempo da aula dela para resolver algumas pendências.

Perguntei para as crianças se estava tudo certo com as famílias, algumas dúvidas surgiram, achei pertinente ouvi-las e esclarecer o que era preciso. Depois, começamos a decidir o roteiro para nosso encerramento, muitas crianças opinaram e queriam falar sobre a cultura indígena para as famílias. Fui anotando na lousa as ideias, e mais duas crianças, Pedro Sampaio e Moana, fizeram também as anotações. Fomos decidindo cada detalhe, quem vai falar das pinturas corporais, dos diários dos/as alunos/as, das comidas, das brincadeiras, enfim, um pouco do que conversamos durante o desenvolvimento desse projeto. Interessante que as crianças foram falando os tópicos e coletivamente decidindo. (DC19, tema da aula: Organização para o encerramento)

O trecho narrado acima, apresenta o engajamento das crianças no processo, valendo dizer que em nenhum momento solicitei uma apresentação das crianças para as famílias, foi algo que surgiu espontaneamente, quando uma criança se pronunciou e a partir disso outras tiveram o mesmo interesse. Após ouvir as sugestões, fiz um pedido:

[...] Perguntei se aceitariam cantar uma música indígena para as famílias, eles/as sinalizaram que sim. Mostrei a foto do Ailton Krenak e falei algumas informações sobre ele. Também disse que essa música é uma saudação utilizada na etnia Krenak e que para facilitar o canto, era mais fácil olhar para a pronúncia. Pedi para as crianças acompanharem pela folha e ouvirem com muita atenção. Depois fizemos o canto juntamente com o áudio, acompanhando também as percussões corporais, batidas dos pés e das mãos. As crianças fizeram várias sugestões, inclusive para fazer roda durante o canto, então fomos até o pátio para finalizar os detalhes da Dança. (DC19, tema da aula: Organização para o piquenique)

Citei em vários momentos aqui neste trabalho que um educador progressista atua de maneira horizontal, mediando o processo de ensino e aprendizagem. Nesta organização do encerramento, visualizei nitidamente o quanto trazer as crianças para o centro de todo o processo nos trouxe muitas recompensas.

5.6 O encerramento do projeto

Finalmente, após 19 aulas, chegamos ao vigésimo encontro, e desta vez com convidados/as. Além dos/as alunos/as do 4°C, obviamente também estavam presentes neste dia algumas das respectivas famílias das crianças, a equipe gestora da unidade escolar, a assessora técnico-pedagógica da rede, a professora do projeto de recomposição de aprendizagem, as orientadoras e a professora da Educação Especial.

Neste dia, iniciamos a organização do evento, antes das crianças chegarem na escola. Foi necessária uma mobilização de várias pessoas da escola, as cozinheiras com os preparativos (comes e bebes), as funcionárias da limpeza, orientadora dos/as alunos/as, enfim, tudo para que pudéssemos organizar os detalhes para o encerramento.

Na hora que as crianças começaram a chegar, foram também auxiliando nos preparativos, organizando as comidas na mesa. Finalizamos a mesa com as comidas, a colocação dos cartazes, a exposição dos caderninhos das crianças, os brinquedos indígenas e os detalhes decorativos. A diretora foi até o pátio chamar os familiares para descerem até a quadra.

Brevemente fiz a fala inicial com os agradecimentos e salientei que este momento foi preparado coletivamente. Pedro Sampaio, Belinha e Sasqui também quiseram agradecer. Logo após falamos sobre a música Po Hamek que iríamos apresentar. Belinha explicou sobre nosso ensaio e a Natália Aime trouxe informações sobre Ailton Krenak.

As crianças apresentaram a música com a dança e falamos também sobre os significados para os povos indígenas Krenaks. Em seguida, Emily Vick e Rapunzel explicaram sobre o 1º desafio, cama de gato. As famílias foram fazendo junto com as crianças, tendo uma boa interação e participação ativa de todos.

Rapunzel e Kiara levantaram para fazer algumas perguntas para as famílias, no dia anterior elas foram discutindo sobre quais assuntos iriam levar para a roda. Emily Vick também falou sobre sua pesquisa, as pinturas corporais. Fiquei observando as crianças e vendo uma desenvoltura para falar e também muita autonomia, o que me deixou muito feliz. Procurei também mediar com algumas falas, e as crianças sempre iam complementando.

Diana explicou sobre a próxima brincadeira, o TA e Pedro Sampaio demonstrou juntamente com Belinha. Várias famílias foram vivenciando a brincadeira com a ajuda das crianças.

Heloisa também preparou uma apresentação para as famílias. No dia anterior, falei para as crianças ficarem muito à vontade e se quiserem falar a qualquer momento, poderiam levantar o braço, como fazemos normalmente nas aulas. Percebo uma evolução enorme nesse momento de escuta,

quando eu paro para ouvir as crianças com atenção, aprendo muito com elas.

Emily Vick fez o convite para rodar o pião e algumas famílias fizeram a tentativa. Belinha explicou sobre os brinquedos indígenas, ela me chamou de ladinho e disse que gostaria de falar. Depois começamos a brincadeira do cabo de guerra. Muitos se envolveram e se divertiram, realmente nesse momento percebi muita empolgação, tanto das crianças como das famílias que se permitiram resgatar esta ludicidade e ativar a criança interior.

Emily Vick comentou no dia anterior que iria pesquisar sobre os nomes das comidas indígenas, ela chegou a perguntar pra mim, então, eu devolvi esta pergunta tentando manter a curiosidade da Emily Vick. No encerramento ela preparou seu texto e antes de começar a falar me disse que ficou muito curiosa e foi pesquisar.

Diana quis fazer sua contribuição falando sobre as comidas. Percebi que ela estava um pouco nervosa, então eu disse pra ela ficar a vontade caso não quisesse falar, mas no particular ela insistiu pelo espaço de fala.

Mirabel também quis explicar sobre os diários que foram construindo ao longo do projeto. Belinha e Pedro Sampaio também auxiliaram.

Estava um momento muito prazeroso, percebi envolvimento de todos/as e com certeza ficaríamos ali por horas, mas era preciso encerrar, então falei para se servirem e aproveitar para ver os cartazes e trabalhos das crianças.

Neste momento, as crianças foram interagindo com as famílias e experimentando as delícias que cada um levou. Trazer as famílias para a escola com certeza é muito positivo, e isso foi comprovado com algumas falas, pedindo para repetir esse momento.

A sensação é de muita satisfação, finalizar um projeto que durante todo o desenvolvimento as crianças puderam ser protagonistas e serem ouvidas, algo que o sistema educacional tenta, em muitos casos, cessar. Ainda ouvi das crianças, que queriam continuar falando sobre a cultura indígena, ouvindo e respeitando cada fala é possível trazer sentido para o processo de ensino e aprendizagem.

(DC20, tema da aula: Encerramento do projeto)

O diálogo tão citado aqui neste texto não ficou de fora neste último momento da pesquisa. O nosso encontro com os familiares (Figura 38) foi permeado pelo diálogo, no qual as próprias crianças se sentiram à vontade para pronunciar suas palavras, foi um momento muito rico e potente, estreitando os laços entre a escola e as famílias. Ao reler a narração acima, o sentimento de gratidão transborda e olhar para o processo de desenvolvimento da pesquisa e me faz lembrar de algo que é essencial para a existência humana, a afetividade.

Figura 38 - Piquenique com as famílias



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Logicamente que recorreremos novamente a Freire (1996), que vai nos dizer que o ensinar exige querer bem aos educandos.

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *efetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (Freire, 1996, p. 72).

Indubitavelmente, as crianças do 4ºC ocupam um lugar muito especial na minha vida e percebo que a pesquisa acentuou ainda mais as nossas relações. Não consigo visualizar uma docência que não tenha a expressão dos sentimentos, é algo inimaginável. Por isso, concordando com Freire (1996), repito que o ato de ensinar exige um querer bem às pessoas.

6 SISTEMA ESCOLAR: CONSTRUIR, RECONSTRUIR, CONSTATAR PARA MUDAR

*“Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra. Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência”
(Krenak, 2022, p. 38)*

Após toda a explanação das seções anteriores, cabe dizer que a seção atual pretende apresentar alguns recortes que nos levaram a refletir sobre a maneira que os sistemas educacionais atuam. Obviamente trazendo as minhas experiências que dialogam com o desenvolvimento desta pesquisa, encontrando lembranças que me marcaram, afetaram e afetam o meu exercício docente.

Inicialmente, quero recordar minha caminhada na unidade escolar. Quando me percebi em um ambiente com tantos desafios, fiquei apreensiva e deslocada, sem saber qual rumo seguir, diante de uma formação inicial fragilizada e as incoerências presentes no ambiente escolar. Comecei a reproduzir condutas que, hoje, com um olhar mais sensível, percebo que eram atitudes de uma educadora bancária (Freire 2019), ou seja, depositava conhecimento nos/as alunos/as estabelecendo um ensino verticalizado.

Como sair dessa situação alienada? Pois é, no momento em que estava nesta situação era imperceptível, porém, quando começo a dialogar com outros professores e professoras de Educação Física no grupo EscolaR, começo a perceber as armadilhas docentes em que tinha caído. Nesse momento, olho para minha prática pedagógica com olhos de ver realmente, e percebo a necessidade urgente de mudança.

Durante a pesquisa, foram vários os momentos que me fizeram lembrar de algumas condutas que eu reproduzia, sem saber realmente os significados disso, e agora posso olhar para várias situações corriqueiras, que trazem muitas intenções.

*Hoje, como de costume, busquei as crianças no pátio, eles/as tinham acabado de sair do intervalo e me aguardavam sentados em fila. Passamos na sala para pegar a garrafa de água e também falei para usar o banheiro quem tivesse necessidade.
(DC4, tema da aula: Quem são os povos indígenas?)*

*Hoje, como de costume, busquei as crianças no pátio, estavam enfileirados separados por gênero e sentados, o que habitualmente fazem após todos os intervalos que tem na escola.
(DC14, tema da aula: Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil)*

Uma dessas situações é a formação de filas: para tudo que as crianças vão realizar fora da sala de aula, precisa organizar fila, sendo uma de menina e outra de menino. No final de cada intervalo, as crianças sentam em fila no pátio e ficam aguardando o/a professor/a. Muitas vezes, nas filas começam os primeiros conflitos da aula, o que já ocasiona um tempo necessário para resolver estas questões. De fato, reconhecemos que precisamos de uma organização no ambiente escolar, porém o que aqui está em evidência é a maneira com que o sistema escolar quer, a todo momento, controlar os “corpos”.

Durante os intervalos, por muito tempo, as crianças finalizavam o lanche e já eram encaminhadas para a fila, sentavam e ficavam aguardando o/a professor/a. O movimento não é bem visto, falas como é para o bem delas, para não se machucar, era comum ouvir. Entretanto, vendo essa situação e percebendo os acontecimentos nas aulas de EF, é nítido como o movimento que é negado em outros momentos na escola, faz muita falta e afeta o desenvolvimento de cada aluno/a, no âmbito social, afetivo e físico.

Observando essa situação, comecei com uma desconstrução da fila nos momentos das aulas de EF, fato que não ocorreu no desenvolvimento desta pesquisa, mas que vem de anos anteriores. Várias discussões foram encaminhadas com o intuito de dialogar sobre chegar até a quadra ou pátio sem ser em fila, e os/as alunos/as do 4ºC, já sabiam se organizar, situação que não precisei em nenhum momento parar para dialogar.

As filas, um exemplo simples, mas que traduz muito a maneira que as pessoas tentam controlar os corpos e doutriná-los. Um estudo de Spolaor e Prodócimo (2020), realizado em uma escola de período integral, apresentou o quanto as filas são utilizadas como prática principal para o deslocamento das crianças nos diversos espaços escolares.

Aqui nesta pesquisa, nos momentos que os/as alunos/as escolheram o local para a atividade, em específico, nas atividades que era possível realizar fora da quadra, praticamente, todos/as expressaram a vontade de sair da quadra e utilizar os espaços de fora, nos gramados.

Também na sala de aula, eles/as me questionaram sobre a última rodada que iríamos fazer em outros espaços, porém não tinha dado tempo. Então perguntei: “Por que vocês gostam tanto de brincar nesses gramados, rampas externas da quadra? Eles/as disseram que a brincadeira fica mais emocionante.

(DC4, tema da aula: Quem são os povos indígenas?)

Fui mostrando no mapa as etnias e expliquei de onde era a brincadeira peixe pacu que iríamos fazer, e quais as regras que fazem parte desta atividade. Imediatamente, perguntaram se poderia fazer nos espaços fora da quadra, disse que sim. Durante a vivência na brincadeira peixe pacu, percebi que eles/as estavam se divertindo bastante, principalmente porque podiam utilizar os espaços de fora da quadra. Como eles/as relataram nas últimas aulas, poder ir fora da quadra possibilitava fazer mais estratégias durante a brincadeira e também proporcionava mais adrenalina.

(DC6, tema da aula: Índio ou Indígenas?)

Fiquei observando as crianças nas duas atividades, e pelo fato de escolherem novamente estas brincadeiras que podemos ter acesso a mais lugares da escola, me parece que é como se fosse um momento de libertação, em que esses “corpos” que são colonizados o tempo todo nos ambientes da escola, pudessem agora se expressar e ser livre por um período.

Este pensamento é reforçado nas falas das crianças:

“Estamos livres pro!” (Bart)

“Liberdade!” (Sasqui)

“Pro, eu amo poder fazer isso!” (Luna)

São falas que acentuam esta minha visão e que com certeza me faz refletir sobre nosso papel dentro das escolas. Queremos contribuir para a formação das pessoas, mas de que formação estamos falando?

(DC18, tema da aula: escolha da atividade)

Pediram para que deixasse ir nos espaços de fora da quadra, porque ficava mais divertido. Eu disse que não poderíamos subir nas rampas e atrapalhar as aulas das outras turmas, nessa hora uma aluna (Amora) disse que quem fizesse isso iria sair da brincadeira e todos/as concordaram

(DC5, tema da aula: Índio ou indígenas?).

“Prof. eu não gosto quando a aula é dentro da quadra prefiro quando é lá fora”

(Emily Vick, CA4, tema da aula: Quem são os povos indígenas?).

Os excertos acima, me fazem refletir novamente o quanto o sistema escolar é marcado por regras e condutas, que muitas vezes são inflexíveis e não trazem sentido algum, na verdade, atendem a uma determinada formação de pessoa, de sociedade, com pessoas alienadas e reacionárias. As crianças trouxeram nas falas, nos gestos, a alegria de vivenciar uma atividade simples, com a opção de utilizar mais espaços trazendo inovação e desafio para as brincadeiras.

Durante esse diálogo o que me chamou a atenção também, foram as expressões do Neymar. A cada braço que era levantado, seu corpo ia se aprofundando na cadeira e seu olhar e expressões faciais mostravam

claramente a insatisfação de estar ali na sala e a aula de Educação Física estava “indo embora”. Totalmente compreensível a atitude de Neymar, pois dentro de um sistema integral de ensino, as crianças em muitos casos só saem da sala nas aulas de Educação Física ou Recreação. No 4ºC, de terça-feira, eles/as não tem aula de Recreação, ou seja, somente nas minhas aulas é que as crianças vão para outro ambiente, até por isso quando chegam na quadra querem muitas vezes correr sem rumo, como se fossem “corpos” libertados nesse momento.
(DC15, tema da aula: Respeito à vida e a diversidade)

Outra questão muito presente no desenvolvimento da unidade didática foi a falta de tempo para finalizar as atividades, uma vez que as aulas de Educação Física do 4ºC tinham a duração de 50 minutos, algo que considero insuficiente para equilibrar os momentos de vivências e os espaços de debate com uma sala de aula com 30 alunos/as.

Neste dia, quando cheguei na sala do 4ºC, a orientadora da escola Morise, estava passando algumas informações para as crianças, sobre a APM da escola. Fiquei um pouco preocupada com o tempo, pensando no planejamento da aula, mas logo a Marisa³¹ terminou sua fala e eu pude entrar para falar com as crianças.
(DC4, tema da aula: Quem são os povos indígenas?)

Devido ao horário, tive que interromper algumas falas, disse que a conversa iria continuar na próxima aula porque naquele momento iríamos experienciar a brincadeira Emussi da etnia Kalapalo. Alguns reconheceram o nome e se animaram para fazer a atividade.
(DC5, tema da aula: “Índio ou indígenas?”)

Cada segundo da aula é precioso, e quando fui interrompida por algumas situações da unidade escolar, como no excerto acima, fiquei apreensiva em não conseguir finalizar a aula como gostaria. De fato, não consegui por diversas vezes realizar uma aula em que eu pudesse mediar os processos com mais calma e tranquilidade, a sensação era sempre de ter que acelerar, inclusive até de limitar as falas de algumas crianças, o que me causava grande desconforto.

Algumas crianças queriam falar do momento da vivência, escutei a maioria, mas não consegui ouvir todos/as pois a professora de Artes já estava aguardando na porta.
(DC4, tema da aula: Quem são os povos indígenas?)

Finalizamos a aula e voltamos para a sala, pois não havia mais tempo para a roda de conversa. Percebi no rostinho de muitos a vontade de querer falar, expressar sobre a vivência, mas infelizmente o horário da aula tinha terminado. Por isso, falei para os/as alunos/as anotarem ou desenharem no diário deles/as, porque depois eu iria olhar cada um.

³¹ O nome da funcionária foi preservado.

(DC6, tema da aula: Índio ou Indígenas?)

A cada diálogo com o 4ºC eu tenho a impressão que ficaríamos ali por no mínimo 1 hora, pois de um assunto vão surgindo outros, as crianças vão trazendo elementos pertinentes, que preciso aproveitar e discutir. Uma pena esse sistema que está por trás e faz com que eu acelere em alguns momentos, porque sei também que os momentos que estão vivenciando também são fundamentais. É um desafio encontrar esse equilíbrio.
(DC10, tema da aula: Os indígenas só vivem na Amazônia?)

A orientadora foi nos chamar para o lanche, então pedi para retirarem o excesso das tintas e subir para o intervalo. Finalizei essa aula de hoje um pouco angustiada por não ter conseguido ouvir as crianças.
(DC11, tema da aula: Vamos fazer uma pintura corporal?)

O sistema educacional com suas regras, quantidade de crianças por turma, horários de lanche no meio da aula, horários de almoço, eventos internos, demandas avaliativas, projetos extras, algumas questões que nos afastam de ter uma conduta dialógica, pelo contrário, nos direciona a todo momento para uma postura de educador/a bancário/a, que vai depositar os conhecimentos nos/as alunos/as, não se importando se estão aprendendo ou não. É uma armadilha muito grande, bem articulada, que sempre vai nos mover para uma ação antidialógica, na qual para não cair é necessário resistir.

6.1 O agir nas entrelinhas, transgredindo e resistindo

Fazendo uma análise do meu percurso enquanto docente, visualizo que as minhas experiências se apresentaram como mola propulsora para buscar a mudança e novas possibilidades de ensino. O reconhecimento do sistema escolar e as forças de poder que estão a todo momento interferindo, me fizeram olhar para minhas práticas pedagógicas de outra forma, tentando encontrar um agir nas brechas.

No primeiro momento, parecia praticamente uma tarefa impossível exercer uma docência que pudesse ser horizontalizada, dialógica, respeitosa e autônoma; entretanto, deslocando minha visão para as sutilezas, foi possível perceber espaços de resistência e luta por uma Educação Física potente e transformadora.

Freire (2022) nos mostra que o nosso compromisso de educador progressista é obrigatoriamente assumir uma posição política e lutar por uma educação, é fundamental perceber isso diante de toda ação pedagógica.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão. Não será equitativo que as injustiças, os abusos, as extorsões, os ganhos ilícitos, os tráficos de influência, o uso do cargo para a satisfação de interesses pessoais, que nada disso, por causa de que, com justa ira, lutamos agora no Brasil, não seja corrigido, como não será carreto que todas e todos os que forem julgados culpados não sejam severamente, mas dentro da lei, punidos.

Não basta para nós, nem é argumento válido, reconhecer que nada disso é "privilégio" do Terceiro Mundo, como às vezes se insinua. O Primeiro Mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração, Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados; nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós (Freire, 2022 p. 6).

Desse modo, não é tolerável uma conduta reacionária em um ambiente educacional, pois não podemos fechar os olhos para as impunidades, desigualdades e injustiças, o nosso agir precisa ser ético, político e responsável. Nesta linha de raciocínio, alguns indícios de uma professora transgressora começaram a aparecer, e para que possamos discutir tal intento, selecionamos alguns recortes.

Atrasei para finalizar a aula, por isso a orientadora foi até a rampa de acesso nos chamar, reuni os/as alunos/as na rampa e disse para escrever ou desenhar, ou até mesmo os dois no diário, sobre os acontecimentos da aula, conforme falamos no início da aula.

(DC1, tema da aula: Como tudo começou?).

Atrasei a aula da professora de Artes, pois fiquei neste final da aula falando com o Sasqui e o Luffy, reforçando os combinados e como resolvemos os problemas. Os dois citaram muitos fatos acontecidos em outras aulas e que não tiveram oportunidade de conversar e resolver. Diante disso, apenas consegui falar com a turma na rampa, pedi para registrar no diário o que eles/as tinham achado da aula, alguma sugestão, crítica, pergunta, enfim, o que eles/as gostariam de falar naquele momento, mas não seria possível devido ao tempo da aula que tinha acabado.

(DC2, tema da aula: Como tudo começou).

O sistema escolar em muitos momentos nos aprisiona, nos molda, nos engessa. Na verdade, a situação que ocorre na educação não é acidental, mas sim intencional, é um projeto. Em muitos momentos, me vi em uma situação em que

estávamos no ponto alto do diálogo e, devido à organização do sistema, era preciso interromper uma discussão potente.

Antes de iniciar a pesquisa, precisei conversar com a professora de Artes e com o professor de Inglês, pois eram as aulas que aconteciam depois da Educação Física. Pedi um tempo de suas aulas, 10 minutos em média, para as crianças do 4°C registrarem no caderninho, pois eu sabia, devido a experiências anteriores, que se fosse solicitado para fazer em casa, o registro não aconteceria.

Outro acordo foi com a professora regente, por diversas vezes solicitei um tempo da aula dela para conversar com as crianças e resolver algumas pendências, ela prontamente cedeu e até compartilhou algumas dúvidas que poderíamos trabalhar juntas com as crianças.

A professora Arissana Pataxó³² me pediu ajuda para explicar sobre os povos africanos e suas relações com os povos indígenas e as interferências e contribuições na constituição de nossa sociedade. Achei muito interessante este entrelaçamento de saberes, pudemos conversar com as crianças sobre as relações desses povos e também sobre o passeio que vamos fazer no museu afro.

Esse espaço que a professora concedeu pra mim, foi muito importante, pude falar também sobre um outro cartaz que elaborei constando as brincadeiras, etnias e línguas faladas pelas comunidades, além do nosso mapa que consta as etnias existentes no Brasil.

(DC9, tema da aula: Você fala Tupi?).

A professora regente quis participar também da aula neste final e perguntou sobre os brinquedos indígenas que estavam em cima da mesa. Ela tentou utilizar o Arco e flecha, as crianças ficaram empolgadas vendo a professora brincar.

Neste final de aula foi muito interessante o envolvimento da professora regente, e ao terminar a aula de hoje a sensação que fica é de satisfação e como faz diferença ter mais tempo com as crianças e poder discutir as questões e ouvi-los mais, isto é fundamental.

(DC14, tema da aula: Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil)

Estabelecer a parceria com a professora regente foi fundamental, pois em diversos momentos precisei acioná-la, seja para pedir mais tempo com os/as alunos/as ou para discutir algumas questões juntamente com a mesma. Inclusive no

³² Foi realizada a substituição do nome da pessoa por nome fictício, em homenagem estamos utilizando o nome da liderança indígena Arissana Pataxó. Arissana Pataxó é Mestre em Estudos Étnicos e Africanos (2012), possui graduação em Artes Plásticas pela Universidade Federal da Bahia (2009). Sua produção artística traz uma poética sobre povos indígenas e a contemporaneidade utilizando de diversas técnicas artísticas que possibilitam o seu trabalho, que vai desde o desenho, passando pela pintura à fotografia. Além da vasta produção artística desenvolve atividades na área de Arte Educação, Educação Escolar Indígena, formação de professores e produção de material didático (CNPQ, 2024).

trecho citado acima sobre o dia em que vivenciamos as brincadeiras com a turma do ensino infantil, precisei pedir um tempo a mais para ela e também realizar uma troca da minha aula seguinte.

Agradecemos às crianças do infantil e nos despedimos, pois eles/as precisavam ir para o almoço. A aula do 4ºC também já tinha terminado, mas resolvi conversar com a professora que estava substituindo Artes e realizar uma troca, para que pudéssemos fazer esse momento final com mais calma. Muitas vezes dentro das escolas é necessário transgredir algumas regras, nesse por exemplo, me arrisquei para que as crianças pudessem ter uma tempo de troca de experiências com qualidade.
(DC14, tema da aula: Compartilhamento de experiências com a turma da Educação Infantil)

Precisei novamente pedir à professora regente um tempo de sua aula, para finalizar a aula 16 e também discutir sobre a organização do encerramento.

Hoje, no horário habitual da aula das 09:10hs às 10:00hs, as crianças estavam em um passeio pedagógico, chegaram na escola por volta das 10:00hs, quando a aula já havia terminado.
Conversei com a professora regente se eu poderia ir em outro horário no dia de hoje para finalizar as propostas, ela concordou. Então consegui ficar meia hora antes do almoço, aproveitamos para finalizar a construção do arco e flecha.
As crianças estavam ansiosas para testar o brinquedo, então combinei de voltar depois da aula de Recreação mediante anuência da professora regente, pois seria aula dela.
(DC16, tema da aula: Respeito à vida e a diversidade).

Retornei na sala do 4ºC, depois do lanche da tarde, pedi para a professora regente um tempo para falar com eles/as. Entreguei os bilhetes para a pesquisa em casa e também o convite para as famílias. Falei para as crianças do encerramento da pesquisa com o piquenique que eles/as tinham citado, ficaram todos/as eufóricos e demonstrando aprovação pela ideia.
Expliquei os detalhes e disse que seria um momento construído coletivamente, por isso cada criança iria pesquisar com sua família sobre a culinária indígena e escolher qual prato vai compartilhar.
Acabei utilizando uma aula inteira para decidir sobre o encerramento da pesquisa, o que foi possível pois a professora regente cedeu o tempo da aula dela. Para fazer acontecer alguns eventos nas escolas, são necessários alguns ajustes e principalmente encontrar profissionais que nos auxiliem, pois estou vendo que algumas ações que fizemos só foi possível com o envolvimento de outros pares.
(DC18, tema da aula: escolha da atividade)

Hoje em média fiquei com as crianças do 4ºC, por volta de duas horas, dialogando sobre o planejamento para amanhã. Só foi possível porque os/as professores/as cederam o tempo de aula deles/as, contribuindo para este momento potente de preparação. E ainda destaco como é importante ouvir os/as alunos/as, muitas sugestões que fizeram não tinha passado pela minha mente, mas as crianças trouxeram informações muito pertinentes e que acolhendo e valorizando, com certeza traz mais sentido para as crianças e mais envolvimento

(DC19, tema da aula: preparação para o piquenique)

Hoje ao terminar a aula com o 4°C, a sensação é de satisfação, porque conseguimos ter o momento para assistir o vídeo, várias conversas, interações, tempo para reorganizar os grupos e ainda voltar para o jogo. Mas só foi possível porque fiz os ajustes nos horários das aulas e consegui ficar mais tempo com a turma, o que geralmente acaba sendo o problema maior, pouco tempo para problematizar e com isso é necessário prestar atenção nas minhas atitudes, pra não apresentar uma atitude bancária.
(DC17, tema da aula: Paixão nacional com o pé ou com a cabeça)

A sensação de hoje é que enquanto professora dentro de um CIEP, preciso em muitos casos transgredir algumas regras, mas até para isso, às vezes, é necessário de um coletivo.
(DC12, tema da aula: Vamos fazer uma pintura corporal?)

Após isso, cada dupla e grupo fizeram a brincadeira do cabo de guerra, pelo horário teríamos que retornar para a sala, mas resolvi transgredir a regra e permitir a conclusão da aula.
(DC12, tema da aula: Vamos fazer uma pintura corporal?)

Olhando para os registros que fiz no diário de campo, percebo o quanto é importante ter as parcerias dentro do ambiente escolar. Trilhar o caminho com um coletivo é muito mais potente do que caminhar sozinha. Ainda assim, é preciso ter coragem e muita paciência para entender as intenções do sistema e querer mudar, mesmo que gradativamente, e buscar o rompimento de algumas ações que privam os/as alunos/as de serem mais.

Bell Hooks (2017), em sua obra *Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade*, nos mostra que a educação deve ser libertadora e, para isso, os/as alunos/as precisam estar em espaços horizontalizados e políticos, assim podem agir contra os sistemas de poder e opressão.

Por isso, é preciso transgredir algumas regras em alguns momentos, seja no tempo, no espaço, na didática, promovendo os diálogos, escolhendo temáticas contra-hegemônicas, enfim, buscando espaços que possam contribuir para a formação de pessoas conscientes de suas atitudes, direitos e deveres, entendendo os interesses que sempre estão por trás dos discursos.

7 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A presente pesquisa partiu da inquietação em identificar a desvalorização dos povos indígenas no contexto histórico e atual buscando as responsabilidades da escola enquanto espaço educativo e formador na fomentação de práticas que combatam as injustiças e os preconceitos. Ao localizarmos a Educação Física no cenário educativo, buscamos compreender como a disciplina pode contribuir com propostas contra-hegemônicas trazendo a criticidade para a formação de pessoas transformadoras da sociedade.

Vale recordar que o objetivo da pesquisa também se deu em virtude das minhas experiências escolares pregressas, muito pautadas no ensino bancário sem almejar qualquer atitude ativa dos/as educandos/as. Por isso, vimos a necessidade de promover uma educação crítica com práticas contra-hegemônicas.

Desse modo, nesta seção nos comprometemos a olhar para o desenvolvimento da pesquisa retomando quais foram os objetivos propostos e, a partir disso, traçar reflexões que foram emergindo diante de todo o processo e que merecem destaque. A análise da tematização das brincadeiras e dos jogos indígenas na perspectiva freiriana e com abordagens decoloniais, objetivo central desta pesquisa, nos permitiu trazer à tona alguns elementos que de alguma forma nos impactaram.

A intenção de explorar a cultura indígena a partir das vivências e permitir a desconstrução de muitos estereótipos foi contemplada através dos inúmeros diálogos. Citar os saberes indígenas, valorizar nossas ancestralidades e reconhecer a importância dos povos originários diante do processo de formação da sociedade brasileira, nos pareceu ser fundamental para desnaturalizar e problematizar questões que foram, por muito tempo, dadas como verídicas e incontestáveis.

Neste caminho, diante do levantamento do universo temático, percebemos a importância de acolher algumas questões, denominadas como situações-limite. Imaginar que todos os indígenas vivem muito afastados de nós, que não se apropriam das tecnologias, vivem exclusivamente no estado da Amazônia, dizer o termo “índio” ao invés de “indígena”, enfim, foram algumas situações-limite encontradas e discutidas ao longo do processo.

Identificar as situações-limite e promover espaços de discussão foi fundamental, pois não podemos de forma alguma negligenciar o movimento

dialógico se estamos pensando na formação de pessoas críticas e engajadas na sociedade, que percebem as classes sociais, as desigualdades e injustiças, para assim exercerem de fato seu papel de cidadão.

Diante de nossa intenção em promover um ensino com leituras decoloniais, coube acolher essas situações-limite e problematizá-las, buscando a transição da consciência ingênua para uma consciência crítica, o que para nós, conforme já citamos, é algo imensurável; porém, percebemos que tomar posse do diálogo e colocar em circulação essas problemáticas, no mínimo, conseguimos gerar espaços reflexivos que podem ter contribuído para um incentivo das consciências. Nesse sentido, buscando uma valorização da cultura indígena e desvelando o quanto fomos e somos influenciados/as por ela.

Nitidamente, o diálogo, enquanto ferramenta fundamental, nos permitiu estreitar as relações trazendo sentido e significado às vivências. O que antes parecia ser algo inimaginável, hoje se vislumbra uma Educação Física baseada na escuta atenta, com muito respeito aos alunos/as, com trocas riquíssimas que se dão somente a partir da percepção do/a outro/a.

Não poderia deixar de mencionar que assumo, com toda segurança, o quanto fui transformada após estas experiências, e não digo somente no âmbito profissional, mas sim também pessoal. Promover um espaço de acolhida, de escuta, do reconhecimento das capacidades dos/as alunos/as, me fez perceber que o protagonismo que eles/as assumiram trouxe enriquecimento para cada aula, mobilizando também meus pensamentos e me instigando a buscar e aprender mais.

Obviamente, não posso negar as dificuldades enfrentadas no contexto escolar, vez que as armadilhas estão sempre presentes, como bem apontadas mais minuciosamente no capítulo 7. Entretanto, o que muda a partir das experiências aqui relatadas, é a disposição de uma educadora consciente e que percebe toda a manipulação e o jogo de interesses por trás dos discursos e, a partir disso, me reconheço capaz de agir nas entrelinhas.

A decolonialidade como abordagem delineadora das minhas práticas pedagógicas se apresentou, em alguns momentos, mais intensivamente, em outros, menos. Romper com os discursos coloniais dentro dos espaços escolares, é uma tarefa árdua e gradativa, precisamos insistir, resistir e nunca desistir.

A relação colonialidade/decolonialidade não cessa, é algo que precisamos lidar e tensionar. Não é fácil. Aqui na pesquisa citamos a importância de um coletivo,

de pessoas que possam compactuar com uma escola que se compromete a formar pessoas críticas e transformadoras da sociedade.

É importante dizer que após toda a leitura das experiências que apresento aqui, de forma alguma almejo apresentar uma maneira única de mediar um processo de ensino e aprendizagem, ou muito menos um método fechado que possa ser seguido. Pelo contrário, evidencio o quanto é fundamental a reinvenção e reconstrução de tudo que foi dito aqui, pois cada professor/a que se permitir sair de seu espaço seguro e trazer para o centro do processo as considerações que os/as alunos/as trazem, com toda certeza transitará por caminhos compensadores, talvez, ouse dizer, que aí estará toda a boniteza do processo.

Nesse sentido, ainda reforço que assumir meus desconfortos e inseguranças também me fez olhar para a docência de outra forma, a imprevisibilidade marcou muito todo o processo e justamente estas ações não previstas foram as que mais trouxeram significado para as crianças.

Vale mencionar, também, o quanto tematizar as práticas corporais indígenas me fizeram querer aprender mais sobre, me fazendo refletir sobre muitas questões. Busquei e me aproximei quando também me permiti aprendente, fui transformada e capturada pela sabedoria indígena, me reconhecendo como parte da história.

Não poderia deixar de registrar as limitações e fragilidades expressadas neste percurso investigativo. Assumo que é essencial que novas pesquisas possam investigar uma conduta docente freiriana que aqui não conseguimos tratar e, ainda, trazer a temática indígena na Educação Física escolar, e além de apresentar propostas contra-hegemônicas, permitir-se investigar questões e situações que aqui não conseguimos trazer.

Finalmente, com estas considerações que faço agora, sabendo, com toda certeza, que amanhã terei outras que minha incompletude me impede de mencioná-las agora, quero reforçar o quanto saio com uma perspectiva humanizada de educação, pautada nas relações e com afetividade, em que só é possível exercer com uma sensibilidade aguçada. Não há docência fora da realidade dos/as alunos/as, o ensino precisa trazer sentido e um poder de transformação, em que estes possam, de fato, reconhecer as desigualdades sociais e combater as injustiças.

Por isso, reitero que meu compromisso de professora de Educação Física transcende os muros da escola e passa por uma educação dialógica, crítica e libertadora, que se faz no cotidiano com luta e resistência. Que sigamos confiantes de que é possível o ato revolucionário. Por isso, finalizo esta dissertação com uma palavra que Paulo Freire nos deixou, o *esperançar*! Uma palavra apresentada como verbo, que nos convida a agir, fazer, modificar, acreditar e buscar uma educação de qualidade e comprometida com nossos/as alunos/as.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Auricélia dos; LAURIS, Elida; MARTINS, Pedro Sérgio Vieira; SANTOS, Raimundo Abimael dos. Justiça e o marco temporal de 1988: as teses jurídicas em disputa no STF sobre terras indígenas. **Conselho Indígena Tapajós Arapiuns - CITA e Terra de Direitos**, Curitiba: Terra de Direitos, 2021. Disponível em: [https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Justica-e-o-marco-Temporal-de-1988-\(final\).pdf](https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Justica-e-o-marco-Temporal-de-1988-(final).pdf). Acesso em: 15 maio 2023.
- ATLÂNTICO. Instituto de Ação Cidadã. **Censo 2022: dificuldades para finalização da coleta**. Notícia publicada em 6 fev. 2023. Disponível em: <https://atlantico.org.br/censo-2022-dificuldades-para-finalizacao-da-coleta/>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Revista Paulista de Educação Física, [S. l.], n. supl.4, p. 53–60, 2001. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **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, 2006. p. 17-25.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, [S. l.], n. 48, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, seção 1, p. 1.
- BRASIL, **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Terceira versão revista. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº.14.402, de 8 de julho de 2022. **Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº. 5.540, de 2 de junho de 1943**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Primeira indígena a presidir a Funai, Joenia Wapichana toma posse em cerimônia histórica prestigiada por lideranças, autoridades e sociedade civil**. Notícia publicada em 3 fev. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/primeira-indigena-a-presidir-a-funai-joenia-wapichana-toma-posse-em-cerimonia-historica-prestigiada-por-lideranca-s-autoridades-e-sociedade-civil>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Ailton Krenak é o primeiro indígena a se tornar 'imortal' da Academia Brasileira de Letras**. Notícia publicada em 6 abr. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/ailton-krenak-e-o-primeiro-indigena-a-se-tornar-2018imortal2019-da-academia-brasileira-de-letras>. Acesso em: 29 jul. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45.

FENSTERSEIFER, Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3163>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 291-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmsg5JpLwck9hBj/?format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157 p. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 53 p. Disponível em:

https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p. Disponível em:

[file:///C:/Users/andr%C3%A9/Downloads/Pedagogia da Autonomia Paulo Freire.pdf](file:///C:/Users/andr%C3%A9/Downloads/Pedagogia%20da%20Autonomia%20Paulo%20Freire.pdf) Acesso em: 18 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997. Disponível em:

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. 2. ed. São Paulo: Matrioska, 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**, Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014. Disponível em:

<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

GRANDO, Beleni Saléte. Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras. **RevistAleph**, n. 24, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39080>. Acesso em: 21 nov. 2022.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37417>. Acesso em: 12 ago. 2023.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física como componente curricular da educação básica: aspectos legais *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula, DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p.

JÓFEJ, Lúcia Fernanda. A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil. *In*: ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **O sistema e o antissistema**: três ensaios, três mundos no mesmo mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, George Almeida; MOURA, Diego Luz. Reflexões sobre o desenvolvimento da Huka-Huka nas aulas de educação física: uma revisão integrativa. **Revista Prática Docente**, [S.l.], v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/269>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso *et al.* A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca dos diários de campo. **Revista textos e contextos**. Porto Alegre, v.6, n1, p 93-104, Jan/Jun 2007.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). **Formação de professores**

indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. Pesquisa participante: um recorte teórico acerca da abordagem de pesquisa e suas influências epistemológicas.

Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 169–181, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3648/2928>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MARTINS, Mariana Zuaneti, SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; REVERDITO, Riller Silva. Ensino, vivência e aprendizagem do futebol/futsal: emergência de uma prática pedagógica dialógica e consciente. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 27, p. e16881, 2023. DOI: 10.51283/rc.27.e16881. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/16881> Acesso em: 3 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Capítulo I. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p.9-29. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Índio ou indígena**. 2018. 1 vídeo (6:04 min.). Publicado pelo canal de Daniel Munduruku. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E&ab_channel=DanielMunduruku. Acesso em: 1 ago. 2023.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; FREIRA, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do Conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85020>. Acesso em: 15 ago. 2023.

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro; SOUZA, Andréa Cláudia de; DRUMMOND, Joceli Regina. Pesquisa participante a serviço da emancipação e da ruptura de silêncios: Uma experiência no Brasil. **Revista brasileira psicodrama**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 39-51, jun. 2019. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2023.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de

Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.l.], v. 41, p. 412-418, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Symon Tiago Brandão. Lutas corporais indígenas: um estudo com professores de educação física do município de Fortaleza – CE. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 25, n. 3, p. 34-48, set./ dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.v25i3.12153>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei 11.645/08 na educação física escolar. Fortaleza: Aliás, 2021. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proen/defe/praticas-corporais-indigenas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PRODÓCIMO; Elaine; SO, Marcos Roberto. Por uma proposta crítico libertadora para a Educação Física Escolar. *In*: Maldonado; Daniel Teixeira. (Org.). **A vida nas escolas**: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2023.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; LOCATELLI, Aline. Produtos Educacionais: diálogo entre universidade e escola. Santo Ângelo - RS: **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 26, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327334899_Produtos_Educacionais_Dialogo_Entre_Universidade_e_Escola. Acesso em: 20 ago. 2023.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a “Natureza e Especificidade da Educação”**, realizada pelo INEP. Brasília, no dia 5 de julho de 1984. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-ouro-preto/pedagogia/1-saviani-especificidade-da-educacao/26267388>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. Na pista de práticas de professores inovadores na educação física escolar. **Revista Kinesis**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718/3394>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evandro Carlos; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Objetivos e Conteúdos para o ensino da Educação Física Escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 65-82.

SILVESTRE, Helena. Alianças antissistema: varrer as ruínas dos mundos. *In*: KRENAK, Ailton. **O sistema e o antissistema**: três ensaios, três mundos no mesmo mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBURG, Mônica Caldas. Educação Física Decolonial: Análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. Santa Maria: **Revista do Centro da Educação**, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44110/45599>. Acesso em 19 jun. 2022.

SOUSA, Cláudio Aparecido de; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Paulo Freire e a pesquisa Stricto Sensu em Educação Física Escolar: reflexões e possibilidades. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22956>. Acesso em 22 ago. 2023.

SPOLAOR, Gabriel da Costa; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e escola: o que o brincar nas filas [re]vela. **Motrivivência**, [S. l.], v. 32, n. 62, p. 01–16, 2020. DOI: 10.5007/2175-80402.2020e66349. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-80402.2020e66349>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz: Revista De Educação Física**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 920–930, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p920>. Acesso em: 2 abr. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Gostaria de convidar o(a) seu(sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade para participar de uma pesquisa intitulada como “Brincadeiras e Jogos Indígenas na Educação Física Escolar: uma análise a partir da perspectiva Freiriana”, que eu, Andressa Paola Rodrigues Gomes, RG: _____, estou realizando no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), sob a orientação do Prof. Drº Flávio Soares Alves, docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

O objetivo da pesquisa é analisar uma proposta pedagógica envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas na Educação Física escolar a partir da perspectiva freiriana com um olhar decolonial.

Os benefícios da pesquisa são: permitir a ampliação dos conhecimentos na área de Educação Física Escolar, associando os elementos decolonizadores às práticas corporais, em específico, as Brincadeiras e os Jogos Indígenas, possibilitando uma tematização que possa ir muito além dos aspectos biológicos e contribuir para reflexões acerca de nosso processo histórico.

Será desenvolvida e implementada uma Unidade Didática sobre as Brincadeiras e os Jogos Indígenas para os anos iniciais do ensino fundamental. A elaboração e implementação desta unidade didática acontecerá durante as aulas regulares de Educação Física, pela própria professora responsável pela turma. Ao final das aulas, a professora fará anotações num diário (Caderno de registros) sobre o que foi observado em aula. É importante que saiba que esse registro ajudará a professora no acompanhamento dos/as alunos/as e esse material terá fins unicamente didáticos.

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 seu consentimento para o uso deste caderno de registros (diários da professora), para fins de pesquisa.

A observação dos/as alunos/as pode gerar riscos mínimos, tais como: acanhamento, alguns incômodos e inibição por receio de ser julgado. Para minimizar esses desconfortos, será criado um ambiente harmonioso e afetivo, permitindo assim o desenvolvimento da aprendizagem em um clima positivo. Serão reservados momentos para os diálogos, de maneira individual e coletiva, oportunizando a expressão dos sentimentos e possíveis desconfortos, permitindo em conjunto traçar estratégias para o desenvolvimento das atividades. Com isso, interessa implementar um clima afetivo que traga confiança aos participantes e que estimule a integração entre os/as alunos/as, enfatizando os aspectos colaborativos e a dinâmica cooperativa. Com base nesse movimento respeitoso e cuidadoso, construído entre a professora e os/as alunos/as (as) é que se dará a composição dos diários da professora. As diretrizes educacionais da rede municipal de ensino da cidade de _____ servirá de base documental para subsidiar a composição desses registros diários. Cabe ressaltar ainda que o processo da observação, que oportunizará a composição dos diários não pretende registrar eventuais erros dos/as alunos/as, tampouco expô-los em situações de comparação, julgamento e/ou avaliação das performances. O que estará em foco é o ambiente interativo que ajuda a expor os modos

por intermédio dos quais os/as alunos/as se apropriam dos conteúdos vivenciados em sala de aula.

No mais, os diários de campo só serão utilizados para fins de pesquisa após findada a relação educativa entre professor/a e aluno/a e, no principal, somente sendo considerados os diários relativos aos alunos e alunas que aceitarem a divulgação dos mesmos. É importante esclarecer também que a não participação nesta pesquisa, de forma nenhuma irá incidir na atribuição das notas e na avaliação dos/as alunos/as.

Ainda pensando em diminuir a sensação de desconforto dos participantes durante as ações de observações, será esclarecido que os mesmos terão acesso aos diários produzidos, bem como seus respectivos responsáveis, estes podendo colaborar na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos, ou seja, os/as participantes da pesquisa e seus responsáveis legais podem indicar, dos diários produzidos, o que poderá ou não ser considerado na pesquisa. Portanto, é com esse olhar atento e minucioso que a pesquisa será desenvolvida e a composição dos diários será realizada, indicando possibilidades significativas e evitando expor os/as alunos/as e alunas tanto no exercício de observação, como também no movimento de escrita dos diários.

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 na participação do(a) seu(sua) filho(a), ou menor de idade sob sua responsabilidade, não lhe provocará nenhum dano ou punição. O(a) Sr.(a) poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para ele. 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 nominal sobre seu (sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade, 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/a pesquisador/a.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do responsável legal do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Brincadeiras e Jogos Indígenas na Educação Física Escolar: uma análise a partir da perspectiva Freiriana”

Pesquisadora Responsável: Andressa Paola Rodrigues Gomes

Cargo/função: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional - ProEF

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

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

Dados para Contato: _____ e-mail: andressa.paola@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. Flávio Soares Alves

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Cargo/função: Docente 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: _____

Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - (TALE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa de mestrado intitulada “Brincadeiras e Jogos Indígenas na Educação Física Escolar: uma análise a partir da perspectiva Freiriana” que será desenvolvida pela professora Andressa Paola Rodrigues Gomes, RG: _____ discente do ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob a orientação do Professor Doutor Flávio Soares Alves, docente da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”.

O objetivo da pesquisa é analisar uma proposta pedagógica envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas na Educação Física escolar a partir da perspectiva freiriana com um olhar decolonial.

Os benefícios da pesquisa são: permitir a ampliação dos conhecimentos na área de Educação Física Escolar, associando os elementos decolonizadores às práticas corporais, em específico, as Brincadeiras e os Jogos Indígenas, possibilitando uma tematização que possa ir muito além dos aspectos biológicos e contribuir para reflexões acerca de nosso processo histórico.

Será desenvolvida e implementada uma Unidade Didática sobre as Brincadeiras Indígenas para os anos iniciais do ensino fundamental. A elaboração e implementação desta unidade didática acontecerá durante as aulas regulares de Educação Física, pela própria professora responsável pela turma. Ao final das aulas, a professora fará anotações num diário (Caderno de registros) sobre o que foi observado em aula. É importante que saiba que esse registro ajudará a professora no acompanhamento dos/as alunos/as e esse material terá fins unicamente didáticos.

A observação dos/as alunos/as pode gerar riscos mínimos, tais como: acanhamento, alguns incômodos e inibição por receio de ser julgado. Para minimizar esses desconfortos, será criado um ambiente harmonioso e afetivo, permitindo assim o desenvolvimento da aprendizagem em um clima positivo. Serão reservados momentos para os diálogos, de maneira individual e coletiva, oportunizando a expressão dos sentimentos e possíveis desconfortos, permitindo em conjunto traçar estratégias para o desenvolvimento das atividades. Com isso, interessa implementar um clima afetivo que traga confiança aos participantes e que estimule a integração entre os/as alunos/as, enfatizando os aspectos colaborativos e a dinâmica cooperativa. Com base nesse movimento respeitoso e cuidadoso, construído entre a professora e os/as alunos/as (as) é que se dará a composição dos diários da professora. As diretrizes educacionais da rede municipal de ensino da cidade de _____ servirá de base documental para subsidiar a composição desses registros diarísticos. Cabe ressaltar ainda que o processo da observação, que oportunizará a composição dos diários não pretende registrar eventuais erros dos/as alunos/as, tampouco expô-los em situações de comparação, julgamento e/ou avaliação das performances. O que estará em foco é o ambiente interativo que ajuda a expor os modos por intermédio dos quais os/as alunos/as se apropriam dos conteúdos vivenciados em sala de aula.

No mais, os diários de campo só serão utilizados para fins de pesquisa após findada a relação educativa entre professor e aluno/a e, no principal, somente sendo considerados os diários relativos aos alunos e alunas que aceitarem a divulgação dos mesmos. É importante esclarecer

também que a não participação nesta pesquisa, de forma nenhuma irá incidir na atribuição das notas e na avaliação dos/as alunos/as.

Ainda pensando em diminuir a sensação de desconforto dos participantes durante as ações de observações, será esclarecido que os mesmos terão acesso aos diários produzidos, bem como seus respectivos responsáveis, estes podendo colaborar na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos, ou seja, os/as participantes da pesquisa e seus responsáveis legais podem indicar, dos diários produzidos, o que poderá ou não ser considerado na pesquisa. Portanto, é com esse olhar atento e minucioso que a pesquisa será desenvolvida e a composição dos diários será realizada, indicando possibilidades significativas e evitando expor os/as alunos/as e alunas tanto no exercício de observação, como também no movimento de escrita dos diários.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sendo que sua recusa não provocará nenhum dano ou punição.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição (escola), para esclarecimentos de qualquer dúvida relacionada à pesquisa e o que for coletado, assim como o que deve ou não ser retirado da pesquisa.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

_____, ____ de _____ de ____.

Pesquisador Responsável

Assinatura do (a) participante

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Brincadeiras e Jogos Indígenas na Educação Física Escolar:

Cargo/função: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional - ProEF

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

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

Dados para Contato: _____ e-mail: andressa.paola@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. Flávio Soares Alves

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Departamento de Educação

Cargo/Função: Docente 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(a) participante da Pesquisa:

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) 3526-9678

Número do parecer: _____

N

Apêndice C - Questionário inicial para os/as alunos/as

QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS/AS ALUNOS/AS
NOME: _____
1. VOCÊ SABE QUEM SÃO OS INDÍGENAS? () SIM () NÃO SE RESPONDEU SIM, RESPONDA QUEM SÃO? _____ _____
2. VOCÊ JÁ ESTUDOU SOBRE A CULTURA INDÍGENA? () SIM () NÃO 3. O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE A CULTURA INDÍGENA? _____ _____ _____ _____
4. O QUE VOCÊ SABE SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL, COMO NOSSA SOCIEDADE FOI FORMADA? _____ _____ _____ _____
5. VOCÊ CONHECE AS BRINCADEIRAS INDÍGENAS? () SIM () NÃO SE VOCÊ RESPONDEU SIM, QUAIS BRINCADEIRAS? _____ _____ _____ _____
6. O QUE VOCÊ TEM VONTADE DE APRENDER SOBRE OS POVOS INDÍGENAS? ALGUMA CURIOSIDADE? _____ _____ _____

Apêndice D - Questionário final para os/as alunos/as

QUESTIONÁRIO FINAL PARA OS/AS ALUNOS/AS
NOME: _____
1 . COMO FOI PARA VOCÊ, APRENDER MAIS SOBRE A CULTURA INDÍGENA?

2. O QUE VOCÊ ACHOU MAIS INTERESSANTE SOBRE OS POVOS INDÍGENAS?

3. TEM ALGUMA INFORMAÇÃO QUE VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER MAIS SOBRE A CULTURA INDÍGENA?

Apêndice E - Entrevistas com as famílias

ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS
SRS. PAIS OU RESPONSÁVEIS, ABAIXO ENCONTRA-SE UMA PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA BRINCADEIRAS INDÍGENAS QUE ESTÃO SENDO DESENVOLVIDAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. A IDEIA É QUE JUNTAMENTE COM SEU (A) FILHO (A), RESPONDA AS QUESTÕES, ESTABELECENDO UM DIÁLOGO PARA CADA QUESTÃO E SEU (A) FILHO (A) ATUANDO COMO O ENTREVISTADOR. 1. VOCÊ CONHECE A CULTURA INDÍGENA? () SIM () NÃO SE RESPONDEU SIM, DIGA O QUE VOCÊ CONHECE. FAMÍLIA: _____ _____ _____
2. VOCÊ SABE DIZER SE A SUA FAMÍLIA TEM DESCENDÊNCIA INDÍGENA? FAMÍLIA _____ _____ _____
3. VOCÊ CONHECE AS BRINCADEIRAS INDÍGENAS? () SIM () NÃO SE RESPONDEU SIM, QUAIS: FAMÍLIA: _____ _____ _____
4. VOCÊ JÁ TEVE CONTATO COM UM INDÍGENA? () SIM () NÃO SE SIM, ONDE? FAMÍLIA: _____ _____ _____

ANEXOS

Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BRINCADEIRAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma análise a partir da perspectiva Freireana

Pesquisador: ANDRESSA PAOLA RODRIGUES GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66228522.9.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.881.952

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) de Andressa Paola Rodrigues Gomes, RG: 42.884.899-0, intitulada como “Brincadeiras Indígenas na Educação Física Escolar: uma análise a partir da perspectiva Freireana”, sob a orientação do Prof. Drº Flávio Soares Alves, docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Rio Claro. A pesquisa tem como objetivo criar um campo de reflexões sobre as Brincadeiras Indígenas na interface entre a perspectiva crítica de ensino, de inspiração Freireana e abordagens decolonizadoras.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Criar um campo de reflexões sobre as Brincadeiras Indígenas na interface entre a perspectiva crítica de ensino, de inspiração Freireana e abordagens decolonizadoras.

Objetivo Secundário:

- Analisar a prática pedagógica envolvendo Brincadeiras Indígenas na Educação Física escolar a partir da perspectiva Freireana;
- Estimular reflexões acerca do processo colonizador instaurado no nosso país;
- Criar uma unidade didática envolvendo brincadeiras indígenas, buscando recriá-las à luz da perspectiva crítica e decolonial;

- Possibilitar a reflexão dos responsáveis pelos alunos e alunas acerca da temática desenvolvida;
- Apontar caminhos para o desenvolvimento das Brincadeiras Indígenas nas aulas de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental, a partir da construção de uma unidade didática acerca dessas manifestações culturais."

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista: Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 08 de Fevereiro de 2023

Assinado por: José Angelo Barela
(Coordenador(a))

Anexo B - Carta de Anuência Institucional


PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA BÁRBARA DO OESTE/SP

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

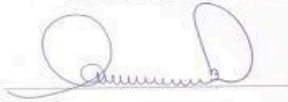
Aceito que **Andressa Paola Rodrigues Gomes**, mestranda regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF, núcleo da UNESP, Campus Rio Claro/SP, sob a orientação do professor Doutor Flávio Soares Alves, desenvolva a pesquisa intitulada: **"Brincadeiras Indígenas na Educação Física Escolar: Uma análise a partir da perspectiva Freireana"** tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob coordenação do docente supracitado.

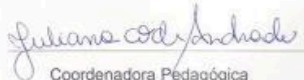
Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que se segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima a liberdade de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto ocorrerá nas dependências do [REDACTED] e somente poderá iniciar a partir da aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Instituição universitária na qual essa pesquisa está alocada – UNESP/IB-RC.

Santa Bárbara do Oeste, 09 de Dezembro de 2022


Diretor Educacional


Coordenadora Pedagógica