



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

ANDRÉ LUIS DE FREITAS OLIVEIRA

**Educação Física e Currículo:
possibilidades de (re)significação da cultura corporal
do povo Originário Potiguara-PB**

CAMPINA GRANDE-PB
2019

ANDRÉ LUIS DE FREITAS OLIVEIRA

**Educação Física e Currículo:
possibilidades de (re)significação da cultura corporal
do povo Originário Potiguara-PB**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno

CAMPINA GRANDE-PB
2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48e Oliveira, André Luis de Freitas.
Educação física e currículo [manuscrito] : possibilidades de (re)significação da cultura corporal do Povo Originário Potiguara-PB / André Luis de Freitas Oliveira. - 2019.
201 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2019.
"Orientação : Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno , UEPB - Universidade Estadual da Paraíba ."
1. Povo Potiguara. 2. Educação Física. 3. (Re)significação.
4. Cultura Corporal. I. Título
21. ed. CDD 372.86

ANDRÉ LUIS DE FREITAS OLIVEIRA

**Educação Física e Currículo:
possibilidades de (re)significação da cultura corporal do povo
Originário Potiguara-PB**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Aprovada em: 16 / 10 / 19.

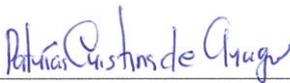
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno – PPGFP/UEPB
(Orientador)



Prof. Dr. Elison Antonio Paim – PPGE/UFSC
(Examinador)



Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão – PPGFP/UEPB
(Examinadora)

CAMPINA GRANDE-PB
2019

À Caroline, Isabele e Anelise, meus mais preciosos tesouros. Estrelas que guiam meus passos nas horas de tempestade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve comigo nas horas de tormenta, carregando-me em seus braços, e que sempre esteve ao meu lado nos momentos de bonanza, sendo a força para conseguir me erguer das derrotas e conseguir galgar vitórias. Obrigado Senhor!

Agradeço imensamente à minha linda esposa, que esteve presente em todos os meus passos nesta conquista, incentivando-me e entendendo a minha necessidade em subir mais um degrau em minha carreira acadêmica. A você Érika, meus agradecimentos e meu amor para vida inteira. Te amo!

À minha Mãe, mulher de fibra e coragem, que depositou toda a sua energia para que eu pudesse ser aquilo que eu quisesse me tornar. Obrigado Mãe, por tudo que a senhora me ofereceu. Vencemos mais uma etapa.

Agradeço aos meus familiares, por compreender minha ausência em determinados momentos. Obrigado a todos.

Ao meu orientador, professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno, por sua acessibilidade e paciência em me escutar. Agradeço também por depositar em mim confiança, mesmo sem me conhecer, e por toda contribuição em suas orientações. Grato por acreditar no meu potencial e, principalmente, na minha pesquisa.

À professora Dra. Patrícia Cristina de Aragão, por toda paciência e amizade. Por sua contribuição ímpar na consolidação deste trabalho.

Ao professor Dr. Elison Antonio Paim, por seu olhar crítico, instigando em mim a necessidade de melhorar. Pela forma lucida e sólida em suas observações.

À professora Dra. Simone Dália, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, pelo seu empenho em contribuir de forma concreta para a melhoria da qualidade da Educação Básica em nosso estado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, por partilhar comigo seus conhecimentos, em especial, ao professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, pelos conselhos e amizade.

À Neide, secretária, por sua disponibilidade em me atender prontamente, como também a Bruno Nunes, que sempre me atendeu com presteza e simpatia.

Aos meus eternos amigos de curso: Amanda Barbosa, Gercimária da Silva, Jéssica Barbosa, Joel Souza, Leonora Lima, Robson Pontes, Rosana de Sá e Sandro Garcia. Obrigado

por partilharem comigo momentos de aprendizado, seus saberes, suas experiências e, principalmente, seu companheirismo e amizade. Deus abençoe a cada um de vocês.

Ao meu amigo Josenaldo Lopes Dias, pelo incentivo para que eu subisse mais um degrau em minha formação. Muito obrigado, Professor!

Ao cacique Elias Lima, liderança da aldeia Tramataia, por consentir que a pesquisa pudesse ser desenvolvida e pelas informações oferecidas de forma tão generosa.

Ao gestor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú, Daniel Silva, pelo modo gentil e atencioso em me acolher, abrindo as portas da escola para que o trabalho pudesse acontecer. Por ter sido um elo de ligação entre os estudos propostos e as famílias dos alunos.

Ao professor Pedro Lobo, presidente da Organização dos Professores Indígenas da Paraíba, pela gentileza em apresentar as aldeias São Francisco e Tramataia, sendo um elo importante na construção do estudo.

Ao professor Anderson Padilha, por abrir as portas da sua sala de aula, acolhendo-me e compartilhando experiências. Obrigado por sua ajuda e dedicação.

Ao professor Aldir Pereira, por me ensinar sobre a História do Povo Potiguara, por me apresentar os cantos e recantos da aldeia Tramataia, por me conduzir aos “Troncos Velhos” e por sua gentileza em me acolher.

Aos professores e funcionários da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste estudo. Vocês fazem a diferença na vida dos jovens Potiguara.

Aos “Troncos Velhos”, José Paulino de Moura (Zé Paulino) e Maria da Penha (Vó Maria), pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, sua história de vida, de forma tão singela e carinhosa, abrindo as portas de suas casas para rememorar seus passos até o presente. Muito obrigado por me tornarem uma pessoa melhor.

Aos pais/responsáveis por consentirem que seus(as) filhos(as) participassem do estudo realizado. Obrigado pela confiança.

Aos alunos do 6º ano da Escola Cacique Iniguaçú, pelos momentos de aprendizado mútuo, por também acreditarem que seria possível construirmos um conhecimento sólido, traduzido em experiências, e por me acolherem tão singelamente. Muito obrigado.

Agradeço ao Povo Potiguara da Paraíba, pela História de luta e resistência. Por fazerem parte da História do nosso Estado e do nosso País, a nação tem uma dívida eterna com vocês. De forma especial, agradeço aos moradores da aldeia Tramataia pelo acolhimento em me receber em suas terras. Que o Deus Tupã e a Mãe Terra protejam todos vocês.

*Fui pra mata tira lenha,
Cortei lenha tirei vara,
Quando cheguei na mata,
Tava os índios Potiguara.*

*Tava os índios Potiguara,
Eu ali não fiquei só,
Tava os índios Potiguara,
Tava tirando o cipó.*

*Tava tirando o cipó,
eu também fui ajudar,
Tava tirando cipó,
para fazer samburá.*

*Para fazer samburá,
Faça um samburá bonito,
Para fazer samburá,
Para os índios de São Francisco.*

*Os índios de São Francisco,
Dança o Toré melhor,
Os índios de São Francisco
e da Vila Monte-Mor*

*Mas da vila Monte-Mor,
Eles também saber dançar,
Os índios de Monte-Mor,
Os índios de Jaraguá.*

*Os índios de Jaraguá,
Dança mas não tem a saia,
Os índios de Jaraguá,
Os índios de Tramataia.*

*Os índios de Tramataia,
Mas dança de noite a dia,
Os índios de Tramataia,
Mas o Cacique é Elias.*

*José Paulino de Moura
Tronco Velho – Potiguara (abril de 2019)*

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa o currículo da Educação Física na educação indígena. Os povos originários sempre lutaram pelo direito à terra e por uma educação diferenciada, que absorvesse sua cultura e seus conhecimentos. Atualmente, existem diversos documentos oficiais que regem a Educação indígena no Brasil. Neste sentido, o objetivo geral do referido estudo é oferecer possibilidades metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena no cotidiano escolar da Educação Física. É perceptível a necessidade de oferecer não apenas os conteúdos do currículo oficial, como também conhecimentos da cultural local, como meio de fortalecer as origens étnicas do Povo Indígena. Assim, a Educação Física deve se tornar protagonista desta relação e não apenas obedecer a um currículo da cultura hegemônica. O estudo consta de uma pesquisa qualitativa com uma abordagem etnográfica, que busca compreender o pensamento dos Potiguara acerca de sua cultura e tradição e como esta relação se insere nas aulas de Educação Física. Para tanto, utilizam-se como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista etnográfica, o questionário e a captura de imagens em gravações de vídeos e fotografias. O *locus* da pesquisa situa-se na Escola Estadual Cacique Iniguaçu, situada nas Terras Indígenas (TIs) Potiguara, no Município de Marcação, litoral norte da Paraíba. Como arcabouço teórico apresenta os conceitos de experiência histórica, formulados por Thompson (1981; 2001; 2002), e de história material, de Benjamin (1985); os olhares de Goodson (2013a; 2013b) e Silva (2006; 2015) sobre currículo; traça uma discussão a respeito da cultura, a partir de Thompson (1998), dialogando com a concepção de decolonialidade trazida pelos autores Lander (2005; 2006), Mignolo (2002), Quijano (2005) e Walsh (2008; 2009; 2014), contextualizando a interculturalidade crítica apresentada por Candau (2011; 2016a; 2016b); apresenta a cultura corporal com base nos estudos de Neira e Nunes (2009; 2014); além de refletir sobre o corpo como instrumento de sensibilidade e produtor de história sob a ótica de Fontes (2011), Soares (2011) Taborda de Oliveira e Vaz (2004). Como produto, oferece uma sequência didática interativa como metodologia possível para o trabalho pedagógico com a cultura corporal, utilizando como referência Oliveira (2013). Provocar o acesso a um currículo que instigue metodologias que evidenciem a cultura corporal do Povo Potiguara, fazendo com que se obtenha a (re)significação do patrimônio histórico cultural deste povo, torna-se a premissa mais relevante desta pesquisa.

Palavras-chave: Povo Potiguara. Currículo. Educação Física. (Re)significação. Cultura Corporal.

ABSTRACT

This study has as object of research the Physical Education curriculum in indigenous education. Native peoples have always fought for the right to land and a differentiated education that absorbs their culture and knowledge. There are currently several official documents governing indigenous education in Brazil. In this sense, the general objective of this study is to offer methodological possibilities for the reaffirmation of signification of indigenous body culture in the daily life of Physical Education. It is noticeable the necessity to offer not only the contents of the official curriculum, but also knowledge of the local culture as a means of reinforce the ethnic origins of the indigenous people. Thus, Physical Education must become the protagonist of this relationship and not only obey a curriculum of hegemonic culture. The study consists of a qualitative research with an ethnographic approach, which searches to understand the Potiguara thinking about their culture and tradition and how this relationship is inserted in Physical Education classes. Therefore, participant observation, ethnographic interview, questionnaire and image capture in video and photo recordings are used as data collection instruments. The locus of the research is located at Cacique Iniguaçu State School, located in the Potiguara Indigenous Lands (TIs), in the city of Marcação, north coast of Paraíba. As academic framework presents the concepts of historical experience, formulated by Thompson (1981; 2001; 2002), and material history of Benjamin (1985); Goodson (2013a; 2013b) and Silva (2006; 2015) views on curriculum; traces a discussion about culture, starting from Thompson (1998) dialoguing with the conception of decoloniality brought by the authors Lander (2005; 2006), Mignolo (2002), Quijano (2005) and Walsh (2008, 2009 and 2014), contextualizing the critical interculturality presented by Candau (2011, 2016a and 2016b). Presents body culture based on studies by Neira and Nunes (2009; 2014); besides reflecting on the body as an instrument of sensitivity and producer of history from the perspective of Fontes (2011), Soares (2011), Taborde de Oliveira e Vaz (2004). As a product, it offers an interactive didactic sequence like a possible methodology for the pedagogical work with the body culture, using as reference Oliveira (2013). Providing access to a curriculum that instigates methodologies that highlight the body culture of the Potiguara people, making the reaffirmation of significance of the cultural historical heritage of this people becomes the most relevant premise of this research.

Keywords: Potiguara people. Curriculum. Physical Education. Reaffirmation of significance. Body culture.

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
DOFEE	Diretrizes Operacionais de Funcionamento das Escolas Estaduais
EEIEFM	Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIP	Faculdades Integradas de Patos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
ISCHE	International Standing conferece for History of Education
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPIP	Organização dos Indígenas Potiguara-PB
PPGFP	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDI	Sequência Didática Interativa
TAO	Trabalho Acadêmico Orientado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
TIs	Terras Indígenas
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Estado da Paraíba.....	30
Figura 2 – Localização do Município de Marcação-PB.....	31
Figura 3 – Localização da Aldeia Tramataia Município de Marcação-PB	31
Figura 4 – Seu Zé Paulino – “Tronco Velho”	34
Figura 5 – Livro “Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba”.....	37
Figura 6 – Livro “Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba”	38
Figura 7 – Localização das Terras Indígenas Potiguara-PB.....	39
Figura 8 – Distribuição da população indígena do Brasil	40
Figura 9 – Entrevista com o Cacique Elias	41
Figura 10 – Ritual do Toré no terreiro da Aldeia São Francisco.....	45
Figura 11 – Faixada da E.E.I.E.F.M Cacique Iniguaçú.....	47
Figura 12 – Estrada de acesso à aldeia Tramataia, no Município de Marcação – PB.....	48
Figura 13 – Pátio frontal da escola	49
Figura 14 – Área posterior da escola.....	49
Figura 15 – Ritual de formatura do Ensino Médio da EEIEFM Cacique Iniguaçú	50
Figura 16 – Quadro “Angelus Novus” Paul Klee, 1920.....	62
Figura 17 – Interculturalidade no espaço escolar	76
Figura 18 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais.....	88
Figura 19 – Matriz Curricular para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano regular nas Escolas Estaduais da Paraíba	100
Figura 20 – Aula prática de Educação Física da E.E.I.E.F.M. Cacique Iniguaçú	101
Figura 21 – Aula prática de Educação Física EEIEFM Cacique Iniguaçú – Jogo de estafeta	103
Figura 22 – Maria da Penha, Vó Maria	113
Figura 23 – Apresentação inicial	123
Figura 24 – Passo 1 – CHD	123
Figura 25 – Passo 2 – CHD	124
Figura 26 – Passo 3 – CHD	125
Figura 27 – Segundo bloco de atividades da SDI.....	127
Figura 28 – Índios atravessando um riacho (<i>O Caçador de Escravos</i>).....	127
Figura 29 – Índio Camacã Mongoio.....	127
Figura 30 – Atividade de consolidação da SDI.....	130
Figura 31 – Palestra Prof. Aldir Pereira	134
Figura 32 – Pintura no corpo	134
Figura 33 – Toré – E.E.I.E.F.M. Cacique Iniguaçú – Semana cultural.....	135
Figura 34 – Confecção de artesanato – Semana Cultural.....	135
Figura 35 – Atividades na maré – Semana Cultural.....	137
Figura 36 – Atividades corporais – Semana Cultural.....	138
Figura 37 – Encerramento da Semana Cultural na Oca	139
Figura 38 – Turma do 6º ano Escola Cacique Iniguaçú	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre relevo, terra e ambientes segundo conhecimentos indígenas Potiguara-PB, nas TIs litoral norte paraibano	42
Quadro 2 – Distribuição entre o tipo de solo e sua utilização	43
Quadro 3 – Distribuição das Escolas por Município.....	84
Quadro 4 – Opinião dos alunos sobre os objetivos das aulas de Educação Física.....	102
Quadro 5 – Atividades propostas para aplicação da SDI.....	122
Quadro 6 – Planejamento das atividades da Semana Cultural	133

SUMÁRIO

SUMÁRIO	14
APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO I.....	29
1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	29
1.1 A PESQUISA: SUA CONSTRUÇÃO	29
1.2 O POVO POTIGUARA: SUA HISTÓRIA	35
1.2.1 A Escola Cacique Iniguaçu e a educação escolar na aldeia Tramataia	47
1.3 A DECOLONIALIDADE: ASPECTOS PARA PENSAR A CULTURA CORPORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	52
1.3.1 A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial: ferramentas para a prática pedagógica da cultura corporal indígena	56
1.4 DIÁLOGO ENTRE BENJAMIN E THOMPSON SOBRE O CONCEITO DE HISTÓRIA MATERIALISTA E EXPERIÊNCIA HISTÓRICA	59
1.5 A CULTURA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	69
1.5.1 A cultura escolar e seus cotidianos.....	75
CAPÍTULO II	79
2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO POVO ORIGINÁRIO: BREVE PASSEIO PELO CONTEXTO HISTÓRICO	79
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL	80
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A RETÓRICA DA LEGISLAÇÃO.....	86
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SEUS CAMINHOS	92
2.3.1 A Educação Física no contexto da Escola Cacique Iniguaçu.....	99
2.4 A CULTURA CORPORAL: ELEMENTOS PARA REPENSAR O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	105
CAPÍTULO III.....	111
3 O POVO POTIGUARA E A CULTURA CORPORAL: SUAS VOZES COMO POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	111
3.1 O CORPO EM MOVIMENTO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	111
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A CULTURA CORPORAL INDÍGENA.....	118
3.2.1 Primeiro encontro: apresentação inicial.....	122
3.2.2 Segundo encontro: Aplicação do Círculo Hermenêutico Dialético.....	123
3.2.3 Terceiro encontro: aplicação do segundo bloco de atividade da SDI	126
3.2.4 Quarto encontro: atividade de consolidação.....	129
3.2.5 Quinto encontro: avaliação dialogada	131
3.3 A SEMANA CULTURAL: A PRÁXIS DO CONHECIMENTO	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	146

APÊNDICES	157
APÊNDICE A: Produções dos alunos do 6º ano da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú, referente à quarta etapa da Sequência Didática Interativa.	158
APÊNDICE B: Roteiro geral da entrevista aplicada com o docente de Educação Física do 6º ano do ensino fundamental da E.E.I.E.F.M cacique Iniguaçú situada na aldeia Tramataia no município de Marcação-PB.	181
APÊNDICE C: Roteiro geral da entrevista realizada com o gestor da E.E.I.E.F.M cacique Iniguaçú situada na aldeia Tramataia no município de Marcação-PB.....	182
APÊNDICE D: Roteiro geral da entrevista realizada com o cacique da aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.	183
APÊNDICE E: Roteiro geral da entrevista realizada com os Troncos Velhos (idosos) da aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.	184
APÊNDICE F: Questionário aplicado com os alunos do 6º do ensino fundamental da E.E.I.E.F.M cacique Iniguaçú situada na aldeia Tramataia no município de Marcação-PB.	185
ANEXOS.....	187
ANEXO A: Autorização da liderança local da aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB à realização da referida pesquisa.	188
ANEXO B: Autorização do gestor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB à realização da referida pesquisa.	189
ANEXO C: Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba com a autorização para a realização da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.	190
ANEXO D: Autorização de ingresso em Terra Indígena expedido pela FUNAI para a realização da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.	193
ANEXO E: Termo de consentimento Livre e Esclarecido- TCLE para maiores de 18 anos. para a participação da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.	194
ANEXO F: Termo de Assentimento de pais/responsáveis para a participação de menores de 18 anos na referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.	196
ANEXO G: Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos) da participação da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.	198
ANEXO H: Termo de autorização para gravação de voz para a participação da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.	199

ANEXO I: Mapa ampliado da localização da Terras Indígenas Potiguara no litoral norte paraibano.....	200
ANEXO J: Mapa ampliado da localização da população indígena no Brasil	201

APRESENTAÇÃO

O presente texto de apresentação trata de maneira reflexiva sobre as minhas¹ memórias, desde a vida escolar na educação básica até minha chegada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no nível de Mestrado Profissional. Desse modo, tem por objetivo mostrar minha trajetória de vida, no sentido de como me tornei professor, através de uma reflexão subjetiva das minhas lembranças. Sinta-se convidado a mergulhar no oceano das minhas memórias.

Para começar a descrever sobre minha história de vida na escola começo contextualizando sobre minha origem. Nasci em Campina Grande-PB, filho de pais não naturais da referida cidade, porém acolhidos por ela desde a infância. Meus pais não tiveram muita oportunidade para desenvolver seus estudos, ambos conseguiram concluir a primeira fase do ensino fundamental. Contudo, acreditavam, e ainda acreditam, que só pela educação se pode construir o melhor para si. Por isso, desde cedo fui para a escola, como dizia meu pai e minha mãe “esta é a única herança que podemos deixar para vocês”, referindo-se a mim e ao meu irmão.

As lembranças da vida escolar se conectam com as lembranças dos meus mestres. Ser professor é ir além do conteúdo que se ensina, é colocar marcas na vida dos aprendizes. O mestre não ensina apenas números e letras, mas também nos ajuda a desenvolver nossas experiências de forma ímpar, sendo, portanto, formadores de pessoas que tem um propósito na vida social e assim nos ajudam a sermos seres humanos melhores.

A escola, sem dúvida, tem um lugar muito especial na minha vida. Através dela, obtive grandes experiências. Conheci alguns lugares devido a participar da equipe de futsal da escola. Foi na escola onde tracei meus primeiros passos para me tornar professor.

Foi na escola que tive meu primeiro contato “formal” com o esporte. As aulas de Educação Física eram baseadas em esportes, de forma que escolhíamos qual modalidade praticar. Logo me apaixonei pelo futsal. Como me destacava no esporte, o professor de Educação Física, às vezes, me colocava como “ajudante” nos treinos das equipes mais novas. Embora não encarasse as aulas de Educação Física como uma disciplina comum, pois não tínhamos aulas propriamente ditas, mas treinos específicos das modalidades. Aquele instante

¹ A escolha da escrita em primeira pessoa do singular refere-se ao conceito de experiência histórica como algo singular. “Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo, não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura” (THOMPSON, 1981, p. 182).

no qual eu me sentia “professor” me fascinava pela sensação em poder oferecer um pouco do que eu sabia aos outros. Estava plantada em mim a semente, a qual tempos depois iria germinar.

Todavia, carregava comigo outra paixão, a química. Sempre fui encantado por números. E, na química, as possibilidades de forma dinâmica de todas aquelas equações me deixam extasiado. Foi na escola, através das conversas com os professores, que pude decidir qual caminho trilharia para minha vida profissional. Por estas e outras lembranças, a escola tem um lugar especial nas minhas memórias.

Era chegada a hora, fim do terceiro ano científico², momento de escolher qual caminho profissional seguir. Prestei meu primeiro vestibular no ano de 1998. Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), coloquei como primeira opção Educação Física e, na segunda, Química Industrial, pois naquela época para poder concorrer a uma vaga para Educação Física devia-se passar por um teste de aptidão física³. Neste mesmo ano, também me inscrevi para o vestibular da UFPB⁴, concorrendo a uma vaga para Ciência da Computação, que tinha duas fases: a primeira, chamava-se peneirão⁵; e a segunda⁶, era o vestibular propriamente dito.

Na UEPB, passei na prova de aptidão física e, em seguida, fui aprovado para o segundo período em Licenciatura em Educação Física. Na UFPB, passei na primeira fase do vestibular e na segunda faltaram apenas quinze pontos para ser aprovado para uma das vagas, o que automaticamente me levou para a segunda posição na lista de espera. Neste vestibular específico da UFPB não houve desistências, motivo pelo qual acredito que meu caminho como professor já estava traçado, alguns chamam isso de destino.

Fui o único numa turma de quarenta alunos que passou no vestibular. Raspei o cabelo, meus pais vibraram com esta conquista. Eu estava na Universidade. Comecei minha vida na academia no segundo semestre de 1999. Não imaginava como seria estar na Universidade, ser um universitário. Aquele mundo era muito estranho para mim. Fui me adaptando e logo

² Assim denominada a última série do atual ensino médio.

³ Atualmente não existe mais esse pré-requisito para o ingresso no curso de Educação Física da UEPB.

⁴ Hoje na cidade de Campina Grande-PB existe a UFCG, a partir do desmembramento da UFPB.

⁵ O Peneirão é a fase da seleção da UFPB da época, onde os candidatos respondiam somente questões de múltipla escolha referentes ao conteúdo da primeira e segunda série do ensino médio. Tinha por objetivo fazer uma seleção mínima dos candidatos às vagas, por isso, chamávamos de peneirão, alusivo a uma peneira que seleciona os melhores.

⁶ A segunda fase era o vestibular propriamente dito, a quantidade de questões era menor, porém todas discursivas, momento também que se escrevia a redação. Desta fase, saíam os candidatos aprovados para assumirem suas vagas.

percebi que as disciplinas que envolviam as temáticas pedagógicas me chamavam mais atenção.

Depois de um ano de curso, habitava em mim um sentimento de medo e incertezas, como também a obstinação em passar também no vestibular da UFPB. Em 2001, me inscrevi no Processo Seletivo Seriado (PSS)⁷ para concorrer a uma vaga para Engenharia Química. Consegui ser aprovado e junto ao curso de Educação Física também cursava Engenharia na UFPB.

Em 2002, faltando um ano e meio para o término do curso de Educação Física, comecei a escrever meu Trabalho Acadêmico Orientado (TAO)⁸, o qual se refere a uma monografia que envolve a temática da Educação Física escolar. Neste período, infelizmente, fecho a matrícula de Engenharia Química, por motivos maiores. Seguindo para a conclusão do curso de Licenciatura Plena⁹ em Educação Física, apresentando meu trabalho intitulado “Educação Física escolar: desafios e perspectivas”, orientado pelo Professor Josenaldo Lopes, tendo como objeto um olhar crítico sobre as práticas reprodutivas na Educação Física escolar e, ao mesmo tempo, ofertando possibilidades pedagógicas para o cotidiano das aulas, alcançando assim o grau de graduado no período de 2003.2.

Minha vida acadêmica se confunde com minhas experiências de ser professor, posso dizer que elas aconteceram simultaneamente. Apresento a seguir como o ser professor se tornou real.

Por que me tornei professor? Este é um questionamento que, até então, não havia sido alvo das minhas íntimas reflexões. Sinceramente, talvez não tenha respostas para esta questão, portanto, aqui me cabe refletir quais caminhos podem ter me levado a ser professor.

A Educação é campo muito ingrato. Na maioria das vezes, não se consegue ver neste ofício o resultado do nosso trabalho, tudo é feito em longo prazo. Depois de um bom tempo é que se consegue enxergar o desabrochar das sementes que foram plantadas.

Talvez possa dizer que fui levado ao caminho da Educação Física pelo esporte. Também posso dizer que reproduzo na minha prática docente aspectos ou características de professores que passaram pela minha formação. Contudo, não foi o esporte nem o bom exemplo de alguns mestres que passaram na minha vida que me levaram à docência. Talvez

⁷ O vestibular da UFPB, que tinha duas fases, passou a ser chamado de PSS. A grande mudança era que os alunos que estavam no 1º e 2º do ensino médio já podiam realizar suas provas das respectivas séries no final de cada período ou deixar para fazer todas de uma vez com quem já havia terminado, como eu.

⁸ Hoje o trabalho de final de curso de graduação chama-se Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

⁹ A denominação licenciatura plena não mais é utilizada. A partir de 2006 houve a ruptura da formação de licenciados e bacharelados em Educação Física. O Pleno, como são chamados, é um profissional habilitado a exercer suas atividades nas várias vertentes da Educação Física.

tenha me tornado professor pelo fato de acreditar que através de boas práticas posso mudar o caminho de alguém. Mesmo naquela turma que acho que ninguém me escuta, há pelo menos uma pessoa onde eu sei que fiz a diferença, nem que seja pelo simples sorriso ou por um bom dia.

Em um período recente pensei em desistir de ser professor. Não consegui porque não me vejo fazendo outra coisa, além de ensinar e ser ensinado todos os dias.

Como falei anteriormente, minha vida acadêmica se mistura à profissional. Ingressei na sala de aula como professor no meu segundo ano de curso, o que para mim foi uma experiência ímpar e impagável. Eu fazia das minhas aulas um laboratório para o que aprendia na universidade, aliando, assim, teoria e prática.

Minha primeira experiência como professor foi em uma pequena escola particular próximo à minha casa. Lecionava para as turmas do Ensino Infantil ao sexto ano do Fundamental. Nos anos seguintes foram sendo implantadas as séries seguintes da segunda fase do Ensino Fundamental. Nesta escola, trabalhei seis anos, chegando a ocupar a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II e, posteriormente, a Gestão Adjunta. Ao sair, em 2006, deixei a escola com um pouco mais de 550 alunos e um plano de ação para implantação do Ensino Médio.

A experiência com a escola pública se deu também quando estava na academia. Fui contratado para ministrar aulas a uma comunidade rural no município de Barra de Santana-PB, especificamente no povoado conhecido como Santana. Este período foi muito rico em termos de experiência, se já fazia minhas aulas de laboratório, agora passei a confrontar a realidade estudada na academia com minhas experiências da rede particular, atreladas à realidade da escola pública, sobretudo do interior, mais especificamente, da zona rural.

Conscientemente, adquiri um respaldo prático imenso, que nenhuma academia e nem todos os livros poderiam me oferecer. Foram meses difíceis, mas, com certeza, tais experiências me ajudaram a formar o conceito de professor que tenho hoje.

Muitas coisas aconteceram pelo caminho, deixei de trabalhar diretamente com escola por uns três anos. Neste período, me preparava para concursos, além de exercer um cargo em um programa de incentivo à prática de exercício físico e atuar como preparador físico em uma escola para formação de vigilantes.

No ano de 2010, entrei como efetivo no serviço público. Novos caminhos se abriram. Desfrutei da possibilidade de experiências incríveis, ora frustrantes ora surpreendentes, mas que se somam ao arcabouço de experiências profissionais que fazem parte do que sou como pessoa e como professor.

Embora tenha passado por muitas vivências em diversos contextos, nunca deixei de lado o ser professor. Todo o meu caminho profissional está baseado no ensinar e aprender, uma vez professor sempre professor.

No caminho para tentar ser um professor melhor a formação continuada se faz presente na minha trajetória. A busca por novos conhecimentos sempre me acompanhou por toda minha estrada. Sempre fui empenhado em me manter atualizado com as questões que envolvem meu ofício. Fiz minha primeira especialização em 2004, no ano seguinte ao término do meu curso de graduação. Especializei-me em Inclusão Escolar, pela Faculdade de Patos (FIP). O TCC teve como título “Educação Física: abrindo portas para a inclusão” e versava sobre o olhar da formação do profissional de Educação Física na academia e seus pensamentos sobre a temática da inclusão escolar.

No ano de 2008, também pela FIP, fiz minha segunda pós-graduação *Lato Sensu*, desta vez, em Psicopedagogia. A escolha por cursar Psicopedagogia veio no anseio de buscar resposta para as minhas práticas enquanto coordenador pedagógico, queria oferecer conhecimentos aos meus colegas professores em seus dilemas cotidianos. O artigo de conclusão, intitulado “Psicopedagogia, Educação Física e Esporte: relações que se completam”, foi relacionado ao universo do esporte como promotor de vivências educativas, costurado por um debate psicopedagógico onde o corpo é porta de entrada e saída para aprendizagens.

Embora eu tenha dedicado um período da minha vida para buscar a estabilidade financeira trazida por cargo público, fazer uma pós-graduação *Stricto Sensu* sempre foi meu grande objetivo acadêmico. Contudo, nesta caminhada, existiram diversos percursos que me levaram a desviar da rota traçada originalmente.

Depois de conseguir a tal estabilidade, achei que era hora de voltar à rota original. Neste sentido, procurei definir o que estudar. Qual temática me dedicar a entender com profundidade? Durante esta busca, fiz mais um concurso, agora para o Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Para o perfil do cargo que escolhi, os conteúdos versavam muito sobre o desenvolvimento motor e aprendizagem motora. Foi quando despertei para quais caminhos deveria trilhar na pesquisa acadêmica. Participei de uma seleção de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE) e pela UFPB. Consegui a aprovação do projeto, porém seria impossível cursar o referido programa, por toda uma logística financeira e laboral.

Nesse contexto, conheci o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPFGP) da UEPB. Ao conhecer as linhas de pesquisa, bem como as áreas de interesse dos docentes, reordenei meus pensamentos para buscar me encaixar em tais áreas.

Foi então que concorri a uma vaga para a seleção do semestre 2016.1 com um projeto sobre o currículo da Educação Física na Educação Básica, no qual não obtive êxito. Em fevereiro de 2016, o Governo da Paraíba lançou um edital de seleção para o mesmo programa, apenas para professores da rede estadual de ensino. Inscrevi outro projeto cujo objeto era o currículo da Educação Física no Ensino Médio e o ENEM. Nesta seleção, o projeto foi aprovado, porém não consegui passar na etapa da prova escrita.

No início do ano letivo 2016.1 alcancei uma vaga como aluno especial na disciplina “Pesquisa sobre ensino e livros didáticos: produção editorial e práticas de leituras”. Nesta disciplina, conheci um pouco da obra do historiador inglês E. P. Thompson e do filósofo alemão Walter Benjamin, ambos, com suas ideias, estão presentes na fundamentação deste trabalho. Esta disciplina me levou a investigar contextos educacionais que eu ainda não tinha experimentado, como, por exemplo, a educação indígena.

O meu ingresso como aluno efetivo do PPGFP se deu com a aprovação na seleção para o período de 2017.1. O projeto de pesquisa girava em torno da temática da educação indígena e o currículo da Educação Física como veículo para a reconstrução e fortalecimento da cultura corporal indígena.

Estar neste processo de formação continuada me permitiu poder dialogar com profundidade com conhecimentos que circundam o meu fazer docente, de modo a buscar respostas para as problemáticas que envolvem meu campo de estudo.

O referido projeto transformou-se em pesquisa, tomou forma nesta dissertação. Conhecer a história do Povo Potiguara da Paraíba, seus costumes e tradição me faz entender como a vida simples e comunitária é prazerosa. A educação indígena faz parte desse modo de vida e a educação física está presente nesse processo.

O currículo da Educação Física sob o olhar da história e da interculturalidade é o objeto de pesquisa deste estudo, sendo circunscrito pela cultura corporal como elo de ressignificação entre os momentos históricos que submetem este povo.

Poder provocar o acesso a um currículo da Educação Física que instigue metodologias nas quais se evidencie a cultura corporal do Povo Potiguara, ou seja, seus jogos, brincadeira e danças, de tal maneira que se obtenha a ressignificação do patrimônio histórico cultural deste povo, torna-se a premissa mais relevante desta pesquisa.

Redigir estas linhas fez com que eu pudesse mergulhar nas minhas memórias escolares, como também em outras afetivas que não cabem neste texto. As memórias são marcas existentes no nosso eu, que fazem com que cada ser humano possa entender sua origem e os caminhos que foram percorridos até agora, ajudando a lançar projeções para onde se vai.

Nesse sentido, o presente texto ajudou-me a recordar quais decisões me fizeram chegar a ser professor e, mais que isso, porque sou o professor que me tornei. Quando olho para o passado em forma de lembranças consigo até tocar naquelas cenas, sentir o cheiro das coisas, chorar e sorrir.

Este momento da dissertação deveria ser proposto para todos nós estudantes ou não, no sentido de não se perder a origem de nossa existência, para que se possa ter guardado em um lugar especial nossos sonhos pensados lá na infância e, muitas vezes, esquecidos na correria da vida adulta.

Tornei-me professor por querer, de alguma forma, plantar sementes que darão bons frutos. Tornei-me professor por querer partilhar um pouco do que sei. Tornei-me professor por querer ir além das reproduções mecanicistas da sala de aula ou dos currículos. Tornei-me professor para que um dia alguém possa escrever seu memorial e dizer eu tenho sonhos e sou capaz de realizá-los, porque um dia meu professor me disse que eu era capaz.

Memórias, lembranças, recordações, seja qual for a palavra que a defina, existem para nos fazer acreditar que se pode conquistar tudo o que um dia traçamos como objetivos para nós e para os que nos cercam.

Portanto, a concretização das minhas memórias neste texto significa a materialização do caminho percorrido para minha prática docente em sua extensão plena.

INTRODUÇÃO

*No pé do cruzeira ó jurema,
Os caboclos da aldeia cessando ária,
Eu bem disse a laranjeira,
Que ela não botasse flor.
(Letra do Toré Potiguara-PB)*

Em tempos escusos, onde a democracia é posta em xeque através de projetos de Leis que censuram veladamente a posição de educadores, sob o pretexto de uma neutralidade educativa, um modelo de currículo oficial apresenta em seu contexto uma visão colonial do conhecimento. Nessa fase obscura, tenta-se de toda forma silenciar ainda mais aqueles que já não são escutados pela sociedade, que a história política subalternizou, negando sua existência, ou ainda apresentando-os de forma distorcida. É nessa seara que este estudo se desenvolve, como forma de resistência a um modelo opressor de Estado.

O contexto da educação brasileira foi marcado por diversos momentos históricos. Seu caminho se entrecruza com os pensamentos hegemônicos trazidos pelos colonizadores portugueses. Durante a história, a educação brasileira foi sendo moldada a partir de concepções extraterritoriais, as quais tinham como pressupostos a homogeneização de ideias sobre a cultura, ordenamento social e valores.

A educação escolar para os índios teve início durante a colonização e tinha como propósito um viés integracionista, fazer com que estes participassem da sociedade da época. Todavia, com um real propósito de usurpação das riquezas indígenas, ou seja, suas terras e sua cultura. Neste sentido, Zoia (2010, p. 69) enfatiza que

A história oficial impôs a estes povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas, propagando a existência de uma língua e de uma cultura oficial, que é imposta pela classe dominante e que foi imposta pelos colonizadores aos povos indo-americanos.

Diante disso, Neira e Nunes (2009) afirmam que o currículo contribui para moldar as pessoas de forma a construir os cidadãos almejados pelo projeto social. O currículo pode ser entendido como algo sempre em transformação, que absorve as relações sociais e culturais dos seus sujeitos, aproximando-os de suas identidades ou, outrora, de suas diferenças.

O objeto de estudo desta pesquisa refere-se ao currículo da Educação Física no âmbito da Educação indígena no Estado da Paraíba, como forma de (re)significar a cultura corporal indígena como patrimônio histórico do Povo Potiguara. A Educação Física, como área do

conhecimento no âmbito escolar, passou e vem passando por diversas (re)significações no que se refere ao seu *status quo* no processo educacional. Nunes e Rúbio (2008, p. 7) enfatizam que, “a respeito dos currículos da Educação Física Escolar e a constituição das identidades de seus sujeitos devem ser realizadas à luz do momento histórico em que foram construídos”.

Ao olhar para o currículo da educação indígena, Oliveira, Rodrigues e Brito (2014, p. 178) referenciam que

Os desafios na contemporaneidade implicam na efetivação das leis que orientam e organizam a educação escolar indígena. Diante desses fatos é imprescindível dialogar com questões de caráter teórico sobre as possibilidades curriculares da organização da escola indígena, assim como a experimentação dessas teorias curriculares no espaço e tempo da escola indígena.

As grandes transformações que ocorreram na educação indígena estão relacionadas à organização da legislação, à mudança das políticas públicas e às lutas indígenas e indigenistas. Dito isso, a problemática que se apresenta neste estudo é referendada no questionamento central: Como a cultura corporal indígena é absorvida pelo currículo da Educação Física na educação indígena? Subsequentemente, surgem indagações secundárias, tais como: a) Qual seria a prática curricular da Educação Física na escola indígena? e b) Quais conteúdos da Educação Física favorecem a cultura corporal indígena? Para Soares (2011), o corpo indígena é entendido como um corpo histórico, inscrito de memórias que são reveladas pela oralidade. Não há aprendizagem que não passe pelo corpo, sendo assim, não há experiência que não seja inscrita neste corpo. O corpo é uma tela a ser preenchida a partir de sua relação com o contexto histórico, social e econômico.

Como hipótese para a problemática apresentada, entendo que, devido aos pressupostos curriculares e à abrangência dos conteúdos do currículo oficial, os conteúdos da cultura corporal indígena sejam colocados à margem do processo neste componente.

O currículo escolar é um campo de disputa, no qual, geralmente, prevalece uma ideologia. A Educação Física está situada nessa batalha ideológica emanada de diversos conteúdos e concepções pedagógicas, além de uma série de documentos que estabelecem caminhos a serem traçados no âmbito curricular.

Thompson (1981) enfatiza que, embora os historiadores possam tomar a decisão de selecionar certas evidências e escrever uma história de aspectos isolados do todo, o objeto continua unitário. Tomando como base o autor, e com o objetivo de olhar mais próximo para a educação escolar indígena e a prática da Educação Física, foi realizada uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo de base etnográfica.

Na ótica do professor e Antropólogo Michel Angrosino (2009, p. 16), “etnografia significa literalmente a descrição de um povo”. O autor acrescenta:

É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupo organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza em grupo é entendido como cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças apreendidos e compartilhados do grupo.

O objetivo geral que norteia esta pesquisa é oferecer possibilidades metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena como elemento constitutivo do currículo escolar da Educação Física na educação indígena. O que demanda alguns desdobramentos, tais como: a) investigar como é construído o currículo da Educação Física na educação indígena da Rede Pública Estadual situada nas Terras Indígenas Potiguara, no litoral norte paraibano; b) apresentar a visão da comunidade escolar sobre os conteúdos da Educação Física e a cultura indígena local; c) elaborar uma proposta metodológica para a Educação Física, com ênfase na cultura corporal indígena; d) evidenciar a (re)significação da cultura corporal como elemento patrimonial histórico do Povo Potiguara.

Poder provocar o acesso a um currículo que instigue metodologias que evidenciem a cultura corporal do Povo Potiguara, fazendo com que se obtenha a remissão do patrimônio histórico cultural deste povo, torna-se a premissa mais relevante deste estudo. Corroborando esse pensamento, e evidenciando a relevância científica, Brito, Oliveira e Rodrigues (2014, p. 175) estabelecem:

É perceptível a necessidade de reconhecer nas matrizes curriculares os fundamentos da educação escolar indígena como interculturalidade, o bilinguismo, a autonomia na sua organização comunitária e diferenciada. Pelo exposto há muito que caminhar no sentido de que a Educação Física na escola indígena seja realmente protagonizada pelos povos indígenas e que nesse protagonismo seja possível experimentar uma escola com essas características, distanciando-se de projetos etnocêntricos e colonizadores desenvolvidos nas escolas indígenas.

Busco como aporte teórico os Estudos Culturais, com um viés pós-estruturalista (CANDAUI, 2005; HALL, 1997, 2015), bem como a visão histórica a partir do conceito de experiência histórica (BENJAMIN, 1985; THOMPSON, 1981). No que se refere aos conceitos de currículo escolar, entendo que este é construído como artefato social conforme Ivor Goodson (2013a; 2013b) e Tomaz Tadeu da Silva (2006; 2015) quando tratam de disputas hegemônicas de poder.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, preocupo-me em fazer uma descrição metodológica da pesquisa, com base nos conceitos de etnografia postulados por André (2005); Angrosino (2009); Castro (2015); Geertz (1989); além de apresentar o conceito de decolonialidade, enfatizado por Lander (2005; 2006); Mignolo (2002); Quijano (2005) e Walsh (2008; 2009; 2014). Apresento também o Povo Potiguara-PB em seus aspectos históricos e culturais, sob a ótica de Barcellos (2012) e Cardoso e Guimarães (2012).

Ainda no primeiro capítulo, localiza-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu, bem como sua importância para a vida na aldeia Tramataia. É nessa seara que vislumbro a história material em Benajmin (1985) e Thompson (1981), inter cruzando com o conceito de currículo apresentado por Goodson (2013a; 2013b). Fundamentalmente, concluo os capítulos buscando refletir sobre o conceito de cultura trazido por E. P Thompson (1998) e R. Williams (2000).

O segundo capítulo faz uma incursão histórica sobre a relação dos povos originários no Brasil com a educação escolar, com base em Baniwa (2006; 2011), Bergamaschi e Silva (2007), Bonin (2012), Faustino (2008), Munduruku (2002) e Nascimento (2004). Esse capítulo discute também o direito a uma educação diferenciada, referendado pela Legislação e analisado na visão de Baniwa (2011), Silva (2016) e Paim (2016). Ainda nesse ponto conceitual, aparece o contexto histórico da Educação Física na escola sob o prisma de Ghiraldelli Junior (1991), Soares (2004), Sousa Júnior (1999, 2002), Taffarel (1997) e Tolk (1993). A cultura corporal é outro conceito que sustenta este estudo, que aparece nos estudos de Neira e Nunes (2009, 2014), como também em Soares *et al.* (1992).

No capítulo subsequente, aborda-se a relação educação-corpo-história com ênfase em Fontes (2011), Soares (2011) e Taborda de Oliveira e Vaz (2004). E, concluindo, apresenta-se a Sequência Didática Interativa com possibilidades metodológicas para o trabalho com a cultura corporal no aporte teórico de M. M. de Oliveira (2013) e A. Zabala (1998). Sendo assim, o texto é perpassado pelas vozes e memórias do Povo Potiguara, enfatizando o conceito de história oral, trazido por Meihy e Holanda (2018), e de experiência, apresentado por Larrosa (2017).

O trabalho com a temática indígena e, sobretudo, com a educação indígena, transforma-se em um grande desafio. E foi nesse desafio que se deu o início da minha relação com o povo Potiguara. A minha imagem representativa sobre os povos indígenas não era diferente das demais apresentadas em recortes de livros ou jornais. O índio com um cocar na cabeça e um arco e flecha na mão. Ao me deparar com um universo que eu não conhecia, me desnudei de qualquer concepção preconcebida e percebi que o índio é um ser planetário, que

galga espaços como qualquer cidadão que tem direitos e deveres. Sendo assim, busca na educação escolar subsídios para conquistar seus espaços.

Esta pesquisa busca entender os processos de aprendizagem e, sobretudo, aproximar os conhecimentos tradicionais daqueles instituídos pela educação institucional, afinal, ao meu ver, a função da escola é partir da realidade local para depois oferecer amplas possibilidades.

Por isso, tornei-me professor por querer, de alguma forma, plantar sementes que darão bons frutos. Tornei-me professor por querer plantar um pouco do que sei. Tornei-me professor por querer ir além das reproduções mecanicistas da sala de aula e dos currículos. Ou seja, uma educação proposta para a emancipação se justifica pela apropriação dos saberes tradicionais indígenas (re)significados pela ação consciente em espaços de conquista para os povos indígenas, sobretudo, o Povo Potiguara, como afirmação de sua cultura e tradição. Nesse cenário é que se apresenta o estudo proposto.

CAPÍTULO I

*Potiguar, povo guerreiro e forte,
Potiguara comedores de camarão,
Sou Potiguara nesta terra de Tupã,
A Terra é nossa Mãe e Potiguara é nossa gente.
(Letra Toré Potiguara-PB)*

1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento o Povo Originário Potiguara da Paraíba, sua história e cultura, o *locus* da pesquisa, a aldeia Tramataia, situada no município de Marcação e, mais especificamente, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú, palco das atividades didático-pedagógicas, bem como exponho os passos metodológicos trilhados na efetivação desta pesquisa.

Por conseguinte, estabeleço um paralelo entre os pensadores decoloniais e a pedagogia crítica, com efeito a interculturalidade crítica com olhar thompsoniano sobre o conceito de experiência histórica e o pensamento benjaminiano sobre a concepção de história (histórias). Por fim, conduzo ao entendimento sobre a cultura de modo geral e a cultura escolar como ponto de intersecção entre a identidade e a diferença.

1.1 A PESQUISA: SUA CONSTRUÇÃO

O estudo é composto de uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo, com uma abordagem etnográfica. Flick (2009, p. 7) afirma que, “nos últimos anos, a pesquisa qualitativa tem vivido um período de crescimento e diversificação, ao se tornar uma proposta consolidada e respeitada em diversas disciplinas e contextos”.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica se destaca como método que proporciona ao pesquisador e à comunidade científica vislumbrar o objeto de pesquisa de forma mais aproximada. Para Flick (2009, p. 19), “a abordagem etnográfica proporciona ao pesquisador encontrar respostas no contexto onde acontecem as ações que estão sendo pesquisadas”, a etnografia estabelece-se como uma metodologia possível para o entendimento da cultura corporal como elemento da Educação Indígena. Na concepção de Angrosino (2009, p. 30-31),

Etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. Os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineira das pessoas que

eles estudam. A etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas.

Como o objeto de pesquisa deste estudo envolve a cultura corporal indígena, mais precisamente, do Povo Potiguara, e o currículo escolar de Educação Física na educação indígena, a etnografia se torna primordial para o alcance das respostas para os questionamentos propostos na introdução deste texto. Por conseguinte, Castro (2015, p. 73) ressalta:

As pesquisas tipo etnográfico permitem que o sujeito e o pesquisador possam compartilhar experiências que partem das explicações que os sujeitos constroem sobre si que delineiam os processos vivenciados por eles. Desse modo, o relato do estudo apresenta uma leitura vívida das narrativas dos sujeitos e não apenas resultados de pesquisa.

A abordagem etnográfica aproxima o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, tal metodologia traduz com essência as questões pertinentes ao objeto de estudo deste trabalho. Ainda utilizando o pensamento de Castro (2015, p. 76), “a etnografia da escola permite ao pesquisador desenvolver um olhar mais sensível para as questões que constituem o chão da escola”. Portanto, segundo a autora, “a partir da abordagem etnográfica, entende-se que o próprio aluno é sujeito dessa construção” (CASTRO, 2015, p. 79).

Uma vez posicionada a escolha da etnografia como método de pesquisa, apresento o local onde a pesquisa foi desenvolvida. O *lôcus* da pesquisa está situado nas Terras Indígenas Potiguara, e localiza-se no litoral norte paraibano, entre os municípios de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição.

Figura 1 – Localização do Estado da Paraíba



Fonte: www.google.com/search?q=estado+da+paraiba. Acesso em: 03 ago. 19.

escolas estaduais que oferecem a primeira fase do ensino fundamental não possuem professores com formação em educação física, ficando a prática deste componente curricular a cargo das professoras ou dos professores regentes. Sendo assim, o primeiro contato com o componente curricular feito com o profissional formado em área específica acontece apenas a partir da primeira série da segunda fase do ensino fundamental.

Foram incluídos os alunos que estavam matriculados e frequentando as aulas no 6º ano do ensino fundamental, bem como os pais e responsáveis destes alunos, que quiseram espontaneamente participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo este procedimento também utilizado para os demais pesquisados.

A pesquisa seguiu os trâmites legais. Primeiramente, foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEPB, sob o parecer 2.339.782 de 27/09/17, e, posteriormente, autorizada pela FUNAI, no que se refere à regulamentação da pesquisa em Terras Indígenas, segundo a Instrução Normativa 01/PRESI, de 29 de novembro de 1995, bem como a Portaria 177/PRES, de 16 de fevereiro de 2006, que versam sobre a pesquisa em Terras Indígenas e os direitos de imagem dos povos originários.

A abordagem etnográfica tem por definição aproximar o pesquisador e seu objeto de pesquisa, isto acontece pela interação múltipla e complexa que discorre durante o processo. Para Erickson¹⁰ (1992 *apud* Castro, 2015, p. 111), existem quatro propósitos que objetivam a realização de uma investigação envolvendo a atmosfera educacional, a saber:

- a) descrever processos locais que influenciam o ambiente escolar de um modo geral;
- b) documentar fatos e eventos interativos com uma precisão ainda maior do que é possível com a observação participante e com a entrevista;
- c) observar de perto as ações locais e avaliar cuidadosamente as características da interação e o significado das ações locais tendo em vista que o participante colabora para o entendimento da questão pesquisada;
- d) identificar as formas como interações rotineiras são organizadas.

Sendo assim, justifico a utilização da observação participante, do questionário, da entrevista semiestruturada e dos registros de áudio, vídeos e fotografia. Conforme Sampieri *et al.* (2013, p. 419), a observação “implica entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações”. Em nossa pesquisa, a observação facilitou

¹⁰ ERICSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. The Handbook of Qualitative in Research in Education. New York: Academic Press, 1992. P. 201-226.

entender e vivenciar a cultura do Povo Originário Potiguara, seus costumes e sua educação escolar.

Na visão de Castro (2015), a observação participante possibilita que o pesquisador se integre ao ambiente investigado mesmo por um curto período de tempo e que desenvolva um sentimento de pertença e de identificação com o grupo de participantes e o contexto da pesquisa. Nesse contexto, a observação constitui um procedimento indispensável para o entendimento do ambiente pesquisado, tornando-se uma ferramenta ímpar para coleta de dados, “a observação é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 15).

Tais procedimentos permitiram-me vivenciar de perto os costumes, as crenças e a cultura do Povo Potiguara, buscando entender o modo de pensar e viver indígena, seu tempo e, principalmente, a vida em comunidade.

A coleta de dados iniciou-se em fevereiro de 2018, com a observação das aulas de educação física, a fim de entender como era a prática pedagógica deste componente curricular, seu cotidiano e as relações existentes entre professor e alunos. Foram feitas algumas observações sempre às terças-feiras, pois era o dia da aula desta turma específica. Uma das características da dinâmica pedagógica no âmbito das aulas de Educação Física reside no fato de os alunos fazerem aulas no contraturno, ou seja, no turno tarde, e participam das aulas de Educação Física no período da manhã.

As observações buscaram uma descrição densa do cotidiano escolar das aulas de Educação Física, através de anotações, conversas, vídeos e fotografias. Durante o período de observação foi aplicado um questionário com os alunos da turma, com a intenção de obter informações sobre o que os alunos pensam sobre a cultura corporal indígena.

Ainda com relação à coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada sobre a concepção do professor, gestor, pais e/ou responsáveis acerca do currículo da Educação Física e sua prática escolar com ênfase na cultura corporal Potiguara. Esta mesma técnica também foi aplicada ao Cacique, a fim de buscar informações sobre a cultura do povo Potiguara e a institucionalização escolar. A entrevista é definida por Sampieri *et al.* (2013, p. 425) como sendo “uma reunião para conversar e trocar informações entre as pessoas, de forma mais íntima, flexível e aberta”. Já para o corpo discente, aplicou-se um questionário com o objetivo de mapear o pensamento dos alunos sobre os conteúdos da Educação Física e a cultura indígena local.

As entrevistas aconteceram em diversos momentos da pesquisa, primeiramente, fiz uma visita informal para a explicação do que se trata a pesquisa, bem como a importância do relato do entrevistado para o arcabouço do estudo. Após o entendimento e o consentimento em participar da pesquisa era feito um agendamento prévio para melhor organização temporal da atividade.

Retornando as datas agendadas nos horários estabelecidos, foram realizadas as entrevistas de modo ímpar e com um certo grau de intimidade, próprio de uma boa conversa, como segue na transcrição do áudio da entrevista de Seu Zé Paulino¹¹ (Tronco Velho)¹².

Primeiramente está com Deus e com a família que tenho... e os amigos que e o senhor e esse meu primo (referência a Daniel, gestor da escola, que me acompanhava)... Pra mim é uma honra e um orgulho está aqui conversando pessoalmente cara a cara nós dois... isso ai eu sinto muito feliz. (Entrevista realizada em maio de 2019)

Figura 4 – Seu Zé Paulino – “Tronco Velho” – maio de 2019



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

O processamento é a etapa metodológica onde os dados coletados tomam sentido. Sampieri *et al.* (2013, p. 447) mostram que, “na coleta de dados, o processo essencial é que recebemos dados não estruturados, e nós que damos estrutura a eles”. Esta análise, segundo Castro (2015, p. 140), inicia-se durante a pesquisa de campo, podendo ser pensada e repensada na própria ação e também posteriormente.

Todo material coletado foi transcrito, de forma a contribuir para facilitar a esquematização das informações. A transcrição é registro escrito de uma entrevista, sessão de

¹¹ José Paulino, indígena Potiguara, 71 anos, morador da aldeia Tramataia, catador de marisco e considerado um “Tronco Velho” da aldeia.

¹² Expressão dada aos anciões responsáveis por passar a cultura aos mais novos, troncos novos.

grupo, anotações entre outros elementos, sendo fundamental para análise qualitativa, refletindo a linguagem verbal, não verbal e contextual dos dados (SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 216).

A pesquisa está caracterizada com uma abordagem etnográfica. A prática etnográfica se torna mais abrangente ao constituir-se uma forma de pesquisar, na vida social, os valores éticos e morais, os códigos e significados, as intenções e as motivações que orientam a estrutura de uma determinada sociedade (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 18). Sendo assim, a apresentação dos resultados obtidos está descrita no formato de vinhetas etnográficas.

Castro (2015, p. 148) explica que:

[...] a vinheta etnográfica é uma forma peculiar de descrição da narrativa onde o pesquisador utiliza-se da fala do informante para sustentar suas hipóteses, e as hipóteses das teorias que emprega como pressupostos de suas análises teóricas e, ainda, para fundamentar uma nova teoria. Desse modo, as vinhetas etnográficas possibilitam ao leitor uma leitura vívida da realidade dos objetos.

Desse modo, tal percurso permite traduzir com fidedignidade os dados obtidos, a fim de possibilitar aos leitores deste estudo vislumbrar o campo de pesquisa e seu objeto com propriedade.

1.2 O POVO POTIGUARA: SUA HISTÓRIA

Ao iniciar este tópico, faço uma pequena volta ao início desta pesquisa, ainda quando na condição de aluno especial do PPGFP/UEPB, na disciplina “Pesquisa sobre ensino e livro didático: produção editorial e práticas de leitura”, ministrada pelo professor João Batista Gonçalves Bueno, no período de agosto a novembro de 2016. No âmbito da disciplina foram desenvolvidos diversos debates, seminários, os quais traziam uma perspectiva de ampliação dos conceitos sobre a história, sobre as fontes históricas, sobre cultura, entre outros temas. Por se tratar de um Programa profissional, as pesquisas desenvolvidas devem responder substancialmente aos problemas encontrados nos estudos através de produtos¹³. Sendo assim, como avaliação final, os alunos matriculados neste componente deveriam apresentar de forma sucinta e estruturada o modelo inicial de seus produtos. Como eu era único aluno especial, ou seja, não tinha pesquisa em andamento, fui convidado a ter um olhar sobre um campo da educação que não havia ainda entrado em contato, para poder elaborar uma intervenção como

¹³ Produto refere-se aos materiais produzidos como respostas aos problemas encontrados, tais como: softwares, manuais didáticos, cursos de aperfeiçoamento, sequências didáticas etc.

modelo de projeto de pesquisa, apresentando os problemas encontrados, assim como a justificava para a possível investigação. Dentro da minha prática pedagógica, eu já havia vivenciado quase todas as possibilidades enquanto professor da educação básica, faltava-me ainda o contato com a educação quilombola e a educação indígena. Ao fazer uma breve inspeção nos temas apresentados em dissertações anteriores no referido Programa, percebi que a educação quilombola já fora explorada, então, propus ao professor João Bueno a investigação acerca da educação indígena, sobretudo, com relação à educação física.

Desta feita, fui desafiado a buscar uma nova perspectiva e refletir sobre quais possibilidades este campo poderia me oferecer. Eu, que carregava comigo todos os estereótipos trazidos por pensamentos eurocêntricos sobre os indígenas, pude começar a perceber quão grande era minha falta de conhecimento sobre o assunto.

Então, indo a campo, conhecendo pessoas, cheguei até o litoral norte paraibano, onde estão as Terras Indígenas (TIs) Potiguara. Lá, recebido pelo professor Pedro Lobo, presidente da Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), pude conhecer duas aldeias, respectivamente, a São Francisco (Baía da Traição-PB) e a Tramataia (Marcação-PB). Nestas aldeias, conheci suas escolas – a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, na aldeia São Francisco e a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú na aldeia Tramataia – e suas realidades. Foi então que se deu a construção do trabalho final da disciplina em questão e, posteriormente, o projeto de pesquisa apresentado na seleção de 2017.1. Esse contato resultou na minha relação com a educação indígena e, sobretudo, com o Povo Potiguara-PB.

Este tópico tem a missão de apresentar quem é o povo Potiguara-PB, suas relações socioeconômicas e como estas estão relacionadas com os traços culturais que marcam tal etnia. Quando comecei a buscar referências sobre os Potiguara¹⁴, chamou-me a atenção a obra “Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba” (Ver Figura 5), organizada por Thiago Mota Cardoso e Gabriela Casimiro Guimarães, pela forma que foi elaborada e como fornece conteúdo para o entendimento sobre a história e vida deste povo. A obra, financiada pela FUNAI, e datada do ano de 2012, compõe a série “Experiências Indígenas”.

¹⁴ Os Potiguara utilizado no singular expressa uma marca da oralidade como fortalecimento singular deste povo. É também uma convenção utilizada por pesquisadores sempre que se referem a um determinado povo.

Figura 5 – Livro “Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba”



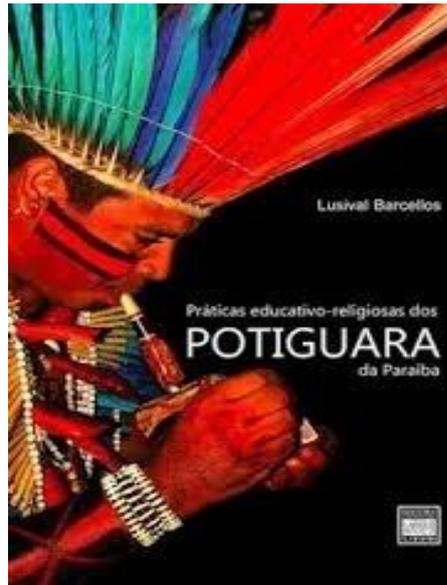
Fonte: www.funai.gov.br.

Segundo Cardoso e Guimarães (2012, p. 7),

O presente livro é fruto de um estudo sobre os conhecimentos etnoambientais realizado com os Potiguara, entre agosto de 2010 e agosto de 2011. Estudo este ambientado, desde as oficinas às caminhadas pelo território, passando por conversas e entrevistas, em um clima de diálogo intercultural e intercientífico.

A busca por um entendimento a partir de múltiplas perspectivas me fez ter contato com a obra do Professor Lusival Barcellos, intitulada “Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba” (Ver Figura 6), que nasce fruto de sua tese de doutorado em Educação, a qual buscou o entendimento sobre os enlaces entre a educação e a religião do povo Potiguara. Nesta obra, o autor faz um passeio pelos diversos campos socioculturais nos quais estão imersos os Potiguara, no intuito de embasar sua discussão e encontrar as respostas para a relação entre a educação e a religião desse povo.

Figura 6 – Livro “Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba”



Fonte: Acervo do pesquisador

Na apresentação do livro, a Profa. Marlúcia Menezes de Paiva da UFRN, orientadora do Prof. Lusival Barcellos, afirma:

Recomendamos este livro como leitura obrigatória para os estudiosos ou não estudiosos da temática indígena, pois se trata de uma investigação rigorosa, apoiada em pesquisa empírica criteriosamente realizada, exibindo uma farta coleta de fontes primárias, onde o rigor epistemológico não é descuidado. Desvela-nos um mundo quase desconhecido para nós, apesar da proximidade física, pois a aldeia Potiguara está situada a poucos quilômetros das cidades da região (PAIVA, 2012, p. 13.)

A referida obra faz um passeio pelo universo Potiguara, permitindo para aqueles que não conhecem tal território vislumbrar o cotidiano dos Potiguara.

Nossa proposta é investigar os Potiguara, enquanto uma população que desenvolve práticas religiosas plurais, identificando seu caráter educativo e rituais variados, para fazer a mediação do humano com o divino, dentro de um campo intersocial que tem diferentes denominações religiosas. As fronteiras étnicas não impedem o índio de cultuar em Deus, nem participar de uma ou mais denominação religiosa. Esse fato não é determinante para definir sozinho a etnicidade Potiguara (BARCELLOS, 2012, p. 16).

Feitas as devidas apresentações, prossigo o texto apresentando, a partir dessas e de outras referências, o meu olhar sobre a etnia Potiguara e sua história. O povo Potiguara habita o litoral norte paraibano em uma faixa de terra que se estende entre o rio Camaratuba e Mamanguape, atravessando os municípios de Baía de Traição, Marcação e Rio Tinto¹⁵, com

¹⁵ Cf. Cardoso e Guimarães (2012).

cerca de 33.757 hectares. O Território Indígena Potiguara está dividido em três Terras Indígenas (TIs) contíguas: a TI Potiguara, a TI Jacaré de São Domingos e a TI Potiguara de Monte-Mór¹⁶. Existem, aproximadamente, 15.000 habitantes nestas terras, sendo a TI Potiguara a mais habitada, com 8.109 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Segundo Barcellos (2012, p. 61), “Potiguar é a denominação dada aos povos de língua Tupi, indígenas que, no século XVI habitavam o litoral do Nordeste Brasileiro”. Potiguar é uma denominação de origem tupinambá de difícil tradução. Para exemplificar, Barcellos (2012, p. 61-62) descreve, a partir de outros pesquisadores, como sendo “comedores de camarão (MONEEN; MAIA, 1992), comedores de bosta (SAMPAIO, 1987) e mascadores de fumo (PINTO, 1935).

Figura 7 – Localização das Terras Indígenas Potiguara-PB¹⁷



Fonte: Cardoso e Guimarães (2012, p. 109).

Para Ribeiro (1986), Oliveira (2004) e Schettino (2005), o Povo Potiguara é a maior população indígena do Nordeste etnográfico, região que compreende os estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Ceará, Pernambuco e Paraíba, sendo uma das maiores populações indígenas do Brasil. Como os outros povos originários, os Potiguara têm como sua maior riqueza a terra. É através dela que este Povo se reconhece como etnia, alicerçando sua cultura e sua hegemonia. A história de luta pela terra é uma grande marca do Povo Potiguara, resistindo ao

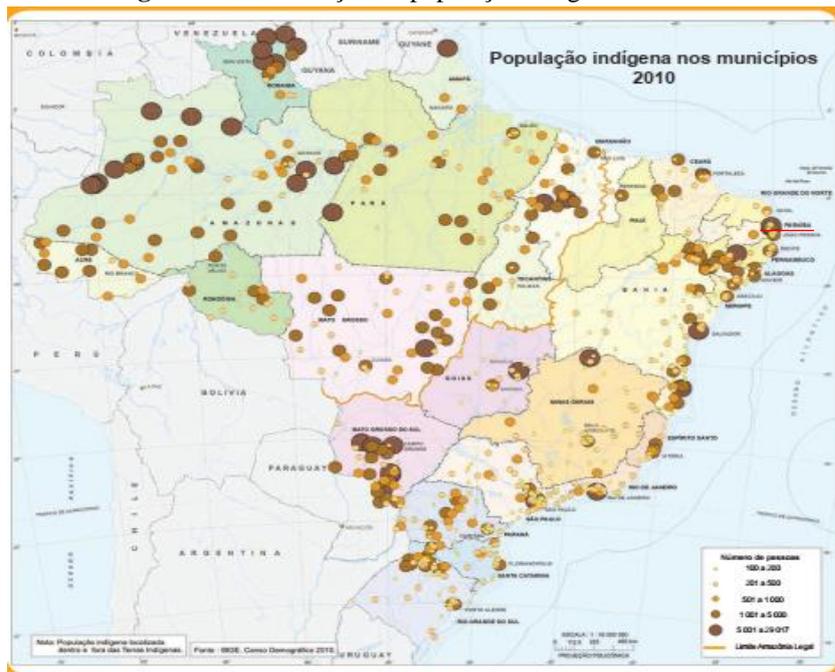
¹⁶ Cf. Marques (2009).

¹⁷ Cf. Anexo I forma ampliada.

coronelismo e a monocultura da cana-de-açúcar¹⁸. Com relação ao sentimento da terra para os Potiguara, Barcellos (2012, p. 21) apresenta:

Se perguntássemos ao índio se a dimensão sagrada é essencial para o povo Potiguara, ele poderia até ter dúvidas na resposta, num primeiro momento. Mas, se perguntássemos sobre a Terra, a resposta consensual e imediata da etnia é a mesma do índio José Ciríaco Sobrinho, conhecido como *Capitão*, de que *a terra é sagrada*. Ora, é exatamente essa dimensão sagrado-transcendental que brota e surge o elemento primordial do ser índio Potiguara, que é a sua crença, sua fé, fonte que alimenta as práticas religiosas na aldeia (Itálico do autor).

Figura 8 – Distribuição da população indígena do Brasil¹⁹



Fonte: <http://www.funai.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 19.

As Terras Indígenas (TIs) Potiguara contam com um conjunto de 32 aldeias. As aldeias são pequenos povoados que independem da quantidade de habitantes e cada uma delas tem seu representante, chamado de cacique, que se relaciona diretamente com o cacique geral das Terras Indígenas, o qual representa a etnia perante as esferas públicas.

Cada aldeia possui o seu cacique que é escolhido por eleição acompanhada por uma equipe da FUNAI. A comunidade indica um, dois ou três nomes de pessoas influentes na aldeia, depois ocorre apresentação das propostas e a culminância com a escolha do líder que assume imediatamente a função. Ele permanece no cargo durante os anos que continuar agradando a comunidade que o elegeu (BARCELLOS; NASCIMENTO, 2012, p. 20).

¹⁸ De acordo com a memória dos Potiguaras, a maior destruição das matas e tabuleiros viria acontecer com a chegada das usinas de cana-de-açúcar a partir do final dos anos 1970 (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012, p. 16.).

¹⁹ Cf. Anexo J forma ampliada.

Na aldeia Tramataia, *locus* da pesquisa, a liderança local é exercida há 12 anos pelo Cacique Elias. Em nossa conversa, questionado sobre quais as atribuições dele enquanto cacique, a sua resposta foi: “a atribuição aqui é buscar projetos para dentro da comunidade esse é o maior foco. E apaziguar os conflitos da aldeia” (Entrevista realizada em maio de 2019). Outro questionamento circunscreve a respeito das maiores necessidades da aldeia enquanto localidade.

Rapaz a maior, assim, a comunidade em si cobra muito, direitos e deveres, mas a gente precisa mais de junção deles (comunidade) sobre a cultura, entendeu? A contribuição mais era se a gente fosse mais unidos para a cultura. A gente com acultura mantida, inclusive a gente só consegue algumas coisas, se a cultura tiver firme, porque as vezes as pessoas, dizem não, mas dançar Toré, mas o Toré é a cultura do Potiguara. E essa cultura é o que fortalece para trazer as melhorias para os povos indígena. (Entrevista realizada em maio de 2018)

Figura 9 – Entrevista com o Cacique Elias²⁰- maio de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Os Potiguara têm sua história marcada por lutas, muitas vezes, com sangue. Cabe às lideranças continuar com o legado deixado por seus antepassados, com o objetivo de manter as conquistas e reivindicar os anseios das comunidades pela seguridade dos direitos adquiridos, sendo sua voz na representação do bem comum a todos.

O povo Potiguara desenvolve diversas atividades socioeconômicas para sua sobrevivência. A maioria delas tem a terra como principal meio de existência, seja direta ou indiretamente. As TIs Potiguara-PB são, naturalmente, providas de riquezas que permitem uma diversidade de culturas de subsistência.

²⁰ Entrevista concedida no dia 20 de maio de 2018, na aldeia Tramataia-PB. No centro da foto está o cacique Elias, a direita dele o Gestor da Escola Cacique Iniguaçú Daniel Silva e à esquerda o pesquisador.

A terra Potiguara está localizada numa planície, circundada por 75% de água, seja fluvial ou marítima. Possui belas praias, que apresentam diferentes proporções e formas: algumas mais extensas; outras bem menores e sinuosas, esculpidas junto às baías ou ao mar aberto, contornadas pela ponta do amor (nome de uma praia), próximas dos recifes naturais. Esse paraíso abarca também profundas grotas, canais e vales que entrelaçam por chapadas com poucas elevações, cobertas com uma diversificada vegetação e um solo fértil que de tudo dá (BARCELLOS, 2012, p. 87).

Os indígenas têm uma ligação íntima com a terra, é através dela que eles tiram seu sustento, estabelecendo uma relação de respeito que, conseqüentemente, implica em cuidados. Os Potiguara possuem grande conhecimento sobre o solo que nele vivem, extraindo, assim, o melhor que cada ambiente pode oferecer. Tais conhecimentos, segundo Cardoso e Guimarães (2012), são oriundos não apenas da experiência produtiva, mas também de uma vivência emotiva que se traduz em uma relação de responsabilidade.

Para os Potiguara, a terra possui significado de sobrevivência e de singularidade étnica, onde está marcada a trajetória de vida de um povo. Nesse sentido, para eles, a terra é a sua Mãe, sua maior riqueza. No Quadro 1, é possível visualizar a relação entre relevo, terra e ambientes nas TIs.

Quadro 1 – Relação entre relevo, terra e ambientes segundo conhecimentos indígenas Potiguara-PB, nas TIs litoral norte paraibano

Posição no relevo	Tipo de solo	Ambientes
Morro	Areia preta com barro/barro vermelho	Mata, capoeira
Chã	Areia preta com barro Areia branca	Mata, capoeira, roça, cana, casa Tabuleiro, fontainha, cana, roça, casas
Vale		
Ladeira	Areia preta com Barro/Barro vermelho/Piçarro Areia com barro	Mata, capoeira, roça, cana
Baixio	Lama com massapé Lama com areia Lama e areia Areia com lama Lama	Mata, capoeira, roça, cana, casas Paû Várzea Pantanal Apicum Mangue
Grota	Barro vermelho	Mata
Praia	Areia amarela	Praia
Barreira	Barro vermelho/barro branco	Praia
Maré	Areia com lama	Croa
Barra	Pedra	Arrecifes

Fonte: Adaptado de Cardoso e Guimarães (2012, p. 21).

O povo originário Potiguara sobrevive basicamente da pesca marítima e fluvial, como também da plantação e colheita de algumas frutas e hortaliças. Conhecedores eficientes dos solos e do clima retiram o melhor que cada tipo de terreno pode fornecer como observado no quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição entre o tipo de solo e sua utilização

Tipo de terra	Como são utilizadas
Lama	Coleta de caranguejos e siris, coleta de madeiras de mangue: canoé, sapateiro, mangue manso.
Lama e areia	Capim manimbu, rabo de bugio (apicultura), criação de peixes e camarão, coleta de guaiamum, mandioca, macaxeira, milho, feijão, jerimum, inhame, batata-doce, banana, verduras, temperos, dendê, ingá (Paũ).
Areia	Coco, caju, abacaxi, batituta, mangaba, massaranduba, murici, capim colchão e alecrim.
Barro	Maracujá, coco, inhame, macaxeira, milho, feijão, batata-doce, jerimum, frutífera em geral.
Areia preta com barro	Mamão, banana, mandioca, macaxeira, milho, feijão, inhame, batata-doce, açafrão, jerimum.
Massapê	Construção de casas e utensílios cerâmicos
Tumbatinga	Construção de casas
Piçarro	Mandioca, macaxeira, milho, feijão, inhame, batata-doce, mamão.

Fonte: Adaptado de Cardoso e Guimarães (2012, p. 28).

A relação com a terra não se restringe apenas ao potencial agrícola. Dentre as práticas que envolvem o conhecimento Potiguara a respeito dos solos encontram-se diversas potencialidades, como a construção de casas e a confecção de utensílios cerâmicos. (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012, p. 28). Em relação à utilização da terra como forma de sustento, Barcellos e Nascimento (2012) acrescentam:

Ainda dedicam-se ao plantio do milho, utilizado para o preparo de várias comidas como, canjica, pamonha, cuscuz, mungunzá, pipoca, farinha de milho, bolos, angu, mingau. O próprio milho cozido ou assado na brasa. [...] Podemos também aproveitar a diversidade de frutas e legumes presentes na região. Fruteiras como cajueiro e a mangueira são os mais utilizados para o consumo e preparação de sucos e doces. Ocorre também a cultura de hortas com plantas medicinais, verduras e legumes, sob a lógica de trabalho da agroecologia e a economia solidária (BARCELLOS; NASCIMENTO, 2012, p. 17).

A ligação entre os indígenas e a terra está expressa na sua crença na mãe natureza e em tudo que circunscreve sua fé. É uma relação de respeito e agradecimento por tudo que a

terra garante ao povo Potiguara. Tal relação pode ser identificada no trecho retirado de Cardoso e Guimarães (2012, p. 35), referente à fala de um morador da aldeia São Francisco:

Agente índio quando morre, eu creio o seguinte, que tanto que a gente ama as mata, a mãe natureza, a mãe terra, é onde a gente se alimenta é da mãe terra, eu sinto tanto ela que na hora da gente fazer o ritual²¹ a gente tira chinelo do pé que é pra sentir ela mesmo. Tem dia que como a gente tá aqui eu tô com o pé no chão mesmo, buscamos as forças das mata, então eu digo: o índio quando ele morre o lugar dele é as mata. Eu quando tô sem fazer nada aqui em casa, eu guardo um facãozinho e vou andar nas matas, tudo que a gente faz é diferente do branco e nem ele vai permanece o quanto a gente permanece, nessas origem da gente, nessa religião da gente.

Outra atividade econômica é o artesanato, que é impulsionado com a visita de turistas ao paraíso Potiguara, podendo ser melhor aproveitado com políticas que pudessem alavancar esta atividade. Pertencente a uma riqueza natural incontestável, as TIs Potiguara também asseguram a legitimidade cultural como marca deste povo. Para Campanili (2010), “os Potiguara, provavelmente, são os únicos dentre os povos indígenas situados no Brasil a viver no mesmo lugar desde a chegada dos colonizadores”, o que remete a uma miscigenação cultural ou, mais precisamente, a tentativa de supressão da cultura indígena.

Para Cardoso e Guimarães (2012, p. 15-16), “os Potiguara resistiram às tentativas de conquista de seu território guerreando bravamente e por meio de diversas formas de resistência e indigenização da cultura ocidental, do branco”. Todavia, percebe-se, naturalmente, a influência da cultura trazida pelos europeus no cotidiano indígena, por exemplo: a língua e a religião.

A população é fluente em português, sendo que o “tupi antigo²²” está sendo ensinado nas escolas indígenas Potiguara-PB como parte do currículo oficial, como forma de se manter o contato com língua materna, assegurado pela CF/88, art. 210 § 2º e ratificado pela LDBEN/96 no Art. 78 inciso I.

Na visão de Barcellos e Nascimento (2012, p. 15),

A língua Tupi apresenta-se como grande patrimônio da etnia. Os “troncos velhos”²³ defendem a reintegração do tupi antigo nos currículos escolares, porque sabem que o domínio da língua é o que marca a identidade de um povo. No interior do movimento de emergência étnico-cultural Potiguara, a ressurreição do Tupi antigo constitui numa ação tão fundamental quanto o fortalecimento do Toré.

²¹ Referindo-se ao Toré, ritual religioso do Povo Potiguara.

²² O professor Eduardo Navarro, da Universidade de São Paulo, iniciou o estudo com um Grupo de Professores Potiguara. O tupi antigo ensinado nas escolas hoje é o que foi trazido pelos jesuítas na época dos aldeamentos. (BARCELLOS, 2012, p. 86).

²³ Expressão utilizada para com aqueles que tenham mais idade nas aldeias, tido como sábios. Uma vez que na cultura indígena há o respeito ímpar com os mais velhos.

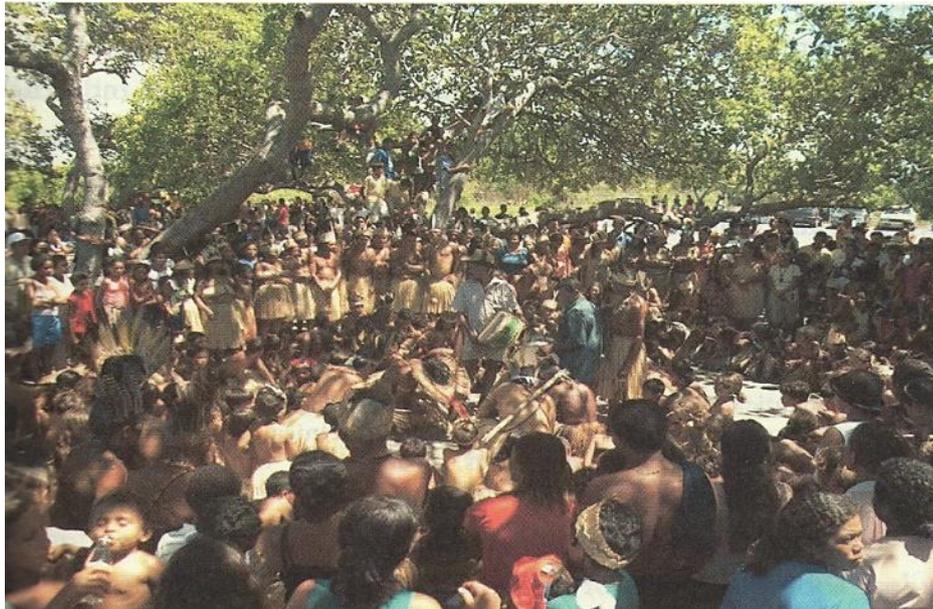
A Língua representa a marca de um povo. O Tupi, sendo ensinado a novas gerações de Potiguaras, estabelece uma relação de fortalecimento de identidade. Outra representação que assegura como símbolo da identidade Potiguara é o Toré²⁴.

Cada indígena tem seu jeito de ser, sua musicalidade, dança, coreografia e forma de estabelecer contatos com os ancestrais que, durante o ritual de Toré, estão ali constituídos. A esse respeito, Sousa (2012, p. 59-60) acrescenta:

Através da dança os descendentes indígenas resgatam a cultura de seus pais e, ao mesmo tempo, inauguram uma ação eclética de sentidos e significados, congregando aspectos da política, das religiões, mitos, danças, músicas, fundamentos da língua Tupi, expressões de luta que garantem a existência e o reconhecimento da etnia.

O Toré é um ritual sagrado para os Potiguara, sendo a representação maior de sua crença, momento de singularidade espiritual. Nas palavras do Professor Aldir Pereira, conhecido na aldeia Tramataia como “Neguinho”²⁵, “o Toré em si ele não é uma apresentação. O Toré não é uma dança para ser dançada pra mídia pra saber que existe índios. O Toré é um ritual sagrado”. Esse ritual pode ser visualizado na Figura 10.

Figura 10 – Ritual do Toré no terreiro da Aldeia São Francisco – abril de 2003



Fonte: Barcellos (2012, p. 281)

²⁴Cf. Barcellos (2012), que faz um detalhamento etnográfico do Rito do Toré. Não alcançado como objetivo primário desta pesquisa, é apresentado apenas de modo superficial para conhecimento do Povo Potiguara e sua cultura.

²⁵ Em entrevista concedida pelo Sr. Aldir Pereira das Neves ao pesquisador em 08 de maio de 2018, na Aldeia Tramataia, cidade de Marcação-PB. Aldir é professor de Etnohistória e Legislação Indígena na Escola Cacique Iniguaçú.

A professora Valéria Maria Santos Oliveira apresenta, em sua tese de doutoramento, a memória/identidade nas práticas educativas do povo indígena Xokó²⁶, e ressalta:

Partindo do entendimento de que tradição é a conservação de valores, éticas e crenças que sustentam uma cultura, acredito que as reinvenções das tradições ocorrem sempre que as identidades se encontram ameaçadas. Neste sentido, a vivência escolar diária, o ritual mensal do Ouricuri e as diversas ocasiões em que é dançado o Toré, são práticas fixas que representam uma continuidade em relação ao passado, própria das tradições inventadas (OLIVEIRA, 2018, p. 39).

O Toré é dançado como expressão da espiritualidade do Povo Potiguara, como também em diversas ocasiões, tais como: abertura e encerramento de atividades culturais das aldeias (eventos em escolas, casamentos, manifestações pelos direitos indígenas, entre outros). Em cerimônias especiais, como o rito de posse de uma liderança e o rito de formatura, o Toré segue um cerimonial diferente, pois são momentos de grande representatividade para os Potiguara, “o ritual passa a ter certas sequências no cerimonial que não são utilizadas quando normalmente dançadas” (BARCELLOS, 2012, p. 313).

Essa manifestação espiritual e cultural também é ensinada na escola, como forma de manter as tradições vivas, mas cabe aos adultos no cotidiano das aldeias a iniciação das novas gerações ao ritual, que, segundo Arruti (1995, p. 83), “significa dar a semente da aldeia, ensinar o caminho até os encantados²⁷, que já tenha esquecido por causa da mistura e das proibições”. Na visão de Barcellos e Nascimento (2012, p. 13), “quando um tronco velho ensina o Toré a um grupo emergente ele está ensinando a indianidade conforme os preceitos/estatutos dos ancestrais e parentes presentes na memória da aldeia”. Desta forma, mantêm-se vivos os traços culturais do Povo Potiguara.

Toda a representatividade do ritual do Toré para os Potiguara se dá através do contato do corpo(pés) com o seu maior bem sagrado, a terra. Barcellos e Nascimento (2012) descreve este momento da seguinte forma:

O contato do corpo com o solo sagrado torna-se muito significativo para o momento. Todos se envolvem com o ritual, cantando e exaltando o deus Tupã, a força da Jurema, ao Rei Canindé e a Mãe de Deus. [...] Esse tipo de espiritualidade reúne ações de reverência, euforia e alegria. Oportunidade em que a etnia Potiguara promove reflexão sobre seu passado, dialogando com os ancestrais e sobre o seu presente, pois vivenciam uma cultura de resistência (BARCELLOS; NASCIMENTO, 2012, p. 14).

²⁶ Etnia indígena presente no estado de Sergipe.

²⁷ Divindades espirituais da crença Potiguara.

O Povo Potiguara estabelece sua marca étnica através de sua crença, revitalizando sua cultura de forma singular e expressiva, de tal maneira que as novas gerações se sintam na obrigação de manter vivas as expressões culturais de sua etnia.

Esse conjunto de saberes faz com que a cultura e o modo de viver dos Potiguara sejam objetos de interesse desta pesquisa, sobretudo as relações destes elementos com o currículo escolar e como tais manifestações interagem com o corpo enquanto símbolo histórico da cultura corporal nele representado.

De tal forma, mapeando as práticas culturais que fazem parte do saber-fazer Potiguara, pensando a relação com educação, sobretudo, a educação escolar e a educação física, refletindo como estas práticas podem mediar o diálogo intercultural sob a perspectiva de um currículo intercultural e decolonial.

1.2.1 A Escola Cacique Iniguaçu e a educação escolar na aldeia Tramataia

A Escola de Educação indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu (Figura 11) fica situada no Município de Marcação-PB, na aldeia Tramataia, localizada, aproximadamente, a 12 km da zona urbana. Fundada em 2003, atualmente funciona nos turnos manhã e tarde, com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com aproximadamente 280 alunos matriculados, indígenas e não indígenas. A Escola tem como gestor o professor Daniel Silva Leonço, indígena, formado em Pedagogia e concluinte do curso de Licenciatura em Geografia, há sete anos nesta função.

Figura 11 – Faixada da E.E.I.E.F.M Cacique Iniguaçu – março de 2018



Fonte: Acervo do pesquisador

A unidade escolar recebe este nome por uma manifestação da comunidade, que faz referência ao Cacique Potiguara Ininguaçu, em meados do século XVI, o qual circunscreve um acontecimento histórico chamado de tragédia de tracunahém²⁸. O Professor Aldir Pereira faz o seguinte relato sobre a história da escola:

Daí o nome da escola quem buscou? Não foi prefeito, não foi governador, não foi vereador. Foi a comunidade, devido a outra comunidade escolar que já existia no município e foi transferida para aqui alguns alunos. E o nome da escola Cacique Ininguaçu só pelo motivo de Cacique a gente já sabe que é uma liderança indígena e Ininguaçu é um nome tupi que significa 'rede grande', como 70% da população sobrevive²⁹ disso. (Entrevista realizada em maio de 2018)

O acesso à escola é feito por estrada de terra que corta os canaviais, sendo muito esburacadas e com pontos bastante escorregadios. A escola é situada no centro da aldeia como símbolo da importância da educação para os Potiguara.

Figura 12 – Estrada de acesso à aldeia Tramataia, no Município de Marcação – PB – março de 2018



a) Saída da PB 041 e entrada de acesso à aldeia Tramataia.

b) Entrada da aldeia Tramataia

Fonte: Acervo do pesquisador

O corpo docente é composto por 17 professores, sendo 16 indígenas e 1 não indígena. Os professores têm formação superior específica nas suas áreas de atuação, a maioria mora na própria aldeia. O professor de matemática, o único não indígena, é casado com uma potiguara e reside na aldeia há 15 anos. O fato de os professores serem indígenas, e residirem na aldeia ou em aldeias próximas, aproxima o contexto cultural Potiguara dos currículos oficiais.

²⁸ Disponível em: <http://www.efecade.com.br/1574-massacre-de-tracunhaem/> e <https://geologiaminerao.wordpress.com/tag/a-tragedia-de-tracunhaem>.

²⁹ Referência às atividades de pesca desempenhadas pelos moradores da aldeia.

Para Gersem Baniwa (2012, p. 133) “a crescente produção de material específico e bilíngue e os processos crescentes de formação de professores indígenas, que já representam 96% atuando nas escolas das aldeias, representam importante avanços”. Outro ponto importante a ressaltar é que essas escolas possuem um certo grau de autonomia, do ponto de vista pedagógico e administrativo, o que faz com que sejam, de fato, indígenas e não monopólio do homem branco, representado no poder do Estado.

A unidade escolar também tem 15 funcionários, todos indígenas. Quanto à estrutura, existem quatro salas de aula; biblioteca; sala de informática com sinal de *internet*, mas sem computadores; cozinha; banheiros masculino e feminino; secretaria; sala dos professores; e ampla área aberta para as aulas práticas de Educação Física, conforme as Figuras 13 e 14.

Figura 13 – Pátio frontal da escola – março de 2018



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 14 – Área posterior da escola – março de 2018



Fonte: Acervo do pesquisador

A educação escolar para as etnias indígenas representa uma forma de manter sua cultura, como também a oportunidade de ter acesso aos conhecimentos trazidos pelo mundo acadêmico, possibilitando aos Potiguara assumir outros campos da sociedade, a exemplo do ensino superior. Nesse sentido, vejamos a fala do gestor Daniel Silva:

Eu acho que representa muito... e é uma responsabilidade muito grande pra nós. Nós como uma escola indígena botamos dentro de nossa comunidade [pausa], preparando o jovem para o futuro... que nós vemos tanta dificuldade no mundo de hoje... tanta disputa por espaço... e nós estamos aqui com esta responsabilidade todinha de preparar os jovens para as dificuldades (Entrevista realizada em fevereiro de 2019).

Figura 15 – Ritual de formatura do Ensino Médio da EEIEFM Cacique Iniguaçu³⁰ – Setembro de 2019



Fonte: Daniel Silva

Para os Potiguara, a escola representa um elo entre o conhecimento institucionalizado e conhecimento das tradições. Ao ser questionado sobre a importância da escola para aldeia Tramataia, o Cacique Elias responde com muita simplicidade que a “escola é conhecimento e com o conhecimento a gente conquista o mundo” (Entrevista realizada em maio de 2019). Assim, conforme enfatiza Baniwa (2012, p. 134), “cabe [...] aos índios se apropriarem dessas escolas, transformá-las e gerenciá-las segundo suas demandas e interesses, como instrumento de empoderamento, protagonismo e autonomia”.

De acordo com o professor Aldair Pereira, a escola tem buscado uma educação indígena diferenciada, pautada na LDB:

³⁰ Os ritos é algo marcante na cultura indígena sobretudo na cultura Potiguara. Ao se vestir com os adornos típicos de sua cultura, de pés descalços, em círculo, no lugar sagrado para este Povo Originário, as margens do Rio Mamanguape, lugar onde este se encontra com o Oceano Atlântico, os Potiguara reverenciam os encantados agradecendo por mais uma etapa conquistada.

[...] nossa escola realmente faz a educação específica e diferenciada. Ela é diferenciada até no nome, por exemplo, começa a diferença ai. E ai depois começa a escolha dos funcionários, os funcionários não é escolhido por partido político. Funcionário é escolhido pela comunidade. (Entrevista realizada em maio de 2018)

O que significa, então, uma educação indígena diferenciada? Como olhar para esta escola e suas relações pedagógicas? Qual o papel da escola na formação deste Povo? Para Gersem Baniwa (2012, p. 132),

A educação tradicional sofreu abalos e perdas muito grandes no processo de colonização por meio da escola colonial. É importante reconhecer que muitas culturas, conhecimentos e valores indígenas se perderam por imposição da escola. Mas muitas culturas, conhecimentos, valores e pedagogias indígenas continuam existindo, povos cultural e etnicamente diferenciados. O esforço hoje é para que a escola não faça mais, isso e, ao contrário, passe a contribuir com a valorização e perpetuação dos modos próprios de educação dos povos indígenas, e já podemos observar resultados muito positivos, como a valorização das línguas indígenas, dos saberes orais dos mais velhos.

Ao meu ver, a educação escolar diferenciada para os indígenas é aquela que aproxima o conhecimento universalizado sem perder de vista as tradições e os saberes historicamente construídos pelos Povos Indígenas. Na ótica do professor Aldir Pereira, o sentimento dos Potiguara com relação à educação escolar pode ser representada da seguinte forma: “ai a gente ver a escola como ponto de resgate da nossa cultura, da nossa língua, nossa tradição, a escola trabalha em cima disso de resgatar, de trazer de volta o que nos roubaram”. Neste sentido, destacam-se as palavras da professora Iara Tatiana Bonin, que estuda as questões indígenas há algum tempo:

A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimento tidos relevantes para a inserção do sujeito no mundo do trabalho. A escola não apenas produz socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão nos integrando em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, produzindo o lugar social que podemos/devemos ocupar (BONIN, 2012, p. 33).

A escola é um ponto de entrecruzamento de culturas, de saberes, de convívio de diversos pontos de vista, a partir do qual se estabelece o impossível em um emaranhado de conhecimentos. Assim, cabe à escola a missão de organizar todo esse aprendizado. De acordo com o professor Aldair Pereira, a escola indígena

[...] nunca deixou de ver o mundo do branco... A escola ela é interdisciplinar... vemos das duas formas de ver a cultura branca... a cultura do negro... a cultura do

índio e assim sucessivamente... A gente não deixa de maneira alguma descartar... e principalmente a questão da droga. (Entrevista realizada em maio de 2018)

Desse modo, o Povo Potiguara consegue estabelecer o convívio intercultural sem perder suas origens, “consequência desse atual momento histórico educacional é o trabalho de ‘resgate’ das tradições, associado aos estudos dos problemas atuais que acontecem com o Povo Potiguara” (BARCELLOS, 2012, p. 96). Assim, a educação escolar vai cumprindo seu papel de disseminar o conhecimento e promover a amplitude social, em uma constante disputa com os conhecimentos científicos universais, dito do currículo formal, e os conhecimentos tradicionais. Nesse contexto, o gestor reflete sobre as principais dificuldades no trabalho escolar:

Acho que dificuldade mesmo é mais com a participação dos pais em tá dando suporte para nós. Porque hoje em dia nossos alunos estão muito soltos, muitos alunos não querem coisa com coisa ficam naquela de não querer algo para seu futuro, a gente busca a família e muitas não estão para nos dá suporte. (Entrevista realizada em maio de 2019)

É necessário ponderar que a escola e a família são o ponto de conexão com o saber institucionalizado e o saber tradicional advindo da comunidade. E nesta intersecção, escola e família têm papéis distintos, mas que se complementam, de forma conectada, articulada e coordenada, em busca do fortalecimento étnico do Povo Potiguara.

1.3 A DECOLONIALIDADE: ASPECTOS PARA PENSAR A CULTURA CORPORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A decolonialidade significa olhar para os processos que levaram a colonização das minorias com o espectro de rompimento do que foi posto. É atentar para os processos históricos sob a ótica daqueles que não puderam contar sua versão da história. Como enfatiza Benjamin (1985), as “coisas” devem ser vistas a contrapelo³¹, ou seja, sob o prisma contrário ao que está posto.

Nesse sentido, baseado nas discussões levantadas por Catherine Walsh, Edgardo Lander, Aníbal Quijano e Walter Dignolo, a despeito da decolonidade e das possibilidades de entendimento dos processos que levaram ao eurocentrismo sobre os aspectos do conhecimento, de forma mais própria da coloniedade do ser, do poder, do saber e da mãe

³¹ Por isso o materialista histórico se afasta quanto pode desse processo de transmissão da tradição, atribuindo-se a missão de escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 2016, p. 13).

natureza, percorro tais conceitos, a fim de estabelecer um entendimento sobre a temática indígena na escola.

Ao incorporar o conceito de decolonidade a este estudo, aproximo de forma mais crítica o olhar sobre a prática pedagógica que envolve o cotidiano da Educação Física na escola indígena, como forma de romper com modelos eurocêntricos de cultura corporal, enfatizando, assim, a vivência de elementos da cultura corporal indígena no cotidiano das aulas deste componente curricular.

Sem dúvida, atualmente, há grandes debates sobre a inclusão de temas que envolvem os afrodescendentes, os indígenas, os deficientes, entre outros grupos que ficaram à margem de todo o processo. A partir dos anos 90 do século passado, houve um grande movimento na América Latina para que a diversidade cultural se tornasse mais abrangente, tema presente nas discussões, nas legislações e nas políticas públicas, tais como reformas educacionais, constituições, entre outros instrumentos legais.

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista, ao mesmo tempo de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Por isso, é importante contextualizar o debate e iluminar sua politização (WALSH, 2009, p. 14).

O ponto central da ebulição da aceitação da diversidade cultural reside no entendimento da ideia de “raça³²”. Conforme Quijano (2005, p. 204), “a novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global”, de tal maneira que “as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico-mítico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade, razão e não razão, humanização e desumanização”. (QUIJANO, 2005, p. 210-211).

Na visão de Lander (2005; 2006), Mignolo (2002), Quijano (2005) e Walsh (2008; 2009; 2014), essa representação binária é entendida sob o prisma da coloniedade do poder, sistema de classificação social baseada na hierarquia racial e sexual; coloniedade do saber, associada ao eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento; e a coloniedade do ser,

³² A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referências a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

exercida por meio da inferiorização, subalternização e a desumanização. Na lógica da decoloniedade cabe questionar sobre os papéis que os grupos minoritários assumem no processo histórico e quais as potencialidades de tais conhecimentos quando incorporados à dinâmica da vida escolar.

A mudança de paradigma, trazida pelo advento da decoloniedade, sobretudo a questão intercultural como eixo das relações humanas, e as relações capitalistas trazidas pelo neoliberalismo provocaram diversas possibilidades de discussão sobre o processo de coloniedade. Se antes os processos de opressão funcionavam a partir das relações de poder, fundadas na exclusão, negação e subordinação das minorias, agora se esconde por trás do discurso do multiculturalismo ou da *pseudo* aceitação das culturas colonizadas, a exemplo da história e a cultura indígena.

Walter Mignolo (2002, p. 22) faz a seguinte afirmação a respeito desse tema:

Aqueles que escrevem no outro paradigma, tenho certeza, também estão abertos para serem corrigidos em um diálogo entre pares, embora não seja paternalmente advertido por sobrevivência na superioridade de certos conhecimentos herdados, hoje, do conhecimento do cristianismo e da razão universal da filosofia e da ciência a partir do século XVII. Os conhecimentos subordinados e subalternizados por aqueles que acreditavam na superioridade da teologia, da filosofia, da ciência e de seus princípios e métodos, estão retornando, depois de cinco séculos de sobrevivência e resistência, para indicar os caminhos de futuros possíveis para além dos caminhos esgotados e as possibilidades oferecidas pelo pensamento moderno, e seus críticos, do renascimento ao pós-modernismo.

Estudiosa da coloniedade e defensora ativa dos direitos das minorias, principalmente no que se refere à temática indígena na América Latina, Catherine Walsh (2009, p. 16) denuncia:

Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a coloniedade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis a ‘recoloniedade’ (destaque da autora).

Tal significado, dado pelas relações impostas sob a ótica neoliberal, associada às concepções estruturadas pela pós-modernidade, proporciona uma neutralidade velada na incorporação dos processos históricos que envolvem a questão indígena. Nas palavras de Žižek (1998), “no capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo”. Dessa maneira, mantém-se como estratégia conservar a dominação da coloniedade do poder,

do saber e do ser. Colocando a aceitação como forma tangente de singularização das culturas colonizadas. Para Walsh (2009, p. 16),

Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos.

De forma mais própria, Edgardo Lander ressalta:

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-neoliberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (LANDER, 2005, p. 7).

No horizonte da decolonidade vislumbra-se o rompimento dessa retórica neoliberal, mascarada por reformas tangenciais que pouco estabelecem mudanças nas práticas cotidianas. É necessária uma real efetivação das posturas que rompem com o modelo eurocêntrico do conhecimento, fazendo com que se estabeleça uma horizontalidade nas relações e, sobretudo, o respeito às diferenças. Neste sentido, Walsh (2008, p. 134) enfatiza:

É esta insurgência política e epistêmica que está trazendo novos caminhos, tanto para os povos indígenas quanto para os afros como para o conjunto da população que realmente desenham um horizonte decolonial, fazendo ser o que entendemos como Estado e para as lógicas e significantes que sustentaram tal compreensão.

Partir para tal compreensão necessita do envolvimento daqueles que estão no olho do processo (professores, alunos, pais, lideranças), como forma ímpar de manifestação no dia a dia, sendo uma ferramenta de luta que viabilize o enfretamento das imposições eurocêntricas, seja nas concepções de conhecimento, seja na hierarquização das raças, mostrando que existem relações radicalmente distintas e com igual importância de experiências. Um expoente que representa esse enfretamento é a interculturalidade crítica que apresento a seguir.

1.3.1 A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial: ferramentas para a prática pedagógica da cultura corporal indígena

A decolonidade implica em uma mudança de paradigma, é voltar-se para outro prisma. Como ferramenta para que esta mudança ocorra no ambiente escolar, a pedagogia decolonial e, de forma mais profunda, a interculturalidade crítica se tornam “armas” primordiais para o enfrentamento das questões eurocêntricas enraizadas nos currículos escolares.

Tal premissa liga-se a este trabalho como forma singular de ressignificação da cultura corporal como conteúdo da Educação Física na escola indígena. Em vista disso, incorporo tais conceitos a este texto, como forma de subsidiar possibilidades de mudanças no entendimento sobre a visão que se tem acerca do papel da escola e, principalmente, da Educação Física dentro da mesma.

Refletir sobre o outro enquanto ser humano, que traz consigo diversos conceitos e experiências, implica entender que os conceitos imersos em nós se relacionam com os do outro, nascendo, assim, novas culturas e novos conhecimentos. Nesse sentido, a interculturalidade preceitua que o olhar para o outro parte do entendimento do diálogo acerca das manifestações conceituais e culturais trazidas a partir do envolvimento entre o humano. Tal como enfatiza Ferreira Neto (1997), a descoberta da humanidade do outro pode implicar ou não na aceitação da pluralidade cultural. De outra forma, Novak, Novak e Rocha (2012, p. 31) acrescentam:

Ao abordamos o curso da história podemos encontrar formas de compreensão da realidade que partem de uma visão etnocêntrica do mundo, na qual os sujeitos, inseridos em determinada sociedade, impõem suas formas de viver em detrimento dos que não comungam da sua cultura.

Conforme visto anteriormente, a coloniedade está baseada no eurocentrismo do poder (hierarquia social), do ser (raça) e do saber (o conhecimento), e o projeto de decolonização vem romper com essas dicotomias, atribuindo iguais valores a todas as manifestações de conhecimento e de cultura. Paulo Freire, em sua luta pela libertação de toda forma de opressão, buscou trazer a voz daqueles que não eram escutados, provocando sua libertação através a emancipação baseada no conhecimento oriundo das classes populares.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica de total desespero.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação (FREIRE, 2015, p. 40-41 – Itálico do autor).

Se a interculturalidade é o termo mais utilizado para esboçar as demandas provenientes das relações humanas, manifestadas nas políticas públicas e nos discursos de tolerância sobre o outro, Tubino (2005) e Walsh (2008; 2009) apresentam duas vertentes da interculturalidade, a saber: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

A interculturalidade funcional é aquela que circunda o não questionamento das demandas culturais e implica em uma aceitação “pacífica” da regra do jogo, condizente com a lógica neoliberal que diz “respeitar” a diversidade cultural como forma de não colocar em risco a ordem dos acontecimentos. Segundo Tubino (2005), o interculturalismo funcional busca promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigente.

Em oposição à interculturalidade funcional, estabelece-se a interculturalidade crítica que, segundo Walsh (2009, p. 22), “não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto de diferença em si, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”.

Com base nesse discurso, percebe-se o rompimento com a coloniedade, atribuindo uma postura de decolonidade que implica em emanar das vozes dos oprimidos sua visão dos fatos. Assim, “[...] entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos ‘outros’ do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural” (WALSH, 2009, p. 23-24).

A interculturalidade crítica questiona o discurso enraizado das sociedades historicamente opressoras em detrimento do esmagamento e exploração das minorias, tidas como inferiores. Portanto, Walsh (2009) apresenta a interculturalidade crítica dentro de uma pedagogia decolonial, como ferramenta pedagógica para a libertação das amarras trazidas pelo eurocentrismo.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, mesmo tempo, alertam a criação de modos “outros”(destaque da autora) de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e

pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p. 25).

A educação escolar diferenciada tem sido uma bandeira dos povos indígenas, ou seja, uma educação que valorize sua cultura e seus conhecimentos. Na visão de Daniel Munduruku (2012)³³, escritor indígena, “a educação é um patrimônio muito importante. Educar para nossos Povos é um processo fundamental para a formação do ser humano”. A interculturalidade crítica vem contribuir com esta educação, tendo em vista o modelo de escola eurocêntrico, principalmente, abordado nas manifestações curriculares que adotam apenas a visão colonial sobre a história, impedindo o aparecimento de outras histórias, advindas dos grupos subalternizados.

Desde a constituição de 1988, as populações indígenas têm direito a uma educação diferenciada, que deve seguir os parâmetros das próprias comunidades. Os professores devem ser indígenas e ter formação superior. Além disso, é necessário materiais de acordo com essas populações, mas esse desenvolvimento está lento. Após quase 30 de promulgação da Constituição, não houve uma continuidade na política educacional para as populações indígenas. Houve um avanço significativo nessa área, mas isso ainda não responde às demandas. Na prática, os indígenas precisam entrar em contato com a educação formal sem abrir mão dos conhecimentos tradicionais” (MUNDURUKU, 2019, n. p.).

A professora Maria da Penha Silva, pesquisadora da temática indígena, mais precisamente do Povo Xucuru do Ororubá³⁴, ao tratar sobre os subsídios didáticos fornecidos às escolas indígenas, afirma:

Os subsídios expressando inúmeras situações de desigualdades sociais entre as sociedades indígenas e a não indígena, colocando as primeiras em situações de racialização, subalternização e inferiorização em contraposição a supervalorização das expressões socioculturais dessa última; outro aspecto se refere às exigências legais de cumprimento dos duzentos dias letivos com atividades formalmente educativas, o que contraria a concepção mais ampla de educação para os povos indígenas, que consideram como atividade educacional diferenciada toda aquela que contribui para o fortalecimento identitário de cada povo, incluindo como espaços de construção de conhecimento os rituais sagrados, as relações com os elementos da Natureza, as mobilizações sociopolíticas, as tradições da oralidade, etc. (SILVA, 2016, p. 61).

Nesse sentido, a escola deve ser sensibilizada para atender às necessidades específicas da comunidade que ela atende. Pensar em uma escola que esteja preparada para a interculturalidade crítica de forma a romper com o pragmatismo instituído de forma unilateral.

³³ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSydc4QKsE&list=WL&index=36&t=17s>.

³⁴ Etnia presente no município de Pesqueira-PE.

Isso parte do pensamento crítico dos professores que devem se preparar e, principalmente, serem preparados para tal dinâmica.

Quando questionado sobre a questão do currículo e da escola, o professor Aldir Pereira faz o seguinte comentário:

Na realidade ela não abarca o conteúdo indígena nem para uma escola diferenciada. Nós que temos que planejar de acordo com nossos conhecimentos, se não temos o conhecimento, digamos assim, adequado para aquele ano de ensino buscar aquele conhecimento. Porque os conteúdos dos livros tradicionais não tratam. Agora como eu disse a gente não deixa de ver o Rio Amazonas, porque o Rio Amazonas é importante para o Brasil, é importante para gente, mas a gente de ver em falar especificamente do Rio Amazonas, nós falamos no Rio Mamanguape, que é nosso rio. Que traz alimentos e tem uma fonte rica em tudo. Tentar valorizar o que é nosso. (Entrevista realizada em maio de 2018).

A pedagogia decolonial pressupõe, exatamente, o questionamento sobre quais conhecimentos devem ser trabalhados com os alunos e quais as contribuições que trazem para a manutenção da cultura do Povo Indígena Potiguara. Neste sentido, a interculturalidade crítica se estabelece como ferramenta utilizada para alavancar novas visões sobre aquilo que é posto, o que, segundo os professores Elison Paim e Helena Araújo (2018), remete

A escola indígena como possível *entre-lugar*, como *fronteira* entre diferentes mundos e culturas, uma forma de conquistar as especificidades, projetos societários de cada povo, propondo a patrimonialização das leis em educação escolar indígena como uma conquista ao movimento indígena e diferentes povos originários (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 14 – Itálico dos autores).

Perceber a educação escolar indígena como elemento compositor de uma escrita entre as diversas culturas e os diversos conhecimentos, implica reconhecer que a decolonialidade e a interculturalidade crítica se fazem presentes neste processo de escrevedura de outras histórias.

1.4 DIÁLOGO ENTRE BENJAMIN E THOMPSON SOBRE O CONCEITO DE HISTÓRIA MATERIALISTA E EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

Dentro do meu universo acadêmico não conhecia a obra do historiador inglês Edward Palmer Thompson e do filósofo alemão Walter Benjamin. Estes autores e suas obras não faziam parte dos meus estudos, pois, até então, minhas pesquisas eram voltadas para um campo mais quantitativo envolvendo outras temáticas da Educação Física.

Ao conhecer o professor João Bueno e cursar sua disciplina no âmbito do PPGFP/UEPB, fui apresentado a estes dois autores quando se fala em olhar para a história sob

a ótica dos oprimidos. Sem dúvida, os pensamentos de tais autores se somam aos elencados no tópico anterior (decolonialidade), quando se destina imergir no universo do Povo Indígena Potiguara, no que tange à reconstrução da história corporal como elemento de ressignificação a partir do olhar da própria comunidade indígena.

Nas próximas linhas, tento aproximar os conceitos de história materialista (BENJAMIN, 1985) e de experiência histórica (THOMPSON, 1981), buscando ampliar o olhar sobre a história a partir daqueles que foram oprimidos. Missão esta que desenvolvo de forma singular, apresentando o conceito de história material, o conceito de experiência histórica e enfatizando a intersecção entre estes dois conceitos, aproximando-os da cultura corporal indígena.

Walter Benjamin foi um filósofo alemão, pertencente à Escola de Frankfurt, sendo um dos pensadores alemães mais importantes do século XX. Ensaísta, crítico literário e tradutor, escreveu diversas obras que contribuíram de forma ímpar para a teoria da estética, filosofia, política e história.

Suas reflexões partem da constatação das profundas transformações ocorridas na formação do homem moderno a partir do desenvolvimento da técnica de sua inserção no âmbito da economia capitalista. Constata as contradições geradas pelo modo de produção capitalista e, a partir da articulação das diversas tendências do pensamento moderno que assimila e transforma, conflui no questionamento radical da temporalidade enquanto mecanismo de exercício da dominação por meio de uma ideia de verdade e de uma narrativa histórica linear e progressista. Suas densas metáforas possuem uma força crítica inusitada contra o historiador na leitura linear e progressista, a fim de interrogar uma concepção de história que se pretende universal e subverter essa leitura na busca do tempo subterrâneo, suprimido ou soterrado pela história dos vencedores (SCHLESENER, 2016, p. 121).

Benjamin defende que a história não é algo linear, tal como defendem os historicistas. Para ele, a história não é algo pontual e quantitativo e sim uma trama de acontecimentos que apresentam texturas do passado. Em um de seus textos, o autor aborda, de forma peculiar, o conceito de história material. O referido texto é intitulado “Sobre o conceito de história” e propõe uma visão da história do ponto de vista dos vencidos, das classes oprimidas. Também conhecido por apresentar as dezoito teses que, metaforicamente, definem o que seja a história material. O meu objetivo não é apresentar as teses, mas o conceito de história materialista. Todavia, cabe uma apresentação geral da referida literatura.

Publicado no livro “Obra escolhidas I”, as dezoito teses foram escritas em 1940, ano da morte de Benjamin. No cenário do texto aparecem três imagens de grande simbolismo: o

tabuleiro de xadrez turco; o anjo da história; e as mônadas³⁵. Segundo Löwy (2005, p. 17-21), as teses mostram que sua filosofia tem base em três correntes bastante distintas: o romantismo alemão; o messianismo judeu; e o marxismo.

Ainda conforme Löwy (2005), seu conceito de história, ao se opor à ideia de continuidade de tempo homogêneo, só pode ser pensado como crítica. Neste sentido, a história conservadora, o evolucionismo social-democrata, o progresso técnico e a consequente exploração da natureza e o marxismo vulgar são alvos principais de suas críticas.

Segundo Schlesener (2016, p. 122), o pensamento benjaminiano exige que:

A partir da análise de situações históricas concretas para evidenciar as relações internas entre estrutura e superestrutura³⁶, a abordagem dialética teria que mostrar que o passado pode atingir um grau de atualidade mais elevado que em seu próprio tempo, porque não resulta de um encadeamento de causas e efeitos, mas da dinamicidade das relações vividas no presente.

Tal pensamento ajuda a perceber que a história dos Povos Originários, muitas vezes, é reproduzida a partir de uma única versão dos fatos. As teses de Benjamin demonstram que se deve romper com as amarras temporais. O envolvimento da cultura corporal indígena nas aulas de Educação Física aproxima os “troncos novos” com sua história e sua cultura.

É sob a luz desse axioma que as teses de Benjamin vão desnudando o conceito de história materialista. A tese IX, que se concretiza como um dos textos mais conhecidos do autor, traz a imagem do “anjo da história”, arquitetada a partir de um quadro do artista alemão Paul Klee, chamado de “*Angelus Novus*” (Ver Figura 15). Nesta imagem, o anjo volta-se para o passado para ver o futuro. Nas palavras de Soares (2012, p. 96), “onde nós vemos evolução, construção e progresso, ele só vê catástrofe”.

³⁵No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas mônadas ou miniaturas de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibniz. Tais centelhas de sentido [...] podem ter a força de um relâmpago (GALZERANI, 2002, p. 62).

³⁶“A estrutura é a expressão da infraestrutura. As condições econômicas, sob as quais a sociedade existe, encontram na superestrutura a sua expressão, exatamente como o estômago estufado de um homem que dorme, embora possa condicioná-lo do ponto de vista casual, encontra no conteúdo do sonho não o seu refluxo, mas a sua expressão. O coletivo expressa primeiramente suas condições de vida. Estas encontram no sonho a sua expressão e no despertar a sua interpretação” (BENJAMIN *apud* SCHLESNER, 2016, p. 122).

Figura 16 – Quadro “Angelus Novus” Paul Klee, 1920



Fonte: Löwy (2005, p. 88)

Acerca do quadro disposto na Figura 15, Benjamin (1985, p. 226) afirma:

TESE IX

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única que acumula incansavelmente ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

Ao voltar-se para o passado, o anjo enxerga o futuro, que se mostra em forma de progresso, que, por sua vez, representa a desordem em um curso catastrófico, que tudo arruína, tornando-se um aglomerado de escombros. Para Löwy (2005, p. 93), “nesse sentido, as ruínas escondem a imagem do futuro e podem significar o início de algo novo pela interrupção messiânica/revolucionária do progresso”, o anjo sente a necessidade de parar, porém, irrefutavelmente, ver o progresso acontecer.

A professora Renata Soares explica:

É preciso esclarecer que Walter Benjamin não é um conservador contrário à modernidade, para quem o progresso é, necessariamente, “destruidor” (aspas da autora). O autor aceita a ideia de que houve progresso na ciência e no conhecimento como um todo. Ele se opõe à ideia de que o progresso humano esteja totalmente atrelado às descobertas às técnicas, à dominação da natureza e ao sistema de produção que o capitalismo imputa aos operários. [...] Ele crítica à crença cega que o conformismo social-democrata deposita no progresso técnico sem atentar para os terríveis retrocessos sociais que a modernidade industrial/capitalista impõe, principalmente a classe operária. Ele refuta a ideia de um progresso pacífico igual

para todos, que a teoria da social democracia tenta fazer parecer que existe (SOARES, 2012, p. 96).

Ao imergir nesta cena, vislumbra-se o pensamento de Benjamin de não olhar para a história como algo contínuo, de forma linear. Ele induz ao historiador a ideia do passado como forma singular, entendendo o presente como algo passivo de mudanças, que ocorrem à medida que a leitura dos fatos acontece. Desse modo, mergulhar na história corporal do povo Potiguara significa buscar na oralidade dos “troncos velhos” subsídios sobre elementos da cultura corporal (jogos, brincadeiras e dança), como forma de recontar a história a partir do que foi experienciado.

Segundo Benjamin (1985, p. 229), “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”, pois, para ele, o tempo é algo heterogêneo e pleno. “É um tempo não absoluto, não linear e não contínuo que está relacionado à qualidade construtiva da história” (SOARES, 2012, p. 97).

Sendo assim, nas teses XVI e XVII, Benjamin concretiza o conceito de história materialista dizendo:

O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transcrição, mas para no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem ‘eterna’ do passado. O materialista histórico faz desse passado uma experiência única. [...] Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservados e transcritos. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu *interior* o tempo, como semente preciosas, mas insípidas (BENJAMIN, 1985, p. 230-231 – Itálico do autor).

Nas palavras de Schlesener (2016, p. 129), “assinalar no terreno o lugar onde se conservar o velho, no contexto da leitura de Benjamin, significa encontrar um nexos preciso e essencial entre os tempos, que permite evidenciar o grau de atualidade do passado”. Diante desse arcabouço teórico, destaca-se a importância da imersão no universo da cultura indígena, a fim de garantir a voz singular da etnia como forma de rememoração de sua cultura.

O historiador materialista busca descobrir semelhanças entre as épocas passadas e as potencialidades latentes da realização de suas promessas no contexto presente. Tendo em vista a luta de classes, sua tarefa encontra-se em identificar afinidades entre tais tempos, que se abrem em novas possibilidades (SCHLESNER, 2016). Sendo assim, cabe olhar para a história na perspectiva dos oprimidos, buscando entender os enlaces da forma da dominação que caracterizam a modernidade e, aproximando do objeto de estudo deste trabalho, entender como a cultura corporal indígena está presente ou não no contexto da Educação Física escolar.

Ressignificar a história do ponto de vista dos vencidos constitui mostrar as marcas presentes nos momentos históricos, onde a elite foi suprimindo culturalmente e socialmente os oprimidos, por vários meios. Significa, portanto, vislumbrar a importância da cultura própria de tais povos, como forma política e como opção para a manutenção dos direitos, costumes e tradição das etnias indígenas.

Outro conceito importante que dialoga com a história materialista é o de experiência histórica, apresentado por E. P. Thompson, autor no qual me debruço nas próximas linhas. Edward Palmer Thompson é um historiador inglês, nascido em 1924. Filho de um pastor e uma missionária, Thompson sempre atuou no movimento de esquerda, definindo-se politicamente como um marxista humanista.

Segundo Melo Junior (2011, p. 2), “é dentro desse perfil, que Thompson procura resgatar a formação de ações coletivas originárias de movimentos sociais na Inglaterra do século XVIII”. Em suas produções, ele busca trazer as vozes dos subalternizados da sociedade daquela época. Crítico incansável de Althusser, por este conceber as relações de forma estruturalista, Thompson procura entender “através da luta de classes a formação de experiências históricas, como modelo unificador das ações dos trabalhadores” (MELO JUNIOR, 2011, p. 2).

E. P. Thompson faleceu em 1993, deixando uma vasta produção bibliográfica e sobre ela o conceito de experiência histórica, presente em seu livro “A Miséria da Teoria”. Para Thompson,

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...] Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independente de seus conceitos e expectativas organizadoras, nem poderia ser social reproduzir-se um único dia sem pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte material sobre o qual se desenvolve os exercícios intelectuais mais elaborados. A **experiência**, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração (THOMPSON, 1981, p. 16 – Grifo nosso).

Nesse sentido, Melo Júnior (2011) aponta que o conceito de experiência histórica tem por objetivo demonstrar que é indissolúvel pensar determinada classe separada de outra, este processo ocorre a partir das experiências históricas de conquistas apreendidas por homens e mulheres concretos. Desse modo, pensar o conceito de experiência histórica significa adentrar em um campo onde as interpretações sejam individualizadas, porém, tal individualidade parte

de forma coletiva, sendo assimilada por um conjunto de fatores. A experiência ocorre em um determinado lugar, tempo e espaço, sendo impossível revisitá-lo.

Direcionando o entendimento de Thompson ao campo educacional, Carmo (2007, p. 20) aponta que:

A ideia de experiência que corresponde a um processo realmente vivido pelos seres sociais e que modifica efetivamente a consciência social e o processo educacional. Pela experiência e pela educação, há uma relação profunda e dinâmica entre os seres sociais e a consciência social que altera a todo o momento o que é pensado e sentido na vida social.

Quando se trata de educação institucional, o pensamento estende-se à abrangência social. Não há como buscar tal diálogo sem discutir os conceitos de currículo. O campo das teorias do currículo é, sem dúvida, um complexo cenário de desdobramentos conceituais, onde os teóricos inserem seus achados e, conseqüentemente, suas teorias. Adentrar neste universo produz ao mesmo tempo sensações diferentes, como abrir a possibilidade de interação com diversas teorias e ao mesmo tempo a angústia de não se sentir confortável com inúmeras informações.

Tomaz Tadeu Silva (2006) apresenta uma sucinta reflexão sobre as teorias de currículo na visão de suas correntes teóricas. Com efeito,

Temos de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: 1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura e do conhecimento, que se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação (SILVA, 2006, p. 12-13).

O currículo situa toda a discussão emergente no contexto escolar e educacional. É ele que norteia o caminho a ser percorrido pelas estruturas educacionais de uma nação. “O currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países” (SILVA, 2006, p. 10).

Na visão de Moreira e Silva (2011, p. 7), as teorias de currículo estão engajadas em buscar respostas concernentes ao conhecimento a ser oferecido aos estudantes e a que tipo de ser humano será oferecido para um dado tipo de sociedade. Contudo, o currículo é um

elemento de modelagem que está engajado na manutenção de uma ideologia articulada por um ou mais grupos teóricos.

O currículo é resultado de uma seleção, de um amplo universo de conhecimento e saberes, os quais são selecionados para a construção do que se conhece materialmente por currículo oficial (SILVA, 2015, p. 15). Em sua história, as etnias indígenas tiveram como bandeira de luta a educação escolar. Nesse sentido, o currículo voltado para a educação indígena deve acomodar os conhecimentos destes povos, suas tradições e cultura. Como ressalta o gestor Daniel Silva,

Todas as disciplinas tem aquela parcela de contribuição para a educação indígena... Sim porque se formos trabalhar simplesmente o livro didático dentro de todo aquele contexto... que é bem diferente da nossa realidade fica um pouco diferente e difícil da assimilação dos nossos alunos... Então... a gente pega e transforma todo aquele contexto em um contexto mais da realidade dele para facilitar o entendimento dele. (Entrevista realizada em maio de 2019)

Para o professor Ivor Goodson, pensar numa história de currículo e sua organização de conhecimento significa entendê-la como artefato social, sendo modificada sob a visão do poder historicamente construído.

É natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. [...] O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo de transformação (GOODSON, 2013a, p. 7).

Ainda segundo Goodson (2013a), uma análise histórica do currículo deveria tentar captar as rupturas e disjunturas, e não apenas olhar os pontos de continuidade. Neste sentido, o historiador inglês Edward Palmer Thompson lança o conceito de experiência histórica e faz a seguinte reflexão:

A experiência modifica às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e os currículos, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas (THOMPSON, 2002, p. 13).

Não existe nada mais inacabado e descontínuo do que a experiência. Assim, o currículo deve encontrar-se no campo do “imperfeito”, mas do que no campo das certezas. Os saberes que abrangem os povos originários fazem parte desta experiência histórica e devem compor o currículo da escola formal indígena.

O currículo deve ser pensado historicamente e socialmente, sendo uma ferramenta importante na construção de identidade de um povo. A relação com a identidade está muito relacionada ao modo como homens e mulheres se identificam como classe. Neste sentido, o cacique Elias afirma que “[...] ser Potiguara, eu acho assim é uma questão de união que já vem dos antepassados, ser Potiguara é ser a comunidade”, ou seja, como vivem, produzem e se relacionam em torno da coletividade. Com efeito, Thompson (2001, p. 227) apresenta:

A classe se delinea o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a *experiência* de suas situações determinadas, no interior do ‘conjunto de suas relações sociais’, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e como base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (Grifo nosso)

Para tanto, a história do currículo tem que ser uma história social do currículo que, segundo Goodson (2013a, p. 10), “está centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado”. O currículo e a educação estão interconectados e imergidos em uma política cultural, sendo um campo ativo de produção de cultura em um terreno contestado. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 34). Em suma, o currículo deve aproximar as experiências vividas pelos alunos, sendo estas uma construção histórica e dialética, socialmente modificadas e enraizadas na cultura de seus povos.

Ao expor tais conceitos, percebo a ligação entre estes autores e como suas obras se relacionam com a temática indígena. Ser indígena é sinônimo de resistência, de luta, de tradição e costumes. A história, que embora seja apresentada de forma “unilateral”, apresenta diversos momentos que justificam esta afirmação, seja pela luta dos Povos Originários pela Terra, por manutenção de suas línguas maternas, pelo fortalecimento de suas culturas e tradições ou pelo respeito às suas religiões.

O conceito de história material apresentado por Benjamin aproxima o entendimento com a história do Povo Potiguara, como forma de perceber os acontecimentos não de forma pontual e linear, embora não se possa mais voltar ao passado para recontar os fatos acontecidos, pode-se e deve-se olhar para a história de forma a visualizar sobre o olhar dos povos indígenas o que aconteceu. Só assim é possível garantir a voz aqueles que foram sucumbidos durante anos de “descobrimento”.

Schlesener (2016, p. 129) aponta que “assinalar no terreno o lugar onde se conserva o velho, no contexto da leitura de Benjamin, significa encontrar um nexos preciso e essencial entre os tempos, que permite evidenciar o grau de atualidade do passado”. Desse modo,

recontar a história sob a ótica dos vencidos torna-se um exercício de investigação em busca de outras perspectivas.

No fundo, historiador, arqueólogo e colecionador buscam sinais do passado no presente, retornam sobre um objeto para reconstituí-lo, selecioná-lo, peneira-lo, inseri-lo em um novo contexto de interpretação. Reconhecendo a distância histórica na singularidade do achado, sua tarefa consiste em identificar diferenças e semelhanças que permitam tanto compreender o presente quanto reinterpretar o passado nos sinais descobertos (SCHLESENER, 2016, p. 130).

Nessa perspectiva, este trabalho busca olhar para a história corporal do povo Potiguara como forma de perceber a história deste povo, dialogando com as possibilidades presentes no currículo oficial da escola. Desse modo, a escola permite o acesso ao conhecimento formal que, muitas vezes, provoca um distanciamento daqueles oriundos do convívio das tradições sociais do grupo específico.

Thompson, embora não tenha se dedicado a pensar sobre a educação, em um texto intitulado “Educação e Experiência”, publicado no livro “Os Românticos”, como também em outro chamado “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”, que faz parte do rol de textos do livro “Costumes em comum estudos sobre a cultura popular tradicional”, apresenta sua visão sobre a relação entre o conhecimento formal oriundo da Revolução Francesa e a relação com os saberes e costumes advindos das tradições sociais.

As atitudes em relação à classe social, à cultura popular e à educação tornaram-se ‘estabelecidas’ no período que se seguiu à Revolução Francesa. Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. E os trabalhadores, que por seus próprios esforços, conseguiram penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança. Essa tensão ainda está presente (THOMPSON, 2002, p. 36).

Nas palavras do referido autor, a relação entre a educação e a experiência produz a necessidade de uma relação dialética, que, por sua vez, reforça a essência da dinâmica entre o conhecimento formal e o adquirido socialmente. O próprio Thompson (2002, p. 41) adverte que essa relação não deve ser entendida como uma

[...] rejeição da abstração dos valores intelectuais do contexto no qual eles devem ser vividos e uma afirmação de que aqueles que realmente os vivem devem se ater aos valores intelectuais se não quiserem ser achapados pela desonestidade, costume e medos.

Assim, cabe inferir que o conhecimento formal atribuído ao ambiente escolar faz parte da construção dos povos indígenas, assim como a manutenção de sua cultura e conhecimentos passados por geração em geração. Pensar a história sob as óticas benjaminiana e thompsoniana é imergir em uma busca artesanal por fatos que possam recontar o contexto no qual ocorreram as mudanças na linha do tempo dos acontecimentos. Não se pode refazer a história, mas devem-se buscar novos olhares sob aquilo que passou, principalmente, quando não narrados por aqueles que foram vencidos.

O conceito de história material ajuda a esclarecer que os fatos não têm uma linearidade, que aconteceram e acontecem de modo circunstancial. Por outro lado, a experiência histórica abre um leque para que se possa pensar os fatos históricos de forma singular, enquanto indivíduo, e coletiva, quando se imerge socialmente.

Tais premissas possibilitam um melhor entendimento sobre o universo da cultura corporal indígena Potiguara, como forma de ressignificação do patrimônio cultural dentro do cotidiano da Educação Física escolar, sobretudo, quando se entende que é no corpo que se inscreve as experiências, e nele fica marcado o repertório histórico-cultural, tornando-se elemento significativo da experiência histórico-material, servindo de matéria-prima pedagógica para o trabalho com a cultura corporal indígena.

1.5 A CULTURA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL

Reconhecer a cultura como marca de um povo é entender que nela está enraizada sua identidade. Para o povo Potiguara não é diferente. Seus costumes e tradição são defendidos de forma profunda. Ao apresentar este tópico, procuro enfatizar que a cultura está presente no cotidiano desse povo e o quanto é importante ressignificar o conceito cultural para as novas gerações, a partir da vivência de conteúdos que valorizem a cultura corporal indígena no âmbito da Educação Física Escolar.

Thompson (1998) apresenta a seguinte concepção ao tratar sobre o conceito de cultura:

Esta pode sugerir, numa inflexão antropológica influente no âmbito dos historiadores sociais, uma perspectiva ultraconsensual dessa cultura, entendida como sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados. Mas a cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma imperiosa - por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou ortodoxia religiosa predominante - assume a forma de um 'sistema' (THOMPSON, 1998, p. 17).

A cultura está diretamente relacionada ao modo de vida das comunidades. Em se tratando do Povo Potiguara, ela é apresentada nas relações próprias da aldeia, a plantação, o mangue, a pesca, o Toré, a coletividade. Como ressalta o cacique Elias, ao falar na tradição da pintura do corpo para os Potiguara,

Uma das maiores características dos Potiguara é a pintura... Porque assim... a gente tem que sempre está com uma pintura na pele... porque onde a gente chega tem pessoa que discrimina e diz assim você não é índio não... Mas quando a gente tá com o nosso cocar na cabeça... quando a gente tá com nosso braços pintado... ai nós somos índio todinho (Entrevista realizada em maio de 2019)

Eagleton (2005) considera cultura uma das duas ou três palavras mais complexas de definição. Em seu livro “A ideia de cultura”, o autor apresenta seu olhar insatisfeito sobre as definições, seja no campo antropológico, seja na seara da estética, percorrendo um caminho intenso para mostrar o quanto é complexo definir tal termo. Portanto, não é meu objetivo apresentar as definições de cultura, apenas busco na literatura subsídios para aproximar a cultura do currículo, a fim de refletir acerca da presença de tal tema no cotidiano escolar, sobretudo a cultura enquanto identidade de um povo.

Para tanto, autores como Stuart Hall (1997; 2015), Vera Candau (2008; 2011; 2013), Antonio Moreira e Vera Candau (2003; 2013); Diana Vidal (2009); Dominique Julia (2001), Marcos Neira (2014), entre outros, fazem parte do arcabouço teórico apresentado neste texto como forma de imersão na temática proposta.

Ao olhar para o conceito de história material, apresentado por Walter Benjamin, a professora Anita Schlesener apresenta a possibilidade de uma história material da cultura a partir de um ensaio do filósofo alemão sobre Eduard Fuchs, afirmando que

Uma história da cultura é essencialmente política na medida em que o processo cognitivo se torna, no contexto das relações de poder, um mecanismo de consolidação das relações de dominação, ou seja, a narrativa histórica expressa às condições econômicas e sociais sob as quais a sociedade existe (SCHLESENER, 2016, p. 123).

Nessa perspectiva, a cultura é entendida como algo imposto por aqueles agentes de opressão, a fim de homogeneizar toda a sociedade. Tal retórica é percebida nos relatos históricos que envolvem o povo originário no Brasil. Para Paim e Araújo (2018, p. 5), “os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, inviabilizar sujeitos e tornar grupos

sociais subalternizados para que, assim, pudessem afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica”.

A cultura não é algo estático. Sua dinâmica nasce, justamente, da interação entre os seres sociais. O surgimento de novas “tribos³⁷” em diversos contextos faz com que a definição de cultura se torne mais complexa. “Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que ele nos faz” (EAGLETON, 2005, p. 11).

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e significados, de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, de comparações e de novos significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e os novos significados, que são apresentados e testados. Estes são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos por meio deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo (WILLIAMS *apud* CEVASCO, 2001, p. 52-53).

Cabe, então, questionar, onde se encontra a cultura? Se a cultura necessita da dialética para se mostrar de forma sublime ela está representada nas mais diversas formas de manifestação social. Neste sentido, Stuart Hall questiona a centralidade da cultura, uma vez que se vive numa expansão de todos os aspectos da vida social, e afirma:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 16).

Quando se olha para o processo de significação, percebe-se que nele estão implícitas as questões que envolvem o valor que determinada “coisa” tem para aquele grupo ou

³⁷ Referência minha às diversas formas de representação cultural existente.

indivíduo. Os artefatos sociais tornam-se culturais à medida que a interação entre os agentes sociais acontece.

Nesse sentido, o pensador britânico Raymond Williams (2000) aponta três dimensões simbólicas da cultura, as quais se apresentam em conceitos distintos, a saber: a cultura “ideal”, definida como um estado ou processo de perfeição humana, atribuindo valores absolutos ou universais; a cultura como “documentação”, representada no corpo de trabalhos intelectuais em que a imaginação do pensamento humano registra da através da experiência humana; e a cultura como “modo de vida”, referente à forma como a vida em particular está articulada a significados e valores comuns que expressam o comportamento primário.

No contexto atual, em que as dimensões sociais estão globalizadas, tende-se ainda, de forma mais acentuada, uma homogeneização cultural, uma vez que as esferas do globo se interconectam através da tecnologia. Sobre este aspecto, o teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall apresenta a seguinte ponderação:

Um efeito desta compreensão espaço-tempo é a tendência à homogeneização cultural. A tendência de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonalização* do globo (HALL, 1997, p. 18 – Itálico do autor).

Nessa perspectiva, a tendência do igual mostra também a necessidade para que se assumam as diferenças, como argumentado por Hall (1997, p. 19): “a cultura global necessita da diferença para prosperar, mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial”. Portanto, abre-se espaço para novos processos de identificação e significação. Aliado a este aspecto igualitário, ratifica-se também a necessidade de se afirmar a identidade. Esta, por sua vez, significa o modo pelo qual grupos e indivíduos se definem e se reconhecem como sujeitos sociais e culturais.

Hall (2015, p. 10-11) apresenta diferentes definições de identidade utilizando três concepções de sujeito, são eles: a) o sujeito do Iluminismo, b) o sujeito sociológico e c) o sujeito pós-moderno. Passeia pela concepção da pessoa humana como ser total e unificado, dotado de razão, consciência e ação. O sujeito enquanto aspecto sociológico, que entende que não é autossuficiente, mas é formado pela relação com seus pares. E por aquele sujeito que se define com pós-moderno que se caracteriza não tendo uma identidade fixa.

A essas concepções de identidade soma-se outra definição, a meu ver mais conceitual, apresentada pelo mesmo autor no texto “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”:

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, um ‘verdadeiro e único’, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos por estes significados. [...] O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26).

Portanto, observo que o conceito de identidade parte da interiorização e dialoga com o externo de forma dinâmica e única. Quando se pensa na identidade para o povo indígena, mesmo com toda esta homogeneização característica deste momento histórico-social, se guarda as tradições e cultura como forma de preservar a “identificação” da etnia, a exemplo do Toré do povo Potiguara-PB.

Com efeito, Giddens (1990 *apud* HALL, 2015, p. 12-13) argumenta que “nas sociedades tradicionais o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contém e perpetuam a experiência de gerações”, por isso, uma educação que se volta para a questão indígena deve abarcar tais experiências no seu currículo e, principalmente, no cotidiano escolar. O autor ainda acrescenta que “a tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na comunidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes”.

Pensando no conceito de identidade de forma dialética, que aproxima as culturas sem homogeneizá-las, mas garantindo as diferenças e o respeito a toda forma de manifestação, a interculturalidade e o currículo aproximam-se como o elo entre a identidade e a diferença.

A educação formal no Brasil, desde seus primórdios, sempre esteve ligada à homogeneização das culturas. Este processo decorre de uma similitude nas políticas latino-americanas na construção de um Estado enraizado em bases eurocêntricas. Tal contexto é enfatizado pela Professora Vera Maria Candau ao apresentar:

A construção dos Estados Nacionais Latino-Americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, p. 242).

Em oposição a esta vertente de equalização cultural, a interculturalidade crítica vem para romper com a tendenciosidade cultural existente no cotidiano escolar. Moreira (2001),

Candau (2016; 2016a e 2016b) e Canen (2007; 2009) reforçam que o multiculturalismo aberto e a interculturalidade promovem as vozes dos professores e analisam criticamente as relações de poder entre as culturas e seus sujeitos. Com efeito, Candau (2016, p.10) afirma: “Nesta busca nos situamos e consideramos a interculturalidade um elemento central neste processo de “reinventar a escola”, articulando igualdade e diferença e construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social”.

Hall (1997, p. 17) “testemunha que a cultura tem assumido uma função de importância sem igual na organização da sociedade moderna”, devendo estar associada ao desenvolvimento pedagógico mediado por um currículo que valorize as vivências trazidas pelos alunos para o cotidiano escolar.

Corroborando a questão do currículo como ponto de encontro para se pensar a cultura sob diversos pontos de vista, Candau discorre:

O currículo multicultural tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo de formação sensível à diversidade (CANDAU, 2003, p. 54).

Ao tratar sobre diversidade, Tomaz Tadeu da Silva apresenta-nos o seguinte aporte:

Em geral, utiliza-se o termo diversidade para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de **diferença**, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobre tudo com relação de poder e autoridade (SILVA, 2000, p. 44-45 – Grifo do autor).

As diferenças são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder (CANDAU, 2011). A interculturalidade crítica permite entender que diferença e identidade não estão em vias contrárias, mas se entrelaçam e se interdependem para a construção identitária da cultura individual ou coletiva.

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como questionar e construir alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (CANDAU, 2016a, p. 21).

Embora os currículos sempre esboquem uma relação de poder, o fazer pedagógico do professor, entre o prescrito e o vivido³⁸, pode fazer a diferença no entendimento das culturas advindas dos educandos. Neste sentido, Neira (2014, p. 129) realça:

O currículo multicultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica do professor. O que se espera é a organização e desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos.

Os conceitos apresentados estabelecem que os sonhos de consenso de homogeneização dos colonizadores a muito se extinguiram. Embora possa se encontrar nos currículos oficiais manobras tendenciosas de culturas hegemônicas, a perspectiva da interculturalidade cada vez mais sufoca o ideal colonizador.

Candau (2011, p. 242) afirma que “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”. Sendo assim, possibilitar um currículo que abrace as culturas trazidas pelos estudantes proporciona uma vinculação com os saberes emanados dos seus cotidianos, aproximando-os de suas histórias enquanto seres culturais.

A multiculturalidade vai dialogar com a perspectiva da interculturalidade crítica apresentada anteriormente, garantido a vivência da cultura dos não indígenas, como também a manutenção das tradições indígenas, sobretudo as ligadas à cultura corporal. Desta forma, pensa-se um currículo que se volte para as questões étnico-raciais presentes na escola, aproximando a cultura de forma mais ampla da cultura escolar.

1.5.1 A cultura escolar e seus cotidianos

Este estudo tem como objeto de pesquisa o currículo da Educação Física na educação indígena, sobretudo no que se refere aos temas da cultura corporal indígena em relação com outros conteúdos do currículo oficial. Por entender que a mudança para posturas que ressignifiquem a cultura corporal indígena como forma de identidade do Povo Potiguara parte do cotidiano escolar, busco aproximar a relação da cultura escolar com a prática pedagógica, traçando um paralelo entre a escola enquanto espaço intercultural e a homogeneidade engessada das relações pedagógicas.

³⁸ Devendo-se considerar a inter-relação existente entre ambas as dimensões, sobretudo que a prática não acontece no vazio, na improvisação, está alicerçada em uma determinada racionalidade (SACRISTÁN, 2000).

A escola, sem dúvida, é um espaço onde ocorrem diversas manifestações de culturas, pois absorve de formas abrangentes vertentes trazidas por todos aqueles que fazem parte de seu contexto. Na escola deve haver espaço para todas as possibilidades que possam contribuir para a formação do aluno enquanto pessoa humana. Por outro lado, a escola também representa um espaço de disputa, pois nela estão inseridas concepções que definem quais caminhos devem ser seguidos. Neste contexto, o currículo se torna a materialização de certas escolhas.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção. De um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. [...] Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (SILVA, 2015, p. 15).

Figura 17 – Interculturalidade no espaço escolar³⁹ - março de 2019



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Diante de tais conceitos, os seguintes questionamentos me incomodam: Qual escola se percebe nos dias de hoje? A escola dentro de toda normatização está aberta às diversas formas de representação de cultura? Ela, enquanto instituição, concede espaço e voz a todos e a todas na condição de seres humanos? E a escola indígena, como se percebe diante deste cenário?

Ao refletir acerca dessa problematização, nesses dezoito anos atuando em diversas frentes na educação, chego à conclusão de que a escola ainda não se abriu para as possibilidades de imersão cultural trazidas por seus agentes. O que percebo são práticas positivas de forma isolada, é a professora do quinto ano que trouxe uma discussão sobre

³⁹ Quando eu fazia a entrevista com o gestor Daniel, em sua sala, esta cena me chamou a atenção. Nesta foto percebe a existência correlacional entre a cultura indígena representada em seus artefatos de ornamentação, como brincos e colares feito de forma artesanal pelos Potiguara e a cultura eurocêntrica representada na bolas industrializadas. Outro fato que vale destacar que os adornos característicos da cultura indígena aparecem apenas na sala da gestão, não compondo o ambiente da escola com um todo, ou seja, embora a escola seja de educação indígena e situada em um aldeia indígena, não se faz menção a cultura que representa o povo Potiguara, como forma de símbolos de sua etnicidade.

questões étnicas com seus alunos ou o professor de educação física que aproximou a cultura do hip hop das manifestações regionais etc.

A escola tem o papel fundamental na formação de seres humanos que percebam o outro como parte de um todo, nas palavras de Silva (2000, p. 97) significa que “o outro é o outro gênero, o outro é a outra cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro e a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, outro e o outro corpo”. Portanto, cabe perceber que um dos grandes problemas da educação seja a homogeneização, pensar que todos são iguais e assim se objetivar os mesmos comportamentos, as mesmas experiências e as mesmas respostas.

A respeito da homogeneização, a professora Vera Maria Ferrão Candau, estudiosa das questões de multiculturalidade e interculturalidade, faz a seguinte assertiva:

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela a homogeneização e por um caráter monocultural inviabilizamos as diferenças, tendemos a apaga-las, são todos alunos, são todos iguais. No momento as diferenças é constituída da ação educativa está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada revelada valorizada trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (CANDAU, 2013, p. 25).

O ambiente escolar, na maioria das vezes, é engessado por práticas que não colaboram com a estimulação de vivenciar diversas perspectivas culturais. Na contramão desta visão, Boufleuer e Preste (2013, p. 243) afirmam que “a escola tem a função de construir/reconstruir os conhecimentos que compõem a tradição social e cultural da humanidade”. Apresenta-se, portanto, como uma instância que emerge nas demandas socioculturais da sociedade.

Dominique Julia, teórico no tocante à cultura escolar, enfatiza que “cultura escolar não pode ser estudada sem análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 10). Não se pode contestar que a escola é uma plataforma de interligação e interseção particular de culturas. Nela, inserem-se as diferenças em apreço às identidades. A escola é espaço para reconhecimento e vivências das possibilidades socioculturais.

Corroborando este conceito, Vidal (2009, p. 26) enfatiza que “mais recentemente, tem se associado análises que destacam a escola também como espaço de convivência de culturas”, reforçando, assim, que “a cultura escolar tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para o estudo da relações entre escola e cultura”.

Como citado anteriormente, tal percepção provoca o “olhar a contrapelo” sobre as relações existentes no interior das instituições escolares. Questionar sobre qual currículo

ensinar ou sobre porque determinado movimento cultural se evidencia mais em detrimento a outro é postura que dialoga para a manutenção da interculturalidade crítica.

Segundo a professora Diana Gonçalves Vidal:

Olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura (VIDAL, 2009, p. 39).

No movimento de relação cultural, o olhar para as diferentes possibilidades metodológicas é parte integrante de uma escola que esteja preparada para discutir a interculturalidade, estando o professor no centro deste processo.

As tentativas de construir uma escola democrática têm como ponto de partida a compreensão do contexto, das coisas do mundo e do próprio currículo, transformando em objeto de estudo passível de interpretações. Sendo assim, a prática docente é uma ferramenta ímpar na consolidação de rotinas que estimulem a diversidade cultural, por ser o professor agente de reflexão sobre quais caminhos devem ser seguidos no ambiente escolar.

Diversas são as possibilidades metodológicas para efetivar a interculturalidade. Trazer a voz dos alunos se torna a mais importante delas. Permitir que eles identifiquem e reconheçam a sua própria identidade, a partir do outro, o diferente. É exercitar o apreço à tolerância e fortalecer o respeito às diversas culturas existentes. Na educação indígena, isso se torna premissa para o desenvolvimento de uma escola que ajude a fortalecer as raízes de cada etnia.

CAPÍTULO II

*Guerreia na terra,
Guerreia no mar,
Somos Potiguara
E vamos guerrear.
(Letra do Toré Potiguara – PB)*

2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO POVO ORIGINÁRIO: BREVE PASSEIO PELO CONTEXTO HISTÓRICO

A história mostra que os Povos Originários habitavam o território que hoje conhecemos por Brasil. Estes Povos são responsáveis pelo grande involucro cultural que habita em nosso país, seja pelas diversas manifestações que fazem parte do cotidiano deles ou por toda simbologia que trazem consigo. O fato é que a cultura indígena está presente no ser brasileiro, pois nossa origem está atrelada aos Povos Originários.

Para Bergamaschi (2012. p.7), “o respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver”. O percurso histórico com todas suas nuances fez com que a cultura indígena tivesse um status de invisibilidade, o que com o passar do tempo foi sendo mudado, como enfatiza Almeida (2012, p. 22):

No palco da história, os índios vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios têm tido intensa participação.

Nesse sentido, a cultura indígena contribui para o Brasil ser um país imensamente rico na diversidade étnico-cultural. A cultura indígena está imersa no cotidiano desta nação, nas comidas, nas danças, nas roupas, como também na pele, nos olhos e em tudo que possa remeter à origem do povo brasileiro.

Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem, aproximadamente, 230 povos indígenas em nosso país. Cada etnia com sua singularidade, o que as caracterizam e diferenciam entre si. Bergamaschi (2012, p. 8-9) afirma que os povos indígenas gostam de serem reconhecidos pelos seus próprios nomes, entretanto, todos reconhecem a importância de uma denominação que os identifiquem e os unam nas lutas comuns como Povos Originários do Brasil e da América.

O senso de luta está presente em toda história indígena brasileira, desde a colonização até os dias de hoje. O imaginário dos não indígenas não consegue dimensionar ou conceituar

o que é *ser índio*⁴⁰ na atualidade. Bergamaschi (2012, p. 8-9) apresenta “o indígena como um sujeito que continua sendo indígena e compartilha com os demais brasileiros o direito de ser e estar na sua ‘*Terra Brasilis*’”. (Itálico da autora).

Pensando sobre a questão do pluralismo étnico e cultural pelo qual tem passado os povos originários, através da miscigenação cultural e todas as influências, Mundukuru (2002, p.4) lança a seguinte reflexão:

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares. Iniciado por outras pessoas. Completado, remendado, costurado e continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia.

Buscar entender nosso passado é poder ter o encontro com as raízes que alicerçam a atualidade, por isso, “estudar a história e os modos de vida dos povos indígenas nos aproxima de aspectos importantes da nossa ancestralidade” (BERGAMASCHI, 2012, p. 10). Cada povo indígena tem um conjunto de símbolos que o caracteriza, que fazem parte da sua história e são passados de geração para geração, através de seus ritos, rituais, entre outros. Desta forma, as etnias conseguem sobreviver à imposição das culturas dos brancos.

Nesse contexto, este capítulo apresenta um recorte da educação escolar para os Povos Originários, e a partir do pensamento de Bergamaschi e Silva (2007), Bonin (2012), Faustino (2008), Luciano (2006; 2011) e Munduruku (2002), discorre sobre os documentos oficiais e a relação com a educação escolar indígena diferenciada. Por fim, perpassa pelo universo escolar da Educação Física, na visão de autores como Giraldelelli Jr. (1991), Soares (2004), Sousa Júnior (1999; 2002) e Tolk (1993), finalizando com o conceito de cultura corporal, defendido por Neira e Nunes (2009; 2014) e Soares *et al.* (1992), e sua relação com a cultura indígena no currículo da Educação Física.

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL

A educação acontece por diversos processos formativos, ou seja, na família, na comunidade, na escola, dentre outros espaços. Para os Povos Originários, em sentido amplo, a

⁴⁰ Para Luciano (2006, p. 38), “o reconhecimento da cidadania indígena brasileira e, conseqüentemente, a valorização das culturas indígenas possibilitaram uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil. **Ser índio** transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. **Ser índio** passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país”. (Negrito nosso)

educação é tida, nas palavras de Luciano⁴¹ (2006, p. 169), como o “conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos”, correspondo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam sua reprodução, perpetuação e/ou mudança.

Daniel Munduruku (2012)⁴², escritor indígena, por sua vez, enfatiza que “na comunidade indígena tudo é educativo, é uma sociedade educativa como um todo”. A educação está presente em todo cotidiano indígena, ou seja, nas relações interpessoais, nas brincadeiras, nos jogos, nas danças, nos rituais. Educar é dar sentido a existência do humano no mundo.

Apresentado este conceito de educação, de forma ampla, posso especificar o tema abordado por este tópico, a educação escolar indígena. Para tanto, utilizo as palavras de Gersem Luciano (Gersem Baniwa):

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio das escolas, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir os caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

Por algum tempo, a educação escolar serviu como meio de aculturação⁴³ dos povos indígenas no Brasil, servindo como mecanismo de “castração cultural⁴⁴” para o ideal colonizador. Todavia, a história de luta dos povos indígenas para manter suas tradições, sua cultura, suas terras, fez com que os olhares se voltassem para a necessidade da educação escolar para estes povos, que no percurso histórico ainda se tem muito a conquistar.

Nessa perspectiva, a dinâmica indígena exige a necessidade destes povos assumirem diversos papéis na sociedade. Sendo assim, a educação escolar indígena representa não só a possibilidade de enraizamento de sua cultura, como também a apropriação de conhecimentos, os quais são necessários para que eles possam ter acesso aos conhecimentos que os levarão a assumir outros espaços na sociedade.

⁴¹ O autor Gersem José do Santos Luciano assina suas obras ora com o sobrenome Luciano, G., ora com Baniwa, G. fazendo referência a sua etnia.

⁴² Entrevista concedida a Carlos Banavita. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=WSyjdC4QKsE&list=WL&index=36&t=22s>. Acesso em: 26 ago. 19.

⁴³ “O objetivo do projeto colonizador era inserir os indígenas no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na extração de riquezas comercializáveis. Assim o ‘selvagem’ deveria ser ‘civilizado’ para aceitar a situação de exploração e submissão a que estava sendo sujeitado” (FAUSTINO, 2008, p. 35-36).

⁴⁴ No sentido da imposição da colonialidade cultural do branco sobre os indígenas que aqui viviam.

É neste contexto que vão se ampliando as demandas indígenas por educação e pelo reconhecimento da necessidade do diálogo da escola com os conhecimentos tradicionais. Por meio de suas organizações, os povos indígenas têm reivindicados a escola enquanto espaços de formação qualificada de seus dirigentes e membros para elaborar e gerir projetos em suas terras e também para acompanhar a complexa administração de questão indígena no plano governamental, distribuída entre diversos ministérios, além de garantir o exercício de cidadania local, regional, nacional e planetária. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores não índios, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígenas em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como a de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes (LUCIANO, 2011, p. 43).

Aqui se desnuda o conceito subjetivo eurocêntrico do indígena como ser da floresta, ou que deve viver apenas na floresta. Os indígenas têm suas aspirações transcendentais de cidadãos do mundo, sendo a educação escolar uma possibilidade de conquista para seus objetivos. “[...] um dos objetivos da formação escolar para esses povos é criar as condições de convivência e sociabilidade nos contextos locais, regionais, nacional, que impliquem dominar outros conhecimentos que os igualem no plano da convivência planetária” (LUCIANO, 2011, p. 43).

Autores como Bergamaschi e Silva (2007), Bonin (2012), Faustino (2008) e Nascimento (2004) refletem sobre o processo e o contexto histórico da educação escolar indígena, e corroboram a concepção de que no passado a escola tinha o único papel de silenciar culturalmente estes povos, mas também concordam que a educação escolar indígena representa na atualidade a possibilidade de se fortalecer as culturas, bem como abrir as possibilidades para que os indígenas possam assumir o papel que eles desejarem na sociedade.

Ao me aprofundar nas leituras para o entendimento deste tema, pude ter acesso a uma entrevista⁴⁵ de Gersem José Luciano – Gersem Baniwa, concedida a Maria Aparecida Bergamaschi durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena, ocorrido em 2012. No texto publicado na Revista História Hoje, ao ser questionado sobre como visualiza o panorama da escola indígena no Brasil, Luciano apresenta a seguinte reflexão:

Trabalhar com essa ideia da participação, do protagonismo, da democracia, da liberdade dos índios também requer coerência no reconhecimento de seu protagonismo como sujeito de direitos e vontades legítimas que precisam ser respeitados, mesmo quando tomam decisões que contrariam o senso comum do politicamente correto. Nem sempre a escola que é vista muitas vezes como modelo branco é uma coisa ruim. Às vezes não interessam outros modelos de escola, e muitas comunidades indígenas têm essa clareza. [...] A gente tem que parar de fazer essa avaliação, esse julgamento do ideal de uma escola indígena. Ninguém tem esse

⁴⁵ Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/44/34>. Acesso em: 22 set.18.

modelo, nem no pensamento, nem na ação. Nem os povos indígenas têm clareza disso ou não querem ter clareza disso (LUCIANO, 2012, p. 134).

Ao ter contato com essas palavras, deparei-me com um conflito interno, que suscitou indagações como: O que penso sobre a educação indígena? A educação escolar Potiguara da Escola Cacique Iniguaçú se encaixa em qual conceito meu de educação escolar indígena? Qual a minha ideia sobre o tema? Percebi, então, nas palavras do autor, o quanto distante eu me encontrava de tal conceito, ou seja, não existe rótulo para uma educação indígena, existe aquela educação institucional que é praticada na aldeia, como forma singular pelos atores do processo didático-pedagógico.

O que é importante entender é como estes atores se relacionam com o processo de escolarização e o que este processo significa para eles. Na minha convivência com os Potiguara da aldeia Tramataia, percebi que a escola está no centro da aldeia como significação da importância da educação formal para eles, quer seja como a manutenção de suas crenças, quer seja com a possibilidade de novos conhecimentos que abrem novas oportunidades. Esse pensamento condiz com as palavras do professor Aldir Pereira:

Na realidade a educação escolar indígena... não só para aldeia Tramataia... mas para o povo Potiguara tem muita relevância... porque é através da educação escolar que tamo resgatando e revitalizando o que foi nos roubado... Os massacres que fizeram com nosso povo... E agora estamos num momento de revitalização e também de reflexão... Então... através da educação escolar indígena... que com certeza nós resgatamos nossa cultura... nossa língua que roubaram... Também tá sendo resgatada... as nossas histórias de comunidade em comunidade... sendo resgatada... Estamos ensinando nossos alunos por que estamos aqui? Por que lutou? Quem lutou? Quem é nosso Povo? É por qual objetivo que lutamos... para que eles deva ter um qualidade de vida melhor e um meio ambiente melhor, ao nosso Povo. (Entrevista realizada em maio de 2018)

Nesse sentido, a escola é um ponto de conexão entre o saber tradicional e o saber planetário, a educação escolar indígena tem a possibilidade de abrir os horizontes para todos aqueles que atribuem a ela um papel formador, alicerçado ao conceito de decolonialidade e de interculturalidade, tornando-se um todo organicamente coordenado e articulado.

Penso que não é a escola que vai resolver a questão da educação tradicional ou da identidade indígena, nem é seu papel, embora deva dar sua contribuição. Um exercício que nem precisa ser feito é pensar a escola como instrumento de conexão da vida da aldeia com o mundo exterior e a família e o povo como responsáveis pela educação interna, como tem sido desde o primórdio da vida indígena, como dois espaços distintos, mas conectados, articulados e organicamente coordenados (LUCIANO, 2012, p. 133).

Segundo Nascimento e Silva (2012, p. 75), a pedagogia indígena Potiguara fundamenta-se em compreender a lógica da existência de si, do outro e do cosmo. A convivência com seus pares fortalece os laços de identidade deste povo. Aproximar a educação escolar com a ancestralidade é provocar nos “truncos novos” raízes na identidade enquanto indígenas. A escola indígena, em qualquer situação, tem a missão de preparar os educandos para a vida em sociedade, na qual eles sejam detentores de direitos e deveres, ou seja, cidadãos.

Lidar com a pedagogia existencial significa investir em ações que oportunizem o aprender com a natureza, com os anciãos (Truncos Velhos), a viver em comuna, partilhar, valorizar as tradições e práxis (NASCIMENTO; SILVA, 2012). O grande desafio para a escola indígena é encontrar um ponto de equilíbrio entre o que é científico e tecnológico com os saberes interculturais.

A educação escolar indígena tem sido uma bandeira de luta para os povos indígenas no Brasil nas últimas décadas, para o Povo Potiguara não é diferente. De certo modo, a educação escolar proporciona aos povos indígenas a oportunidade de uma inter-relação de conhecimentos, abrindo novas possibilidades acerca do mercado de trabalho e possibilitando o acesso as informações teórico-científicas.

A educação escolar para o Povo Potiguara situado no litoral norte da Paraíba pode ser entendida em duas instâncias, a Rede Estadual⁴⁶ e as Redes Municipais, que compreendem as cidades de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. Segundo dados do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEE) existem dez escolas estaduais de educação indígena no Estado, as quais aparecem distribuídas no Quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição das Escolas por Município⁴⁷

Baía da Traição	Rio Tinto	Marcação
EEIEFM* Akajutibiro	EEIEFM Cacique Domingos Barbosa dos Santos	EEIEFM Cacique Iniguaçú
EEIEFM Pedro Poti	EEIEFM Dr. José Lopes Ribeiro	EEIEFM Índio Antonio Sinésio da Silva
	EEIEFM Guilherme da Silveira	EEIEFM Índio Pedro Máximo
		EEIEFM Isaura Soares de Lima
		EEIEFM José Ferreira Padilha
*EEIEFM – Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

⁴⁶ Para este trabalho utilizamos apenas os dados referentes à Rede Estadual, por ser este o *lôcus* da pesquisa.

⁴⁷ Dados obtidos segundo o Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Educação da Paraíba.

Na Paraíba dois documentos regulamentam a educação escolar indígena, baseados na Legislação Nacional: o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE), período 2015-2025, e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2019, as quais defendem que “A educação indígena é uma modalidade de ensino específica e diferenciada, pautada nos princípios de igualdade social, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (PARAÍBA, 2019, p. 70).

O PEE apresenta como meta 11 “ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação do campo⁴⁸” (PARAÍBA, 2015, p. 70). Como forma de aproximar a educação indígena do Povo Potiguara, o currículo escolar apresenta tanto componentes do currículo oficial como componentes da cultura indígena, tais como o Tupi, Etnohistória e Arte-cultura⁴⁹.

Em diversos momentos coletivos de reflexão, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. (BONIN, 2012, p. 33-34).

Para Nascimento e Silva (2012, p. 82) “as discussões atuais defendem a educação escolar indígena como modalidade específica que necessita de diretrizes, currículo e materiais didáticos diferenciados”. A escola indígena deve voltar-se tanto para a questão bilíngue como para a interculturalidade.

Esse talvez seja o grande avanço da escola indígena, a aproximação e fortalecimento de práticas pedagógicas que se voltam para a essência dos povos indígenas, sua cultura, sua tradição, alinhado com a possibilidade de novos conhecimentos, para que estes povos possam de forma concreta lutar pelo que acreditam.

Pensar a educação escolar indígena em nosso País não é algo fácil, se a dita educação regular dos grandes centros urbanos passam por dificuldades, como falta de recursos que geram, muitas vezes, falta de merenda, de material didático-pedagógico, de transporte escolar, de qualificação continuada para os professores, de instalações adequadas, entre outros elementos, imaginemos o que acontece com as escolas indígenas que, muitas vezes, se

⁴⁸ Este termo refere-se à diversidade dos sujeitos existentes no campo, que são: agricultores(as), assentados(as), [...], **indígenas**, comunidades tradicionais, quilombolas, constituindo-se nas últimas décadas como sujeitos ativos nas lutas e disputas pela conquista efetiva de suas terras (PARAÍBA, 2015, p. 66). (Grifo nosso)

⁴⁹ Compõem a parte diversificada do currículo oficial da escola Cacique Iniguaçú. Estando presentes também nas outras escolas estaduais de educação indígenas da Paraíba.

distanciam dos centros urbanos, onde geralmente estão situadas as secretarias de educação. Esta é uma realidade que está presente também no cotidiano escolar indígena. Porém, para os Potiguara, a escola representa a possibilidade de mudança na sua realidade social.

Seria injusto da minha parte dizer que a escola é a única responsável pela mudança na vida do povo Potiguara, sendo coerente destacar que ela tem um papel importante, não podendo todos que a fazem eximir-se de tal responsabilidade. É neste contexto que aparece a figura do professor, o qual tem nas mãos a possibilidade de oferecer realmente uma educação escolar diferenciada, aproximando os conhecimentos tradicionais daqueles ditos científicos e culturalmente universais.

É na *práxis* cotidiana da escola que a “mágica” da educação acontece. É na sensibilização do professor para com o aluno e no envolvimento deste com a aprendizagem que se pode ter uma educação diferenciada. Sendo assim, concluo este tópico com um pensamento⁵⁰ de Daniel Munduruku, para quem a escola deve ser um instrumento. Ela é o espaço onde jovens e crianças aprendem a questionar a sociedade em que vivem e assim se tornam sujeitos capazes de transformá-la.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A RETÓRICA DA LEGISLAÇÃO

Como se sabe, a literatura apresenta a importância da Constituição Federal de 1988 na mudança de paradigma nas relações do Estado com os povos indígenas. Autores como Bergamaschi e Silva (2007), Bonin (2012), Luciano (2011), Paim (2016) e Silva (2016) enfatizam quão grande é a importância deste documento para a implementação de leis específicas que tratam dessa modalidade da educação, mas também ratificam a importância de serem cumpridas e de fazer-se cumpri-las.

Em tempos onde o que está escrito nos diplomas legais podem ser simplesmente usurpados, de forma unilateral, sem que se perceba quão trágicas tais medidas podem ser tornar, tempos nos quais as políticas públicas são negligenciadas em favor de falácias hipócritas sobre uma benfeitoria unilateral em favor de poucos, o mais sensato a se fazer é estabelecer um paralelo entre o ideal que está escrito e o real que é vivenciado no cotidiano das práticas escolares.

Nesse sentido, as professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Rosa Helena Dias da Silva afirmam que “A Constituição de 1988 inaugurou no Brasil também a possibilidade de

⁵⁰ Entrevista concedida ao Portal Namu em 14/02/2019. Disponível em <https://namu.com.br/materias/daniel-munduruku-e-educacao>. Acesso em: 07 ago. 19.

novas relações entre Estado, a sociedade e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista, e ao reconhecer a pluralidade cultural” (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p. 128). Corroborando este pensamento, Bonin (2012, p. 36) acrescenta:

A Constituição Federal de 1988, lei mais importante que rege o Estado Brasileiro, afirma que a educação é um direito público subjetivo, sendo responsabilidade do Estado a sua oferta gratuita. Desse modo, o poder público não pode se furtar da responsabilidade de oferta educacional gratuita, inclusive à comunidades indígenas, para as quais a lei assegura, também, um tratamento diferenciado. Admitindo que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura, a Constituição reconhece em relação aos índios, no Artigo 231, ‘sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições’ e no Artigo 210, § 2º ‘a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem’.

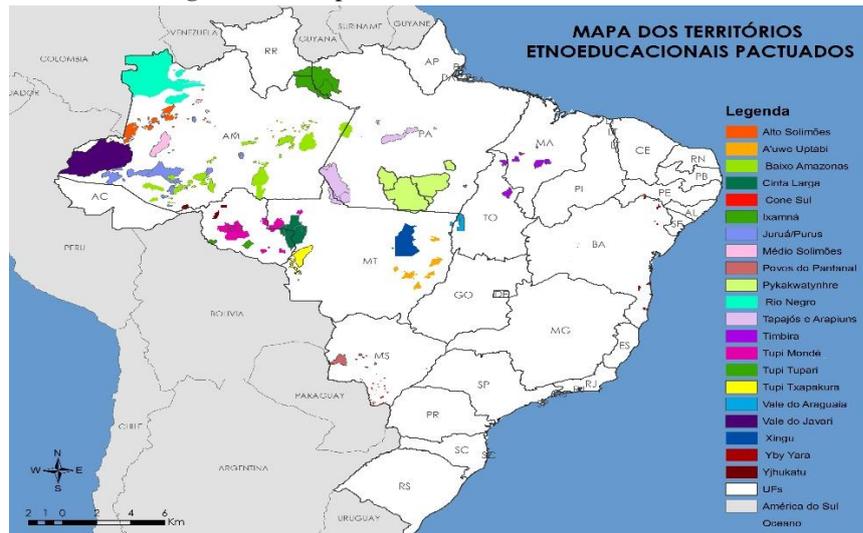
A Constituição abre um direcionamento para leis específicas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, no seu artigo 32 § 3º, garante às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, e nos artigos 78 e 79 ratifica uma educação diferenciada para os povos indígenas.

Outro documento importante que respalda a educação escolar indígena é o Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009, que define os territórios etnoeducacionais da seguinte forma:

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

A importância dos territórios etnoeducacionais sugere um novo regime de colaboração entre os entes federados, de tal forma que ultrapassa as esferas político-administrativas entre estados e municípios, em coordenação com os sistemas de ensino e outras instâncias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena na Educação Básica, difundida pela Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012, defendem que a educação escolar indígena está pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Figura 18 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais

Fonte: mpf.mp.br. Acesso em: 27 ago. 19

Tal premissa dialoga com o exposto no tópico anterior, no tocante à importância da educação institucional para os povos indígenas e, mais precisamente, para o Povo Potiguara da Paraíba. O processo formativo inerente à escola soma-se aos processos educativos existentes na vida em comunidade, solidificando a tradição, a cultura, os ritos e os conhecimentos advindos das ciências.

A lei 11.645/08 acrescenta ao artigo 26^a, criado pela Lei 10.639/03⁵¹, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, a serem ministradas no âmbito escolar, fazendo parte de todo o currículo, de forma especial nas áreas Educação Artística, de Literatura e História Brasileira. Contudo, conforme a própria redação da legislação apresenta, tais conteúdos podem e devem ser trabalhos nas demais áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Educação Física, no tocante à cultura corporal indígena, através de seus jogos, brincadeiras e danças.

O referido instrumento legal está na base das discussões étnico-raciais na escola, a presença de um dispositivo que normatiza e valoriza tais discussões fortalece o engajamento para uma concepção de educação pautada na decolonialidade e na interculturalidade. Todavia, percebe-se que no interior cotidiano escolar há sempre uma distância entre o ideal e o real,

⁵¹ Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

entre aquilo que está escrito como norma e aquilo que se faz como práxis. Nessa perspectiva, Silva, A. (2016, p. 104-105) acrescenta:

A referida Lei é considerada pelos movimentos negros e indígenas como instrumento indispensável na luta contra as desigualdades etnicorraciais, uma vez que a instituição escolar possui aptidão legal para contribuir com a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos associados a esses grupos. Isto, ao mesmo tempo em que pode colaborar na construção de novas representações sobre os negros e índios no Brasil, distanciadas dos atávicos preconceitos vigentes entre nós. Entretanto, como se sabe, uma lei pode tornar-se letra morta quando sua aplicabilidade representa mais problemas do que solução.

No contexto deste trabalho, cujo foco é a educação escolar indígena, visto que o *locus* da pesquisa é uma escola indígena que acolhe alunos indígenas e não indígenas, vislumbra-se a necessidade de se constituir um currículo que apresente a possibilidade pedagógica da interculturalidade, ou seja, a percepção de que os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos do currículo formal têm a mesma importância no cotidiano escolar.

É necessário entender que “ambas as leis não só atenderam às reivindicações dos grupos distintos, mas também reafirmou o direito a toda sociedade em ter acesso ao conhecimento sobre as expressões socioculturais dos referidos grupos sociais” (SILVA, M, 2016, p. 65). A importância desses instrumentos para a ampliação e aplicação dos conhecimentos referentes à diversidade étnico-racial em escolas, de maneira geral, aproxima-se ainda mais das escolas indígenas, cuja imersão em uma cultura própria é mais próxima, a exemplo a Escola Cacique Iniguaçú, que está situada no coração da aldeia Tramataia do Povo Potiguara da Paraíba. Ou seja, a necessidade para esta escola ser um elo de conexão com a pedagogia decolonial e a interculturalidade se torna mais latente.

A partir da legislação, a escola tem uma responsabilidade maior no tratamento didático-pedagógico em relação às questões da diversidade étnico-racial. Segundo Bergamaschi (2010, p. 156), “nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto da história, como da escola”. É nesse sentido que a legislação vem contribuir para o acesso aos conhecimentos da diversidade étnico-racial de forma singular.

Outros documentos oficiais também reforçam a obrigatoriedade do trabalho pedagógico das culturas indígenas no Brasil. Destacando-os, temos: o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Os Referências Curriculares para as Escolas Indígenas (1998), Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, e aproximando da realidade proposta neste trabalho, o Plano Estadual de Educação (2015-2025), instituído pela Lei

10.488/15, precisamente na meta 14⁵² do referido plano, como também as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas Estaduais (DOFEE) 2019⁵³.

As DOFEE/PB 2019 direcionam o fazer pedagógico nas escolas indígenas, enfatizando que a equipe escolar deve:

1. Elaborar e/ou manter atualizado, o projeto político-pedagógico. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e de acordo com o parecer CNE/CEB nº 11/2000), o projeto político-pedagógico (PPP), é a expressão da autonomia e da identidade escolar, sendo uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada.
2. Garantir no PPP os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena, de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar;
3. Construir o PPP de forma autônoma e coletiva, valorizando a história, os saberes, a oralidade, a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades;
4. Favorecer a inclusão da educação não formal no ambiente escolar, transmitida por mestres em saberes ancestrais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
5. Construir material didático específico para educação indígena, valorizando e disseminando os saberes e promovendo o protagonismo indígena (PARAÍBA, 2019, p. 119).

A premissa que está elencada na legislação vigente permite vislumbrar um cenário positivo no que diz respeito à diversidade étnico-racial na escola, porém, muitas vezes, a realidade encontrada na escola distancia-se daquilo que é encontrado nos documentos oficiais. O chão da escola mostra que há uma diferença entre o que está escrito e o que, de fato, acontece. Apesar da legislação preceituar e, até mesmo, impor a ruptura com práticas eurocêntricas e coloniais de exaltação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, o que se vê na escola, ou em sua grande maioria, é a reprodução de práticas que pouco contribuem para a mudança de paradigma.

Begarmachi e Silva (2007, p. 129) alertam que “os avanços na legislação da educação escolar indígena, resultantes desta nova base constitucional, pouco tem conseguido alterar a realidade das escolas indígenas”. A meu ver, isso se deve à formação daquele que está ligado diretamente com o processo educacional, o professor. Em que bases se fundamentam a

⁵² Meta 14 - Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba. (Meta criada neste PEE) (PARAÍBA, 2015, p. 87).

⁵³ A Educação Indígena é uma modalidade de ensino específica e diferenciada, pautada nos princípios de igualdade social, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Segundo o artigo 78 da LDB, a Educação Indígena tem entre seus objetivos, “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciência (PARAÍBA, 2019, p. 119).

formação dos professores em nosso país? Para que tipo de educação? Este profissional é quem faz “as coisas acontecerem” no âmbito da escola. Por ser uma parte importante do processo, é para ele que se deve voltar os olhares. As professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Rosa Helena Dias Silva refletem que

Entre a consolidação de uma nova perspectiva para as políticas públicas em educação e a concretização de processos de ‘indianização’ da instituição escolar – ou seja – de colocar a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, enquanto partes de seus projetos de presente e futuro, o que tem feito a diferença positiva são as iniciativas pensadas, coordenadas e avaliadas pelos próprios índios, através de seus diferentes movimentos, em especial o de professores indígenas (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p. 129).

A aproximação de uma formação inicial e continuada que permita aos professores, empenhados em fazer com que a educação indígena se torne cada vez mais próxima da comunidade em correlação com o que preceitua a legislação, é premissa significativa. Nesse sentido, Luciano (2006, p. 135) acrescenta:

Podemos constatar que a consciência a respeito da necessidade de criar um modo próprio de fazer escola cada vez mais se fortalece. Entra em cena o fundamental dos professores indígenas, um dos principais envolvidos na busca de concretização de processos escolares norteados pelas pedagogias indígenas. Significa que seu trabalho só poderá ser realizado com eficácia segundo os ideais afirmados e em uma proposta de escola realmente indígena. Isto só poderá ser construído com a participação efetiva de todos.

É na base da ação docente que a pedagogia decolonial acontece, quando são apresentados para o alunado diversos olhares sobre o mesmo conceito ou conteúdo, validando não apenas um único ponto de vista, mas perspectivas mais amplas. Na política educacional, a LDBEN/96 apresenta, em seu Artigo 26, a estrutura dos componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum. Mais precisamente, refiro-me ao parágrafo 3, que determina que a Educação Física é componente curricular obrigatório em toda a educação básica. Ou seja, a ela também cabe as premissas da educação voltada para as questões étnico-raciais, a uma educação indígena diferenciada, que se volte para as realidades da escola, que atenda aos anseios dos currículos oficiais e daqueles originais da cultura indígena.

Dessa feita, o docente se apresenta de forma singular na aproximação desses contextos. A Educação Física pode contribuir significativamente para uma educação voltada para a diversidade cultural, se deixar suas amarras eurocêntricas no passado, distante de sua história. É nessa perspectiva que concluo este ponto e passo a descortinar o universo deste campo do conhecimento dentro do contexto educacional, construindo possibilidades

metodológicas que contribuam para a Educação Física ser uma parte integrante e importante de uma educação diferenciada para os Povos Indígenas, em especial para o Povo Potiguara da Paraíba.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SEUS CAMINHOS

Pelo caminho teórico percorrido até aqui, tento estabelecer um afunilamento de ideias que visam atribuir significado ao estudo proposto. No item anterior, apresentei um pouco do contexto histórico da educação escolar indígena e sua importância para os povos indígenas, sobretudo os Potiguara. Nesta seção, busco aproximar a discussão referente ao contexto escolar da área de estudo evidenciada neste trabalho, ou seja, da Educação Física. Meu objetivo é fazer com que se entenda os caminhos históricos pelos quais esta área do conhecimento percorreu para se fazer presente no currículo oficial da educação brasileira. Ao discutir a atual situação na qual se encontra a Educação Física, faz-se necessário entender o arcabouço do seu processo histórico como um dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica, sendo assim, se fazendo presente na educação escolar indígena.

No contexto da evolução humana, o corpo foi sendo adaptado ao meio e destas adaptações vieram os movimentos, assim, o homem foi se tornando um agente transformador de cultura. Logo, surgiram as grandes civilizações, com seus padrões de comportamento e valores, que ditavam a postura do corpo e, como consequência, a dos movimentos. Assim, por exemplo, foi na Grécia Antiga, civilização de grande influência na cultura ocidental.

O século XVII, segundo historiadores, foi onde se deram os primeiros saberes sistematizados sobre o corpo humano, haja vista o confronto da burguesia com o regime feudal e o aristocrático, que eram os ditadores de uma padronização de comportamento da época. Segundo Tolk (1993, p. 19), os corpos dos vassalos eram vistos “como horrendo, feio deformado, enquanto o corpo burguês era proporcional, ou seja, o ideal”, esta distinção de valores ocorre para separação das classes, onde se evidencia o sufocamento impositivo do colonial às culturas mais frágeis socialmente.

As barreiras culturais foram sendo transformadas. No século XVIII, acontece a Revolução Industrial, na qual os conceitos sobre o corpo teriam que ser revistos. O corpo, perante a sociedade, começa a ter uma valorização para a produção, pois o trabalho escravo é substituído pelo “trabalho livre”, no que diz respeito à prestação, passa a existir uma regulamentação do trabalho.

O *corporis* tem agora uma visão de produtor de riquezas, sendo necessário que se tenha cuidados com o mesmo. No que diz respeito à saúde, isto leva a indústria a investir no trabalhador. Ao se entender a Educação Física como uma área que estuda o corpo (físico) como “reprodutor” de movimentos, ao passo que se remete às conceituações dadas ao corpo durante a evolução humana, observa-se as funções que a Educação Física incorporou com o passar dos anos, ou seja, sua função guerreira (militarista), utilitarista e higienista.

A professora Valda Marcelino Tolk destaca que o caráter guerreiro da Educação Física nasce quando velhos costumes foram colocados de lado (TOLK, 1993). O homem tem, nesse momento, outras preocupações, como proteger seu lar e conquistar novas civilizações. Suas horas de ócio seriam agora preenchidas por exercícios que visassem dotá-los de força e destreza suficiente para se defenderem de futuras incursões. Portanto, existe uma necessidade de aperfeiçoamento das habilidades inatas de defesa do ser humano, o que caracteriza a função guerreira.

Tolk (1993, p. 21) “caracteriza a Educação Física utilitarista pela questão de sobrevivência que sustenta a história da humanidade”, onde o corpo serve ao próprio ser como ferramenta de caça, pesca, plantio. Com a chegada da indústria, esta função direciona o olhar para o corpo “belo”, justificando a importância de criar uma ginástica que mantenha e acentue o “corpo belo” em hegemonia constante, a fim de exaltar habilidades utilitárias para produção industrial. O corpo agora não só é um meio de produção, mas também algo que exige cuidados.

Para Tolk (1993, p. 22), “a Educação Física com a função higienista, configura o trabalho corporal através do qual se manifesta o cuidado com o corpo no sentido de manutenção da saúde”. Para tanto, foram sendo constituídos exercícios, ratificados pelos métodos ginásticos sueco, francês e alemão, com a finalidade de fazer com que o homem utilizasse-os de tal forma que seu corpo se “purificasse”, ou seja, uma higienização⁵⁴ do organismo através da respiração, da descontração muscular e do ajustamento postural, obtendo assim uma condição de saúde corporal.

No Brasil, a constituição da sociedade e do trabalho também se consolida no final século XIX, onde há a transição do trabalho escravo para o trabalho regulamentado (TOLK, 1993, p. 24). As fábricas necessitavam de trabalhadores saudáveis fisicamente, para o seu bom funcionamento, e esta higienização era obtida através de exercícios físicos.

⁵⁴ Higienismo corrente que tem como eixo central hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e da moral a partir da prática de exercícios (SOARES, 2004).

Essa ideia de higienização perpetuou por muito tempo. Como relatam os PCN (BRASIL, 1997, p. 19), “a Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta à constituição de um físico saudável e equilibrado fisicamente, menos suscetível a doenças”, isto se dá através da preocupação de melhorar o aspecto físico do corpo humano.

A década de 30 do século passado foi marcada por um padrão alienante de ideais, havendo uma correlação da atividade física com a saúde corporal, a fim de que os problemas de saúde pública fossem resolvidos a partir de uma rotina de exercícios físicos. Conforme Soares (2004, p. 89), “[...] a elite dirigente, da qual Rui Barbosa é representante, passa a acentuar a importância da saúde e da educação, e a pensá-la justamente como toda a sociedade a partir de um processo de importação de teorias oriundas dos países centrais” (SOARES, 2004, p. 89).

O poder ditado pela elite da sociedade era o que comandava a ideologia, tornando a Educação Física produto de favorecimento da classe dominante, qualificando fisicamente, mão-de-obra para satisfazer os negócios vigentes. Como a Educação Física incorporava a corrente ideológica que estava em vigor, então, esta ciência afunila-se no âmbito militarista, “visto que, tão logo, passou a ter um caráter de formadora de cidadãos-soldados, prontos para servir a pátria” (ROLIM *et al.*, 1996, p.24).

Segundo Ghiraldelli Júnior (1991), no contexto histórico e político mundial (1930 a 1945), com a ascensão de regimes nazistas e fascistas, ganha espaço o modelo militarista, e a Educação Física tem como finalidade a preparação de uma geração com vigor físico, capaz de suportar o combate, a luta para atuar na guerra: a opção era selecionar os indivíduos “aptos” fisicamente e excluir os incapacitados. O exército teve uma participação de destaque nos encaminhamentos da finalidade da Educação Física pautados nos objetivos cívicos e de preparação pré-militar.

As atividades físicas foram tomando um caráter de competição, envolvendo a sociedade, para que a mesma não percebesse o descaso das autoridades com a população. Neste sentido, foram construídos estádios, faculdades de Educação Física para estimular a prática do esporte, mantendo a população “ocupada”, assim, o poder não receberia críticas do povo.

Em meados dos anos 70, a sociedade começa a criticar o poder. A Educação Física tem a possibilidade de contribuir para o processo de transformação social, a partir do envolvimento da população com as atividades que estimulavam o senso crítico e a capacidade de mudança do povo brasileiro.

Desde então, a Educação Física segue seu caminho na busca pela sua identidade, até chegar aos anos 90, onde há um ideal mais concreto do que seja a Educação Física, incorporando sua própria ideologia, seus métodos e sua “matéria-prima”, a saber: o homem nos seus aspectos de desenvolvimento, sejam eles sociais, biológicos, psicológicos, emocionais, ou seja, o homem numa visão integral.

Percebe-se, através da evolução, que o corpo busca se estabilizar no campo físico, emocional e social, e a Educação Física passa a ter um sentido mais amplo no desenvolvimento humano, seja na procura do corpo saudável, seja na transmissão de valores através das práticas esportivas. Sendo assim, ressalta-se que o homem vive de suas experiências e com elas existem as construções de valores, logo, o homem no sentido de movimento, como o “objeto” de estudo da Educação Física. Identifica-se a importância desta área para o processo de desenvolvimento do homem em todos os aspectos que o influenciam.

Na visão de Soares (2004, p. 91), “a Educação Física no Brasil em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar surge como promotora da saúde física e mental, objetivando a educação moral e regeneração ou reconstituição das raças”. A Educação Física hoje se faz presente na estrutura curricular das escolas, por apresentar uma prática pedagógica que surgiu das necessidades que sociedade atribui à educação.

É necessário que se apresente o processo pelo qual esta área se faz presente no currículo escolar, para que, posteriormente, entenda a Educação Física escolar no seu sentido mais amplo da formação do homem.

A princípio, a Educação Física foi incluída no currículo das escolas “para satisfazer a ideia higienista da época do Brasil Império e Brasil República” (TOLK, 1993, p. 20). No ano de 1851, foi feita a reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a “educação física” nas escolas do município da corte (PCN, 1997, p. 20). Soares *et al.* (1992, p. 50) aponta que esta reforma se deu “entre a passagem dos séculos XVIII e XIX, em função das transformações sociais”, com a finalidade de traduzir o contexto vivido pela população.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 20) relatam ainda que, “em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o projeto de 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, da instrução Pública, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos de outras disciplinas”. Até então, não se havia citado o nome Educação Física e sim ginástica, obedecendo aos padrões europeus, alemães e suecos da época.

Em 1937, foi sancionada a Constituição brasileira, fazendo referência à Educação Física como área educativa e não apenas como disciplina, tornando suas atribuições como

área do conhecimento. É importante ressaltar que a Educação Física escolar sofreu toda a crise discutida anteriormente, principalmente, nos anos 80 do século XX, com os debates sobre o tecnicismo e o humanismo. Foi a partir de então que começaram a existir os primeiros debates sobre a cientificidade da Educação Física brasileira.

Nessa visão científica, a Educação Física tenta apoderar-se de sua existência efetiva na escola, o que, para Caparroz (1997, p. 78), “significa entender que, num dado momento histórico, além das disciplinas escolares clássicas, fundadas basicamente na cultura letrada, houve a incorporação de mais um componente curricular”, e a este se deve fundamentar a sua presença na escola, através de uma concepção pedagógica que rompa com visão colonial de cultura e de olhar sobre o corpo, ou seja, o corpo branco, musculoso, com expressões de movimentos simétricas, aquilo que os colonizadores chamavam de perfeito.

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 24) ressaltam que “durante muito tempo a Educação Física foi vista como ‘marginal’, no âmbito escolar, por ter metodologias diferentes dos demais componentes curriculares”. Gebara *et al.* (1993, p. 212), por sua vez, acredita que, “como disciplina do currículo escolar, a Educação Física, não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral”. Desse ponto de vista, é notório identificar que a Educação Física tem as mesmas responsabilidades da escola no processo educacional, isto é, oferecer um “leque” de vivências que possibilitem aos educandos desempenhar uma ação crítica e reflexiva na sociedade onde estão inseridos, oportunizando a construção de uma sociedade mais igualitária socialmente, o que para os povos indígenas é premissa da educação formal, uma vez que buscam neste tipo de educação subsídios para alcançarem espaços que o Estado e a sociedade, de forma geral, usurpam dos grupos marginalizados.

Se o referido campo do conhecimento está inserido no currículo escolar, reflete-se que os objetivos da escola estão intrínsecos nas disciplinas que a envolve. Então, a Lei de Diretrizes e Base de 1996 integra a Educação Física à proposta pedagógica da escola como componente básico da educação. Contudo, é necessário que se faça uma reflexão, será que a Educação Física escolar atualmente está voltada para a prática pedagógica que foi incumbida? Este questionamento tem o objetivo de despertar o senso crítico daqueles que estão imersos no cotidiano da Educação Física escolar, para que não caiam na subserviência que foi imposta à área no passado.

A Educação Física, por fazer parte do currículo escolar, incorpora um conjunto de fatores que a influênciam, assim como todo e qualquer componente curricular que esteja inserido no âmbito escolar. Estes fatores podem ser “abstratos” ou concretos. Abstratos, por não se poder “tocar”, são as correntes pedagógicas e as influências sócio-políticas. Concretos,

por serem táteis, são físicos, estando relacionados desde o espaço até o material utilizado nas aulas.

As correntes pedagógicas ou propostas pedagógicas estão presentes no cotidiano das disciplinas do composto curricular da escola, no sentido de orientação à prática educacional, são norteadoras do trabalho didático-pedagógico. Para Saviani (*apud* CAPARROZ, 1997, p. 58), “isso significa que a disciplina escolar opera sobre os conhecimentos uma organização e sistematização com base daquilo que é particular da instituição escolar”, evidentemente, que cada escola opta por uma proposta pedagógica que se identifica com os seus objetivos, mas a escolha da corrente pedagógica de uma dada disciplina é feita pelo professor. Nesse sentido, Souza Júnior (2002, p. 3), aponta:

Muitas críticas são feitas as diferentes propostas pedagógicas para a Educação Física, mas muitas dessas, são pertinentes e localizam os limites e as possibilidades de tais proposições, no entanto, as críticas da não aplicabilidade destas propostas podem depender do ângulo e forma como a qual é feita, incorporar num equívoco.

Portanto, o professor deve investigar qual a melhor proposição pedagógica para a sua prática do dia a dia, que possa dialogar com os seus objetivos enquanto educador. Tendo como base os saberes sobre as correntes pedagógicas, e para um melhor entendimento sobre as correntes pedagógicas da Educação Física escolar, faz-se necessário que haja o norteamento no sentido de conhecer estas proposições.

Taffarel (1997, p. 118) e Souza Júnior (1999, p. 21) retratam as correntes pedagógicas, a partir da tese de doutorado de Castellani Filho (1999), onde o mesmo localiza as concepções pedagógicas, tendo como foco a metodologia de ensino. Castellani Filho (1999) propõe o seguinte ordenamento:

Concepções não-propositivas (abordam a Educação Física Escolar sem, contudo estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos, ou muito menos, metodologias de ensino). São elas Abordagem Fenomenológica – Silvino Santin e Wagner Wey Morreira; Abordagem Sociológica – Jocimar Daólio.

Concepções propositivas (Concebem uma outra configuração de Educação Física Escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática sem, todavia, sistematizá-los na perspectiva metodológica apresentada). Divididas em **Não-sistematizadas** Concepção Desenvolvimentista – Go Tani; Concepção Construtivista – João Batista Freire; Educação Física ‘Plural’ – Jocimar Daolio; Concepções de ‘Aulas abertas’; Concepção Crítico-Emancipatória – Elenor Kunz e **Sistematizada** Concepção da Aptidão Física; Concepção Crítico-Superadora – Coletivo de Autores (CASTELANNI FILHO, 1999, p. 155-157 – Grifo nosso).

A partir dessas possibilidades metodológicas, é importante ressaltar que, dependendo da escolha didática feita pelo professor, o trato pedagógico e os conhecimentos que serão

validados tomam caminhos diferentes. Por exemplo, se um dado professor opta por uma abordagem desenvolvimentista⁵⁵ a ele cabe o trabalho com as questões motoras apenas, sem levar em conta o contexto sociocultural, todavia, se o professor escolhe a concepção fundamentada na pedagogia crítico-superadora⁵⁶ a este cabe uma posição crítica sobre quais conhecimentos serão validados na prática pedagógica. Como este estudo está relacionado a uma educação diferenciada, pautada na decolonialidade e interculturalidade crítica, aproxima-se das correntes progressistas da Educação Física. Neste sentido, Taffarel (1997, p. 120) enfatiza que

As abordagens não-propositivas e propositivas, dizem respeito às proposições teóricas e metodológicas para a questão com o conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e do trato com os objetivos e avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na escola.

O que se evidencia nas proposições pedagógicas é que elas surgiram da necessidade da Educação Física, firmando-se dentro da escola como uma sistematização de conhecimentos inerentes à área e não o contrário, conforme comentado por Souza Júnior (1999, p. 19): “[...] a Educação Física é considerada como mera ‘atividade’, relegada a algo sem importância no currículo escolar”. Na visão de Souza Júnior (2002, p. 3), “uma proposta mesmo que de excelente qualidade de elaboração, não é nada mais, nada menos que uma proposta”, cabe a nós professores saber como melhor utilizar as concepções para que a Educação Física possa ser reconhecida legitimamente como área de grande importância na formação e estruturação do ser humano, como ser dotado de desafios e possibilidades.

No que concerne à Educação Física dentro da educação escolar indígena, esta deve pautar-se no movimento da decolonialidade, inspirada na superação da validação da visão eurocêntrica dos conteúdos, a exemplo da esportivização do currículo. A interculturalidade deve se fazer presente no cotidiano das aulas, não como mera ação pontual, mas como rotina didático-pedagógica. Para tanto vislumbro uma prática pedagógica da Educação Física centrada na pedagogia cultural, onde a cultura corporal apresenta-se como elemento fundamental da ação didático-pedagógica.

⁵⁵ “Os autores dessa abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. [...] Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento” (DARIDO, 2003, p. 4).

⁵⁶ “A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e no neomarxismo. [...] Esta concepção acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico” (DARIDO, 2003, p. 8)

Aproximar as culturas hegemônicas e contra-hegemônicas é uma premissa importante de um currículo que exalta a visão dos conhecimentos tradicionais indígenas, seus jogos, suas brincadeiras, suas danças, como também os conhecimentos sistematizados, futebol, o voleibol etc. A intersecção entre estes conhecimentos é feita através da postura pedagógica do professor no seu fazer docente, por isso, dependendo da linha didática escolhida por ele, o cotidiano das aulas de Educação Física tem cenários diferentes.

Nesse sentido, ressalta-se que um currículo e conseqüentemente uma prática pedagógica decolonial e intercultural, passa necessariamente pelo fazer docente, ou seja, sendo um currículo um de disputa de poder, cabe ao professor intervir em quais conhecimentos serão validados no cotidiano escolar, sendo assim, o olhar sobre os caminhos pedagógicos escolhidos reflete a concepção de escola e sobretudo de Educação Física que se quer validar com a escolhas do professor.

2.3.1 A Educação Física no contexto da Escola Cacique Iniguaçú

Neste tópico, minha pretensão é apresentar o cotidiano das aulas de Educação Física no contexto da E.E.I.E.F.M. Cacique Iniguaçú. Para tanto, utilizo-me da fala do professor Anderson Padilha⁵⁷, bem como das informações presentes no questionário aplicado aos alunos do 6º ano (Ver Apêndice). Para melhor identificação atribuem-se letras de forma aleatória aos instrumentos, com o objetivo de ilustrar a quem pertence as respostas, sem, no entanto, fazer a identificação nominal.

Como exposto no capítulo um, a escolha pela primeira série dos anos finais do ensino fundamental se deu por ser através dela que nas escolas estaduais da Paraíba acontece o primeiro contato formal com um professor específico da área de Educação Física, visto que na primeira fase quem ministra as aulas deste componente não necessariamente é um docente graduado na área, sendo essa a realidade da escola de referência.

Os componentes curriculares Arte e **Educação Física** poderão ser ministrados pelo professor polivalente ou por um professor com Licenciatura na disciplina (Resolução nº 07/2010 - CNE/ CEB, art. 31). As aulas de **Ed. Física** serão ministradas em forma de atividades recreativas e, caso sejam ministradas por professor de Ed. Física, este deverá planejá-las com o professor da turma, em atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes (PARAÍBA, 2019, p. 131). (Negrito nosso)

⁵⁷ Anderson Padilha é professor de Educação Física da referida escola desde 2014. É indígena da etnia Potiguara. Possui licenciatura na área de Educação Física pela UFPB. Reside na zona urbana de Baía da Traição-PB.

No sexto ano do ensino fundamental, a Educação Física tem dois módulos-aula (Ver Figura 18), de modo que as aulas acontecem no contraturno, ou seja, a Educação Física ocorre no período da manhã, enquanto as demais disciplinas ocorrem à tarde. Segundo o professor Anderson Padilha, esta condição é um dos elementos que dificulta o trabalho pedagógico dentro do componente.

Como é no contraturno, muitos trabalham em casa, nos afazeres domésticos, ou seja, cata marisco, siri, vão para a roça, essas coisas, mas também tem aqueles que dão o ‘migué’⁵⁸, mas nós temos que acreditar, pois primeiro vem a palavra deles, então buscamos ajudar de alguma forma. (Entrevista realizada em fevereiro de 2019)⁵⁹

Figura 19 – Matriz Curricular para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano regular nas Escolas Estaduais da Paraíba

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO									
ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL			
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	246	246	246	246
	Educação Física	2	2	2	2	82	82	82	82
	Língua Inglesa	2	2	2	2	82	82	82	82
	Arte	2	2	2	2	82	82	82	82
	SUBTOTAL	12	12	12	12	492	492	492	492
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	4	4	4	4	164	164	164	164
	SUBTOTAL	4	4	4	4	164	164	164	164
MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	6	246	246	246	246
	SUBTOTAL	6	6	6	6	246	246	246	246
CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	3	3	3	123	123	123	123
	Geografia	3	3	3	3	123	123	123	123
	SUBTOTAL	6	6	6	6	246	246	246	246
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES	Ciências das Religiões	1	1	1	1	41	41	41	41
	SUBTOTAL	1	1	1	1	41	41	41	41
PARTE DIVERSIFICADA	Educação emocional e social	1	1	1	1	41	41	41	41
	SUBTOTAL	1	1	1	1	41	41	41	41
TOTAL	SUBTOTAL	30	30	30	30	1.230	1.230	1.230	1.230
TOTAL DE HORAS DO CURSO						4.920,0			

Fonte: Paraíba (2019, p. 132).

As aulas acontecem nas terças-feiras, das 7h30min às 8h50min, em espaço externo à escola. São sempre práticas (Ver Figura 19), envolvendo diversos temas relacionados a conteúdos eurocêntricos, a exemplo, o futebol. A falta de estrutura adequada (quadra coberta) e de materiais apropriados também dificulta o trabalho de Educação Física na escola, segundo o professor Anderson.

⁵⁸ Expressão que quer dizer enganar, enrolar.

⁵⁹ Entrevista concedida em 21 de fevereiro de 2019, aldeia Tramataia-PB.

Figura 20 – Aula prática de Educação Física da E.E.I.E.F.M. Cacique Iniguaçu – março de 2018⁶⁰



Fonte: Acervo do pesquisador

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a Educação Física é um elemento importante dentro da proposta curricular da instituição, pois nela reside uma condição singular de aproximação com realidade dos educandos.

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os. Espera-se que nas aulas os alunos participem de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA CACIQUE INIGUAÇU, 2019, p. 28).

Para Borges (2002, p. 1), a Educação Física na escola “é um segmento da educação que utiliza as atividades físicas, orientadas por um processo didático e pedagógico, na perspectiva do desenvolvimento integral do homem”. Segundo Costa (2002, p. 1-2), à Educação Física atribuem-se alguns objetivos dentro do espaço escolar, são eles:

1. Socialização e Interação dos alunos;
2. Estimular a criatividade dos alunos;
3. Desenvolvimento orgânico e funcional dos educandos;
4. Desenvolver a aprendizagem de gestos e movimentos fundamentais das diferentes formas de atividades físicas e desportivas.

Nesse sentido, o PPP da escola responde ao seguinte questionamento: por que ensinar Educação Física na escola indígena?

⁶⁰ A participação das meninas nas aulas sempre é muito baixa. Devido a muita ajudarem nos afazeres domésticos.

Para favorecer ao aluno condições que possa confrontar as atividades realizadas, e contribuir para a formação de um indivíduo autônomo, capaz de atuar criticamente e transformar o contexto em que vive. Contribuir ao aluno se perceber enquanto sujeito pertencente a uma determinada classe social, para que as transformações que o mesmo ajude a imprimir na sociedade venham ao encontro das necessidades do grupo ao qual pertence. Bem como, garantir aos alunos o direito de conhecer mais profundamente os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, enfim, as práticas pertencentes ao universo corporal presentes em seu cotidiano (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA CACIQUE INIGUAÇU, 2019, p. 29).

Uma das questões abordadas no questionário⁶¹ respondido pelos alunos versa sobre o que eles pensam a respeito das aulas de Educação Física e se esta disciplina é importante na sua formação. No universo de 22 alunos, 21 responderam que sim, considerando a Educação Física como importante para nossa formação, a exemplo da aluna C, 12 anos de idade, indígena, que justificou dizendo: “é bom porque a gente aprende mais coisas aprende a interagir mais e mais”. O aluno A, de 14 anos, indígena, foi o único a responder não achar importante as aulas, justificando sua resposta da seguinte forma: “fica correndo pelo campo cança as pernas, fica cançada”.

A Educação Física tem uma contribuição muito específica para com a escola e a sociedade, somando na formação de cidadãos capazes de refletir sua condição na prática social e assim poder contribuir para o processo de inclusão social, desde que sua prática esteja pautada em aspectos para além da esportivização e mecanização, buscando assim uma postura de criticidade sobre quais conhecimentos serão validados no seu cotidiano pedagógico. Para isso, deve-se entender que “o conhecimento é um dos modos de aproximação do mundo pelo homem, e esta se dá através da atividade humana” (GEBARA *et al.*, 1993, p. 212).

Sendo assim, perguntei aos alunos qual seria o objetivo das aulas de Educação Física, as respostas seguem no Quadro 4.

Quadro 4 – Opinião dos alunos sobre os objetivos das aulas de Educação Física

RESPOSTAS			
Apenas brincar	Cuidar da saúde	Aprender um esporte	Ficar junto com os amigos
Nenhum	5	16	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

O olhar dos alunos sobre o cotidiano das aulas de Educação Física é ratificado nas palavras do professor Anderson Padilha: “eles não participam muito das aulas, e ela é bem

⁶¹ Cf. Apêndices

baixa, mas nos tempos dos jogos escolares, a frequência aumenta, eles querem fazer determinados tipos de esporte, como o futebol”. Esta fala não só reproduz uma realidade da escola indígena em questão, mas também se aproxima das realidades da Educação Física em outros estabelecimentos escolares na Paraíba. Na verdade, acredito que, na prática, a Educação Física, através do fazer docente, ainda não deixou de lado o seu caráter esportivista, o que também se deve à formação que nós professores recebemos na graduação.

Figura 151 – Aula prática de Educação Física EEIEFM Cacique Iniguaçú – Jogo de estafeta – março de 2018



Fonte: Acervo do pesquisador

Soares *et al.* (1992, p. 61) fazem referência à Educação Física “como uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal”, entendendo a cultura corporal como os saberes referentes ao corpo nas suas diferentes formas de manifestação, ou seja, no jogo ou na dança, no esporte ou na ginástica.

Soares *et al.* (1992), na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, defendem uma pedagogia crítico-superadora, segundo a qual os conhecimentos que são tratados no currículo devem promover a justiça social. Esta concepção permeia a fala de Anderson Padilha, ao ser questionado sobre qual vertente pedagógica está alicerçada a presença da Educação Física na Escola Cacique Iniguaçú: “[...] a gente tenta trabalhar com a Crítico-superadora... certo... mas a gente vai se adequando aqui e ali... e tenta implementar alguma coisa parecida”. No meu entendimento, não existe prática pedagógica única, o fazer docente é permeado por uma diversidade de contextos, é neste sentido de possibilidades que a dinâmica acontece durante o processo de planejamento da aula e, principalmente, durante a aula.

O currículo escolar é um campo de disputa de poder, onde são validados determinados conhecimentos. Para Goodson (2013b), currículo é a forma de organizar o conhecimento e saber e como este saber será transmitido. Na conversa com o professor Anderson Padilha, ele explicou como era construído o currículo da Educação Física e quais conhecimentos eram validados: “O currículo é construído no PPP da escola... A gente trabalha no sexto ano os

jogos... brincadeiras... esportes e conhecimentos sobre o corpo” (Entrevista realizada em fevereiro de 2019).

O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados válidos socialmente (SILVA, 2013, p. 8), ou seja, considerar os conhecimentos que comporão o arcabouço do conhecimento escolar perpassa por uma série de decisões, didáticas, políticas ou sociais. Neste sentido, aponto a necessidade da construção de um currículo que dialogue com os saberes socialmente construídos e os saberes tradicionais do Povo Potiguara, possuindo como balizador o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2013):

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são diferenças meramente diferenças individuais, mas diferenças ligadas à classe, à raça, ao gênero. [...] É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2013, p. 10).

Usufruir de possibilidades que promovam uma dinâmica no cotidiano escolar, inter-relacionando conceitos e conhecimentos, permite um caminhar sobre as questões que permeiam o cotidiano da comunidade indígena, aproximando a realidade local circunstanciada na vida diária dos Potiguara, com práticas institucionais de educação diferenciada.

Dentro dessa perspectiva apresento a concepção do professor Anderson Padilha sobre como ele percebe currículo da Educação Física como possibilidade de (re)significação da cultura corporal Potiguara.

Acredito que o currículo ele pode afirmar nossa cultura... ele traz os elementos da cultura indígena... era pra ser utilizado de forma para afirmar esta prática... Por que através do currículo a gente pode se auto afirmar e realmente conhecer algumas atividades que as vezes a gente deixa de lado e praticar mais nossa cultura, não é só falar. (Entrevista realizada em fevereiro de 2019)

A exposição me fez refletir sobre o contexto da educação escolar indígena como premissa para ser explorada, no sentido de mecanismo para o fortalecimento das raízes indígenas. O horizonte no qual a escola Cacique Iniguaçú está inserida, ou seja, no centro da aldeia Tramataia, faz com que se interprete a importância da educação escolar para a comunidade. O público que a escola acolhe é composto de índios e não-índios, que vivem na aldeia ou em aldeia próximas, com isso, quero enfatizar a importância da interculturalidade se fazer presente nesse processo. A tradição, os costumes, os jogos, as brincadeiras, bem como as danças indígenas, que fazem parte da cultura Potiguara, devem estar presentes no currículo

prescrito, mas, principalmente, no currículo real, ou seja, na sala de aula. Sendo assim, Candau (2014) recorda que

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre outros grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulem direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Os alunos, por sua vez, expõem a importância da Educação Física nesse processo, quando ela se deixa imergir nas relações socioculturais, ampliando seu leque de possibilidades. A aluna B, 11 anos, indígena, afirma que “[...] é importante aprender mais sobre a cultura indígena”. O aluno D, 11 anos, indígena, expõe que “com o exercício lembra que existe brincadeira indígenas”. A aluna H, 12 anos, não-indígena, reconhece essa importância, sobretudo, por não ser indígena: “importante, porque não sou indígena, é bom pra conhecer”. Já o aluno U, 13 anos, indígena, aponta: “porque nos tem que precisa demais da nossa cultura”.

O gestor Daniel Silva, ao ser questionado sobre a relação do currículo da Educação Física e sua importância da (re)significação da cultura corporal do Povo Potiguara, ressalta:

Sim. Porque nosso povo desde nossos antepassados eles se movimentam, através de jogos, várias outras atividades que eram feitas. E a Educação Física ela pode tá vivenciando e revitalizando todas estas atividades e práticas que eram trabalhadas, que eram feitas pelos nossos antepassados. (Entrevista realizada em fevereiro de 2019)

O que sinto com essas palavras é um desejo latente de uma convivência direta com a cultura indígena e o ambiente escolar. A Educação Física pode e deve absolver estes anseios praticando o exercício da reflexão a partir da decolonialidade e interculturalidade, aconchegando os contextos que se inserem na prática escolar cotidiana. Assim, convém ampliar o conceito de cultura corporal para, então, apresentar uma sugestão metodológica que possa ajudar expandir as perspectivas didático-pedagógicas das aulas de Educação Física.

2.4 A CULTURA CORPORAL: ELEMENTOS PARA REPENSAR O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Não há aprendizagem que não passe pelo corpo. O corpo é o elemento de sinergia entre o pensamento e o social. No corpo estão materializados os significados trazidos pelas

interações humanas, é nele que se inserem os signos e se produz a relação da existência humana.

Como foi apresentado anteriormente, em seu processo histórico, a Educação Física incorporou, por diversas vezes, vários sentidos. Independentemente do conceito, o corpo humano está no centro do processo, seja no olhar sobre ele de forma mecânica, seja no aspecto sociocultural. O corpo e, principalmente, o seu movimento, é o que compõe o cenário de estudo da Educação Física como área do conhecimento.

No capítulo primeiro, vimos o conceito de cultura apresentado por Thompson (1998), o qual se soma à definição de Moreira e Candau (2007), quando enaltecem que a “cultura refere-se à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por determinados grupos”, mais próximo deste trabalho, o povo Potiguara da Paraíba. Sendo a cultura algo simbólico, ou seja, seu sentido é individual, no sentido de único, singular, aqui é atribuído a um indivíduo ou grupo de indivíduos da mesma etnia, por exemplo, o Toré, ritual religioso do Povo Potiguara, mas que está presente em outras etnias indígenas, talvez até com outros ritos e significados.

Então, se a cultura é algo singular e não há singularidade que não passe pelo corpo, e sendo este o ponto de conexão dos significados, atrevo-me a conceituar, de forma simples, que a cultural corporal nada mais é do que a inscrição dos significados historicamente e socialmente constituídos através do movimento do corpo humano. Neste sentido, Neira e Nunes (2014) afirmam que a Educação Física é responsável pela difusão no ambiente escolar do que se define de cultura corporal de movimento.

Este componente é responsável pela transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir da sua historicidade, ou seja, o estudo e a compreensão das influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser superados, configurando uma perspectiva cultural sobre a linguagem corporal, isto é, **cultural corporal**” (NEIRA; NUNES, 2014, p. 209). (Grifo nosso)

Os autores lembram ainda que não é qualquer movimento que se insere na cultura corporal, sobretudo os institucionalizados, padronizados, como, por exemplo, o movimento motor em uma cortada no voleibol, que é instituído cientificamente, eles se referem aos constituídos historicamente, como o dançar em torno de uma fogueira para os povos indígenas, ou seja, por trás do ato da dança há um significado cultural para estes povos.

Já se afirmou que é o movimento que confere especificidade à Educação Física escolar. Porém, não é qualquer movimento, não é o movimento institucionalizado, reproduzido, estereotipado e acabado. Trata-se do movimento humano como

sentido, com significado aferido pelo contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido. Falamos do movimento que expressa e representa uma cultura, do movimento com intenção comunicativa de ideias, sentimentos, etc., que se dá no interior de uma manifestação cultural. Enquadram-se, portanto, as danças de origem africana, as lutas japonesas, o jogo de queimada e uma gama infinita de manifestações. Esta afirmação é possível devido ao caráter plástico da cultura (NEIRA; NUNES, 2014, p. 201).

A Educação Física faz parte do ambiente escolar, pertence a ele, nele se constitui e se realiza, nesse espaço pode organizar sua intervenção e os conhecimentos. Os atores escolares buscam compreender as diferentes culturas, organização social, o corpo e as práticas educativas do contexto escolar.

Dito isso, referencia-se a aldeia Tramataia, mais especificamente a Escola Estadual Indígena Cacique Iniguaçu, cuja história é longa e está ligada à história do Povo Potiguara e suas relações com outros povos indígenas, europeus, africanos e seus descendentes. Isso justifica a necessidade de a escola trabalhar com os discentes a noção de historicidade corporal, para que possam compreender as suas manifestações culturais ao estabelecer relações sociais entre pessoas de diferentes culturas.

Tal possibilidade de criar e organizar novas formas de experimentar e produzir as práticas corporais, dando a elas outros sentidos, sejam éticos ou estéticos, pode vir a ser um dos movimentos de produção de uma cultura corporal de movimento, a qual pode estabelecer pontes entre lugares, entre culturas, tornando, assim, um campo fértil de intervenção social.

Soares *et al.* (1992), ao denominar a abordagem crítico-superadora da Educação Física como metodologia que transcende a esportivização, através da tematização das aulas, delimita que esta área tem um conhecimento específico que está localizado no conflito do que “vem sendo” e do que “deveria ser” a Educação Física na escola, sendo necessária uma reflexão sobre a cultura corporal. Os autores defendem este componente no currículo escolar, no sentido de apropriar-se das atividades expressivas corporais que configuram o conceito da cultura corporal.

Proporcionando uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, mímica, e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidade vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992, p. 38).

No que tange à historicidade, característica que diferencia essa abordagem das outras, os autores afirmam:

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (SOARES *et al.*, 1992, p. 39).

Nesse cenário, vislumbro a necessidade de aproximação da Educação Física, ou melhor do seu currículo, com os saberes emanados da corporeidade indígena. Portanto, o que se propõe é uma concepção de Educação Física escolar que ofereça a oportunidade do diálogo por meio de encontro das diversas culturas, proporcionando aproximação, interação, experimentação, análise crítica, (re)significação e valorização das diversas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que os educandos possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras.

Nessa perspectiva, Michel Apple (1999) rejeita qualquer modelo de educação que não esteja fundamentado na vida e histórias pessoais de professores, alunos e membros da comunidade escolar. De tal forma, a Educação Física cumpre seu papel de reverenciar a cultura corporal, trazendo como linguagem os significados das tradições do corpo indígena, fortalecendo a cultura corporal Potiguara, ao mesmo tempo que promove a (re)significação de histórias vividas pelo corpo indígena, nas suas danças, seus jogos ou suas brincadeiras.

Para isso, é necessário entender os anseios dos alunos, abrindo espaços para o diálogo sobre tais temas, refletindo sobre sua importância, aproximando a comunidade para participar da construção de uma educação escolar diferenciada. É na intervenção pedagógica pautada na decolonialidade e da interculturalidade que o diálogo entre as manifestações da cultura corporal e a sociedade se desvela.

Dessa maneira, Neira e Nunes (2009, p. 251) enfatizam que “o currículo pós-crítico da Educação Física não tem a intenção de trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo das culturas dominadas”. Em outras palavras, não se nega a relevância de aprender a jogar o futebol, mas ressalta-se o valor de também vivenciar e experimentar os jogos, as brincadeiras e as danças tradicionais.

O currículo pós-crítico da Educação Física traz para o interior da cultura escolar as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas de expressão corporal, o que realça seu foco na diversidade. [...] Neste pensamento é imprescindível compreender que as culturas não é algo fichado que não entram em contato com as outras (NEIRA; NUNES, 2009, p. 261-262).

Sugere-se, assim, um currículo da Educação Física que se pautar nas mais diversas produções da cultura corporal de movimento. Movimentar-se é escrever na história seu

significado, seu simbolismo, em um tempo e espaço. Um “tronco velho”, ao contar para os “truncos novos” com eram suas brincadeiras de infância, inconscientemente reescreve na história suas memórias através do movimento, pois, além da diversão, havia também a organização social para o brincar. Ao colocar este conhecimento em prática, os “truncos novos” (re)significam a cultura corporal indígena, que será repassada para outras gerações.

A prática pedagógica pautada na abordagem da cultura corporal, em pedagogia crítica e pós-crítica, visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significados de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais. É criar códigos de comunicação que favoreçam a interlocução democrática dos significados. É proporcionar aos educandos condições para estabelecerem uma relação dialética com seus pares, mediante a sua produção e conhecimento culturais. (NEIRA; NUNES, 2014, p. 228).

Penso ser possível identificar em todas as manifestações corporais os movimentos que expressam significados característicos à determinada cultura de sua época de criação. Torna-se importante ressaltar que todos os signos, sem exceção, são válidos sem oposição binária entre certo e o errado, o superior e o inferior, o adequado e o inadequado à escola. Essa perspectiva se diferencia da Educação Física tradicional, cujas análises consideram somente a dimensão eficiente dos movimentos, quer em termos biomecânicos e fisiológicos, quer em termos de rendimento desportivo.

Acredito que a escola diferenciada ou não, enquanto espaço público e democrático, poderá problematizar as diferentes manifestações culturais, aprofundando o estudo sobre seus sentidos e significados. Para melhor entendimento, exemplifico o estudo da história do Povo Potiguara da Paraíba, seus conflitos, suas vitórias, suas crenças, suas tradições, seus jogos e brincadeiras, ritos, artesanato, que revelam muitos hábitos e costumes.

Portanto, ao conceber o estudo dessas manifestações culturais na sua trajetória, na transformação de seus significados, na apropriação para posterior transformação, na construção permanente de prática de significação, as vivências das manifestações da cultura corporal investigadas poderão conduzir os alunos a compreender e formular opiniões a respeito do mundo em que vivem e acessar, mesmo que parcialmente, elementos de outras culturas.

Com essa atitude, a escola e, especificamente, a Educação Física, poderá proporcionar mudanças de paradigmas por meio de aproximação e da valorização de diversas formas de produção e de expressão cultural dos educandos e de outros grupos. A escola e seus professores passam a atuar e desenvolver um trabalho numa perspectiva intercultural, favorecendo as relações humanas entre diferentes elementos e grupos sociais, concretizando

uma educação realmente diferenciada em todos os seus aspectos. E a Educação Física, concernindo a cultural corporal como elemento constitutivo de sua prática, pode ajudar nessa mudança.

CAPÍTULO III

*Quem pintou a louça fina,
Ó Mãe de Deus,
Caboquinha da Jurema
Pedra fina
(Letra Toré Potiguara – PB)*

3 O POVO POTIGUARA E A CULTURA CORPORAL: SUAS VOZES COMO POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Neste último capítulo apresento o produto proposto por este estudo, como possibilidade metodológica para o trabalho com a cultura corporal indígena no currículo da Educação Física. Para tanto, delimita-se o conceito do corpo na sua relação com a história e a educação na visão de Fontes (2011), Soares (2004) e Tabora de Oliveira e Vaz (2004).

Depois de tal incursão, exponho a Sequência Didática Interativa na concepção de Oliveira (2013), como metodologia aplicada na atividade pedagógica proposta para os alunos do 6º ano da E.E.I.E.F.M. Cacique Iniguaçu, reproduzindo o passo a passo das etapas até chegar nas produções e releituras dos achados dos alunos. Por fim, apresento a culminância das atividades na Semana Cultural, entrecruzando as memórias na oralidade dos “Troncos Velhos” reconstruindo suas infâncias. E para isso, busco em Meiry e Holanda (2018) e Larrosa (2017) o conceito de história oral e memória.

3.1 O CORPO EM MOVIMENTO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

O termo corpo tem um sentido polissêmico. Tal entendimento me fez refletir sobre a necessidade de explicar sobre qual corpo este estudo se pauta. Para tanto, busco nas palavras do professor Joaquim Brasil Fontes algumas possibilidades semânticas para este termo. Sendo assim, Fontes (2011) exprime

Corpus designava, em latim, o corpo em oposição à alma, de onde vem sentindo de ‘cadáver’, conservado pela memória de muitas línguas modernas: o inglês chama o corpo morto de *corpse*; o francês vale-se da expressão *levée du corps* – literalmente, ‘levantamento do corpo – como sinônimo de ‘encomendação do defunto’, e todo falante do português compreende sem dificuldade uma frase como esta, colhida num dicionário qualquer: ‘o corpo está sendo velado no necrotério’. Foi sem dúvida a dicotomia entre ‘animado’ e ‘inanimado’ que permitiu à palavra *corpus* passar a indicar os objetos materiais – isto é, visíveis-, em oposição àquilo que os sentidos do homem não podem captar (FONTES, 2011, p. 9 – Itálico do autor).

Este corpo material é um algo finito. Muitas vezes, ele está associado ao dualismo existencial entre matéria e espírito, absorvendo um simbolismo de organismo visível. Para Fontes (2011, p. 10), “a história da palavra vem assim colocar em evidência o semantismo da ‘matéria’ que impregna em suas mais remotas origens: um corpo pertence ao mundo sensível, ocupa uma extensão no espaço”. O corpo assim, com sua materialidade, é trazido à cena como possibilidade para se pensar a vida humana e toda a complexidade de suas interações.

O corpo entendido como conceito para este estudo, refere-se ao ponto de ligação material entre as experiências vividas pelo homem, nas quais são inscritas suas memórias. O homem se relaciona com o mundo, com as pessoas, com os objetos através do corpo material, sendo, dessa maneira, um elemento de interconexão da história vivida e contada.

O corpo indígena apresenta-se nesse contexto como campo substancial para uma história contada pelos oprimidos, por meio de suas danças, rituais, jogos, brincadeira, lutas. O índio tem a sua relação com a natureza, os encantados, a Mãe Terra, através do corpo, sendo esta relação, muitas vezes, reprimida por um padrão cultural externo às suas crenças. O povo Potiguara que vive no litoral norte paraibano, após a chegada dos europeus, sempre esteve em contato com a cultura dominante do homem branco. Na aldeia Tramataia, percebe-se a resistência da cultura indígena para não sucumbir aquela advinda da zona urbana. Dentro de uma proposta de educação decolonial, pautada na interculturalidade, faz-se necessária a relação entre as possibilidades materiais inscritas no corpo indígena.

Nesse sentido, destaca-se a importância dos “trancos velhos” ou anciões, pois através da oralidade, experienciada no corpo calejado pelo tempo e pelo sol, pode-se passar as memórias da significação das tradições e da cultura indígena. Daniel Munduruku, em um belo texto publicado em seu blog⁶², descreve as suas memórias sobre seu avô Apolinário, velho sábio da aldeia Munduruku-PA, e todos os seus ensinamentos, ratificando a importância das palavras dele para sua aceitação indígena, enquanto identidade. É nesse cenário que Munduruku aconselha:

Uma solução é fazer com que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comportamentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho venha contar histórias que ele ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de rodas. Tudo isso não como saudade de um tempo que já se foi, mas para dar sentido ao presente; para trazer a emoção de terem vivido um tempo que muito pode ensinar aos jovens modernos. Tenho certeza que isso dará um ânimo novo nos

⁶² Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html>.

educandos e renovará o sentido de família, de pertencimento a um grupo, a um povo, a uma nação (MUNDURUKU, 2002, p. 41-42).

Buscando recontar a história do corpo indígena, através do que foi conceituado de cultural corporal, perguntei a Zé Paulino⁶³ como tinha sido sua infância na aldeia Tramataia, como eram suas brincadeiras e como foi a infância de seus filhos. Ele me fez o seguinte relato:

Minha infância foi muito difícil... Era tão difícil de um jeito... que eu não quero nem pensar... Nós tinha muita fatura aqui... muita caça do mato... Pesca... mais faltava farinha... que é a comida de índio... Meu pai não tinha dinheiro para nada e nós vivia da terra... Então nós brincava de cavalo de pau... passa anel... de bola com a casca do coco seco... No nosso tempo a de noite a gente rapazote brincava de passa anel... o coelho passa ou não passa... Hoje nossos neto e bisneto só quer brincar com um carinho de brinquedo... de boneca de brinquedo... com o celular... No nosso tempo a bonequinha que as meninas brincava era aquela de pano ou de milho e casinha de palha. (Entrevista realizada em maio de 2019)

Na procura de outro ponto de vista, encontrei Vó Maria (Figura 21), 84 anos, indígena, que carregou seu Zé no colo, como ela mesma relata⁶⁴ ao falar sobre sua infância:

Minha infância foi que nem uma escrava... Eu não tive infância... Naquele tempo todo mundo era pobre... hoje todo mundo é rico... né? Mas era um lugar bom de se viver... de se brincar... Eu trabalhava de dia na casa de farinha... raspando macaxeira e brincava de noite... A gente brincava de coco de roda... a gente brincava de forró... Eu tinha uma boneca de palha de milho. (Entrevista realizada em maio de 2019)

Figura 162 – Maria da Penha, Vó Maria – maio de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

⁶³ Cf. Capítulo 1

⁶⁴ Entrevista concedida em 20 de maio de 2019, na aldeia Tramataia-PB.

Os relatos feitos por seu Zé Paulino e Vó Maria mostram o cenário de uma infância difícil, mas de uma convivência muito próxima entre a comunidade. A Aldeia Tramataia hoje é bem diferente daquela citada nos relatos, mas ainda consegue conservar as características de acolhimento e singularidade que a vida indígena tradicional proporciona. Percebo que, apesar de toda dificuldade, foi um período vivido com muita intensidade, da forma que lhes era facultada. Neste sentido, relativo aos inscritos no corpo, Soares (2011, p. 111) acrescenta:

As múltiplas faces das dobras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, nos utensílios, na alimentação, no vestuário, mas sobretudo no **corpo**. Ele é inscrição que move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdade. É sempre submetido a normas que o transformam, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social. (Grifo nosso)

A infância está ligada diretamente ao lúdico, brincar faz parte do desenvolvimento do ser humano. Através do jogo⁶⁵, as crianças engendram suas relações sociais, aguçam seus sentidos, expõem de forma organizada seus pensamentos, mesmo que inconscientemente. O lúdico é essencial para o processo de amadurecimento do homem enquanto ser social. Com efeito, Neira e Nunes (2014, p. 229) afirmam que “o jogo, ao mesmo tempo em que se afasta o indivíduo da realidade, traz essa realidade, inconscientemente, de volta, pois é pela ação do jogo que a cultura se expressa”.

Nessa perspectiva, Munduruku (2012)⁶⁶ acrescenta:

A criança indígena crescer de maneira consciente, ela precisa de espaço, ela precisa de brincar, ela precisa de jogos, ela precisa desenvolver sua criatividade. Jogos e Brincadeiras são fundamentais, criança que não brinca, ela cresce desequilibrada, a brincadeira faz parte da educação integral do ser humano. Quando ela brinca, ela tem que brincar plenamente. Ela tem que se entregar a esses jogos. Nesse momento ela tá educando o corpo dela, a mente dela. Portanto tudo é um processo educativo que a criança vai vivenciando.

O jogo faz parte da cultura corporal e a Educação Física dentro da escola tem um papel significativo ao incorporar este conhecimento em sua prática cotidiana, aproximando os jogos eurocêntricos daqueles experienciados outrora pelos Potiguara. O cacique Elias deixa transparecer, de forma significativa, a importância da educação escolar, e a Educação Física

⁶⁵ O termo jogo aqui apresentado neste estudo refere-se a toda manifestação lúdica.

⁶⁶ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSydc4QKsE&list=WL&index=36&t=17s>.

se insere neste contexto por fazer parte desta educação, para o empoderamento da cultura Potiguara. Sobre essa questão, ele fez o seguinte relato:

Rapaz a gente briga muito dentro das aldeias... porque é assim... tem aldeia que quase não tem cultura... A sorte é que as aldeias tem os professores... tem os educadores... tem a comunidade... tem os professores que é indígena que puxam.

Sendo a escola esse ponto de convergência, aproximar a criança das tradições passadas através da oralidade pelos sábios da aldeia torna-se uma possibilidade pedagógica significativa para o processo de conhecimento dos jogos que faziam parte da infância da aldeia Tramataia. Oportunizar esta vivência, para que ela se torne uma experiência na infância das crianças indígenas, é algo que se relaciona diretamente com a cultura corporal de movimento apresentada anteriormente. Nesse sentido, uma das atividades propostas na sequência didática que será apresentada no próximo tópico aproxima os educandos das experiências vividas pelos seus avós, pais ou alguém com mais tempo de vida que eles. Tal pensamento remete às palavras de Jorge Larrosa sobre experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o autoritarismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p. 25).

O corpo está impregnado dessa experiência e a práxis da Educação Física, pautada numa pedagogia que envolve a cultura corporal, busca (re)significar as experiências contadas de forma singular por aqueles que a viveram. O gestor Daniel Silva, que cresceu na aldeia Tramataia, ao buscar suas memórias sobre sua infância, expõe:

Lembro do meu tempo de criança que a gente brincava muito de burrica⁶⁷ aquilo era muito gostoso... Hoje as crianças aqui não brinca mais disso... Tinha também o escorrega no coqueiro... o bidelo... que era acertar as castanhas no pé da parede... tinha a biloca que era acertar a castanha na quenga de coco enterrada no chão... o cavalo de pau e o salto na maré⁶⁸... Hoje as crianças aqui não sabem o que é isso... só querem saber de jogar bola. (Entrevista realizada em maio 2019)

⁶⁷ Pedaco de uma madeira chamada capera, na forma de uma T. O objetivo da brincadeira era roda em torno da burrica até fica tonto. Quem ficasse em pé era o vencedor. (DANIEL SILVA, em maio de 2019)

⁶⁸ Braço do Rio Mamanguape que se encontra com o mar.

Os corpos são educados por uma realidade que os circunda por todas as coisas que com eles convivem, por esse motivo, apresenta-se como uma tela pintada por experiências vividas em um tempo e espaço. Sobre as experiências trazidas por este corpo em movimento, além dos jogos, a dança também se apresenta como forma de manifestação da cultura corporal Potiguara.

Aqui na aldeia Tramataia a gente nunca foi acostumado... no nosso tempo... do pai... do avô... não foi acostumado a dançar o Toré... o Toré aqui era o coco de roda⁶⁹... era uma tradição que nós tinha aqui... Só que hoje com o passar do tempo vem os índios de São Francisco⁷⁰... que sempre ali... foi tradição de dançar o Toré... Através de São Francisco hoje em Tramataia abandonou o coco de roda... Mas nossa tradição aqui dentro era o coco de roda. (ZÉ PAULINO, maio de 2019)

Eu brinco coco desde o tempo de menina... eu vi minha mãe dançando... minha tia... mas menina [risos] eu acha muito bonito... Eu só aprendi a dançar coco... Eu brinquei de lapinha... eu brinquei de ciranda... eu brinquei de quadrilha e terminei com o coco de roda... O coco de roda sendo bem caprichado direitinho... você dança sem querer. (VÓ MARIA, maio de 2019)

A dança é um outro elemento da cultura corporal repleto de significado em cada gesto. Ao dançar o Toré, os índios fazem descalços, batendo os pés a todo instante no solo desnudo, ao primeiro momento se interpreta como sendo uma marcação do ritmo, da música e da dança, mas depois de uma análise mais próxima, percebe-se que é a forma de contato do corpo com a Mãe Terra, onde se encontra os encantados⁷¹. Nas palavras do professor Aldir Pereira,

A gente ver o corpo, na realidade, como se a gente tivesse [pausa]... um pedaço de terra isolado na gente... A gente ver a terra como nossa Mãe... Nossa Mãe hoje é a terra... O nosso corpo é nossa Terra... Porque nós viemos da terra e devemos volta para ela... O corpo é casa da Mãe Terra. (Entrevista realizada em maio de 2018)

Os corpos como instrumentos da oralidade são elementos de uma química que reforçam um arranjo de historicidade, quando se permite escutar as vozes daqueles que tem em suas memórias as experiências vividas⁷², daí a importância de uma prática que estimule a vivência da cultura corporal do movimento, de forma a oportunizar novas experiências.

⁶⁹ Dança tradicional do Nordeste, o coco de roda tem sua origem na união da cultura negra com os povos indígenas no Brasil. Disponível em: <http://averdade.org.br/2012/04/coco-de-roda-origem-e-resistencia/>.

⁷⁰ Aldeia Potiguara situada no Município de Baía da Traição-PB.

⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ywi3brK5oGM>.

⁷² “A experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” (LARROSA, 2017, p. 18 – Grifo nosso).

A partir dos desenhos que se traçam no espaço com sua materialidade, os corpos e sua gestualidade podem permitir a compreensão de toda uma dinâmica de elaboração dos códigos a que devem responder, das técnicas, pedagogias e instrumentos desenvolvidos para submetê-los a normas. A aparente insignificância dos gestos, pode revelar-se como face densa de significados, pois é sempre a expressão do ser inteiro (SOARES, 2011, p. 113).

A escola indígena tem um papel fundamental na educação dos povos indígenas, pois representa para os índios uma possibilidade de abrir as portas para o mundo. A escola é espaço de convergência de culturas, a exemplo da escola Cacique Iniguaçú, que tem alunos indígenas, em sua maioria, mas também não indígenas, e também aqueles que são indígenas, mas não se reconhecem como tal, não vivem a cultura do seu povo. Muitas são as relações socioculturais no cotidiano escolar, penso que a escola deve aproximar as culturas de forma a garantir a interculturalidade no seu dia a dia.

Nas minhas experiências como professor, já desenvolvi inúmeras atividades que recontam a infância dos pais, avós e tios dos alunos, como também já propus atividades que eu brincava na minha infância. A realidade da escola Cacique Iniguaçú não se distancia de outras escolas dos grandes centros urbanos, sobretudo, da Paraíba, como João Pessoa e Campina Grande. Os jogos são deixados de lado em detrimento de uma condição mais tecnológica, hoje, sem dúvidas, a maioria das crianças brincam de forma virtual mais do que antes, em virtude da fácil acessibilidade a este tipo de entretenimento. E isto acontece também na aldeia Tramataia, conforme destaca Aldir Pereira:

Hoje eles brincam pouco por causa da tecnologia está muito presente. Então vai esquecendo. Eu acho que os povos indígenas que tem mais proximidade aos centros urbanos ele está mercê disso. A escola tenta resgatar as brincadeiras, mais faz isso de tempo em tempo, uma hora por dia, enquanto na família eles passam o resto. (Entrevista realizada em maio de 2018)

Uma maneira de mudar esse cenário, sobretudo, no que diz respeito à Educação Física como elemento do processo educativo, é promover a dinâmica sociocultural do referido componente, contrapondo-se a conceitos, valores, crenças e tradições há muito tempo arraigados à prática dessa disciplina. Uma sugestão para o trabalho com a cultura corporal no plano da Educação Física é a Sequência Didática Interativa (SDI), difundida pela professora Marly Oliveira, que está sequenciada no próximo item, de forma a introjetar as experiências passadas pelo corpo, traduzidas na oralidade dos “trancos velhos” e substancialmente incorporadas ao fazer pedagógico da Educação Física.

Talvez o corpo, por ser esta tela tão frágil, onde a sociedade se projeta, possa ser hoje o ponto de partida para pensar o humano, sobre o humano e para o humano, este humano

factível, inusitado, que guarda sempre uma réstia de mistério e, sobretudo, uma consciência intrínseca de história expressa na oralidade e gestos.

A escola indígena e a Educação Física devem compreender os recursos imateriais inscritos no corpo, apropriando-se deles como forma de garantir uma educação intercultural, baseada na cultura corporal indígena, possibilitando aos educandos (re)significar estas práticas em seu cotidiano.

O corpo indígena é um expoente de historicidade e, portanto, deve fazer parte do cotidiano das aulas de Educação Física, em suas expressões de dança, jogos e brincadeira. Sendo assim, cabe aos professores, alunos e à comunidade experimentá-las, usufruindo de todos os elementos que circunscrevem a cultura corporal. Adiante está explicitado o produto desta pesquisa, como sugestão de trabalho pedagógico sobre a cultura corporal indígena e a vertente de seus jogos, bem como a culminância do projeto.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A CULTURA CORPORAL INDÍGENA

A partir dos achados no percurso palmilhado neste estudo, e no intuito de aproximar o conceito de cultura corporal (item 2.4) do currículo escolar da Educação Física da escola Cacique Iniguaçú, como forma de (re)significação do trabalho pedagógico deste componente curricular, sugeri a utilização de uma Sequência Didática Interativa (SDI) que tivesse como objetivo experienciar as memórias corporais narradas pelos “troncos velhos”, bem como dos familiares dos alunos. A sugestão de tal procedimento se deu a partir da necessidade apresentada pela escola e pelo professor titular do componente curricular em abrir as possibilidades do fazer pedagógico da EFE, para além do modelo tecnocrático-desportivo das aulas.

Portanto, ao estabelecer a viabilidade desta atividade com a turma do 6º ano da escola Cacique Iniguaçú, debruçei-me sobre os referências que circundam este estudo, como forma de embasar as ações propostas no planejamento da atividade, conforme detalhado nas próximas linhas. As ações propostas foram discutidas previamente com a gestão escolar e com o professor Anderson Padilha, a fim de que minha presença não prejudicasse o andamento das atividades, e para que pudesse somar ao processo pedagógico cotidiano da escola.

Por que a escolha da SDI? Bem, este estudo está situado no âmbito de um programa de pós-graduação profissional, que tem como pré-requisito a apresentação de um produto

didático-pedagógico que responda aos problemas encontrados no campo pesquisado. No caso do presente estudo, questionou-se: como o currículo escolar da Educação Física absolve a cultura corporal indígena no seu cotidiano? Diante disso, a SDI, como será conceituada posteriormente, tem o diferencial de aproximar o aluno através do seu conhecimento sincrético sobre determinado conceito, tornando-o um ser ativo no processo ensino-aprendizagem. Outro fator que me levou à sugestão da construção de uma SDI que envolvesse a cultura corporal indígena reside na possibilidade de diálogo com diversas correntes pedagógicas, ou seja, sem uma estruturação rígida, com que facilitou agregar os conceitos da decolonialidade, interculturalidade e da cultura corporal. Então, apresento como produto desta pesquisa a Sequência Didática Interativa utilizada com base no corpo indígena como inscrito de cultura de movimento.

A sequência didática é um procedimento de ensino simples, que consiste no planejamento sequencial de atividades didático-pedagógicas que se relacionam entre si, pode ser feita de forma isolada, em um único componente, e de forma inter e transdisciplinar. Segundo a professora Maria Marly de Oliveira (2013),

Situando-a no tempo e no espaço, a sequência didática surgiu na França no início dos anos de 1980 e objetivava melhorar o processo de ensino da língua materna, sendo uma proposta para sair de um ensino fragmentado do idioma francês em que se trabalhava de forma separada, sem conexões, a ortografia, a sintaxe e cada categoria gramática (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Autores como Antoni Zabala (1998) defendem que, independentemente das atividades propostas pelo professor, o que diferencia as sequências didáticas é a maneira como ela se articula com o processo, “a maneira de situar algumas atividades em relação à outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar” (ZABALA, 1998, p. 53).

Nesse sentido, a SDI apresenta-se como uma possibilidade interessante de trabalho com a cultura corporal indígena, que tem como ingrediente principal a memória do corpo através da oralidade de seus atores. Oliveira (2013, p. 58-59) conceitua a SDI da seguinte maneira:

A sequência didática interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do Círculo-Hermenêutico dialético para identificação de conceitos/ definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e que são associados de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes.

Deve-se ressaltar que a SDI não tem um tempo delimitado, cabe ao professor determinar, juntamente com os alunos, a duração provável das aulas/encontros, de forma a encontrarem a relação mais igualitária para as atividades propostas. Oliveira (2013) estabelece que a sequência didática interativa se caracteriza por dois blocos iniciais de atividades. O primeiro, onde ocorre a aplicação do Círculo-Hermenêutico Dialético (CHD), e o segundo, quando se ancora no embasamento teórico feito pelo professor. Com efeito,

Para aplicação da SDI faz-se necessário seguir os seguintes passos básicos:

Primeiro momento: sequência de atividades

1. Definir qual o tema a ser trabalhado, como por exemplo, *sustentabilidade*. Uma vez definido o componente curricular a ser trabalhado, entregar para cada aluno do grupo-classe, e/ou participante de uma oficina pedagógica, uma pequena ‘ficha’, o professor e/ou coordenador dos trabalhos, solicita que cada estudante/participante escreva na ficha, o que entende por *sustentabilidade*, e/ou outro tema qualquer.
2. Depois que cada estudante/participante escrever o que entende pelo tema em estudo (conceito), dividir o grupo-classe em pequenos grupos entre quatro e cinco pessoas. Uma vez formado estes pequenos grupos, solicitar aos estudantes que façam uma síntese dos conceitos que foram construídos por cada participante, resumindo em uma só frase (definição). É importante que cada pequeno grupo tente contemplar nesta síntese, o que cada participante disse sobre o tema, objeto de estudo.
3. Na etapa seguinte, é solicitado que cada equipe escolha um representante, e assim é formado um novo grupo somente com o líder de cada equipe em que foi sistematizado em uma só frase os conceitos de cada componente deste pequeno grupo. O professor e/ou coordenador, solicita que os líderes façam uma síntese da frase construída como síntese de todos os pequenos grupos. Desta forma, é construída uma síntese geral (definição) de todos os pequenos grupos, ou seja, do grupo-classe, e/ou participantes de uma oficina pedagógica.
4. Assim, com esses passos básicos é concluída a primeira sequência de atividades concernentes à explicitação de conceitos ou melhor dizendo, o que cada aluno e/ou participante entende sobre o tema proposto para estudo. A finalização desta primeira sequência resulta na construção de uma definição sobre o tema em estudo. (OLIVEIRA, 2013, p. 59 – Grifos do autor).

Essa técnica favorece, de forma mais “rápida”, a relação aluno-professor, aluno-aluno e professor-aluno, pois permite uma dinamicidade no processo ensino-aprendizagem. O fator que deve ser ressaltado é que o conceito parte dos alunos de forma interativa, sem a preocupação de certo ou errado, o que importa realmente é o diálogo entre eles na construção de um conceito que abranja toda a turma. Nesse sentido, Oliveira (2012 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 62) acrescenta:

O Círculo Hermenêutico Dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um vai e vem constante (dialética) entre interpretações e reinterpretções sucessivas dos indivíduos (complexidade) para estudar e analisar um determinado fato, tema e/ou fenômeno da realidade.

De modo simples, a hermenêutica associa-se à interpretação, em sentido amplo, ou seja, não só a interpretação de texto, mas também de toda a realidade. A dialética se dá no movimento de ir e vir, em elaboração e reelaboração, que se afunila na complexidade como uma rede de interações, de forma a convergir na dialogicidade, que representa o encontro do humano com o humano permeado pelo mundo social.

Concretizado o primeiro momento da SDI, ou seja, o conceito construído sobre um tema/assunto pelos alunos, é chegada a hora do segundo passo, ou o segundo bloco de atividades, referente ao embasamento teórico, definida por Oliveira (2013, p. 60) da seguinte forma:

Segundo bloco de atividades

1. A segunda sequência está relacionada ao embasamento teórico do tema em estudo. O professor e/ou coordenador deverá trabalhar o conteúdo teórico por meio de uma exposição oral, apoiada em livros e textos. A fundamentação teórica também poderá ser apresentada com a exposição em slides (Powerpoint), documentários, imagens, entre outros, sempre em constante diálogo com os participantes. Nesta etapa, o professor/coordenador deverá escolher uma teoria de aprendizagem, e/ou uma proposta pedagógica, e/ou uma metodologia de trabalho, como por exemplo, a interdisciplinaridade ou outro teórico de sua preferência.
2. Após o embasamento teórico do tema em estudo, cabe ao professor/coordenador escolher uma determinada atividade para fechamento do tema.

A autora sugere que, após o fechamento das duas primeiras sequências de atividades, o professor estabeleça uma rotina de atividades ou uma atividade de fechamento para a consolidação dos conceitos trabalhados. No caso deste estudo, foi utilizada uma sequência de cinco encontros⁷³ de noventa minutos, os quais estão descritos no Quadro 5.

Dessa forma, de acordo com Oliveira (2013, p. 79),

[...] a SDI é uma ferramenta didática que privilegia a base conceitual para sistematizar saberes e produzir um novo conhecimento e saber, a começar pela definição do tema em estudo. É da competência do professor e/ou coordenador dos trabalhos, planejarem a sequência de atividades para avançar quanto à fundamentação teórica do tema em estudo, para que se adquiram subsídios para construção de um novo conhecimento.

Uma vez apresentada a estruturação da sequência didática interativa e os caminhos escolhidos como sugestão de trabalho didático-pedagógico, busco nos próximos tópicos uma

⁷³ Os encontros aconteceram à tarde com a presença do professor Anderson Padilha. A escolha para fazer no horário de aulas da turma se deu por ter a maioria dos alunos na escola, o que não acontece durante as aulas em contraturno de Educação Física. Os encontros com a turma após planejados foram aprovados devidamente pela gestão da escola, e as aulas necessárias foram cedidas pelos professores de forma cooperativa.

descrição detalhada do passo a passo da aplicação da SDI. Para tanto, seguirei a sequência exposta no Quadro 5, como forma gradual de amadurecimento do trabalho vivenciado.

Quadro 5 – Atividades propostas para aplicação da SDI

PLANEJAMENTO DA ATIVIDADES DA SDI			
TEMA: CULTURA CORPORAL INDÍGENA			
ENCONTRO	DATA	ATIVIDADE	OBJETIVO
1º	25/02/19	Apresentação inicial	Conhecer a turma e apresentar o trabalho
2º	04/03/19	Aplicação do CHD	Refletir sobre o conceito de cultura corporal
3º	11/03/19	Embasamento teórico	Contextualizar de forma sistemática os conhecimentos
4º	18/03/19	Atividade de consolidação	Construir sob o olhar dos alunos as atividades corporais vividas pelos seus familiares na infância
5º	25/03/19	Avaliação dialogada	Expor o que foi aprendido
CULMINÂNCIA – SEMANA CULTURAL – 15 a 17/04/19			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

3.2.1 Primeiro encontro: apresentação inicial

Começo a descrição dos encontros com a turma fazendo uma breve confissão. Confesso que estava muito apreensivo em realizar este trabalho com os alunos, porque, embora alguns me conhecessem por eu estar observando o cotidiano das aulas práticas de Educação Física, aquela situação era nova para mim, e, principalmente, para eles, pois, além dos demais alunos da turma não me conhecerem, eles nunca tiveram aula de Educação Física em sala de aula, propriamente dita, sendo assim, mais um desafio lançado.

O primeiro momento foi de sondagem e apresentações. O professor Anderson Padilha fez as honras, como também foi o elo de condução para o processo, afinal, eu era um estranho adentrando na casa deles. E, conforme Oliveira (2013, p. 79), “o ponto de partida para aplicação da SDI está focado em uma atividade motivacional, por meio da dialogicidade entre professor e os alunos”. Este primeiro contato buscou a aproximação com a turma, além de estabelecer uma relação cordial e recíproca com os alunos. Na ocasião, também foi encaminhada para os pais/responsáveis uma autorização para participação de seus/suas filhos/filhas na pesquisa.

Figura 23 – Apresentação inicial – fevereiro de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

3.2.2 Segundo encontro: Aplicação do Círculo Hermenêutico Dialético

Passada a tensão inicial, no segundo encontro foi o momento de aplicar a técnica do CHD. A pergunta motivacional feita aos alunos foi a seguinte: o que você entende por cultura corporal? Depois disso, seguiram-se os passos descritos por Oliveira (2013), aplicados à primeira parte da SDI.

Passo 1: A turma foi posta em semicírculo (Ver Figura 23) e entregue $\frac{1}{4}$ de folha de papel A4 para cada um dos alunos, que colocaram de forma não nominal suas respostas.

Figura 24 – Passo 1 – CHD – março de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Desse momento, surgiram respostas como: “a cultura corporal eu acho que é uma forma de se expressar”; “a cultura corporal eu acho uma pintura que identifica a origem do nosso povo... o povo Potiguara”; “eu acho uma cultura corporal e uma forma de se comunicar de forma cultural”; “eu acho que é física... fazer exercícios etc.”; “cultura corporal é uma forma de alguém amar-se pintar”; “cultura corporal é uma cultura indígena”; “eu acho que é

algo interessado a educação física”; “objetos bonitos... pinturas... qualquer coisa que usamos no nosso corpo”. Neste momento da atividade, é possível perceber a formulação individual de um conceito sobre algo que eles não haviam tido conhecimento antes, ou seja, é o conhecimento sincrético.

Passo 2: Os alunos foram divididos em quatro grupos, conforme a Figura 24, leram seus conceitos individuais e, a partir deles, formularam um conceito único do grupo sobre cultura corporal. Neste momento, eles colocam em prática a dialogicidade do CHD. Freire (2004) associa a dialogicidade à ação e reflexão, em um contínuo processo de esperança, de integração entre pessoas, dentro de uma dimensão social, perpassada pela realidade do outro.

Figura 175 – Passo 2 – CHD – março de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Depois dos debates em grupo, foi a vez de formular os quatro conceitos que sintetizavam os pensamentos individuais, os quais foram agrupados da seguinte forma: “a cultura corporal é uma forma de se expressar através das pinturas indígena de comunicação”; “é algo interessado a educação física. É uma pintura que indentifica a origem do nosso povo Potiguara. É uma pintura indígena”; “é a cultura de corpo, onde trabalhos o corpo humano”; “nós achamos que é física, é fazer exercícios, uma forma de se espresar com o nosso corpo, fazendo movimentos que ajuda ao corpo. É uma pintura que o povo indígena se pinta”. Para Oliveira (2013, p. 64), “a dialogicidade está relacionada ao processo de interação entre as pessoas, para construção e reconstrução da realidade dentro de uma visão do todo, ou seja, na ótica da complexidade”. Assim, percebe-se no processo transcorrido do passo 1 para o passo 2 o amadurecimento do conceito, tendo em vista a interação entre os pares. Esta dinâmica proporciona um envolvimento dos educandos com a realização da atividade proposta.

Passo 3: Agora é o momento de sintetização dos conceitos elaborados pelos grupos. Oliveira (2013) aconselha que, neste passo, seja escolhido um representante dos grupos para elaborar o conceito final da turma sobre o tema. Dados o envolvimento da turma e a

dinamicidade do trabalho, levando em consideração que são alunos do 6º ano, resolvi transformar esta etapa fazendo uma outra dinâmica. Pedi que os representantes fossem até o quadro e escrevessem o que seus grupos tinham elaborado como conceito para o tema proposto (Ver Figura 25). Dessa maneira, com os temas todos expostos no quadro, pudemos passar para o próximo passo.

Figura 26 – Passo 3 – CHD – março de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Passo 4: Esta etapa refere-se à consolidação do conceito final de toda a turma. Com os conceitos elaborados pelos grupos e expostos de maneira acessível para todos, motivei-os a elaborem mentalmente um conceito que envolvesse todos os que ali estavam expostos. O resultado foi uma chuva de ideias, onde todos se envolveram com a atividade proposta, elegendo o conceito final da turma sobre cultura corporal: “a cultura corporal é uma forma de se expressar através do corpo, utilizando a pintura, o movimento que apresenta a cultura indígena na sua comunicação”, ao final da aplicação da técnica do CDH, ressalta-se que não há um conceito certo ou errado, aqui o que se procura é recolher informações sobre o que os alunos sabem sobre determinado tema e, a partir deste entendimento, ajudá-los a elaborar uma síntese dos pensamentos de forma organizada.

Esse movimento de iniciar o processo de ensino partindo do conhecimento de mundo dos alunos permite fazer com que eles se sintam parte ativa do percurso ensino-aprendizagem, ou seja, ao retirar a presença central do professor com único “detentor” de conhecimento, os alunos se percebem como sujeitos de sua própria aprendizagem.

No ato de interação entre os pares singulares, de relações horizontais, a fluidez da linguagem argumentativa e organizacional estabelece possibilidades de diálogos múltiplos, através da dialética e da complexidade na interação humana. Sendo assim, Oliveira (2013, p. 71-72) acrescenta:

Nesse processo dialógico, repensamos a realidade e a construímos e reconstruímos em toda sua complexidade através da dialética e da dialogicidade. [...] É por meio dessa dialogicidade que se percebe a realidade pelo o sistema de relações entre o todo e as partes sem fragmentação.

Instigar nos alunos a percepção sobre algo que está presente no cotidiano deles permite aproximar a dimensão sincrética da dimensão sintética, aguçando um olhar diferente sobre sua realidade. A finalização da atividade se deu em torno do trabalho desenvolvido com eles, de forma a reforçar a etapas seguintes da SDI.

3.2.3 Terceiro encontro: aplicação do segundo bloco de atividade da SDI

O terceiro encontro com a turma foi realizado no dia 11 de março de 2019. De acordo com Oliveira (2013), este bloco de atividades está relacionado ao embasamento teórico que deve estar alicerçado sobre uma corrente de aprendizagem. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados se fundamentam na concepção de cultura corporal apresentada por Neira e Nunes (2014) e na pedagogia decolonial⁷⁴ defendida por Walsh (2009), a escolha destas pedagogias refere-se ao fato delas dialogarem com os conceitos propostos neste trabalho, ou seja, uma educação diferenciada com base na história trazida pelos corpos indígenas em sua existência.

⁷⁴ Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados na realidades, subjetividades, histórias e lutas da pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. (WALSH, 1991 *apud* WALSH, 2009, p. 26).

Figura 27 – Segundo bloco de atividades da SDI – março de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

O início do encontro partiu do que os alunos tinham elaborado como conceito de cultura corporal, questionando-os como aquela cultura estava presente no cotidiano da vida comunitária e familiar. Depois disso, mostrei-lhes as Figuras (28 e 29) de corpos indígenas que foram feitas no passado, com o objetivo de provocar uma reflexão sobre se havia alguma diferença entre o corpos indígenas de antes e os de hoje, e se aquelas imagens diziam alguma coisa sobre a história daqueles índios.

Figura 18 – Índio Camacã Mongoio



Fonte: Oliveira, s/a, p.10

Figura 29 – Índios atravessando um riacho (*O Caçador de Escravos*)



Fonte: Oliveira, s/a, p.31

Dessa atividade, renderam muitas risadas, pois eles nunca haviam entrado em contato com tal reflexão. Passado o impacto, muitas observações foram feitas. “Tio, eles eram muito fortes”, “Eles andava muito a pé”, “Era muito diferente a gente agora”. Perguntei-lhes, então:

“Vocês acham que o povo Potiguara já foi assim?”, tendo como resposta: “Professor, nós é tudo índio de qualquer forma”. A partir desta resposta pude aproximar outras questões, tais como: “Se vocês são todos índios, o que mudou? As brincadeiras são as mesmas? As danças? As comidas?”

A partir de então, os alunos estavam situados nas mudanças ocorridas no tempo e no espaço, atentando para o fato de que a história não é algo estático, mas um contínuo de entrelaçamento, mediado por um contexto socioeconômico. Benjamin (1981, p. 229) recorda que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (aspas do autor). Ao oferece-lhes uma situação desafiadora, novas respostas apareceram⁷⁵: “Minha avó contava que no tempo dela as coisa aqui era diferente, não tinha tanta casa”, “Meu avô diz que ele brincava de bola de gude, que era a castanha”. Neste momento, sinto que o objetivo proposto tinha sido alcançado, os alunos começaram a mergulhar nas memórias que lhes foram passadas pelos seus antecessores.

A aula segue o percurso planejado. Apresento o conceito de Neira e Nunes (2014)⁷⁶ sobre o que é cultura corporal. E finalizo a aula com uma atividade para ser feita, pedi que eles conversassem com os seus bisavós, avós, pais, tios ou vizinhos sobre suas infâncias e como eram as brincadeiras que eles gostavam. Pedi também que eles escrevessem tudo o que haviam escutado.

No final da aula, após trabalhar todo embasamento teórico, e ter associado o tema em estudo com uma teoria da aprendizagem e/ou proposta pedagógica, ou com outra técnica e metodologia. O professor poderá realizar outra sequência de atividades. A sugestão é que se construa um novo conhecimento ou se produza um novo saber. Concretamente, poderá ser solicitado que os alunos façam pesquisas sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, e construam um pequeno texto sobre o tema estudado e/ou façam um relatório sobre a sequência de atividades, associando com a teoria trabalhada em sala de aula (OLIVEIRA, 2013, p. 60).

As fontes agora buscadas são orais, extraídas das memórias de seus familiares. Meihy e Holanda (2018, p. 13) esclarecem que a “fonte oral é o registro de qualquer recurso que se guarda vestígios de manifestações da oralidade humana”, neste sentido, os alunos buscaram de forma não organizada informações acerca do registro histórico da infância vivenciada e experienciada por seus familiares.

Trabalhar com a história da cultura corporal indígena do povo Potiguara exige um olhar sensível do pesquisador, pois não existem documentos escritos que falem sobre estes

⁷⁵ Informações verbais (março de 2019) dos alunos do 6º ano da escola pesquisada.

⁷⁶ Cf. capítulo 2

processos históricos, a oralidade é a principal ferramenta de trabalho na aquisição de informações, por isso, a utilização da história oral se faz presente neste processo. Sendo assim, “[...] a história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto. A história oral se apresenta como solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamentos e sensibilidade humana” (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 15). Dito de outra forma, Matos e Senna (2011, p. 97) corroboram:

A história oral busca registrar e, portanto, perpetuar impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos.

É nesse arcabouço teórico que se justifica o objetivo da atividade proposta para os alunos como elemento para a construção do encontro 4, que tem como objetivo a vivência oral dos achados pelos alunos em suas diversas realidades.

3.2.4 Quarto encontro: atividade de consolidação

O quarto encontro aconteceu no dia 18 de março de 2019, tendo como objetivo construir sob o olhar dos alunos as atividades corporais experimentadas pelos seus familiares na infância, através dos achados advindos das conversas com seus familiares. No primeiro momento da aula aconteceu a exposição das impressões deles sobre a atividade. No segundo momento eles expuseram seus achados de forma oral, como, por exemplo: “Ah, professor, minha mãe disse que brincava de boneca”, “Meu pai brincava de pião”, “Meu avó brincava de biloca, de cabo de guerra na maré”, “Minha avó, brincou de pé de quenga”. Eu perguntei se eles acharam as brincadeiras muito diferentes das de agora e quais eram as maiores diferenças, alguns responderam: “Professor, agora a gente brinca de bola”, “A gente gosta de brincar de outras coisas, jogar no celular”. Então, indaguei se eles brincariam daquelas brincadeiras de seus avós, pais. A resposta foi única, “Sim!”.

Dessa feita, fomos para o terceiro passo da aula, que seria a materialização das conversas com a família. Para isso, entreguei uma folha (Ver Apêndices) com a atividade proposta para cada um, bem como todo o material necessário para a atividade, a saber: lápis, borracha, lápis para colorir, giz de cera e caneta hidrocor. Então, eles começaram a produção deixando a imaginação fluir.

Figura 30 – Atividade de consolidação da SDI – março de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Depois da materialização dos conhecimentos adquiridos, pela sensibilidade em escutar as histórias de seus antecedentes, aconteceu a exposição dos elementos constituídos⁷⁷ na etapa anterior da aula. Como exemplo, destaco o trabalho feito⁷⁸ pela aluna Rayane de Lordes da Silva, 11 anos, indígena, que conversou com sua avó.

Eu vou falar sobre a brincadeira da minha avó, ela gosta de brincar de burrita. A burrita é feita com troco de madeira, bota um maderá no chão, deixa em pé, depois uma maderá em cima reta amarra em duas corda trais e monta em cima uma na frente e outra atrás sigura na corda depois outra pessoa gira o troco mais forte. Quem cai sai e vai outra pessoa e ai vai a brincadeira. (Rayane de Lordes da Silva, 11 anos, indígena)

O professor José Carlos Sebe Bom Meihy e a professora Fabíola Holanda apresentam a história oral a partir de três vertentes: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. Mais precisamente, os autores revelam que

As histórias de vida são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações e até contradições na fala. A história oral de temática se aproxima em certa medida dos procedimentos comuns à entrevistas tradicionais. Tradição oral, por ter predicados únicos, por se assentar em bases de observação e se trabalhar com elementos da memória coletiva, não se encaixa na discussão sobre entrevistas. Ademais, a tradição oral depende de entendimentos entre os fundamentos míticos, rituais e vida material de grupos. (MEIHY; HOLANDA 2018, p. 35).

⁷⁷ Todas as atividades feitas pelos alunos estão nos Apêndices deste estudo.

⁷⁸ Ver Apêndice.

Essa atividade, além trazer as memórias das pessoas sobre suas infâncias, também provocou nos alunos o estado de ouvinte, ou seja, a diminuição do ritmo acelerado de pensamento, a condição de se colocar no lugar do outro e o despertar da imaginação, por serem levados a um mundo que não conheciam.

Diversas atividades foram sendo apresentadas, e em cada uma delas uma singularidade, foram relatos não só deles, mas também das vozes que eles escutaram atentamente. Nesse sentido, a aproximação da família junto ao processo educativo se torna um elo importante para a educação escolar e a educação indígena em todos os seus processos formativos. Este processo de intimidade entre família, escola e o ritmo em que a vida se encarrega de seguir é o mote para o encerramento deste ponto, que me fez lembrar das palavras de seu Apolinário, avô de Daniel Munduruku, traduzido em suas palavras.

Hoje você aprendeu algo novo. Nunca se deixe levar pelo o barulho interior. Agente tem que ser um rio. Não há empecilho no mundo que o faça sair do seu percurso. Ele caminha lento, mas constante. Ninguém consegue apressar o rio. Nunca ninguém vai dizer ao rio se ele deve ir rápido ou parar. Nunca apresse o rio interior. A natureza tem um tempo e nós devemos seguir o mesmo tempo dela. (MUNDURUKU, 2002, p. 41).

3.2.5 Quinto encontro: avaliação dialogada

A última etapa da Sequência Didática Interativa proposta por nós está voltada para a avaliação das etapas anteriores. Para tanto, propus uma avaliação coletiva dialogada, a fim de que todos pudessem expressar suas impressões, suas aprendizagens, de forma que se sentissem à vontade para falar o que quisessem, da forma que eles achassem melhor.

Comecei o momento de avaliação solicitando que eles respondessem o questionário para a pesquisa antes de começar o momento de avaliação, para não interferir nas respostas. Assim, atendendo o meu pedido, eles responderam as questões propostas. Terminada esta etapa, foi o momento de avaliarmos o que tinha acontecido nos quatro encontros anteriores.

A princípio, eles estavam envergonhados, não queriam falar, mas aos poucos e, com alguns “empurrãozinhos”, tomaram coragem e começaram a soltar a voz. Perguntei, então, o que significava ser Potiguara para eles, obtendo as seguintes respostas: “ser índio é se pintar”, ser Potiguara é caçar a própria comida”, “ser Potiguara é ter avô índio, a família”. Ao final, um aluno, de 14 anos, diz: “ser Potiguara é um orgulho de ser indígena, quem é índio de verdade dança o Toré. E sou índio com muito orgulho”. Para complementar, deixei claro para

eles que a marca do povo Potiguara está gravada no sangue que correm em suas veias, na expressão do seu corpo, está em todos os cantos desta aldeia.

Para a professora Maria da Penha Silva, que estudou o Povo Xucuru do Ororubá-PE em sua pesquisa de mestrado, trazendo as questões de identidade e diferença apresentadas por autores como Stuart Hall (2000; 2015) e Homi Bhabha (1998),

As identidades não se constituem como algo dado natural, mas como uma construção discursiva e de prática de poder, o que significa que estão constantemente em processo de mudança e de transformação. Essa concepção de identidade tem se apresentado profícua nos estudos em educação, sobretudo os que questionam os discursos e as práticas pedagógicas que representam as identidades indígenas como fixas e estereotipadas. (SILVA, 2015, p. 110).

Nesse contexto, a educação escolar indígena cumpre seu papel de ligar o conhecimento científico aos saberes tradicionais, e, nesse processo, a Educação Física contribui de forma singular ao oferecer possibilidades didático-pedagógicas que aguçam o envolvimento com a cultura corporal indígena, através de um currículo centrado na decolonialidade e na interculturalidade.

Muitas observações foram feitas e os alunos disseram que tinham brincado de algumas brincadeiras ou jogos que eles conheceram na aula. Sugerir, então, que eles poderiam refazer as atividades encontradas na pesquisa que fizeram e todos concordaram sem hesitação. Assim, nasceu a ideia da culminância da Sequência Didática Interativa.

Ao levar a ideia ao professor Anderson Padilha e ao Gestor Daniel Silva, os mesmos me informaram da existência de um projeto denominado Semana Cultural, que é realizado na semana do dia 19 de abril, dia do índio. Segundo o PPP da escola, “durante essa semana são realizadas várias atividades relacionadas à cultura com objetivo de *revitalizar e revivenciar* as práticas culturais indígenas Potiguara” (Projeto Político Pedagógico, Escola Cacique Iniguaçú, 2019, p. 14 – Itálico nosso). Sendo assim, propuseram-me incorporar as brincadeiras nas atividades deste evento.

Então, foi hora de planejar como seria desenvolvida a Semana Cultural 2019. O período da realização das atividades se deu entre 15 a 17 de abril, as atividades foram distribuídas conforme o Quadro 6. As atividades envolveram toda a escola, ou seja, o que antes era um trabalho realizado apenas como possibilidade metodológica com o 6º ano, agora foi levado para as outras séries e os outros componentes curriculares.

Quadro 6 – Planejamento das atividades da Semana Cultural

PLANEJAMENTO SEMANA CULTURAL – 2019	
DATA	ATIVIDADES
15/04 – segunda-feira	
Manhã (Abertura)	Palestras, pinturas e Toré
Tarde (Confecções de materiais)	Balaios, cestas, aniniais com bucha de coco
16/04 – terça-feira	ATIVIDADES
Manhã	Corrida de canoa – cata de marisco – pesca de siri
Tarde	Arco e Flecha – arremesso de lança – cabo de guerra – corrida com tora – brincadeiras
17/04 – Quarta-feira	ATIVIDADES
Manhã	Conversa de roda com Seu Zé Paulino – Toré

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Na perspectiva da atividade, o corpo tornou-se elemento constitutivo do processo, de modo que, através dele, as vivências se tornaram experiências para os alunos, os professores, a família e a comunidade. Neste contexto, Soares (2011, p. 121) destaca:

São as nossas expectativas, problemas, experiências, desejos e aspirações do presente que mobilizam nossas incursões sobre os fragmentos do passado, sobre a descontinuidade da história, buscando conceder-lhe um sentido. Um sentido que só o presente pode dar, pois é ele que determina as escolhas dos lugares, das pessoas, das ações humanas que vamos tomar, no tempo, como síntese de sonhos, de realizações de desejos, de frustrações, de tiranias e de redenção de sociedades inteiras.

No cenário das atividades propostas, o corpo busca (re)significar suas práticas como inscrições de um tempo presente, permeado, costurado, enraizado de movimentos inscritos no passado, de forma a contextualizar a cultura corporal como elemento da história singular do povo Potiguara.

Nesse sentido, quando professor considera que a cultura corporal faz parte da construção histórica, cultural e social dos povos indígenas, terá melhor condição de estreitar o trabalho da Educação Física com a educação escolar. Ou seja, quando o professor proporciona em suas aulas momentos de reflexão sobre a história cultural e corporal dos Potiguara, estará contribuindo para um processo de (re)significação identitária, de forma mais íntima às inscrições do movimento corporal como marca de tradições e costumes.

A atuação do professor, mediante os saberes da cultura corporal, e a perspectiva de curiosidade dos alunos frente ao contexto social, precisam ponderar o currículo oficial e os conhecimentos advindos dos saberes tradicionais. Deve considerar a dimensão intercultural na construção de um ensino escolar e um currículo que valorize a ancestralidade como premissa

para um espaço de diálogo entre o conhecimento, as tradições, a história e a cultura indígena, como forma de ressignificação da cultura corporal.

3.3 A SEMANA CULTURAL: A PRÁXIS DO CONHECIMENTO

Conforme o planejamento, a Semana Cultural teve início no dia 15 de abril de 2019, com palestra sobre a cultura indígena, proferida pelo professor Aldir Pereira. Em seguida, foi a vez da pintura corporal, feita com tinta de jenipapo⁷⁹, cada desenho tem um significado próprio e representa, segundo o Cacique Elias, uma das maiores expressões dos Potiguara. Depois do corpo pintado, é hora de agradecer aos Encantados por tudo que eles oferecem, isto é feito através do Toré. Segundo Barcellos (2012, p. 301),

A pintura é um outro elemento primordial usado na Dança do Toré. Assim como adornos, a pintura não tem padrão específico que identifique a etnia Potiguara. Há liberdade de criação e recriação, e cada índio se apresenta de um jeito no ritual. Os traços apresentam uma grande variedade, dependendo da autoria, do contexto e até mesmo do momento que os índios irão dançar.

Figura 31 – Palestra Prof. Aldir Pereira – abril/2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 32– Pintura no corpo – abril/2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Para os Potiguara, o Toré é a representação maior de sua tradição e cultura, sempre dançado em momentos festivos. Por isso, as atividades da manhã se encerraram com a dança do Toré guiada pelo gestor Daniel Silva. Para Barcellos (2012), o Toré é uma das principais fontes de expressão de vida física e espiritual do povo Potiguara. Nesse sentido, a atividade

⁷⁹ Jenipapo é o fruto do jenipapeiro, uma árvore que chega a vinte metros de altura e é da família *Rubiaceae*, a mesma do café. É encontrada em toda a América tropical. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jenipapo>. Acesso em: 07/09/2019

“A tinta do jenipapo dura uns quinze dias no corpo”. (Informação verbal)

foi um convite aos alunos indígenas ou não indígenas a participarem e conhecerem este ritual, diretamente relacionado ao corpo indígena.

Figura 33 – Toré – E.E.I.E.F.M. Cacique Iniguaçu – Semana cultural – abril/2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Após o turno da manhã, vieram as atividades da tarde, voltadas para o artesanato Potiguara. As professoras Vera, Geane, Joana e Conceição ficaram encarregadas das oficinas para a confecção de balaios, cestas, maracá⁸⁰ e objetos de buchas de coco.

Figura 34 – Confecção de artesanato – Semana Cultural – abril 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

O artesanato manual está presente em toda a história dos Potiguara. Era através das mãos que as indígenas faziam os cestos de palha de coco para que os homens pudessem pescar, como também as panelas de barro para cozinhar o peixe, a caça. Além dos ornamentos corporais, como o cocar, os brincos e demais artefatos.

Eu me orgulho muito de ser uma artesã. Gosto muito do que faço, pois ser artesã é minha vida. Fico muito feliz quando vendo uma peça, e quando recebo elogios. O

⁸⁰ “Os instrumentos utilizados no Toré são: o bombo, a caixa, a gaita e os maracás. [...] O maracá é um instrumento chocalhante que era usado pelos índios nas solenidades religiosas e guerreiras” (BARCELLOS, 2012, p. 295).

artesanato é muito importante na história de nós Potiguara, pois produzimos peças para o uso doméstico, para enfeitar o corpo durante o Ritual do Toré, como também para comercialização. (Vanilda da Rocha Silva, Potiguara)⁸¹.

A manhã da terça-feira, dia 16 de abril, foi destinada às atividades na maré. Os Potiguara sempre foram uma etnia ligada ao litoral, o que se confirma nas palavras do Cacique Geral Caboquinho: “[...] nós somos os Pitikijara, que é a junção de várias palavras que tem significado dos *senhores dos vales*. No passado, nós ocupávamos a maioria de todos os vales e praias do Nordeste”⁸². Na visão de Cardoso e Guimarães (2012, p. 28-29),

O mar, a maré, os rios, córregos e lagoas são ambientes percebidos e vivenciados pela sua integração entre si. O mar é a amplitude de água salgada onde os Potiguara se lançam em jangadas, botes ou barcos para a pesca artesanal de peixes e lagostas junto com parentes ou com não índios. É um espaço regido por um encantado, pela sereia do mar (ou mulher cobra). [...] A maré corresponde à região estuarina que liga o mar aos rios. É o local que devido à influência das marés têm uma dinâmica e movimentos diários e que abrange todo manguezal e a foz do rio. É na maré que ocorre a pesca, a mariscagem e demais coletas, e é na observação de seu movimento que são tomadas as decisões de pesca e coleta. Na maré se formam as croas e a marisqueira. As croas são bancos de areia que servem como área de pesca de algumas espécies de peixe e de marisco. Algumas croas, na saída do mangue, devido a mistura com a lama, formam um ambiente favorável para a formação do que denominam de marisqueira, que é constantemente coletado para a comercialização e o autoconsumo. É na maré que vive e se reproduz o peixe-boi marinho (*Trichechus manatus manatus*) - mamífero aquático considerado seriamente ameaçado de extinção, no litoral nordeste do Brasil, o que despertou especial interesse na conservação do habitat da espécie.

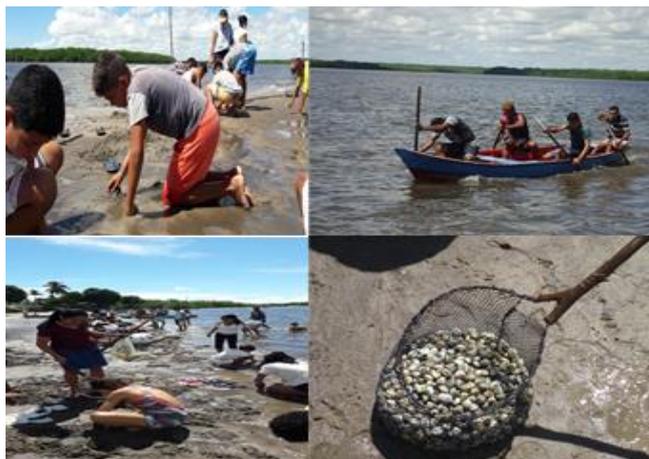
A ligação do povo Potiguara com a maré é constante e íntima, desde pequenos os curumins aprendem a respeitar a maré, pois é dela que vem o alimento para fortalecer o corpo e o espírito deste povo. As crianças brincam na maré quase que todo o tempo, ir na maré é como estar em seu quintal.

O corpo representa a interação com o meio físico e social, onde são moldados os movimentos pela realidade aos quais fazem parte, sendo atribuídos ao momento histórico. Taborda de Oliveira e Alexandre Vaz afirmam que

O corpo não deixa marcas tão precisas para o estudo histórico. Os registros dos quais dispomos são sempre mediações, ou representações, se preferimos. O que efetivamente faziam corporalmente alunos e professores, que atividades e manifestações desenvolviam e experimentavam só podem ser objeto de estudo considerando as ‘falas’ preservados sobre aqueles. (TABORDA DE OLIVEIRA; VAZ, 2004, p. 17).

⁸¹ Cf. Gerlic e Zoeti (2011, p. 14)

⁸² Depoimento dado no vídeo Pitikajara: senhores dos vales, de Tetônio Roque, produzido pela Usina de Filmes, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnmR-jHqFNw>. Acesso em 07/09/2019.

Figura 35 – Atividades na maré – Semana Cultural – abril/2019

Fonte: Acervo do pesquisador

Assim, o corpo é um instrumento de inscrições históricas, permeado de sentido e de significados extraídos pela oralidade, é nesta que reside a riqueza dos povos indígenas que passam sua história, cultura e tradição como um sussurrar na semente plantada em cada “tronco novo”. Neste sentido, a maré é um cenário de lendas, de rituais, de costumes, onde está impelida uma parte da história Potiguara.

À tarde foi o momento das práticas corporais que envolviam a experimentação dos jogos indígenas. O arco e flecha, o arremesso de lança, o cabo de guerra, a corrida com tora entre outras. No imaginário coletivo o índio sempre esteve associado ao instrumento, por exemplo, o arco e a flecha, quem nunca brincou ou se fantasiou de índio segurando arco e flecha? Sabe-se que esta figura representativa gira em torno de uma visão colonial, eurocêntrica, muitas vezes, de forma discriminatória. Na história indígena em nosso país, o arco e flecha é apenas mais um elemento da tradição e dos costumes indígenas, hoje o povo indígena transcende esta rotulação, mas sem deixar de afirmar suas origens. Na visão de Tabora de Oliveira e Vaz (2004, p. 17),

A linguagem que manifesta a corporalidade não é passível de ser apreendida plenamente nas formas textuais, orais, iconográficas, monumentais. Fontes de natureza tão diversa podem apenas aproximar-nos do que teriam sido as práticas corporais. As narrativas sobre aquelas práticas só podem ser aproximativas, não só no que se refere ao seu conhecimento, como naquilo que diz respeito à sua inscrição como fato histórico.

Não obstante, o objetivo das atividades propostas para esse momento foi experimentar o corpo na sua forma guerreira. Aqui o corpo é utilizado para caçar, proteger seu território e sua família. Ao perceberem esta inscrição no tempo e no espaço, os alunos correlacionam as

“falas” de seus bisavôs, avôs, pais, com aquela experiência recontada na atividade. Vejamos, na Figura 35, algumas atividades corporais desenvolvidas na Semana Cultural:

Figura 36 – Atividades corporais – Semana Cultural – abril/2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Seu Zé Paulino fez um relato sobre o tempo em que a caça era importante para a alimentação dos moradores na aldeia:

[...] no meu tempo de nós tinha muita fatura aqui... tinha muita caça do mato... tatu... cutia... lambú e por aí a fora... tinha muita coisa aqui... muita caça do mato... muito passarinho... a gente fazia o arco e flecha e ia pega eles no mato... depois veio a baliadeira⁸³.

Desse modo, o corpo é artefato de memórias, que são revisitadas como expressão da oralidade. De acordo com Meihy e Holanda (2018, p. 41),

Explicações sobre a origem dos povos crenças referentes à razões vitais do grupo e ao sentimento da existência humana, enquanto experiência que imita a vida; e o comportamento, bem como o destino de deuses, semideuses, heróis e personagens malditos, fantástico e “históricos” as aspectos caros aos estudos da tradições orais. [...] O sujeito nesse tipo de pesquisa é mais coletivo, menos individual, e por isso a carga da tradição comunitária é mais prezada e presente porque é continuada.

Nesse contexto, as narrativas só podem ser aproximativas, não só no que se refere ao seu conhecimento, como também naquilo que diz respeito à sua inscrição como fato histórico. (TABORDA DE OLIVEIRA; VAZ, 2004). Portanto, a Educação Física dentro de uma proposta de trabalho com a cultura corporal indígena, como campo de possibilidade de (re)significação, possui ingredientes que ensejam um percurso intercultural, com base no pensamento decolonial.

⁸³ Informação verbal (maio de 2018).

O encerramento das atividades da Semana Cultural, que aconteceu na manhã do dia 17 de abril, possuiu como conjuntura o conselho de Munduruku (2002), no que tange à importância da ancestralidade para a revitalização da cultura indígena. Para tanto, Seu Zé Paulino foi convidado para uma “contação” de história, como forma de aproximar as tradições culturais da vida cotidiana dos alunos. Conforme se verifica na Figura 36, o lugar escolhido para a realização desse momento foi a oca. Nas aldeias das Terras Potiguara tem pelo mesmo uma oca, que é o lugar de encontro para dançar o Toré, sendo um símbolo da cultura indígena desse povo.

Figura 37 – Encerramento da Semana Cultural na Oca – abril/2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Na visão de Barcellos (2012, p. 137-138),

Muito conhecido como um dos sinais diacríticos Potiguara, oca, em determinadas ocasiões, é um lugar sagrado indígena onde são realizadas as trocas recíprocas entre o humano e o divino. Para ser construída, a oca precisa de toda uma preparação, desde o local, à forma como é feita, a posição de cada um dos esteios, o tipo de palha, a dimensão do espaço interno, tudo é edificado em função do que se quer realizar. [...] A oca passa a ser um simbolismo para a aldeia e ater de todos os seus membros o respeito e o orgulho de um patrimônio coletivo; é o lugar por excelência. Assim, a oca torna-se o lugar de conversa, do diálogo, de tomar as decisões, de se resolverem os conflitos, de fazer as reuniões, as assembleias, de receber os convidados, os parentes e os visitantes.

Foi nesse cenário que seu Zé Paulino contou um pouco de seus saberes, apreendidos e aprendidos em suas experiências e nas memórias de antepassados, reproduzidas na oralidade.

Ele que, além de pescador, catador de siri, de caranguejo, agricultor, é compositor de “moda”⁸⁴, por isso, criou estes versos para começar a conversa sobre o povo Potiguara:

Fui pra mata tira lenha, cortei lenha tirei vara, quando cheguei na mata, tava os índios Potiguara.
 Tava os índios Potiguara, eu ali não fiquei só, tava os índios Potiguara, tava tirando o cipó.
 Tava tirando o cipó, eu também fui ajudar, tava tirando cipó, para fazer samburá⁸⁵.
 Para fazer samburá, faça um samburá bonito, para fazer samburá, para os índios de São Francisco⁸⁶.
 Os índios de São Francisco, dança o Toré melhor, os índios de São Francisco e da Vila Monte-Mor⁸⁷.
 Mas a vila Monte-Mor, eles também saber dançar, os índios de Monte-Mor, os índios de Jaraguá⁸⁸.
 Os índios de Jaraguá, dança mas não tem a saia, os índios de Jaraguá. Os índios de Tramataia.
 Os índios de Tramataia, mas dança de noite a dia, os índios de Tramataia, mas o Cacique é Elias.

Dessa feita, o encontro de seu Zé Paulino com os alunos apresentou-se como exemplificação da proposta de trabalhar com a Sequência Didática Interativa, como possibilidade metodológica para o trabalho com a cultura corporal indígena, sobretudo, ao incorporar a oralidade como fonte de pesquisa, a decolonialidade com posição cinética e a interculturalidade como campo de intersecção de saberes.

Diante do trabalho desenvolvido com os alunos da Escola Cacique Iniguaçú, tanto na aplicação da SDI, como na proposta de inter-relação das atividades da Semana Cultural, amplia-se o repertório de estratégias pedagógicas. Sendo assim, o professor Anderson Padilha apresenta sua avaliação sobre o trabalho desenvolvido:

O trabalho foi bem realizado em todas as suas etapas... todas bem definidas e cumpridas por você... E a gente não só trás para o ano que vem... mas a gente já procura colocar em prática nas nossas aulas... A gente ver muita coisa na graduação... mas devido a correria do dia a dia... a gente acaba deixando um pouco de lado... Mas... com uma nova pesquisa assim na área... agente... já volta... e tenta introduzir no dia a dia essa rotina para nossos alunos... para tentar melhorar e fazer o melhor para que eles possam vivenciar a cultura indígena... através de uma nova metodologia.⁸⁹ (ANDERSON PADILHA, maio de 2019).

A educação escolar indígena diferenciada cumprirá seu papel ao aproximar a cultura tradicional dos saberes instituídos nos livros didáticos. São por ações concretas que esta

⁸⁴ Expressão utilizada por seu Zé Paulino durante entrevista (maio de 2019).

⁸⁵ Cesto feito de cipó, utilizado pelos Potiguara para colocar a pesca.

⁸⁶ Aldeia situada no município de Baía da Traição-PB. É a maior aldeia da Tis Potiguara-PB.

⁸⁷ Aldeia situada no município de Rio Tinto-PB

⁸⁸ Aldeia situada no município de Rio Tinto-PB

⁸⁹ Entrevista em maio de 2019, Tramataia-PB.

distância será diminuída, ou seja, o professor como elemento condutor deve se imbuir da responsabilidade de mudança de seus paradigmas, para, só assim, poder oferecer um conjunto de possibilidades metodológicas. A mudança no cotidiano escolar deve passar, necessariamente, pela mudança na postura pedagógica do professor.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da **reflexão crítica** sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2002, p. 43-44 – Grifo nosso).

Tal entendimento é denunciado nas palavras de Zé Paulino sobre sua percepção sobre o trabalho desenvolvido, como também na função que a escola detém na (re)significação da cultura Potiguara.

Acho muito bonito quando a escola tá fazendo essas coisa aqui dentro... amostrando para o filho dele... para o filho daquele amigo... do cidadão da cidadã... Vê aquilo ali dentro... e vai continuando a tradição... Mas rapaz e isso que faz cem anos e nunca acabou-se a cultura a aqui dentro do índio... Porque hoje acabando isso ai acabou-se tudo... acabou o valor do índio... Porque se acabar essa tradição acabou tudo... porque o índio só tem isso ai. (ZÉ PAULINO, maio de 2019).

A escola indígena está contribuindo, de forma muito eficaz, para criar no imaginário Potiguara essa maturidade de praticar os rituais dos antepassados sem culpa e pecado, sem ser perseguido, desprezado e condenando. Isso, a curto prazo, não muda a conduta dos índios, mas a médio e a longo prazo poderá ser decisivo para a aldeia ter maioria para beber dessa fonte.

Nesse sentido, a Educação Física ao incorporar em sua prática um currículo voltado para a cultura local e planetária não só dotará os alunos e a comunidade de conhecimentos universais, científicos, como também será uma propulsora da (re)significação da cultura e da tradição que envolve o corpo indígena.

Surge, então, a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas aulas, de forma a fomentar espaços de diálogo entre os diversos atores do processo de ensino-aprendizagem. A sugestão deste texto reflete-se na mudança de percepção sobre o fazer pedagógico, distanciando de práticas hegemônicas e dando espaço a práticas integrativas, multifacetadas, sobretudo, ao considerar que o corpo indígena é permeado de conhecimentos que devem fazer parte do arcabouço teórico da Educação Física escolar.

Portanto, a pedagogia da cultura corporal aliada aos conceitos da decolonialidade e da interculturalidade, utilizados sobre o viés da Sequência Didática Interativa, forma uma

metodologia sensível ao tratar o currículo da Educação Física como elemento de (re)significação da cultura corporal indígena. Nesse sentido, a Sequência Didática Interativa foi significativa nesse processo de realização da pesquisa, principalmente, para os alunos do 6º ano da Escola Cacique Iniguaçú (Ver Figura 37).

Figura 38 – Turma do 6º ano Escola Cacique Iniguaçú – abril/2019



Fonte: Acervo do pesquisador

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a temática indígena, sobretudo, dentro de uma comunidade indígena, é um desafio sem precedentes. Vivemos em tempos em que a opressão, a dicotomia e a privação da liberdade de se expressar está cada vez mais evidente. Atualmente, o olhar para as classes subalternizadas pelo tempo e pela história, inscritos sob a visão eurocêntrica, torna-se cada vez mais necessário.

A atual conjuntura política do Brasil busca silenciar as vozes dos Povos Originário Brasileiros, usurpando seus direitos, a terra, a língua, cultura colocando-os no centro de uma barbárie étnica e moral. A necessidade de vislumbrar o cenário da temática indígena se torna cada vez mais urgente e essencial para que não se deixe que mais uma vez a história presencie a degradação e aniquilação destes Povos. O Brasil é um País que deve estar para além da rotulações negativas, seja na economia, na política, na educação, na saúde, nos direitos humanos, porém isto só acontecerá se nós enquanto nação independente começarmos entender que o nosso direito de escolha deve ser pautado no bem comum de todos.

Este estudo é sinônimo de resistência, perseverança e resiliência, assim como a história do Povo Originário no Brasil. Em época que a Educação e a pesquisa são colocadas em xeque, este artefato acadêmico se traduz como símbolo de luta para o não silenciamento das vozes das etnias indígenas e sobretudo da produção acadêmica, como fonte de conhecimento.

Foi no instante em que fui desafiado a olhar para uma conjuntura educacional que não fazia parte da minha experiência que começou minha relação com a educação escolar indígena, e também com o Povo Potiguara. Até então, a minha visão sobre os povos indígenas não se diferenciava muito dos rótulos existentes e grafados na minha formação humana, visto que a imagem que se tem do indígena é aquele ser com um cocar na cabeça e um arco e flecha na mão, inclusive, este foi meu primeiro ensinamento, o indígena é um ser planetário que ganha espaço na sociedade como qualquer ser humano provido de direitos e deveres.

Conviver com os “troncos velhos” e toda a sua sabedoria possibilitou-me uma nova visão de mundo, posso dizer sem hesitação que hoje sou alguém melhor do que quando comecei este estudo. A vida simples, aberta, comunitária, na qual todos se ajudam em prol de um bem comum, muda qualquer exagero de conquista, de vitória em caminhadas que não fazem sentido de ser.

O presente estudo teve como objetivo central oferecer uma metodologia para a (re)significação da cultura corporal indígena no cotidiano das aulas de Educação Física

escolar. Como sugestão para esta questão, foi oferecido um trabalho pedagógico com base na Sequência Didática Interativa, alicerçada no pensamento de E. P. Thompson e W. Benjamin, no que tange ao conceito de história; R. Williams, no que se refere à cultura; C. Walsh, no tocante à pedagogia decolonial; M. G. Neira e M. L. F. Nunes, em relação à cultura corporal; e V. Candau, relativo à interculturalidade. É nesse cenário teórico que circunscreve os achados deste trabalho.

A educação indígena está presente em todos os cantos e recantos da vida na aldeia. A mim, coube um pequeno olhar sobre a educação escolar, o que faz da escola enquanto instituição formadora de cidadãos palco para o trabalho pedagógico da Educação Física, componente curricular que por muito tempo em sua história esteve ligado a conceitos hegemônicos que ainda hoje estão presentes em seu dia a dia. Este trabalho ofereceu uma nova possibilidade sobre o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física.

Tal olhar parte da necessidade de se desnudar de uma rotina arraigada de ações eurocêntricas, a exemplo, da ginástica, do futebol e dos exercícios repetitivos para dotação de um gesto técnico. Com isso, quero deixar claro que tais conteúdos também têm sua relevância na formação do indivíduo, mas não apenas eles, existem outras vertentes a serem seguidas. Desse modo, a Educação Física pode deixar de ser mera coadjuvante no processo e se tornar uma atriz principal.

No trabalho desenvolvido, destaca-se a parceria entre a gestão, os professores participantes e os alunos, que foi de grande relevância para a criação de uma atmosfera de aceitação da história da cultura corporal indígena como elemento no currículo da Educação Física. Com isso, tornou-se evidente a importância de se buscar a ancestralidade para dentro da escola, com rodas de conversa ou pesquisas, o que importa é dar oportunidade as crianças e aos jovens indígenas ou não indígenas em conhecer um pouco da cultura, da tradição dos Potiguara. Afinal, esta história não está nos livros e se estivesse estaria de maneira eurocêntrica, sendo assim, a única maneira de se ter conhecimento é através da oralidade desses “sábios”.

O produto final desta pesquisa tem a intenção de auxiliar o fazer pedagógico não só da Educação Física, mas também da escola indígena como um todo, ao propor uma metodologia que deixe escutar as vozes daqueles que a muito estão silenciadas. Motivando professores e alunos a desenvolverem um trabalho que evidencie as memórias dos “troncos velhos” expressas no corpo como expressão da oralidade, de forma a (re)significar sua cultura.

O trabalho com a cultura corporal exige do professor uma sensibilidade para exprimir dos alunos sua relação no contexto histórico, uma vez que a cultura não é algo estático, mas

sofre interferências constantes no mundo social e econômico. Desse modo, a proposta de trabalho favorece a reflexão e ação de práticas educativas que evidenciem as memórias corporais do Povo Potiguara no cotidiano escolar, de modo que as crianças e adolescentes possam estabelecer uma releitura de sua história e cultura, a partir das narrativas de seu próprio povo.

A Sequência Didática Interativa proposta vem, justamente, na contramão da postura tradicional, ao propor um trabalho iniciado com o Círculo Hermenêutico Dialético, que parte do conhecimento de vida do aluno, ou seja, busca a centralidade do processo nos alunos, o que faz com que eles se tornem seres ativos da sua aprendizagem.

Todavia, é importante ressaltar que tal possibilidade deve ser estruturada em uma pedagogia progressista, de forma a questionar a realidade presente, para que se projete no futuro possibilidades de construção de uma sociedade que valorize sua história.

Os saberes tradicionais devem habitar o espaço pedagógico como forma de intercruciar os conhecimentos, nesse elo a ação docente e o fazer pedagógico tornam-se elementos essenciais para uma ação decolonial e intercultural, ou seja, quando o professor proporciona em suas aulas momentos de reflexão sobre a história cultural e corporal dos Potiguara, estará contribuindo para um processo de (re)significação identitária, de forma mais íntima às inscrições do movimento corporal como marcar de tradições e costumes.

Portanto, este estudo favoreceu uma aprendizagem que, certamente, influenciará o desenvolvimento de rotinas pedagógicas pautadas na perspectiva de reconhecimento, valorização, e (re)significação da cultura corporal indígena como elemento constituinte do currículo escolar da Educação Física. Logo, este trabalho se torna um artefato de conhecimento e possibilita a reflexão do saber-fazer na educação escolar indígena diferenciada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R. C. de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 2005.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APPLE, M. **Poder, significado e identidade**: ensaio de estudos educacionais críticos. Porto: Porto, 1999.
- ARRUTI, J. M. A. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Rev. de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 15, p. 57-94, 1995.
- BANIWA, G. Entrevista durante o II Fórum Internacional da temática Indígena. *In*: BERGAMASCHI, M. A. **Entrevista**: Gerssem José dos Santos Luciano – Gerssem Baniwa. Ver. História Hoje, v. 1, nº 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/44/34> Acesso em 22/09/2018
- BARCELLOS, L. **Práticas Educativo-Religiosas do Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2012.
- BARCELLOS, L; NASCIMENTO, J. M. O Povo Potiguara e a luta pela etnicidade. *In*: NASCIMENTO, J. M. (Org.). **Etnoeducação Potiguara**: pedagogia da existência e da tradições. João Pessoa, 2012, p. 11-24.
- BERGAMASCHI, A. Povos indígenas: conhecer para respeitar. *In*: BERGAMASCHI, A; ZEN, M. I. H. D; XAVIER, M. L. M. F. (orgs.). **Povos indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 7-16.
- BERGAMASCHI, A. Povos indígenas e o ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In*: BARROSO, V. L. M. *et al.* **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ETS/Exclamações/AMPUH, 2010. p. 151-166.
- BERGAMASCHI, M. A; SILVA, R. H. D. da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113/72>. Acesso em: 22 jun. 18.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura, arte e cultura. Tradução de Sergio Paulo Rousanet. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 3 ed., 1985.
- BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2016.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Edufing, 1998.

BONIN, I. T. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; XAVIER, M. L. M. F.; ZEN, M. I. H. D. (orgs.). **Povos indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOUFLEUER, J. P; PRESTES, R. M. A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum. **Rev. Educação**, v. 36, n. 2, Mai./Ago., 2013. p. 240-249.

BORGES. C. J. **A Educação Física na escola**, 2002. Disponível em: <http://www.efartigos.ig.com.br>. Acesso em: 05 jul. 03.

BRASIL. Constituição. **República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 18.

BRASIL. Constituição. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev.18.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 3 ed. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 11 de maio de 2008**. Altera a Lei que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial e ensino da História das Culturas afro-brasileiras e indígenas. Publicado no DOU de 11/03/2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 mai. 18.

CAMPANILLI, M. **No mesmo lugar desde o descobrimento**, 2010. Disponível em: www.socioambiental.org/website/parabolicas/edicoes58/potiguara.htm. Acesso em: 19 mar. 17.

CANDAU, M. V. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: MIZUKAMI, M. G; REALI, A. M. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003, p. 140-152.

CANDAU, M. V. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, M. V. F. (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CANDAU, M. V. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008, p. 45-56.

CANDAU, M. V. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, Jul./Dez., 2011, p. 240-255.

CANDAU, M. V. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, M. V. F.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, M. V. F. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, M. V. F. **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7letras, 2016.

CANDAU, M. V. F. “Ideias-Força” do pensamento de Boaventura Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 01, p. 15-34, 2016a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698140011>. Acesso em: 01 ago. 19.

CANDAU, M. V. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 01 ago. 19.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 23, Mai./Ago., 2003, 146-168.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

CARDOSO, T. M; GUIMARÃES, G. C. (orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguaras da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Rev. Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, 2007, p. 91-107.

CANEN, A. Avaliação da aprendizagem. *In*: CANEN, A.; SANTOS, A. R. (orgs.). **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. p. 41-58.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: a Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desporto, 1997

CARMO, J. C. do. Possíveis contribuições de Edward Palmer Thompson para a História da Educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 29, Set., 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4998/art02_27.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Campinas: Unicamp, 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://cevs.org.br/arquivo/biblioteca/4017969.pdf>. Acesso em: 20 mai. 11

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento**: perspectivas etnográficas. Campina Grande-PB: Eduepb, 2015.

CEVASCO, M. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

COSTA, A. J. **Finalidades e objetivos da Educação Física escolar**. 2002. Disponível em: <https://www.efartigos.ig3.net>. Acesso em: 05 jul. 03

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

ECKERT, C; ROCHA, A. L. C. Etnografia: saberes e práticas. *In*: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. (orgs.). **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ERICSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. *In*: LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L.; PREISSE, J. **The Handbook of Qualitative in Research in Education**. New York: Academic Press, 1992, p. 201-226.

FAUSTINO, R. C. História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. *In*: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. **Intervenção pedagógica na educação escolar indígena**: contribuição da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008, p. 35-56.

FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. **Intervenção pedagógica na educação escolar indígena**: contribuição da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008.

FAUSTO, C. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA NETO, E. História e etnia. *In*: CARDOSO, C. F; VAINFRAS, R. (orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 313-328.

FLICK, U. Sobre este Livro. *In*: ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, J. B. O corpo e sua sombra. *In*: SOARES, C.L.(org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 9-23.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 49-68.

GEBARA, A. *et al.* **Educação Física e Esportes Perspectivas para o século XXI**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

GEERTZ, C. A. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERLIC, S; ZOETI, P. A. **Índios na visão de índios**: Potiguaras. Salvador: Thydêna, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013a.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

HALL, S. A. centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre: jul./dez., 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 18 mai. 16.

HALL, S. A. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, S. A. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 1, Jan./Jun., 2001. p. 9-43.

LANDER, E. Ciências Sociais: **saberes coloniais e eurocêntricos**. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 08 mai. 18.

LANDER, E. La ciencia neoliberal. *In*: ESTHER, A. (org.). **Los desafíos de las emancipaciones em um contexto militarizado**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2006. p. 45-93. Disponível em: www.clacso.org.ar/biblioteca. Acesso em: 08 mai. 18.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LÖWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre os conceitos de História”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília; MEC/Secad/LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. S. **Educação para manejo de domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro. 2011. 369 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

MARQUES, A. C. N. **Território de memória e territorialidade da vitória dos Potiguaras da aldeia Três Rios**. 2009. 2017 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2009.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historae**, Rio de Grande, v. 2; n. 1, 2011. p. 95-108. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em: 12 set. 18

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer? 2 ed. São Paulo: contexto, 2018.

MELO JUNIOR, J. A. C. C. O conceito de experiência histórica em E. P. Thompson. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011. **Anais [...]**. São Paulo: julho, 2011. Disponível em: www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140.011.pdf. Acesso em: 19 ago. 16.

MIGNOLO, W. **Historia locales/diseños globales**: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Chapel Hill, Carolina do Norte, EUA: Akal, 2002.

MOONEN, F; MAIA, L. M. (orgs.). **Etnohistória dos índios Potiguara**. João Pessoa: PR/PB; SEC/PB, 1992. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_1984_1992_indios_potiguaras.pdf. Acesso em: 19 dez. 16.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços e desafios e tensões. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 18, Set./Dez., 2001, p. 65-81.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SAEB, 2007.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, sociedade e cultura**. 12. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

MUNDURUKU, D. **Em busca de uma ancestralidade brasileira**. Fazendo Escola, Alvorada, Secretaria Municipal de Educação de Alvorada, 2002. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso em: 14 mar. 19

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, J. M; SILVA, P. R. P. Educação Escolar indígena Potiguara. *In*: NASCIMENTO, J. M; SILVA, P. R. P. (org.). **Etnoeducação Potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.

NEIRA, M. G. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. **Latuna**, v. 1, n. 1, Jan./Jun., 2014.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. Linguagem e Cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama Revista de Estudos e Pesquisas**. São Paulo, v. 3, n. 3, set/dez., 2007.

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

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

NOVAK, E. S; NOVAK, M. S. J; ROCHA, A. S. Diversidade e Educação: uma perspectiva histórica. *In*: FAUSTINO, R. C; MOTA, L. T. **Cultura e diversidade cultural: questões para a Educação**. Maringá: Eduem, 2012, p. 31-52.

NUNES, M. L. F; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, Jul./Dez., 2008.

OLIVEIRA, J. P. Os Primeiros Brasileiros /Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) | Setor de Etnologia e Etnografia – MN/UFRJ | LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento) – MN/UFRJ, S/a.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência Didática Interativa na Formação de Professores**. São Paulo: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. R. R; RODRIGUES, N. R. D; CHAGAS, A. S. L. BRITO, J. S. S. Questões iniciais sobre o currículo nas escolas indígenas: a Educação Física nas escolas indígenas no Amapá. **GEPIADDE**, ano 8, v. 16, Jul./Dez., 2014.

OLIVEIRA, J. P. (org.). **A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

OLIVEIRA, J. P. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação da alteridade**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

PAIM, E. A. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. *In*: MOLINA, A. H; FERREIRA, C. A. L. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-166.

PAIM, E. A; ARAÚJO, H. M. M. **Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos Afrodescendentes e de história do Indígenas no Brasil**. Rev. Arquivos Analíticos de

Políticas Educativas. v. 26, n. 92, 2018. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/>. Acesso em: 22 mar. 19.

PAIVA, M. M. Apresentação. *In*: BARCELLOS, L. **Práticas Educativo-Religiosas do Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2012, p. 11-13.

PARAÍBA. **Lei nº 10.48 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. João Pessoa, 23 de junho de 2015.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas Estaduais**. Publicada no Diário Oficial de 07 de novembro de 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú**. Aldeia Tramataia, Marcação-PB, 2019.

PINTO, E. **Os Indígenas do Nordeste**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

QUIJANO, A. Coloniedade do poder, eurocentrismo e América Latina *In*: Lander, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 201-246. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 08 mai. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROLIM, C. F. N. *et al.* **Como desmistificar a visão estereotipada dos profissionais de Educação Física apresentada pela mídia**. *In*: CONGRESSO PERNAMBUCANO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2000. **Anais [...]**. 2000.

SACRITÁN, J. G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, T. **O Tupi na Geografia Nacional**. CDU, 1987. Disponível em: http://biblio.wdfiles.com/local--files/sampaio-190sampaio_1901_tupi.pdf. Acesso em: 28 mar. 17.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHETTINO, M. P. F. **Áreas Etnográficas: propostas de reestruturação do Departamento de Identificação e Delimitação com base na atuação em áreas etnográficas**, 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br>. Acesso em: 6 fev. 17.

SCHELESENER, A. H. Por uma história materialista da cultura: revisitando Walter Benjamin. **Revista Outubro**, n. 25, Mar., 2016.

SILVA, A. C. O de. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilização e conquistas. *In*: SILVA, E; SILVA, M. P. (orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016, p. 85-112.

SILVA, M. P. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira-PE**. 2015. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE/PPGEC, Caruaru-PE, 2015.

SILVA, M. P. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei 11.645/2008. *In*: SILVA, E; SILVA, M. P. (orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016. p. 57-84.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. Apresentação. *In*: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.7-13.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, C. L. **Corpo e História**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In*: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-131.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, R. R. G. Q. Sobre o conceito de História em Walter Benjamin. **Vértices**, v. 14, n. 1, Jan./Abr., 2012, p. 93-102.

SOUSA JÚNIOR, M. **Pensamento Pedagógico da Educação Física Brasileira**. Texto. I Fórum de Educação Física da UEPB, 2002.

SOUSA JÚNIOR, M. **O saber e o Fazer pedagógico: a Educação Física como componente curricular? Isso é História**. Recife: EDUPE, 1999.

SOUSA, R. M. M. O ritual Toré no movimento político de emergência étnica. *In*: NACIMENTO, J. M. (org.). **Etnoeducação Potiguara: pedagogia da existência e da tradições**. João Pessoa, 2012, p. 53-62.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A de; VAZ, A .F. **Educação do corpo**: teoria e história. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, jul./dez., 2004, p. 13-19. Disponível em: <http://www.ccd.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 21 fev. 18

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. *In*: GUEDES, O. C. (org.). **Atividade Física**: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 106-130.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. Introdução: costume e cultura. *In*: THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia da Letras, 2018. p.13-24.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. *In*: NEGRO, L. A; SILVA, S. (orgs.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Unicamp, 2001.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. A Inglaterra revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TOLK, V. M. **Educação Física, uma produção cultural**: do processo de humanização à robotização. Curitiba-PR: Módulo, 1993.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Peru, 2005. Disponível em: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 25 ago. 18.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França) final do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, Jan./Jun., 2009, p. 25-41.

WALSH, C. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonidade**: las insurgências político-espistémicas de refundar el Estado. Bogotá: Tabula Rasa, Jul./Dez., 2008, p. 131-152. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 08 mai. 18.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: LINEA, A.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014, p. 17-51.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIZEK, S. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *In*: JAMESON, J; ZIZEK, S. **Estudios culturales**: reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós, 1998. p. 4-31.

ZOIA, A. A. A questão da Educação Indígena na legislação brasileira e a escola indígena. *In*: GRANDO, S. B.; PASSOS, A. L. (orgs.). **O eu e outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf>. Acesso em: 16 jul. 16.

ENTREVISTAS

ALDIR SILVA, entrevista realizada em 2018, aldeia Tramataia, Marcação-PB.

ANDERSON PADILHA, entrevista realizada em 2019, aldeia Tramataia, Marcação-PB.

DANIEL SILVA, entrevista realizada em 2019, aldeia Tramataia, Marcação-PB.

ELIAS LIMA, entrevista realizada em 2019, aldeia Tramataia, Marcação-PB.

JOSÉ PAULINO, entrevista realizada em 2019, aldeia Tramataia, Marcação-PB.

MUNDURUKU, D. **Entrevista**. Concedida a Carlos Banavita, F3 vídeo produções, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSyjdC4QKsE&list=WL&index=35&t=642s>. Acesso em: 20 ago. 19.

VÓ MARIA, entrevista realizada em 2019, aldeia Tramataia, Marcação-PB.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Produções dos alunos do 6º ano da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçú, referente à quarta etapa da Sequência Didática Interativa.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Rafaela de Lencas da Silva 6º ANO B
 IDADE: 11

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

5. Brincadeira

As brincadeiras são feitas com trapalho de madeira, brinca um modelo no chão de cima para baixo e brinca um modelo em cima do trapalho de cima para baixo e brinca no chão. Agora é só brincar com o trapalho e brincar com o trapalho no chão de cima para baixo e brincar com o trapalho no chão de cima para baixo e brincar com o trapalho no chão de cima para baixo.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

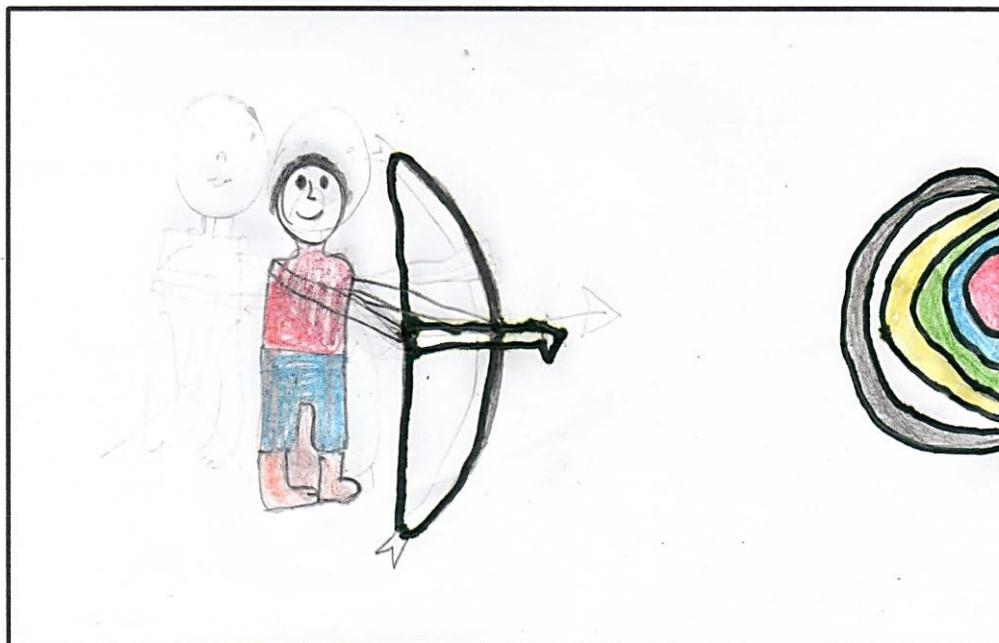
ALUNO(A) Heirielei Laurence da Silva 6º ANO B
IDADE: 11 anos

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

ARCO E flecha

Para vc fazer do arco e flecha vc pega um pedaço de pal para fazer um arco e depois vc pega outro pal para fazer o arco flecha vc pega um pedaço e coloca atrain para vc brincar do arco e flecha vc pega Arco e flecha coloca numa caixa e pinta e depois vc pega e atira ai vai de um a um





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

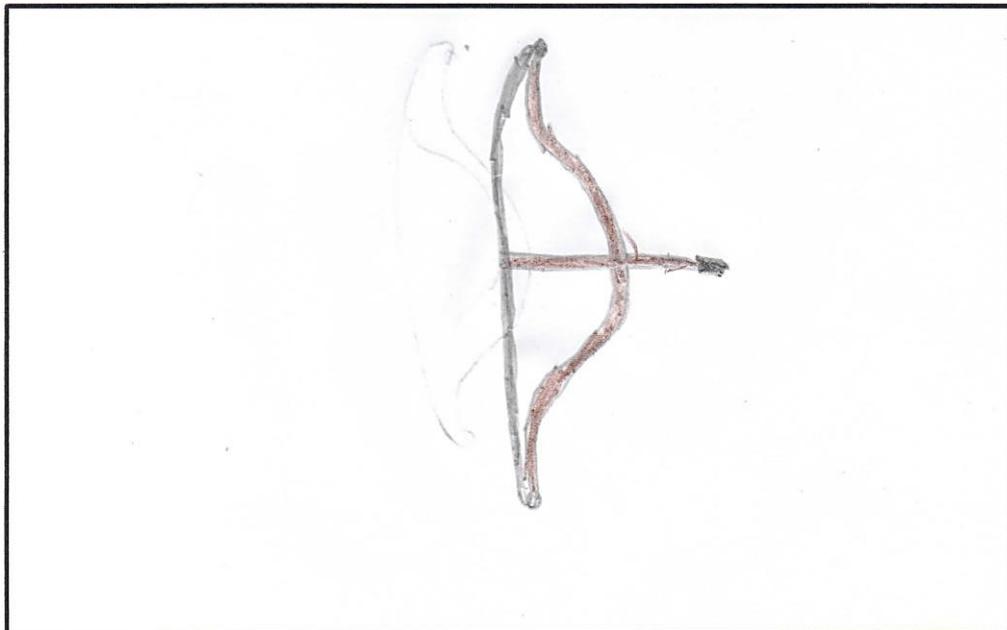
ALUNO(A) Marcusmell das Neves Feitosa 6º ANO B
IDADE: 10 anos

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA DA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Arco e flecha

Nas primeiras a fazer uma corda e depois
taromas um graveto. im vergamas e a ra
vota pedamam a corda amomamamam
panta do graveto. Para fazer a flecha faz
a. numamam um graveto e imo azimamam
com uma saca nos pantas.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Clémerson de Lima Bernardo 6º ANO B
IDADE: 53

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

PI de Amendoim

Eu Vou dizer como Fazem um Pi de Amendoim
Você Pega o cacó e tira o amendoim
do País Você Vai Fazer um Furo nas
Amendoim e vai bratar um Pedasso de
Cordão nas Amendoim que vai Ela na
Amendoim e de País Você dar um mor
de País de bratar na Vaga Quinho
Si você bratar as Pando você ta terminar
a Pando e só brincar.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Danderson Teixeira da Silva 6º ANO B
IDADE: 40

ATIVIDADE DE PESQUISA

- 1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Pi de queijo

Pi de queijo, feito com duas colheres de leite, duas colheres de manteiga e duas colheres de farinha de trigo. Depois de cozido, coloca-se o queijo ralado e o leite condensado.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Mateus Pereira de Sousa 6º ANO B
IDADE: 11

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Pé de queijo

Primeiro tem que fazer uma bolinha e depois fazer uma
dois e depois fazer um pedrinho de madeira





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Rayssa da Silva Gomes 6º ANO BA
IDADE: 32,00

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Brincadeira de Polka, Delância.

Brincadeira de Polka pegava as polkas e fazia as casinhas e pegava pol e construía e jogava as polkas por cima das pol e construís.

Delância jogava as passagens no chão e jogava nas barrigas das colegas e a migas quem tiver com a barriga farta e lava.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Alcibio da Guia da Silva 6º ANO B
IDADE: 14 Anos

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA DA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

TA KUPA

A Brincadeira da mi Paço é pega uma pítua e encara na parede de frente a mão na parede e por dentro de na Paço água purando pelo Pen cano quem é tua meu irmão quem é teu irmão meu amor quem é teu amor minha Paixão quem é tua Paixão é onde mão e boca mão e boca mão e boca mão e boca é boca e tira com que um abraço um beijo na buche um aperto de mão e o outro vai seu na Paço água purando pelo Pen cano quem é tua meu irmão quem é teu irmão meu amor quem é teu amor e minha Paixão quem é tua Paixão e meu coração tira com que um abraço um aperto de mão ou um beijo na buche um abraço no colo.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) MAISA DE NUNO FRANCISCA 6º ANO B
IDADE: 11 anos

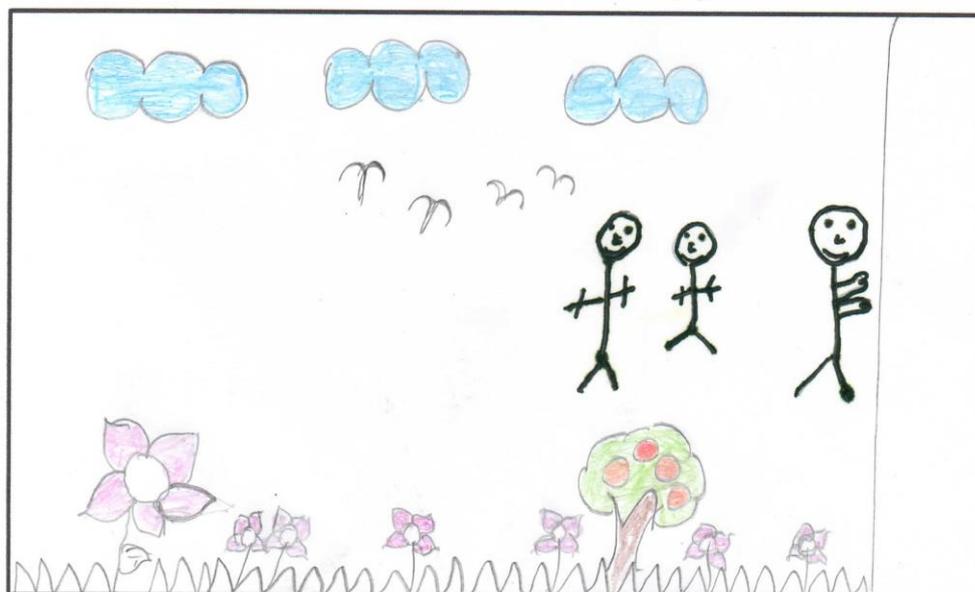
ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Toro Paro

Uma Pessoa Fica de frente Para a Parede e a outra
mão a a outra que não tá de frente Para a Parede
ela toro paro a outra que tá virada Para Parede todo
o glo torando pelo peso que tira meu braço quem
é teu braço é tua mão e esse não é esse é

É assim que se brinca Toro Paro





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Alberto Saver da Silva 6º ANO B
IDADE: 12

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Terri

a Terri é um dança em as patiguaras
dança vão para comemora os brás colheitas
e para abostar a maqui de veneno das
colheitas de usam um zolunha na boca
e o ritmo do Terri.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Adriana Tereza da Silva 6º ANO B
IDADE: 14

ATIVIDADE DE PESQUISA

- 1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Tanz

O Tanz é uma dança que se faz para
trabalhar a memória e a dança é a dança
das índias, as índias batem o pé e
são ditas de verdade, então, é uma dança
com músicas de índias, de dança de
música africana, as danças são muito
diversas e o Tanz é uma cultura...





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) José Paulo Paixão Júnior 6º ANO B
 IDADE: 13 Anos

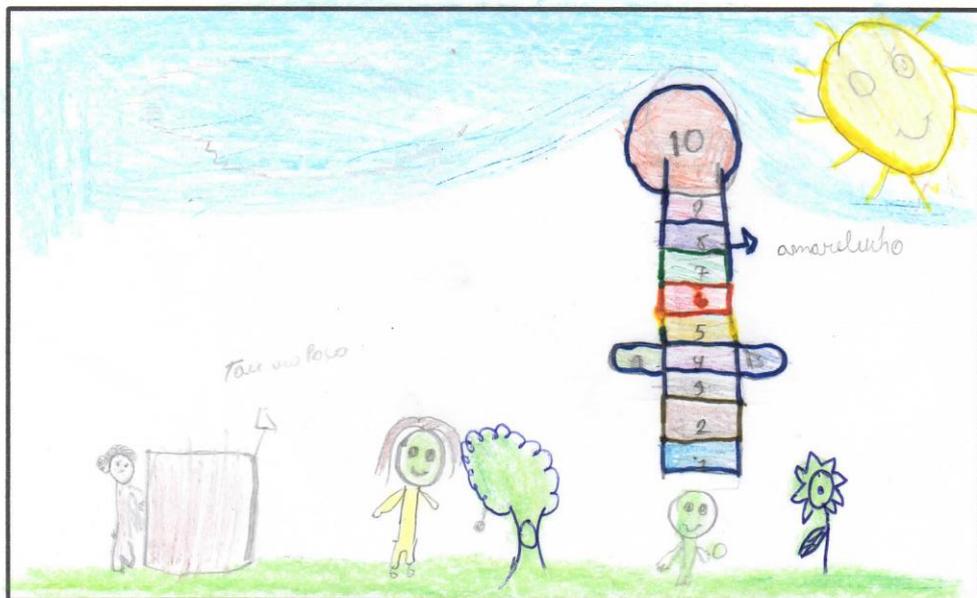
ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA DA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Jou mo Paço é ~~castelo~~ maravilha

Jou mo Paço é uma brincadeira muito bom
 é dividido por di, o sem dau mo Paço é que
 Parou e pelo Paço que muito muito bem quem
 seu bem meu amor é de lá de lá de lá de lá
 se localiza uma Paço de lá de lá de lá de lá
 como o resto de mo Paço tem com Paço um
 a Paço etc.

amareluho é uma brincadeira que é muito
 a verdade muito mãe não que se brincam
 muito disso é lá de lá de lá de lá de lá de lá
 mo número e lá de lá de lá de lá de lá de lá
 e lá de lá
 Brincar é do mo Paço que se tem no dia





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 MESTRADO PROFISSIONAL

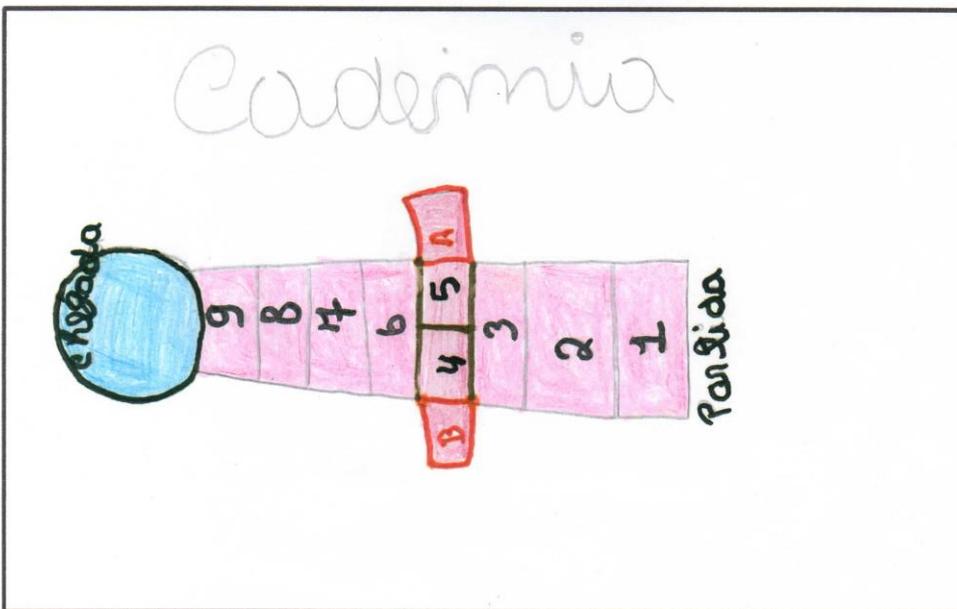
ALUNO(A) Rafaelle Ellen Ferreira de França 6º ANO B
 IDADE: 11 ANOS

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

na academia

Academia tem regras e é muito bom pra quem sabe e pra quem não sabe. Ela diz que pra lá a bola de mais de 200g e se brilha a academia precisa de pedra pra jogar não pode botar o pé só pode botar um anel. Sou 7 anos e pode botar dos pés e não pode botar as duas mãos também só precisa de um mão pra pegar a pedra e arrimar que tem que brincar mais tem que jogar a pedra no chão.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Yan Pedro Silva dos Santos 6º ANO B
IDADE: 23

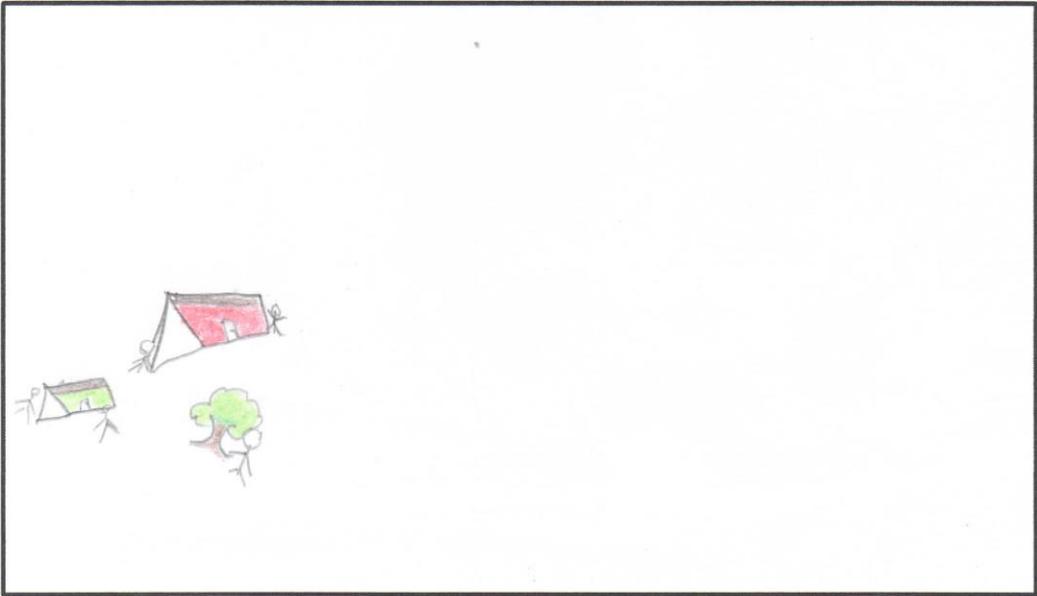
ATIVIDADE DE PESQUISA

- 1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Brincadeira escondida

As pessoas correm e a outra fica escondida
pra depois e atirar para achar as outras
pessoas.

Blank lined area for writing.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Jaemerson dos Santos 6º ANO B
IDADE: 12

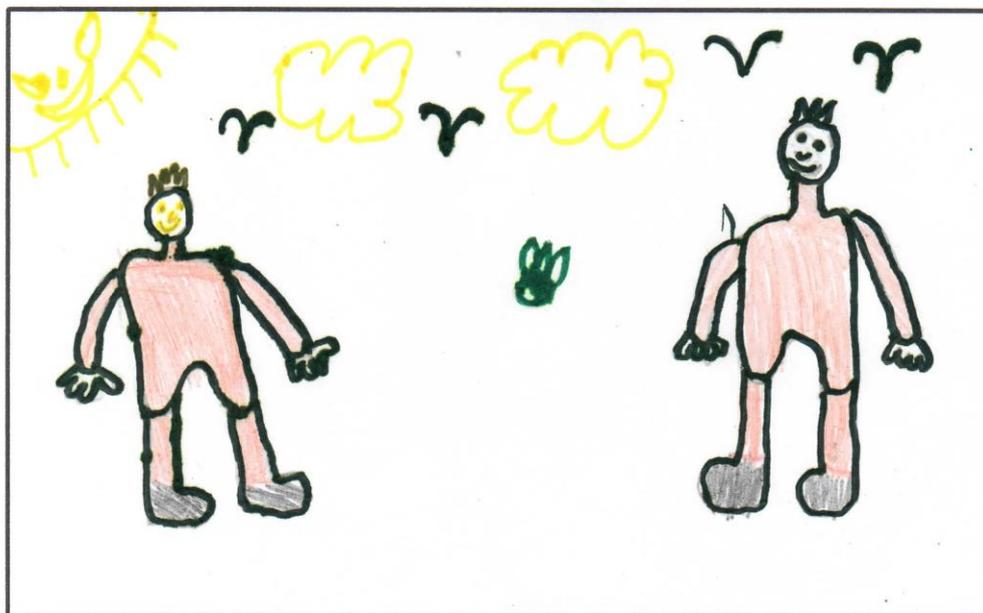
ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Resteca

Brincal mente e anima logo o coqueimho
e logo um lema, umon e can leira
e mofinha no coqueimho.

Brincal mente brica anima logo a Resteca
e logo e lá para rima e por no a miguil
mo Brincal mente brica anima.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

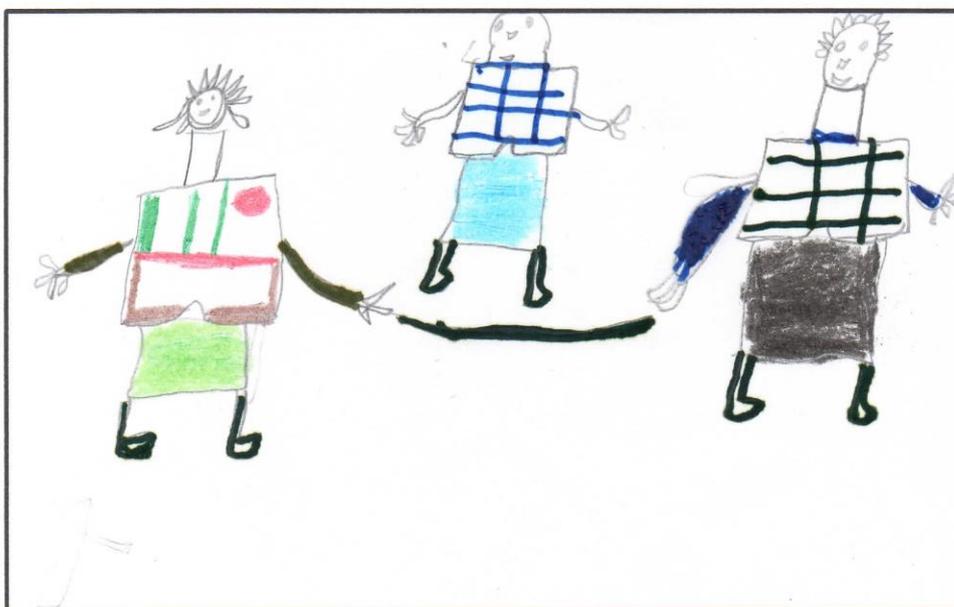
ALUNO(A) Luam de Moura Francisco 6º ANO B
IDADE: 12

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Pula Corda

Primeiro pegue uma corda com uma
pessoa olha pessoa segurando a corda
e uma pessoa pula a corda.





UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Feliana Batista dos Santos 6º ANO B
 IDADE: 12 anos

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Tica gelo

Tica gelo é quando o pega o outro aí quando ele tá no colega dele que tá brincando com ele aí ele fica com ele até ver o outro colega dele que desce ele quando o amigo pega o colega dele todo ele tem que escolher o que o amigo dele.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 MESTRADO PROFISSIONAL

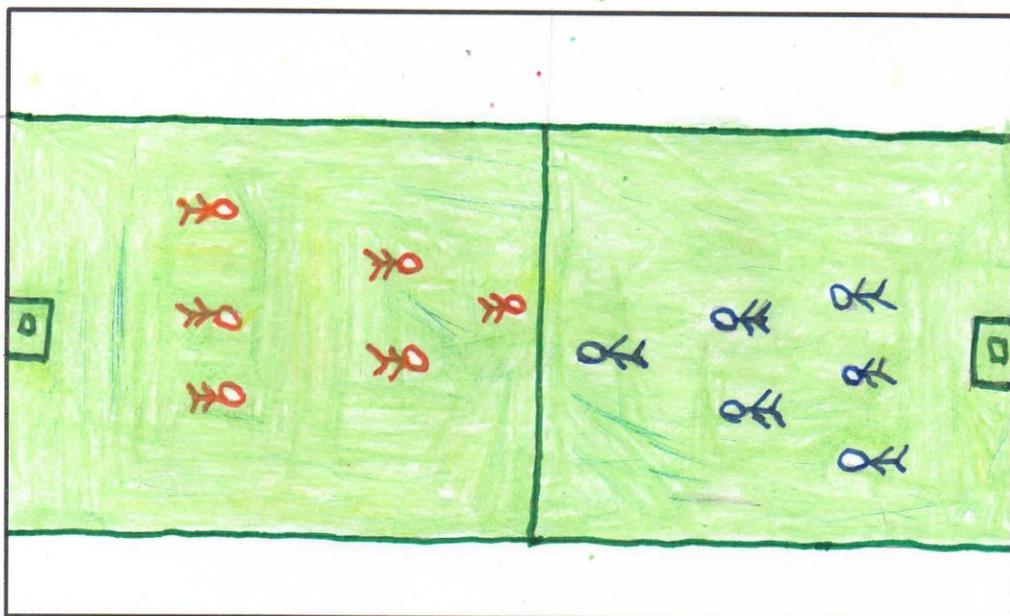
ALUNO(A) Roberto Andreoli dos Santos 6º ANO B
 IDADE: 42

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Jogo Bandeira

A jogo Bandeira situa com uma equipe de um lado e de outro a pimenta de um lado e de outro e depois no outro lado primeiro com a pimenta e depois o jogo com ela





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) Silvia Silva de Melo 6º ANO B
 IDADE: 13 anos

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA DA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

"Lica Lica"

Lica Lica, brinca assim, chama vários amigos com latido, depois do outro e quem seria algo ia se mistica era muito bom e era brincadeira





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) JOSE ANDRÉ WINO DE NOSSIMBETO 6º ANO B
IDADE: 19

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

tio Ajudá

tio Ajudá é Assim tem que ter mais de 10 Pessoa ou
mais Porque A Brincadeira é só uma Pessoa pra tico e
a Pessoa ou mais só pra letra é muito Bom ...





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

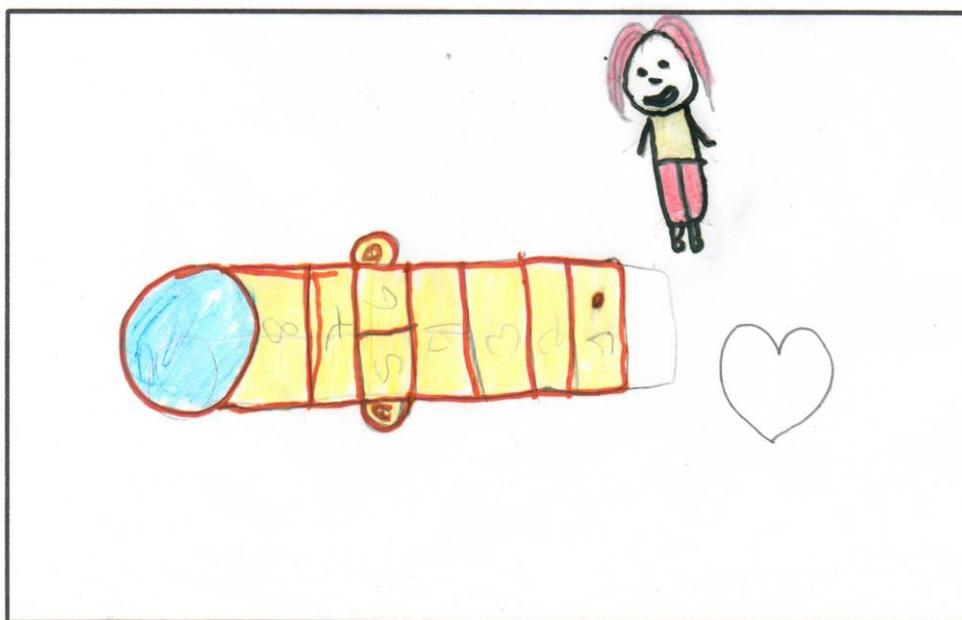
ALUNO(A) Valeria Costa do Nascimento 6º ANO B
IDADE: 12 anos

ATIVIDADE DE PESQUISA

1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Brincadeira de

cordão de amarrar. Era para as meninas e
era para amarrar em um dos pés do cordão
e muito gostoso de fazer da cordão
na escola. Fazia brincadeira e mesmo
na escola também.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

ALUNO(A) João Paulo de Lima Farias 6º ANO B
IDADE: 13

ATIVIDADE DE PESQUISA

- 1. CONVERSE COM UMA PESSOA MAIS VELHA SOBRE COMO ERA A INFÂNCIA EM SEU TEMPO DE CRIANÇA, BUSQUE SOBRE QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA QUE A CRIANÇA BRINCAVA. DEPOIS DESCREVA E ILUSTRE ALGUMA DESSAS ATIVIDADES COM A QUAL VOCÊ MAIS SE IDENTIFICOU.

Jogos Pular

Quando criança brincávamos muito e jogávamos muito. Um jogo que eu gostava muito era pular. Eu brincava com meus amigos e brincávamos muito. Eu gostava muito de pular e brincava muito com meus amigos. Eu gostava muito de pular e brincava muito com meus amigos.



APÊNDICE B: Roteiro geral da entrevista aplicada com o **docente** de Educação Física do 6º ano do ensino fundamental da E.E.I.E.F.M cacique Iniguacú situada na aldeia Tramataia no município de Marcação-PB.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-RETORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 PESQUISADOR: ANDRÉ LUIS DE FREITAS OLIVEIRA
 ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO
 PESQUISA ACADÊMICA _____/_____/_____

ROTEIRO GERAL

1. Qual a sua formação? Qual a instituição? A graduação conclui em que ano?
2. Há quanto tempo você leciona? E nesta escola quanto tempo faz?
3. Você é indígena? Você mora na aldeia?
4. Você ministra aulas de Educação Física em todas as turmas? Quantas turmas são? Os dois turnos?
5. Quais temas/conteúdos você costuma trabalhar com a turma 6º ano?
6. Você adota alguma abordagem específica da Educação Física em suas aulas? Qual? Você poderia descrever como ela funciona?
7. Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física? E as Diretrizes Nacionais Curriculares Para a Educação Indígena? E as políticas Educacionais do Estado para Educação Indígena?
8. Em seu ponto de vista, os temas/conteúdos abordados têm contribuído de forma significativa para a aprendizagem dos alunos? Por quê?
9. Quais as principais dificuldades que você encontra no cotidiano das aulas?
10. Em relação ao envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Você os sente motivados a participar das aulas? Quais as principais dificuldades que eles apresentam?
11. Como é construído o currículo da Educação Física?
12. Dentro do currículo adotado pela a escola para a Educação Física você acha que a cultura corporal indígena é favorecida?
13. A dança enquanto conteúdo da Educação Física é vivenciado no cotidiano do componente? Você poderia me relatar como isto acontece?
14. Quais elementos da cultura corporal indígena poderiam ser trabalhados nas aulas de Educação Física?
15. Você acredita que o currículo da Educação Física na Educação Indígena pode fortalecer a cultura do Povo Potiguara? Por quê?
16. O que você acha que poderia auxiliá-lo a trabalhar no cotidiano das aulas de Educação Física com a história corporal indígena do Povo Potiguara?

APÊNDICE C: Roteiro geral da entrevista realizada com o **gestor** da E.E.I.E.F.M cacique Iniguacú situada na aldeia Tramataia no município de Marcação-PB.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISADOR: ANDRÉ LUIS DE FREITAS OLIVEIRA
ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO
PESQUISA ACADÊMICA _____/_____/_____

ROTEIRO GERAL

1. Qual sua formação? Qual instituição?
2. Há quanto tempo está como gestor desta unidade escolar? Você mora na aldeia? Você é indígena?
3. Vamos falar um pouco da escola. Quantos alunos estão matriculados? Quais turmas oferece? Quantos professores e funcionários? Quantos não são indígenas? Com relação ao espaço físico como a escola está dividida?
4. Quais as dificuldades que a gestão enfrenta no cotidiano escolar?
5. O que representa a Educação Escolar na aldeia Tramataia?
6. Qual a importância da Escola na manutenção dos costumes indígenas?
7. Você acredita que o currículo da Educação Física na Educação Indígena pode favorecer o (re)significação para da cultura do Povo Potiguara?
8. A partir da visão de gestor, você acredita que a Educação Física está contribuindo para o (re)significação da história cultural corporal do Povo Potiguara? Por quê?
9. Você identifica que os alunos vivenciam a cultura corporal indígena no cotidiano das aulas de Educação Física? O que faz pensa assim?
10. A escola dar oportunidade ao professor de Educação Física desenvolver atividades pedagógicas que possam favorecer a vivência de elementos da cultura corporal indígena?
11. No cotidiano você percebe que a dança faz parte das aulas de Educação Física? Você acha que a dança é um caminho para a vivência da cultura indígena escola?
12. O que você acha que poderia auxiliar o professor nas aulas de Educação Física a vivenciar pedagogicamente a história cultural corporal do Povo Potiguara?

APÊNDICE D: Roteiro geral da entrevista realizada com o **cacique** da aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISADOR: ANDRÉ LUIS DE FREITAS OLIVEIRA
ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO
PESQUISA ACADÊMICA_____/_____/_____

ROTEIRO GERAL

1. Há quanto tempo o Senhor é Cacique da aldeia?
2. Quais as principais atribuições do Cacique?
3. O Senhor tem quantos filhos?
4. Diante da liderança que o senhor exerce quais as maiores necessidades da aldeia enquanto localidade? E dos Potiguara enquanto etnia que vive nas Tis do Litoral Norte?
5. Como o Povo Potiguara vem tentando manter sua cultura viva?
6. O Povo Potiguara tem características próprias traçadas pela sua cultura. Qual(is) característica(s) marcam o Povo Potiguara?
7. Sabe-se que a Terra é maior riqueza do Povo Potiguara por todo o marco histórico de lutas que envolvem este Povo. O que realmente significa a Terra na visão Potiguara?
8. O que o Senhor acha que mudou nas brincadeiras da sua infância para as de hoje?
9. O Senhor pode me descrever alguma brincadeira da sua infância?
10. Como o Senhor percebe a cultura Potiguara na escola?
11. Em sua opinião, o que poderia ser feito para o (re)significação da cultura Potiguara na escola?
12. O Senhor poderia me descrever o que significa o Toré para o Povo Potiguara?

APÊNDICE E: Roteiro geral da entrevista realizada com os **Troncos Velhos** (idosos) da aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-RETORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISADOR: ANDRÉ LUIS DE FREITAS OLIVEIRA
ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO
PESQUISA ACADÊMICA ____/____/____

ROTEIRO GERAL

Começar com dados pessoais

1. O(a) Senhor(a) nasceu na aldeia?
2. Quanto tempo o(a) senhor(a) mora aqui?
3. O que significa ser Potiguara?
4. O(a) Senhor(a) tem lembrança da sua infância? Como foi? Costumava brincar de quê?
5. O(a) Senhor(a) ver seus filhos brincar das mesmas coisas? O(a) Senhor(a) costuma a conversa com seus filhos sobre a sua infância?
6. Na escola, eles vivenciam brincadeiras ou jogos que lembrem suas memórias?
7. Como o(a) Senhor(a) ver a escola hoje?
8. Em sua opinião, a cultura Potiguara, no que diz respeito à vivência de brincadeiras, jogos, dança estar sendo repassada para a nova geração?
9. Como o(a) Senhor(a) percebe a cultura e tradição do seu Povo?
10. O que o(a) Senhor(a) acha que poderia acontecer na Escola para o (re)significação da cultura do Povo Potiguara?

APÊNDICE F: Questionário aplicado com os **alunos do 6º** do ensino fundamental da E.E.I.E.F.M cacique Iniguacú situada na aldeia Tramataia no município de Marcação-PB.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-RETORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 PESQUISADOR: ANDRÉ LUIS DE FREITAS OLIVEIRA
 ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO
 PESQUISA ACADÊMICA ____/____/____

QUESTIONÁRIO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar como é construído o currículo de Educação Física e compreender como a cultura indígena faz parte do dia-a-dia das aulas. Gostaria da sua colaboração respondendo ao seguinte questionário.

1. INFORME: sua idade() sexo()
2. VOCÊ ACHA IMPORTANTE A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?
 () SIM () NÃO

POR QUÊ?

3. ONDE VOCÊ ACHA QUE MAIS ACONTECEM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

() pátio () sala de aula () campo () outro:_____

4. AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA OCORREM DE FORMA FREQUENTE. COMO VOCÊ SE SENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

5. EM SUA OPINIÃO, PARA QUE SERVE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA?

- apenas para brincar
- cuidar da saúde
- Aprender um esporte
- ficar junto dos amigos

6. VOCÊ JÁ VIVENCIOU ALGUMA ATIVIDADE DA CULTURA INDÍGENA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

- SIM
- NÃO

EXPLIQUE

7. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE COM DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

COMO FOI?

8. COMO VOCÊ ACHA QUE A DANÇA NA CULTURA INDÍGENA PODERIA ACONTECER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

9. VOCÊ SABERIA ME EXPLICAR O QUE É O TORÉ?

- SIM
- NÃO

EXPLIQUE

10. VOCÊ ACHA QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DEVERIA ENVOLVER MAIS OS CONTEÚDOS DA CULTURA INDÍGENA?

- SIM
- NÃO

POR QUÊ?

ANEXOS

ANEXO A: Autorização da liderança local da aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB à realização da referida pesquisa.



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Formação de Professores

AUTORIZAÇÃO

Eu ELIAS JERÔNIMO DE LIMA portador do RG nº 1870247, liderança local da aldeia Tramataia, Terra Indígena Potiguara, município de Marcação-PB, estou **ciente e autorizo** a pesquisa que tem como tema principal “EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DO POVO ORIGINÁRIO POTIGUARA” realizada pelo o pesquisador André Luis de Freitas Oliveira e seu orientador Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Campina Grande, 17 / 04 2018

Elias Jerônimo de Lima

Liderança Local

Recebido na FURAI/
CTL/BTR-PB
em 08/05/2018

Antônio Pereira de Souza Neto
Chefe Subst. CTL Baía da Traição
Port. 618/2016

ANEXO B: Autorização do gestor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB à realização da referida pesquisa.



Secretaria de Estado da Educação

E. E. Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Escola Estadual Indígena de Ensino
Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu
CNPJ: 07.517.373/0001-83
Aldeia Tramataia - Marcação-PB
CEP: 58.294-000 Fone: (83)3625-9122

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “Educação Física e Currículo: possibilidades de (re)significação da cultura corporal do Povo Originário Potiguara” desenvolvida pelo aluno André Luis de Freitas Oliveira do Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores – Mestrado Profissional da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno.

Aldeia Indígena Tramataia Em 22/08/2017

Daniel de Silva Leonço

DANIEL DE SILVA LEONÇO
GESTOR ESCOLAR
MAT. 18.997.2 - Nº AO P. 10.170
MARCAÇÃO-PB

E. E. I.E. F.M. CACIQUE INIGUAÇÚ

ALDEIA TRAMATAIA S/N TERRA INDÍGENA

TELEFONES: 3625-9122 /9 9153-9261

MARCAÇÃO – PB – CEP: 58.294-000

CACIQUEINIGUACU.14GRE@GMAIL.COM

ANEXO C: Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba com a autorização para a realização da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

PLATAFORMA BRASIL

Relator: 19.

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DO POVO ORIGINÁRIO POTIGUARA

Pesquisador Responsável: ANDRE LUIS DE FREITAS OLIVEIRA

Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno.

CAAE: 74929717.0.0000.5187

Número do Parecer: 2.339.782

SITUAÇÃO DO PROJETO: APROVADO.

Data da relatoria: 27/09/2017

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado “EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DO POVO ORIGINÁRIO POTIGUARA”, encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins de elaboração e desenvolvimento da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB. Este estudo tem como objeto de pesquisa o currículo da Educação Física na Educação Indígena. Os Povos Originários sempre lutaram pelo o direito a Terra e por uma Educação diferenciada, que absolvesse sua cultura e seus conhecimentos, atualmente existem diversos documentos oficiais que regem a Educação Indígena no Brasil. Neste sentido, o principal objetivo do referido estudo é oferecer possibilidades metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena no cotidiano escolar da Educação Física. É perceptível a necessidade de oferecer não apenas conteúdos do currículo oficial, como também, conhecimentos da cultural local, como meio de fortalecer as origens étnicas do Povo Potiguara. Assim, a Educação Física deve se tornar protagonista desta relação, não apenas obedecendo a um currículo da cultura hegemônica. O estudo constará de uma pesquisa qualitativa com uma abordagem etnográfica, que buscará compreender o pensamento dos Potiguaras acerca de sua cultura e tradição e como esta relação se insere nas aulas de Educação Física. Para tanto, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista etnográfica, o questionário, captura de imagens. Os dados serão analisados conforme classificação do conteúdo utilizando o software Atlas.ti versão 7.0. O *locus* da pesquisa será a Escola Estadual Cacique Iniguaçu, situada na Reversa Indígena Potiguara, localizada no Município de Marcação. O estudo terá como sujeitos alunos do 6º

ano do Ensino Fundamental, Pais/Responsáveis, Gestor, Docente do componente e o Cacique da aldeia. A pesquisa obedecerá aos preceitos éticos do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, bem como a Legislação que trata da pesquisa em Terras Indígenas, regulamentada pela FUNAI. Poder provocar o acesso a um currículo que instigue metodologias nas quais evidencie a cultura corporal do Povo Potiguara fazendo com que se obtenha a remissão do patrimônio histórico cultural deste povo se torna a premissa mais relevante desta pesquisa.

Objetivo Geral da Pesquisa: Tem como Objetivo geral: Oferecer possibilidades metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena como elemento constitutivo do currículo escolar da Educação Física na Educação Indígena. **Objetivos Específicos:** Investigar como é construído o currículo da Educação Física na Educação Indígena da Rede Pública Estadual situada no Território Indígena Potiguara no Litoral Norte Paraibano; Apresentar a visão da comunidade escolar sobre os conteúdos da Educação Física e a Cultura Indígena local; Elaborar uma proposta metodológica para a Educação Física com ênfase a cultura corporal indígena; Evidenciar a (re)significação da cultura corporal como elemento patrimonial histórico do Povo Potiguara.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo a qual explícita sua possível contribuição percebe-se que a mesma não trará riscos de maior ou médio potencial aos participantes da pesquisa. Poderá incorrer em riscos mínimos, contudo, o pesquisador responsável ciente seguirá o protocolo preconizado pela Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que rege e disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como a Resolução 510/2015/CNS que rege e disciplina as pesquisas da área de Ciências Humanas e Sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: O estudo será composto de uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo, com uma abordagem etnográfica. O *Locus* da pesquisa estará situado no Território Indígena Potiguara situada no Litoral Norte Paraibano, entre os Municípios de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição. No que se refere à unidade escolar que servirá de campo de estudo, esta se situa na aldeia Tramataia, no município de Marcação-PB, localizada aproximadamente a 12km da zona urbana. A Escola Cacique Iniguaçu, é uma instituição da Rede Estadual de Ensino e oferece do 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, além da EJA, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. A população da pesquisa será composta por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, pais e ou responsáveis, Corpo Docente do componente de Educação Física, Gestor e o Cacique da Aldeia. A amostra incorporará os alunos matriculados no 6º ano, aproximadamente 20 alunos, 5 pais e ou responsáveis, 1 Docente, 1 Gestor e 1 Cacique. Serão incluídos os alunos que estejam matriculados e frequentando as aulas no 6º ano do Ensino Fundamental, bem como os pais e responsáveis destes alunos, que queiram espontaneamente participar da pesquisa e tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que servirá para os demais pesquisados. Serão excluídos da amostra os indivíduos que não satisfizerem os critérios de inclusão. A abordagem etnográfica tem por definição aproximar o pesquisador e seu objeto de pesquisa, isto acontece pela a interação múltipla e complexa que discorre durante o processo. Como procedimento de coleta de dados serão realizadas

observações, que possibilitem buscar uma descrição densa do cotidiano escolar das aulas de Educação Física, especificamente do 6º ano do Ensino Fundamental, através de anotações, conversas, vídeos e fotografias. Durante o período de observação será aplicado um questionário com os alunos da turma, conforme explicado no tópico anterior. A entrevista semiestruturada com base no método indutivo¹² será previamente agendada com os pais e ou responsáveis, o professor, o gestor e o cacique da aldeia, de forma a facilitar o processo de aproximação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Foram apresentados os documentos necessários, não havendo pendências entre eles.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

ANEXO D: Autorização de ingresso em Terra Indígena expedido pela FUNAI para a realização da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Caciue Iniguaçú localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 92/AAEP/PRES/2018

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	André Luis de Freitas Oliveira	PROCESSO Nº:	08620.008516/2018-44
NACIONALIDADE:	Brasileiro	IDENTIDADE:	036.929.564-10 SSP/PB
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Estadual da Paraíba		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Realizar pesquisa científica intitulada: "EDUCAÇÃO FÍSICA CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE (RE) SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DO POVO ORIGINARIO POTIGUARA."			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Baia da Traição	POVO INDÍGENA:	Potiguara
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Nordeste II	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	26 de novembro de 2018	TÉRMINO:	30 de julho de 2019.
Autorizo.			
Brasília-DF, 12 de novembro de 2018.			
RESSALVAS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; • Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; • Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; • Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet. 			



Documento assinado eletronicamente por Wallace Moreira Bastos, Presidente, em 19/11/2018, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0922964 e o código CRC 3C968C77.

ANEXO E: Termo de consentimento Livre e Esclarecido- TCLE para maiores de 18 anos. para a participação da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e que não estejam inseridas nas hipóteses de vulnerabilidade que impossibilitam o livre discernimento com autonomia para o exercício dos atos da vida civil).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“Educação Física e Currículo: possibilidades de (re)significação da cultura corporal do Povo Originário Potiguara”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **Educação Física e Currículo: possibilidades de (re)significação da cultura corporal do Povo Originário Potiguara** terá como objetivo geral: **Investigar como é construído o currículo da Educação Física na Educação Indígena da Rede Pública Estadual situada na Reserva Potiguara no Litoral Norte Paraibano, bem como, oferecer possibilidades metodológicas para o (re)significação da cultura corporal indígena no cotidiano deste componente curricular.** Ao voluntário só caberá à autorização para **conceder entrevista e/ou responder ao questionário** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **988373084** com **INSERIR NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL JUNTO A CONEP-PLATAFORMA BRASIL.**

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

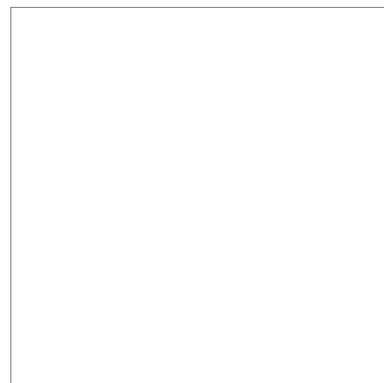
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

-

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível à coleta da assinatura do participante da pesquisa).



ANEXO F: Termo de Assentimento de pais/responsáveis para a participação de menores de 18 anos na referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.

Termo de Assentimento (TA) (no caso do menor)

(OBS: Utilizado nos casos de Criança menor de 12 anos e/ou adolescentes de 12 a 18 anos completos).

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Educação Física e Currículo: possibilidades de (re)significação da cultura corporal do Povo Originário Potiguara”. Neste estudo pretendemos: Investigar como é construído o currículo da Educação Física na Educação Indígena da Rede Pública Estadual situada na Reserva Potiguara no Litoral Norte Paraibano, bem como, oferecer possibilidades metodológicas para o (RE)SIGNIFICAÇÃO da cultura corporal indígena no cotidiano deste componente curricular. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é oferecer um Educação Física que possa fortalecer a cultura corporal indígena nesta referida escola.

*Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **Observação do cotidiano das aulas de Educação Física, o registro de fotografias, vídeos e áudios, bem como, a realização de entrevistas sobre a cultura indígena e as aulas de Educação Física e a aplicação de questionário sobre o mesmo tema.***

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

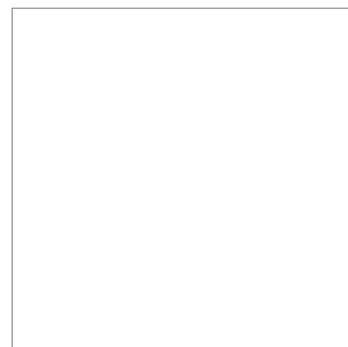
Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico João Batista Gonçalves Bueno telefone:.....ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar

desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível à coleta da assinatura do participante da pesquisa).



Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG.

Fone:

Data ____/____/____

Data ____/____/____

.....
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO G: Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos) da participação da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, **AUTORIZO** o Prof. André Luis de Freitas Oliveira, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **Educação Física e Currículo: possibilidades para o (re)significação da cultura corporal do Povo Originário Potiguara** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de **foto e vídeo** com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável **André Luis de Freitas Oliveira** assegurou-me que os dados serão armazenados em meio Digital sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídos.

Assegurei-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande,(data).

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO H: Termo de autorização para gravação de voz para a participação da referida pesquisa na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Iniguaçu localizada na aldeia Tramataia situada no município de Marcação-PB.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada Educação Física e Currículo: possibilidades para o (re)significação da cultura corporal do Povo Originário Potiguara poderá trazer e, entender especialmente que os métodos os quais serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, os pesquisadores João Batista Gonçalves Bueno e André Luis de Freitas Oliveira a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa André Luis de Freitas Oliveira, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Marcação-PB, ____/____/_____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

