



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E
DESENVOLVIMENTO NA AMAZÔNIA.**

ANDRÉ GAMA BARRO

**(IM)POSSIBILIDADES DA INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA INDÍGENA
WAKENAI ANUMAREHIT PELAS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MANAUS-AM

2024

ANDRÉ GAMA BARRO

**(IM)POSSIBILIDADES DA INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA INDÍGENA
WAKENAI ANUMAREHIT PELAS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Na linha de pesquisa: Educação Interculturalidade e Desenvolvimento humano na Amazônia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr^a Hellen Cristina Picanço Simas.

Financiadores do PPGE: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES).

MANAUS-AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Barro, Andre Gama
B277((Im)possibilidades da interculturalidade na escola indígena
Wakenai Anumarehit pelas práticas corporais lúdicas nas aulas de
Educação Física / Andre Gama Barro . 2024
169 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Hellen Cristina Picanço Simas
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Interculturalidade. 2. Educação Física. 3. Crianças indígenas.
4. Brincadeiras e jogos. I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANDRÉ GAMA BARRO

**(IM)POSSIBILIDADES DA INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA INDÍGENA
WAKENAI ANUMAREHIT PELAS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Este Trabalho foi julgado adequado para obtenção de título de Mestre Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

DATA DA APROVAÇÃO: / / 2024

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hellen Cristina Picanço Simas.

Prof. Dr^o João Luiz da Costa Barros (Membro Interno do PPGE)

Prof.^a Dr.^a Khelen Cristina Pires Correia (Membro Externo-IFTO)

Suplentes:

Prof.^a Dr^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel-Membro Interno / PPGE

Prof.^a Dr^a Adria Simone Duarte de Souza (Membro externa - UEA)

DEDICATÓRIA

Ao meu avô **Leocadio Barros** (in memoria) que embora não fosse um homem letrado, sempre lutou para que seus filhos e netos tivessem uma boa formação. À minha mãe, **Maria Raimunda**, mulher guerreira, meu alicerce em todos os momentos, a luz que sempre guiou meus passos, não medindo esforços para que eu me colocasse melhor na vida, tanto no campo profissional como pessoal.

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são para Deus, que fortaleceu minha fé nos momentos difíceis e me propiciou a chance de chegar até aqui;

À minha mãe, Maria Raimunda, por sua incondicional dedicação maternal, farol que iluminou meus passos nas trajetórias da vida;

À professora Hellen Cristina Picanço Simas, por sua nobre, elegante e cativante orientação. Obrigada professora, por me conduzir com inteligência, apoio e encorajamento no decorrer desta jornada acadêmica, apontando caminhos e compartilhando conhecimentos;

A Professora Nayana Cristina Gomes Teles, por sua afável e paciente acolhida na primeira etapa do mestrado;

Ao professor João Luiz da Costa Barros, por suas fabulosas e incríveis sugestões que me impulsionaram ao melhor que existe no campo da pesquisa;

Com apreço à professora Valéria Weigel, seus valiosos conhecimentos sobre a interculturalidade, vivência indígena e desenvolvimento humano na Amazônia aclararam minha mente com informações acuradas e seguras;

Às professoras Khellen Correia e Adria Simone, pelos comentários e críticas que me ajudaram a lapidar e aperfeiçoar este trabalho;

Às famílias Karapãna do Parque das Tribos, em especial ao professor Joílson da Silva Paulino, professor do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, pelas longas e descontraídas conversas repletas de esclarecimentos importantes, que muito enriqueceram o trabalho de pesquisa, e por me permitir conhecer com profundidade o surpreendente trabalho pedagógico que desenvolve com as crianças da comunidade;

À Maria Alice da Silva Paulino, presidente da Associação dos Moradores Sol Nascente e Sol Poente do Tarumã-Açu, à professora Cláudia Baré professora e Pedagoga do Centro Escolar Indígena Wakenai e à professora de Educação Física Elite Sidnelma Gama da Silva, por suas gentis e fundamentais participações na pesquisa. Suas presenças nas rodas de conversas foram um sinal explícito de cordialidade e simpatia.

Ao corpo docente do PPGE, pela contribuição durante as aulas, proporcionando-me os conhecimentos necessários nesta caminhada;

Às colegas Cecília Lisboa, Paula Regiane, Vanessa Ribeiro, Risolete Fonseca pelo apoio fraterno nos momentos de dúvidas e dificuldades;

Em particular às gestoras Eliane Campos e Sara Maria, da SEDUC, que durante meu período de trabalho na instituição, me disponibilizaram tempo para dar prosseguimento ao meu mestrado.

Enfim a todos, que me ajudaram nesta vivência estudantil sui generis, balizada por desafios formidáveis e experiências dinâmicas de aprendizado.

A vocês, o meu muito obrigado!

“As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade; elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar”

(Moacir Gadotti, 1996)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista frontal do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena <i>Wakenai Anumarehit</i>	31
Figura 2: Interior do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena <i>Wakenai Anumarehit</i>	31
Figura 3: Momento de abertura do ano letivo de 2024	31
Figura 4: Momentos da Oficina – Buscando material para confecção de arco e flecha	34
Figura 5: Aprendendo a confeccionar e manusear arco e flecha	34
Figura 6: Competição com arco e flecha na comunidade	35
Figura 7: Momento Roda de Conversa	36
Figura 8: Brinquedo de cavalo do Egito Antigo	79
Figura 9: Boneca terracota: começo do século 4. a.C.	79
Figura 10: Brincadeira caba-cega	81
Figura 11: Jogo bolinha de gude ou peteca	81
Figura 12: Cultura indígena	105
Figura 13: Cultura produzida no Parque das Tribos	106
Figura 14: As crianças indígenas e a bicicleta	112
Figura 15: Porto de embarque Marina Davi, em Manaus	130
Figura 16: Crianças indígenas e não-indígenas na recepção das equipes na comunidade Nossa Senhora do Livramento	130
Figura 17: Local do evento do X Jogos interculturais Indígenas	131
Figura 18: Brincadeira cabo de guerra	132
Figura 19: Criança indígena e não-indígena participando de Salto	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens pedagógicas – Educação Física	68
Quadro 2 – Tendências – Educação Física	70
Quadro 3 – Categoria perfil dos participantes	100
Quadro 4 – As categorias de análises e os eixos temáticos	101

RESUMO

A interculturalidade é definida como uma proposta de convívio democrático, visando a integração entre culturas diferenciadas. Sem suprimir a diversidade das tradições, a interculturalidade visa dinamizar as competências criativas e essenciais que podem resultar da relação entre diferentes pessoas e seus respectivos contextos de vida. Com base neste enfoque, o presente estudo tem como objetivo geral discutir as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*. Trata-se de um estudo bibliográfico, de campo e documental, de delineamento qualitativo, tendo como dialogantes um professor indígena bilingue da etnia Karapâna e três professoras indígenas, sendo uma da etnia Baré (pedagoga), outra da etnia Tariana/Tukano (professora de Educação Física) e a outra da etnia Karapanã. Os instrumentos de geração de dados foram o diário de campo, a observação direta, registros fotográficos e a roda de conversa. Os resultados obtidos mostram que as relações interculturais com os alunos do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit* acontecem por meio das brincadeiras e dos jogos. Exemplos disso são os jogos indígenas interculturais, que ocorrem ocasionalmente nas redondezas de Manaus, em uma atmosfera positiva de amizade e cooperação entre as crianças participantes, ocasião em que se evidenciam aspectos importantes da educação física nas atividades lúdicas desenvolvidas, como a lateralidade, a força, o equilíbrio, a motricidade. Nesses momentos de vivências interculturais, as crianças indígenas e não-indígenas podem realizar descobertas que vão lhes permitir lidar com os ambientes singulares. Contudo, embora se reconheça o importante papel da interculturalidade como parceira da Educação Física no desenvolvimento global da criança indígena, conclui-se que no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, que concentra diversas etnias com seus conhecimentos culturais valorizados com empenho e boa vontade dos professores indígenas, a interculturalidade acontece, mas não de forma plena, pois muitos são os percalços, impossibilitando o reconhecimento devido de cada cultura e o elo que existe entre elas. É preciso que haja espaço para diálogos sobre a diversidade e as condições outras para que a interculturalidade possa emergir promovendo a junção de saberes, entrelaçando a corporalidade indígena, Educação Física, brincadeiras e jogos, favorecendo as crianças indígenas, que têm no ato de brincar o seu desenvolvimento pleno, carregado de significações.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação Física. Crianças indígenas. Brincadeiras e jogos.

ABSTRACT

Interculturality is defined as a proposal for democratic coexistence, aiming at integration between different cultures. Without suppressing the diversity of traditions, interculturality aims to boost creative and essential skills that can result from the relationship between different people and their respective life contexts. Based on this approach, the present study has the general objective of discussing intercultural relationships between indigenous and non-indigenous children established through games and games and how this favors Physical Education at the Municipal Center for Indigenous School Education Wakenai Anumarehit. This is a bibliographic, field and documentary study, with a qualitative design, having as dialogue participants a bilingual indigenous teacher from the Karapâna ethnic group and three indigenous teachers, one from the Baré ethnic group (pedagogue), the other from the Tariana/Tukana ethnic group (teacher of Physical Education) and the other from the Karapanã ethnic group. The data generation instruments were the field diary, direct observation, photographic records and the conversation circle. The results obtained show that intercultural relationships with students at the Municipal Center for Indigenous School Education Wakenai Anumarehit happen through play and games. Examples of this are intercultural indigenous games, which occasionally take place on the outskirts of Manaus, within a positive atmosphere of friendship and cooperation between participating children, an occasion in which important aspects of physical education are highlighted in the recreational activities carried out, such as laterality, strength, balance and motor skills. In these moments of intercultural experiences, indigenous and non-indigenous children can make discoveries that will allow them to deal with unique environments. However, although the important role of interculturality as a partner of Physical Education in the overall development of indigenous children is recognized, it is concluded that at the Municipal Center for Indigenous School Education Wakenai Anumarehit, which concentrates different ethnicities with their cultural knowledge valued with commitment and good will of indigenous teachers, interculturality happens, but not fully, as there are many setbacks, making it impossible to properly recognize each culture and the link that exists between them. There needs to be space for dialogues about diversity and other conditions so that interculturality can emerge, promoting the joining of knowledge, intertwining indigenous corporeality, Physical Education, games and games, favoring indigenous children, who have in the act of playing their full development, full of meanings.

Keywords: Interculturality. Physical Education Indigenous children. Toys and games.

SUMÁRIO

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL E OS CAMINHOS QUE LEVARAM À DOCÊNCIA EM COMUNIDADE INDÍGENA	14
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: CONFIGURANDO A PESQUISA DE CAMPO	25
1.1 O PARQUE DAS TRIBOS: HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E OS POVO INDÍGENAS QUE NELE VIVEM	25
1.2 OS PRIMEIROS PASSOS RUMO À INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA.....	29
1.3 O ESPAÇO DA PESQUISA	30
1.4 A CAPTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES: OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA	32
1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	40
CAPÍTULO 2: A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA	42
2.1 UM OLHAR SOBRE A CULTURA: DIMENSÃO E SIGNIFICADO	42
2.2 A INTERCULTURALIDADE: A PARCERIA ENTRE CULTURAS	50
2.3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OS DESAFIOS DA ESCOLA DIANTE DAS DIFERENÇAS CULTURAIS	55
2.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE	58
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, AS CRIANÇAS INDÍGENAS E AS BRINCADEIRAS EM CONTEXTO INTERCULTURAL	64
3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS PRIMEIRAS IDEIAS	64
3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA, A ESCOLA E OS CAMINHOS PARA A INTERCULTURALIDADE	73
3.3 OS ESPAÇOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	75
3.4 BRINCADEIRAS E JOGOS: HISTÓRIA E SIGNIFICADO NA VIDA DA CRIANÇA	78
3.5 DESVENDANDO A CRIANÇA INDÍGENA: DE COMO ELA SE DESENVOLVE, VIVE, APRENDE E BRINCA	87
CAPÍTULO 4: UM MERGULHO NAS (IM)POSSÍVEIS RELAÇÕES INTERCULTURAIS ENTRELAÇANDO ATIVIDADES LÚDICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CENTRO MUNICIPAL DE ESCOLAR INDÍGENA WAKENAI ANOMAREHIT NA COMUNIDADE PARQUE DAS TRIBOS	100
4.1 ETAPAS DE AVERIGUAÇÃO DAS CATEORIAS DE ANÁLISES.....	102
4.1.1 Cultura indígena/transmissão	102
4.1.2 A influência da cultura não-indígena	106
4.1.3 Os indígenas e a Interculturalidade	108
4.1.4 Atividades lúdicas na comunidade	108
4.1.5 Tipos de atividades recreativas mais apreciadas	113
4.1.6 Corporalidade: conhecimento e inserção na prática pedagógica.....	116

4.1.7 Educação Física em contexto indígena	121
4.1.8 Prática de Educação Física: dificuldades no desenvolvimento	123
4.1.9 As relações interculturais (atividades lúdicas indígena e não indígenas) e a Educação Física Escolar	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE “A”: ROTEIRO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	161
APÊNDICE “B”: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	162

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL E OS CAMINHOS QUE LEVARAM À DOCÊNCIA EM COMUNIDADE INDÍGENA

“A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível. As minhas palavras, as minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, a minha vontade”.

(Jorge Larrosa, 2011, p. 2)

Conforme Larrosa (2011, p. 8), a experiência forma e transforma, advindo daí a relação constitutiva entre ideia de experiência e ideia de formação e a pessoa da experiência “é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que [...] ao passar [...] deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida”. Inspiro-me nos dizeres de Jorge Larrosa para dizer que as minhas experiências com a prática pedagógica na área de Educação Física, que teve início depois de eu ter desistido da profissão de fisioterapeuta, produziram transformações únicas na minha vida e deixaram muitos vestígios! Mas assim é a vida. Há determinados momentos em que diante de nós se abrem novos caminhos. No meu caso, os novos caminhos que foram se revelando me ofereceram o fio norteador para que eu abraçasse, com bastante consciência, a carreira de docente, que tinha sido, até então, simplesmente uma condição pincelada de sonhos, ideais e anseios.

Retrocedendo no tempo, recorro à memória para dizer que a minha caminhada escolar se iniciou na alfabetização, na rede estadual de ensino, onde cursei todo o ensino básico até minha saída no ano de 2006, com a conclusão do ensino Médio. Após esse período, ganhei uma bolsa de estudo pelo programa Prouni, por meio do qual consegui entrar na universidade, aos 20 anos, no curso de Fisioterapia. No começo me pareceu a escolha certa, porque sempre me sentia atraído pela área da saúde. Contudo, apesar de ter conseguido concluir o curso, não fui muito longe como fisioterapeuta, pois não me sentia realizado naquilo que fazia. Resolvi mudar, buscar novos caminhos profissionais.

No ano de 2014, entrei no curso de Licenciatura em Educação Física e, nesta área, descobri minha verdadeira aptidão. Sentia-me feliz e satisfeito, aprendendo didáticas e conteúdo para trabalhar como docente no ensino básico. Nesse período

de graduação, tive o prazer de conhecer e conviver com uma grande mestra, a professora Itemar Medeiros Pinheiro, que até hoje tenho como referência profissional e a quem devo todo o meu interesse pelos povos indígenas. Foram seus ensinamentos que me mostraram as grandezas que se refletem na cultura e nas tradições dos povos indígenas. Enquanto alunos, éramos sempre incentivados a fazer pesquisa no campo das tradições e da educação indígena, por isso aprendi a importância deles para a nossa história

Assim, passei a gostar de estudar conteúdos de artigos relacionados aos povos indígenas, pois sempre que era possível, a professora Itemar promovia trabalho de pesquisa em grupo nas comunidades indígenas, geralmente nos estimulando a buscar respostas aos problemas que afetam esses povos tanto no campo social como educacional. A partir de então, passei a ter um olhar diferenciado para as questões indígenas e pude perceber que, por mais que os indígenas tenham seus direitos garantidos, muitos desses direitos são negados por uma parte da sociedade. Envolvido pela situação vivenciada, levei a questão indígena para o meu trabalho de conclusão de curso, que foi um artigo, no qual discuti, juntamente com uma colega de curso, a Educação Física no contexto da educação indígena.

Em 2017, recebi o título de Licenciado em Educação Física e logo após comecei a atuar na área, trabalhando no ensino infantil e fundamental, um tempo marcado por grandes dificuldades, pois ainda estava como voluntário no mercado de trabalho docente. Mas, ainda que assim fosse, havia satisfação naquilo que fazia, tanto que ficou gravada na minha memória a primeira vez que atuei como professor regente de turma, na escola Municipal Professor Paulinho de Brito. Tão marcante foi esse dia que ainda hoje lembro do rosto de cada criança para qual ministrei as minhas primeiras aulas como Professor de Educação Física.

No segundo semestre de 2020, recebi o convite para lecionar em uma escola indígena no município de Rio Preto da Eva, atuando diretamente na educação indígena. Ao iniciar meus trabalhos como docente, me deparei com muitas dificuldades. Além da falta de materiais didáticos, outro fator que me angustiava era não saber lidar com a situação, pois nada sabia da comunidade e não recebia nenhum suporte da Secretaria Municipal de Educação. Mas não desanimei nem desisti. Busquei ajuda com o professor indígena da comunidade e dele recebi algumas sugestões de como trabalhar com as crianças indígenas e sobre qual metodologia deveria usar para promover suas aprendizagens.

Essa vivência foi a gota d'água para que eu passasse a abraçar, com total interesse, a questão envolvendo a educação escolar indígena, a atuação do professor indígena e não-indígena e a Educação Física na comunidade, que se faz presente nos jogos e brincadeiras que sempre estiveram muito ligados à tradição e cultura indígena. Após o desafio de estar em um ambiente atípico à minha formação e atuação, visei conhecer um pouco mais sobre a formação dos professores que estariam saindo das universidades e se eles se encontravam preparados para atuar nas comunidades indígenas. Realizei algumas pesquisas sobre a temática e pude perceber que os profissionais da pedagogia, assim como das ciências humanas que estão presente no campo educacional, não têm formação adequada e nem as práticas necessárias para atuar no contexto da educação indígena, especialmente no campo da Educação Física. Os indígenas que estão adentrando as universidades públicas no Brasil estão aprendendo conteúdo do mundo ocidental e realizando uma triagem daquilo que se pode considerar para as comunidades.

A esse respeito, frisa Corrêa (2001) que, no contexto da educação indígena, a formação de professores nativos assume uma condição crucial, uma vez que esse profissional passa a desempenhar um papel social, respondendo, em muitas situações, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. A profissão de professor indígena, portanto, é uma tarefa complexa e desafiante. Todavia, apesar disso e embora componham um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais e linguísticos, alguns traços gerais podem ser identificados na caracterização do professor indígena: é um profissional reconhecido e que se reconhece como membro das sociedades indígenas do país e a eles estão conferidos direitos e deveres definidos nos últimos anos em textos diversos de caráter normativo e referencial (BRASIL, 2008).

No primeiro semestre de 2021, iniciei uma Pós-Graduação em Educação Indígenas, pois ainda tinha muitas dúvidas quanto às didáticas e metodologias específicas da educação escolar indígena. Recebi o título de especialista em Educação Indígena, no segundo semestre de 2021, com importantes conhecimentos sobre a Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e a respeito da formação do professor indígena que, como expressam Henriques e outros. (2007), precisa estar atento às metodologias e didáticas aplicadas no dia a dia da escola indígena, pois muitas delas podem ferir os princípios dos povos indígenas.

Em meio a essa caminhada que me trouxe tanto aprendizado, um sonho fazia-

se persistente: fazer um mestrado. Em 2022, com muita esperança participei do processo seletivo da Universidade Federal de Roraima, trazendo para o meu projeto a questão da educação indígena. Eram apenas 12 vagas e eu fiquei no 13º lugar. Sem a intenção de desistir, visei aperfeiçoar meu projeto, mantendo a temática e aguardei a próxima oportunidade e ela veio.

No segundo semestre de 2022, participei do processo seletivo da UFAM e obtive aprovação. Um sonho realizado, enfim o mestrado tão desejado. Nesta nova e desafiante empreitada, estou conseguindo adentrar, com um pouco mais de segurança, no complexo e extraordinário mundo da pesquisa, especialmente por meio da minha dissertação, que tem me possibilitado expandir e agregar conhecimentos a respeito da educação intercultural, cultura indígena, jogos e brincadeiras. Neste viés, problematizo como acontecem as relações interculturais entre as atividades lúdicas indígenas e não-indígenas, tendo como foco as aulas de Educação Física Escolar, no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai *Anumarehit*.

De acordo com Loiola e Pinto (2023, p. 51), debater as brincadeiras sob a perspectiva da interculturalidade é pôr em evidência a necessidade de ações individuais e coletivas no que se refere à diversidade, inclusão, integração e cidadania plena, tendo como finalidade “o combate à violência, preconceito e demais consequências negativas geradas pelo sistemático apagamento do potencial criativo e vital que a diversidade cultural carrega”.

As interatividades e as brincadeiras têm sido vistas como alicerces estruturantes das práticas pedagógicas e fundamentais para o desenvolvimento, a aprendizagem e socialização das crianças. Na realidade dos povos indígenas, além de representarem forma de divertimento, as brincadeiras e os jogos possibilitam às crianças indígenas, o conhecimento das histórias e dos valores importantes para sua cultura (BNCC, 2023; Bernardo, 2021).

Na Educação Física Escolar o objetivo principal é criar condições para a criança desenvolver suas habilidades motoras básicas, facilitando o aprendizado de competências posteriores mais complexas (Benrath, 2021), à luz dos pressupostos da interculturalidade, tendo os jogos e as brincadeiras como instrumentos pedagógicos, além das aulas se tornarem mais prazerosas, podem contribuir para as crianças acessarem um campo mais amplo de possibilidades associadas às práticas corporais, mesmo diante das complexidades da convivência em espaços compartilhados. Como lembra Grando (2014, p. 142): “Aprendemos com as pessoas com as quais

estabelecemos laços significativos de confiança, de vínculo afetivo, que nos despertam e nos levam a repetir suas formas de fazer, de sentir e de pensar”. É sob esta perspectiva que se guia a presente investigação, sustentada também pela intenção de colaborar com os debates a respeito da Educação Indígena, sobretudo para preencher a lacuna de produção científica sobre a Educação Física no contexto indígena. Deste modo, procura-se mostrar, por meio de um diálogo pedagógico e intercultural, a relevância da Educação Física Escolar no ambiente indígena, tendo como base as determinações da cultura corporal dos próprios povos indígenas, os jogos e brincadeiras indígenas e não-indígenas.

Por fim, apenas quero dizer que este trabalho proporcionou uma viagem na minha trajetória de vida. Foi significativo resgatar da memória momentos ímpares da minha história. É, tenho uma história que pode ser contada, quiçá vista com apreço. Uma história enriquecida com novos conhecimentos no campo acadêmico, mas muito mais ainda pelas amizades que conquistei e pela convivência com pessoas extraordinárias que sempre buscam o melhor, que perseguem sonhos e nunca desistem deles, mesmo que tudo sobre ao contrário.

Por isso quero dar continuidade a essa história, alargar um pouco mais meus horizontes e prosseguir. Os bons exemplos podem nos mover e dar continuidade às metas traçadas. Galguei meus caminhos sempre consciente de suas consequências porque algumas escolhas foram ousadas e arriscadas, mas proporcionaram crescimento pessoal e profissional. As dificuldades enfrentadas permitiram-me ser forte para enfrentar as diversas situações que a própria vida se encarrega de apresentar. Aprendi a valorizar e amar, cada vez mais, aqueles que são próximos, a começar pela minha família. Afeto e ternura nunca são demais, dão sentido maior à vida e nos ajudam a seguir em frente com coração leve e alma alegre.

INTRODUÇÃO

É sabido que não existe uma cultura única, hegemônica, mas uma pluralidade de tradições e herança, percursos trilhados pelos seres humanos, especialmente na atualidade quando o mundo se torna globalizado, a cultura se mundializa, grupos diversos se deslocam no tempo e no espaço (embora em diferentes espaços e latitudes), particularidades se reafirmam e diferentes povos, grupos, regiões e culturas reivindicam um lugar próprio e singular. Em meio a tudo isso, “o debate das diferenças se coloca, ganhando presença e significado” (GUSMÃO, 2008, p. 48).

A diversidade presente na vida cotidiana fez com que a Educação no país se preocupasse em assumir um caráter intercultural, visando contribuir com a transformação de uma sociedade multicultural¹, promovendo valores como a igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro, o respeito aos direitos humanos ou à solidariedade (MATOS e PERMISÁN, 2016, p. 1096).

A interculturalidade tem sido tema constante desde a década de 1990 e seu foco se estende a todos os setores da sociedade. Segundo Walsh (2010), desde sua criação, a interculturalidade significou uma luta nas questões envolvendo identidade cultural, direitos e diferenças, autonomia e nação. Tem, portanto, como princípio, a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional. A interculturalidade visa contribuir para a superação tanto da atitude de medo quanto de intolerância diante do ‘outro’ diferente, disponibilizando uma leitura positiva da pluralidade social e cultural. “Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos”, afirma Fleuri (2003, p. 17).

Desse modo, não é de se estranhar que um dos espaços centrais desta luta seja a educação, enquanto lugar de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades (WALSH, 2010). No Brasil, a perspectiva intercultural—assim como o multiculturalismo—ganha relevância social e educacional a partir do desenvolvimento

¹ O multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias, considerando ainda que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerente à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais (FLEURI, 2001, p., 132).

do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com suas políticas afirmativas às minorias étnicas, como é o caso dos indígenas, as propostas de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, entre outros (FLEURI, 2003).

A educação intercultural procura basear seus princípios tendo como foco, não somente as diferenças, mas também o seu enlace com a aprendizagem, visando contribuir para o aluno assimilar o conhecimento do outro, do diferente e, com ele, conceba um diálogo positivo e recíproco, por meio do qual as possibilidades sejam alcançadas a partir de uma visão única. Ao discutir a questão, Fleuri (2001) diz que as perspectivas cultural e intercultural de educação exige a necessidade de repensar e ressignificar percepção do professor, a quem cabe, no contexto educativo, a tarefa de estimular situações que ativam as diferenças entre os alunos, suas histórias, suas culturas, suas organizações sociais.

Embora a perspectiva intercultural de educação, como salientam Oliveira e Daiolio (2011), lance mão desses e outros argumentos, a educação brasileira ainda não alcançou de fato patamares que justifiquem a sua imersão completa nos paradigmas da interculturalidade, a exemplo de outros países latino-americanos que, segundo Fleuri (2001), se empenharam em realizar várias experiências educativas orientadas para atender de forma mais adequada a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados, contribuindo significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

No Brasil, além da persistência de fenômenos como racismo, discriminação e obstrução social ao diferente, as práticas culturais das escolas são avaliadas como fortemente amarradas à homogeneidade e à padronização, necessitando ainda de um olhar mais atento do educador para às condições advindas das diferenças culturais presentes em sala de aula, pois, como afirma Fleuri (2001, p. 140): “A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa”.

Sob esta perspectiva “o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento” (Fleuri, 2001, p. 140). Em outras palavras, para que se possa atingir a perspectiva de diálogo intercultural, há que haver compromisso e cuidado com o ‘outro’ e com a maneira de como ele é considerado, eliminando todos

os rótulos e/ou preconceitos e trabalhando para que o princípio da alteridade seja legitimado nas variadas formas de viver, interagir e interpretar o mundo, no contexto das diversas relações culturais que as pessoas estabelecem entre si (SKOLAUD et al. 2020).

No âmbito da Educação Física Escolar, esta apresenta significativo potencial na abordagem intercultural, isso porque, segundo Triani e *outros*. (2015), esta área do conhecimento possibilita a reunião de práticas que refletem diversos contextos socioculturais vivenciados pelos alunos. Exemplo disso, explicam os autores, são os jogos populares, as danças, as brincadeiras, entre outras práticas corporais que se diferenciam em razão da realidade em que historicamente foram engendradas e que, por conta do dinamismo cultural, sofreram modificações baseadas nas transformações sociais que lhes eram contemporâneas.

Assim, a Educação Física escolar, do ponto de vista intercultural, tem muito a oferecer não apenas pelas possibilidades das práticas de atividades física e promoção da saúde, mas também para o desenvolvimento de uma educação multidimensional capaz de formar cidadãos mais críticos e participativos e com maior possibilidade de aprender com o outro e com ele promover a sustentação de uma realidade em que variados pontos de vista possam ser utilizados visando o desenvolvimento da cidadania (Triani *et al.*, 2015).

Logo, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, além de ser condição importante para o desenvolvimento corporal da criança e para coordenar as ações corporais, promove um convívio harmonioso e benéfico entre os alunos, deste modo, contribuindo para uma educação voltada à interculturalidade cujo objetivo é “ensinar a viver juntos” (CASTIM, 2020, p. 3). Nas argumentações de Farinatti (2008), a Educação Física é elemento importante em um sistema de comportamentos em desenvolvimento, porque se examinando a atividade física, sob o prisma dos aspectos psíquicos da criança, se tem duas vertentes, quais sejam: os aspectos psicomotores, decorrentes do processo normal do desenvolvimento motor, e os psicossociais, nascidos das inter-relações humanas provocadas pela atividade físico-desportiva.

Nos últimos anos, as atividades lúdicas conquistaram espaço na Educação Física escolar, aparecendo como recursos para as realizações das finalidades educativas e como elementos indispensáveis ao desenvolvimento da criança. As orientações do Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998) deixam

claro que toda brincadeira é uma imitação transformada no plano das emoções e da ideia, de uma realidade anteriormente vivenciada. No ato de brincar, afirma o documento, os sinais, os gestos, os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparenta ser e, brincando, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, cientes de que estão brincando.

Nas ponderações de Bomtempo e Caramillo (2021), as brincadeiras atingem seu momento mais rico quando se transformam em um momento de troca, quando aproximam, quando partilham, quando geram sentimento de posse, de disputa, quando possibilitam a criação de vínculos da criança com outras crianças, quando criam laços afetivos, quando enfim ajudam a criança a crescer e se desenvolver. Transferindo a situação para o contexto das crianças indígenas, onde o aprendizado acontece de forma espontânea e com a participação de todos os membros da comunidade, as brincadeiras, segundo Barros e *outros*. (2014), acontecem ao ar livre, imitando animais, brincando de manja, nadando no rio, mergulhando por baixo dos troncos, realizando corrida de canoa, pulando em cipós, brincando de pata cega, queimada, barra-bandeira, carrinho de mão, tecendo palhas, dançando e cantando.

Assim sendo, afirmam Barros e *outros* (2014, p. 38): “Acreditamos que este aspecto do brincar livre, além de assumir a função lúdica em si, do divertimento, do prazer [...] contemplando várias possibilidades de representação da criança no seu mundo vivencial, pode contribuir para função educativa”. Logo, para os autores, as brincadeiras tradicionais na aldeia, precisam ser permanentemente ressignificadas e apropriadas pelas crianças indígenas e pelos adultos, considerando a história social e cultural de cada povo indígena. Por considerar os pontos de vistas relevantes, o presente estudo questiona como se estabelecem as relações interculturais entre as crianças indígenas e não indígenas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.

Tem-se como ponto de partida o entendimento de que a escola precisa ser sempre um espaço democrático, onde se pode fortalecer as ações de combate ao pensamento generalizador e discriminatório, sendo também local para uma educação direcionada a uma perspectiva de mundo que possibilite a construção de olhares mais compreensíveis à cultura do outro, como é o caso dos povos indígenas, que, ao longo dos tempos, foram levados a aprender e a conviver com a cultura não-indígena, lutando sempre para manter sua cultura, suas tradições e saberes ancestrais.

A educação intercultural, enquanto processo pedagógico voltado para o fortalecimento das relações de colaboração, cortesia e aceitação entre diferentes culturas e indivíduos, se mostra como uma via para o favorecimento das atividades de Educação Física Escolar junto às comunidades indígenas, tendo os jogos e as brincadeiras indígenas e não-indígenas como estratégia para efetivação de práticas interculturais no âmbito do brincar. Ao assumir esse importante compromisso, a Educação Física Escolar favorecerá o incremento da diversidade cultural, estimulando, nos alunos indígenas, uma concepção crítica sobre as condições e os significados dessa área, tornando-os capazes de entender que esta prática pode ocorrer também nas diversas atividades ritualísticas e cotidianas da comunidade. Face ao exposto, objetiva-se com o presente trabalho discutir as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece a Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.

Para tanto, delinearam-se metas mais específicas que visam:

- Identificar os tipos de atividade recreativa mais apreciadas pelos alunos e seus efeitos no desenvolvimento das crianças indígenas;
- Analisar as práticas corporais lúdicas interculturais nas aulas de educação física, observando as relações interculturais entre as crianças indígenas e não indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras;

Verificar se *as práticas corporais lúdicas interculturais* favorecem a Educação Física.

Para se chegar aos objetivos propostos, realizou-se pesquisa bibliográfica para fundamentar os conhecimentos sobre educação escolar indígena, ensino da educação física em contexto intercultural e povos indígenas do Brasil, bem como realizamos pesquisa documental, cujo corpus de estudo foram leis e documentos públicos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96, a Resolução n.º 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB n.º 14/99, que serviram para aprimorar os conhecimentos sobre o povo indígena em estudo, especialmente com relação a seus direitos (educação, costumes, línguas, crenças e tradições), e a pesquisa de campo de delineamento qualitativo foi a base para se obter respostas ao objetivo desta pesquisa. A metodologia desta investigação será detalhada no primeiro capítulo.

Em seguida, tem-se os capítulos que tratam da construção da fundamentação teórica que sustenta a investigação. Desse modo, o capítulo 2 traz uma abordagem a respeito da Cultura, discorrendo sobre sua dimensão e significado para a humanidade, para cada povo, cada nação, cada sociedade e cada agrupamento humano. Na sequência, adentra-se nas questões alusivas à interculturalidade, mostrando seu significado e suas possibilidades para o diálogo, para o respeito e para a coesão e justiça social no contexto educacional, visando medidas pedagógicas que buscam promover a convivência entre pessoas de diferentes origens culturais e junto aos povos indígenas para reafirmar as oportunidades de uma convivência entre culturas e identidades distintas, tendo o diálogo como base.

No capítulo 3 do marco teórico, discute-se a Educação Física, perpassando pelas questões envolvendo as crianças indígenas e as brincadeiras em contexto intercultural buscando compreender a infância indígena, os sentidos e significado das brincadeiras que ocupa espaço importante na aprendizagem e no desenvolvimento da criança indígena, que se constrói sob os cuidados dos pais e dos demais membros da comunidade.

O quarto capítulo traz as análises das informações geradas pela pesquisa de campo, detalhando os resultados da pesquisa realizada na comunidade Parque das Tribos na cidade de Manaus, etapa em que se discute as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*. Por fim, as considerações finais, que mostram os principais pontos de reflexão apontados nas análises e discussões dos dados obtidos, mostrando as evidências empíricas da problemática levantada e do respectivo suporte teórico.

CAPÍTULO 1: CONFIGURANDO A PESQUISA DE CAMPO

1.1 O PARQUE DAS TRIBOS: HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E OS POVO INDÍGENAS QUE NELE VIVEM

O Parque das Tribos (PQT) é uma comunidade indígena localizada no bairro Tarumã-Açu, Ramal do Bancrevea, zona oeste de Manaus. É considerado como o primeiro bairro indígena do Estado do Amazonas. Sua origem remonta à década de 1970, quando, segundo informações de Farias e Santos (2014), teve início a migração de indígenas do interior do Estado para Manaus, em busca de estudo, tratamento de saúde e trabalho, como é o caso do casal João Diniz Albuquerque (falecido em 2004, aos 55 anos de idade), do povo Baré, e Raimunda da Cruz Ribeiro (76 anos), da etnia Kokama, proveniente da região do Médio Rio Solimões, próximo ao município de Tefé, no oeste do Estado.

De acordo com Mustafa (2018), o crescimento da comunidade foi acontecendo de forma lenta e gradativa e teve início com a família de dona Raimunda, a matriarca do PQT. No decorrer do tempo, outras famílias indígenas e não-indígenas foram chegando, provenientes especialmente do interior do Estado. Surge, então, a comunidade Cristo Rei, área que abarca o PQT e faz fronteira com a extinta invasão cidade das Luzes. A parte mais antiga, ocupada principalmente pelos não-indígenas, é mais urbana, abastecida com água encanada, luz elétrica e ruas asfaltadas. A comunidade localiza-se na rua Rio Purus, 702, bairro Tarumã na zona oeste de Manaus.

Historicizando a questão, Mustafa (2018) relata que a primeira casa construída no PQT foi a residência dos pais da líder Lucenilda Ribeiro Albuquerque, conhecida como Lutana. De acordo com a autora, o nome originou-se da palavra *luta* pelo fato de Lutana ser uma indígena muito envolvida nas causas do seu povo, inclusive na reivindicação territorial da comunidade, que para chegar à condição atual teve que enfrentar dois processos de reintegração de posse, cujas ações foram impetradas pelo empresário Hélio Di Carli, que se dizia proprietário da terra.

Na atualidade, o Parque das Tribos conta com diversos povos indígenas, contando com, aproximadamente, 700 famílias e 35 etnias, tais como Apurinã, Baniwa, Baré, Dessano, Karapãna, Kulina, Kanela, Kuripako, Kanamary, Saterémawé, Pira-tapuia, Tucano, Mura, Miranha, Kokama, Tikuna, Marubo, Tuyuka,

Barassana, Witoto e Wanano. O Parque das Tribos é, atualmente, uma comunidade multiétnica comandada pela cacica Lutana Kokama, cujo pai foi o idealizador do lugar no ano de 1986. O bairro luta com muitas dificuldades sociais, econômicas e políticas. Mas, como frisa Mustafa (2018, p. 90): “É neste cenário que os moradores do Parque das Tribos na atualidade buscam manter a formação de uma sociedade pluriétnica”.

Nesta luta estão a fundadora da associação do Parque das Tribos, a Cacica Lutana Kokama, o professor Joilson Paulino, a pedagoga indígena Ana Cláudia Martins Tomás, a professora de Educação Física Elite Sidnelma e a professora Maria Alice Paulino de Souza, esses últimos que gentilmente concordaram em participar da pesquisa.



Fonte: Imagem do autor, 2024

O professor Joilson (nome indígena Kay Van Massam), nasceu na aldeia chamada Ajuricaba, no dia 07 de outubro de 1974, no município de Barcelos, próximo ao rio Demenes. É filho de Manuel Paulino e Otilia da Silva, oriundo da etnia Karapãna. Da origem paterna traz a língua Tukano oriental e do lado materna a língua Pira Tapuia. Com o passar do tempo, adotou a língua Nheengatu para as lutas étnicas e de identidade. Sua trajetória acadêmica começou em 1981, quando sua família se mudou para Manaus e foi morar no bairro do Tarumã-Açu.

Nesta época, estava com 12 anos e iniciou seus estudos na escola Bom Sucesso. Após vivenciar enormes dificuldades, conseguiu graduar-se em Pedagogia Intercultural Indígena, pela Universidade do estado do Amazonas (UEA), em 2023. Hoje encontra-se lotado como professor na Gerência de Educação Escolar Indígena, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Manaus, sendo também professor indígena (Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígena Wakenai Anumarehit, fundador da Associação Indígena Karapana-Assika), mediador, ativista, militante indígena, idealizador de projetos sociais para indígenas urbanos, mobilizador social, liderança indígena Karapãna. Além disso, luta pelos direitos das minorias étnicas, coordenador do Jogos Indígena Aldeia Kuanã do Rio Cuieira rio Negro, pesquisador do Projeto assikari Sé Míra Sá, articulador político, fundador do Parque das Tribos e membro fundador do Projeto Vidas Indígenas Importa.



Fonte: Imagem do autor, 2024

A pedagoga indígena Ana Cláudia Martins Tomás, nasceu no dia 23 de junho de 1979, numa localidade à margem esquerda do igarapé do Tarumã Bancrevea (Balneário do Cetur) bairro Tarumã, na cidade de Manaus. É filha do Silvano Tomas e Diva Amélia Martins, indígenas da etnia Baré. Seu pai, hoje aposentado trabalhou como funcionário público e juntamente com sua mãe, residem no Parque das Tribos. Tem paixão pela educação escolar indígena, daí ter abraçado a profissão de professora indígena e por conta disso tem sido convidada a fazer palestras, mediar oficinas de artesanatos, participar de debates, mesas redondas. Graduiu-se em Pedagogia com ênfase em Interculturalidade pela Universidade do Estado do Amazonas. Atualmente planeja fazer mestrado em antropologia Social, na UFAM, professora indígena, mobilizadora do projeto Jovem Empreendedores Indígenas (FAZ) e Mulheres Artesãs das etnias Kokama, Mura, Piratapuia e Baré.



Fonte: Imagem do autor, 2024

A professora de Educação Física Elite Sidnelma Gama da Silva, conhecida pelo nome indígena Dara, nasceu no dia 12 de dezembro de 1977, no município de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro, numa região que faz fronteira com a Venezuela e Colômbia. Sua linhagem é uma mistura de etnias, pois é filha de Carmelita dos Anjos Gama, da etnia Tariana (ou Saãro, na língua indígena) e neta de Álvaro Gama (também da etnia Tariana) e Cândida Azevedo Gama, da etnia Tukana. Perdeu sua mãe aos 10 anos e foi criada pelos avós e quatro tias, todas professoras e suas grandes inspiradoras. Concluiu seus estudos em São Gabriel da Cachoeira, onde cursou magistério do 1º ao 4º ano, em 1996. Em 2017 graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas, em Santa Isabel do Rio Negro. Atualmente encontra-se fazendo pós-graduação em Educação Física, com previsão de conclusão ainda em 2024. Trabalha como professora efetiva de educação Física no ensino fundamental II, na Escola Estadual de Tempo Integral Isaac Benzecry, por meio da SEDUC. Vem também auxiliando o professor Joilson em atividades relacionadas à ciência da Educação Física, resgatando algumas brincadeiras indígenas no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit.



Fonte: Imagem do autor, 2024

A professora Maria Alice Paulino de Souza é uma mulher indígena amazonense e líder do povo Karapanã. Artista e educadora, dedica-se ao fortalecimento da educação escolar de seu povo e à promoção da cultura e dos direitos dos povos indígenas. Reside no Tarumã-Açú e vem procurando dar continuidade às conquistas dos povos indígenas promovendo o conceito de “bem viver” interculturalmente. Sua jornada acadêmica inclui o curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade do Estado do Amazonas /UEA, onde se encontra atualmente vinculada. Além de sua formação acadêmica, Maria Alice participou de uma variedade de cursos e capacitações, tendo competência em informática e cidadania através do SEBRAE/AM e CDI/AM, bem como em informática empresarial avançada pelo SEBRAE/AM. Por conta de sua dedicação à causa indígena, foi convidada para participar da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, promovida pela SEDUC/AM, e para participar também de oficinas e seminários relacionados à cultura indígena e políticas públicas para os povos indígenas, bem como em ações artísticas e performativas enquadradas neste tema. Possui ainda experiência profissional como professora bilíngue indígena na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e como professora de Arte Educação. Sua ampla experiência e compromisso com a educação e os direitos dos povos indígenas a tornam uma figura inspiradora e influente na comunidade educacional, Maria Alice Paulino de Souza continua a dedicar-se ao avanço da educação intercultural e à valorização da diversidade cultural em sua comunidade e além dela.



Fonte: Imagem do autor, 2024

A cacica Lutana Kokama ou Lucenilda Ribeiro Albuquerque é filha do fundador da comunidade João Diniz Albuquerque, falecido em 2004, da etnia Baré e de Raimunda da Cruz Ribeiro, da etnia Kokama, procedentes da região do Médio Rio Solimões, nas proximidades do município de Tefé, que se instalaram na comunidade, que na época era um local a esmo, tomado pela mata, na década de 1970. Como Lutana era apenas uma menina, teve a oportunidade de acompanhar todo o desenvolvimento da localidade e ela fala com orgulho que a primeira casa construída no Parque foi a de seus pais. É vista como uma mulher guerreira, altiva que serve de referência às mulheres da comunidade. Pertencente à etnia Kokama, tem participação ativa na

defesa dos direitos indígenas, especialmente das mulheres. Participou de oficinas sobre violência baseada em gênero promovidas pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) durante o mês de novembro de 2022, ocasiões em que se discutiu a violência contra as mulheres indígenas e os mecanismos legais de proteção.

As mulheres indígenas, nas últimas décadas, têm demonstrado participação ativa nos espaços públicos de debates políticos e em diálogo com as instituições não-indígenas, podendo-se observar também o crescimento das organizações de mulheres indígenas e a discussão acerca dos seus direitos. “A partir dos diversos movimentos [...] de resistência, mulheres indígenas de diferentes etnias estão [...] construindo espaços de maior visibilidade política, incluindo o universo acadêmico”, afirmam Dutra e Mayorga (2019, p. 114), acrescentando que essas experiências compartilhadas contribuem para criar e fortalecer sentimento de solidariedade entre mulheres indígenas de diferentes grupos étnicos, que se organizam em movimentos políticos e lutam por reconhecimento, direitos e justiça social.

1.2 OS PRIMEIROS PASSOS RUMO À INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA

O contato inicial com a comunidade Parque das Tribos ocorreu no dia 01 de outubro de 2023, momento em que se conheceu o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, através do professor Indígena Joilson Paulino e da professora Claudia Baré. Desde o início, estes professores mostraram simpatia pela temática apresentada, porque, segundo eles, traz para o debate uma questão que vem preocupando as comunidades indígenas: o desaparecimento dos jogos e brincadeiras da cultura indígena. Também revelaram interesse pelos assuntos envolvendo a Educação Física. Como justificativa, afirmou o professor Joílson que a corporalidade indígena muito se beneficiará dos métodos pedagógicos possibilitados por essa área, pouco conhecida na comunidade. Diante disso, concordaram gentilmente em participar da pesquisa.

Todo o trajeto percorrido foi enriquecido por momentos de delicadeza e simpatia que favoreceram conhecer melhor o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, um tempo que durou aproximadamente oito meses, intercalando momentos de ausência (por falta de disponibilidade tanto por parte deste pesquisador, como por parte dos participantes da pesquisa), e momentos em que foi permitido observar, conhecer, participar e aprender com a comunidade. Pode-se dizer que, em cada passo dado no direcionamento da pesquisa, em cada atitude tomada,

manteve-se uma conduta de total imparcialidade, respeitando o posicionamento dos entrevistados com relação às suas experiências e conhecimentos na temática investigada.

1.3 O ESPAÇO DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, localizado no Parque das Tribos, uma comunidade, fundada oficialmente em 2014 e que em 2019, foi reconhecida como primeiro bairro indígena de Manaus. A educação escolar indígena entrou na comunidade por intervenção de uma de suas importantes moradoras: a pedagoga Cláudia Baré, que sempre voltada para as causas indígenas nos espaços urbanos, via na educação uma oportunidade de mostrar para a sociedade que no Parque das Tribos, havia a preocupação com o fortalecimento da cultural indígena e das identidades étnicas.

E foi com estes planos que, juntamente com outras mulheres da comunidade e com o apoio do então cacique Messias Kokama, se estimulou a criação da educação escolar indígena por meio do Espaço Cultural Indígena *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*, que depois se transformou no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, onde há predominância de quatro etnias: Tukano, Baré, Kokama e Karapanã, tendo à frente dos trabalhos neste espaço tanto a professora Cláudia quanto o professor Joilson Paulino, um educador indígena bastante comprometido com a educação e com as tradições indígenas. Preocupação esta que ele leva para a sala de aula, ensinando os alunos a se manterem esclarecidos quanto às suas ancestralidades.

A escola é muito simples e nela os alunos aprendem não apenas a língua portuguesa e matemática, mas também os valores culturais de sua etnia, pois o centro abriga várias culturas e tradições e uma riqueza de saberes, que este pesquisador planejou conhecer, especialmente com relação aos gestos e movimentos, resultados dos jogos e brincadeiras praticados na comunidade. Por conta do esforço da professora Cláudia, das famílias e de lideranças do Parque, foram inseridas na escola as seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Básico (1ª a 8ª série), Educação Escolar Indígena (Ensino da Língua e Cultura) e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Neste ano, durante a abertura do ano letivo, o professor Joílson Paulino fez a sessão inicial, falando da importância da escola na comunidade e ressaltando a relevância dos saberes tradicionais para o ano de 2024. Afirmou ainda que haverá

atividades realizadas em parceria com os pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas e que a interculturalidade de atividades indígenas e não-indígenas será trabalhada para uma melhor compressão, tanto para ele como para as crianças, a respeito de vivência de dois mundos, com auxílio da professora de Educação Física Professora Elite Sidnelma. No final, foi passada a palavra para a gerente da educação indígena, a professora Eneida, que agradeceu o convite feito para a abertura do ano letivo na escola, informando que sempre estará disponível para qualquer eventualidade que possa surgir, destacando também a importância das culturas indígenas e dos saberes ancestrais que não devem desaparecer dos espaços escolares. As figuras, na sequência, mostram imagens alusivas ao Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.

Figura 1: Vista frontal do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*. **Figura 2:** Interior do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*. **Figura 3:** Momento de abertura do ano letivo de 2024



Fonte: Imagem do autor (2023)

O ano letivo começa sempre no mês de fevereiro e conta com a presença de alguns alunos, pais e professores. Em algumas ocasiões a escola conta com a presença da gerente da Educação Escolar Indígena (a professora Eneida Barbosa), da cacica Lutana Kokama (representante da Associação do Parque das Tribos) e de alguns pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas.

Neste ano, durante a abertura do ano letivo, o professor Joilson Paulino fez a sessão inicial, falando da importância da escola na comunidade e ressaltando a relevância dos saberes tradicionais para o ano de 2024. Afirmou ainda que haverá atividades realizadas em parceria com os pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas e que a interculturalidade de atividades indígenas e não-indígenas será trabalhada para uma melhor compressão, tanto para ele como para as crianças, a respeito de vivência de dois mundos, com auxílio da professora de Educação Física Professora Elite Sidnelma.

Na oportunidade, a gerente da educação indígena, a professora Eneida, agradeceu o convite feito para a abertura do ano letivo na escola, informando que sempre estará disponível para qualquer eventualidade que possa surgir, destacando também a importância das culturas indígenas e dos saberes ancestrais que não devem desaparecer dos espaços escolares.

1.4 CAPTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES: OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Seguindo os preceitos da pesquisa de campo, que é aquela que segundo Gil (2010) procura o aprofundamento de uma realidade, lançou-se mão de alguns instrumentos para geração de dados como observação, roda de conversa, registro fotográfico e diário de campo. Os trabalhos tiveram início em janeiro de 2024, quando aconteceu o primeiro contato com a comunidade, em especial, com o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*; alunos e professores, a princípio, seriam apenas para uma aproximação formal com intuito de se chegar à coleta de informações. Mas logo se transformaram em algo mais intimista, ou seja, abriram-se espaços para este pesquisador conhecer com mais liberdade a rotina social da comunidade, observar seus modos de vida, de educar as crianças indígenas e ficar à vontade para fotografar e conversar com alguns moradores e ouvir suas histórias e as histórias dos seus antepassados. Isso remete às ponderações de Machado e outros. (2020, p. 72), quando dizem: “O aprendizado é mais efetivo quando há envolvimento

emocional, despertando motivação, presença e interesse”. Logo, para estes autores: “O que importa na experiência pedagógica é tirar as coisas do lugar através de uma transformação no nível individual e subjetivo que cada um irá processar à sua maneira, sem dogmas e idealizações”.

A observação aconteceu durante todo o período de contato com a comunidade, com o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, com os professores, as crianças e demais membros do Parque e foi por meio das observações que se pode ver que as aulas acontecem sempre em clima de muita interação entre os professores e os alunos. Durante o mês de janeiro do corrente ano, este pesquisador teve a oportunidade de acompanhar a realização de uma oficina pedagógica sob a orientação do professor Joilson Paulino, denominada “Resgatando a essência indígena”. Durante o desenvolvimento das atividades, foi possível verificar que a cultura, saberes e crenças entraram na pauta de discussão como assunto de grande relevância. O professor Joilson falou de sua experiência de vida e sobre como aprendeu a manusear alguns instrumentos de caça e pesca, ensinamentos que, segundo ele, foram repassados pelo seu pai, que recebeu do seu avô e assim por diante, sempre enfatizando a necessidade de as novas gerações assimilarem os conhecimentos tradicionais para a sobrevivência da cultura indígena.

Na oficina, foi ensinado o processo de fazer arco e flecha, instrumento de caça utilizado pelos indígenas e que hoje é inclusive utilizado em competições realizadas nas comunidades como tiro ao alvo. As atividades foram desenvolvidas em uma área de mata localizada na Vivenda Verde, no bairro Tarumã, região de floresta preservada, contendo uma riquíssima fauna e flora. No local eram feitas as coletas de uma madeira chamada paxiúba, que seria usada na confecção dos arcos, conforme mostram as figuras seguintes:

Figura 4: Momentos da Oficina – Buscando material para confecção de arco e flecha



- a) Professor Joílson, caminhando na mata com os alunos
b) Professor Joílson indicando o material a ser extraído.

Fonte: Imagem do autor (2023)

A fase seguinte da oficina foi dedicada ao aprendizado do preparo da madeira e da confecção dos arcos. Os instrumentos utilizados foram terçados, plainas, lixas, linha de pescar, barbantes e faca para fazer alguns detalhes necessários. Estes momentos foram bastante significativos para este pesquisador, que acabou aprendendo a fazer um arco e uma flecha, sempre sob a supervisão do professor Joilson Paulino e com o auxílio dos alunos, uma possibilidade única de conhecer um pouco sobre a rica cultura Karapanã, conforme mostram as figuras seguintes:

Figura 5: Aprendendo a confeccionar e manusear arco e flecha



Fonte: Imagem auto (2023)

Após a confecção dos arcos e flechas, os alunos foram estimulados a fazer uso dessas ferramentas, na prática. Para tanto, foi proposta uma competição, cujo desafio era acertar dois alvos com marcações e algumas pontuações sobre o desenho de um porco-do-mato. A regra era atirar com o arco e flecha a uma distância de 5 m. Aquele aluno que atingisse maior pontuação, ganharia a aposta.

No decorrer das atividades, observou-se que os alunos, mesmo os mais jovens, demonstram espírito competitivo, procurando desempenhar as atividades com muita determinação, movimentos precisos, agilidade, flexibilidade e atenção concentrada, com o olhar firme no alvo, foco máximo da competição. Verificou-se também que as crianças mais novas se envolviam na competição, porém com um olhar mais lúdico, sendo apoiadas pelos mais velhos e incentivadas a acertarem pelo menos uma parte do alvo (vide figura).

Figura 6: Competição com arco e flecha na comunidade



a) Alunos recebendo instruções sobre competição; b) Aluno competindo, mirando o alvo
Fonte: Imagem do autor (2023)

Os trabalhos de pesquisa no Parque das Tribos, portanto, foram marcados por esses significativos momentos de familiaridade, sem grandes formalidades e com oportunidade de acesso que possibilitaram as condições necessárias para levar adiante os propósitos fundamentais da investigação, cuja fase seguinte iniciou-se em abril de 2024 e término em maio de 2024. Esta etapa envolveu a coleta de informações mais precisas para responder aos objetivos traçados. Os artifícios utilizados, além dos registros fotográficos e diário de campo, foi a roda de conversa, que aconteceu em uma tarde do dia 24 de abril de 2024 no próprio Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*. Este encontro durou

aproximadamente três horas, ou seja, começou às 14h e terminou depois das 17h, contando com a presença não só dos participantes da pesquisa, mas também de outros membros da comunidade, como as crianças e suas mães que a tudo observavam em silêncio, sem nenhuma manifestação direta. Os diálogos fluíram de forma espontânea, aberta, informal, voltados sempre para os assuntos alusivos à temática levantada como cultura indígena, interculturalidade, brincadeiras, experiências interculturais entre indígenas e não-indígenas, práticas corporais e Educação Física escolar. O encontro foi registrado, conforme mostra a figura 7 abaixo.

Figura 7: Momento Roda de Conversa



Fonte: Imagem do autor (2024)

E foi assim que, após dar boas-vindas aos participantes e agradecer suas presenças, se ouviram e se registraram os relatos sobre as questões postas em debate, previamente elaboradas e registradas em um roteiro simples e básico. Inicialmente traçaram-se dezesseis questões (perguntas), mas, os (04) participantes da roda de conversa decidiram pela minimização dos tópicos, tendo como justificativa o pouco tempo que teriam para responder a todos os questionamentos. Desse modo, os itens anteriormente elaborados se limitam a nove perguntas, tendo sido escolhidas as indagações mais pertinentes aos objetivos do estudo. O grupo foi formado por um professor indígena bilingue da etnia Karapâna e três professoras indígenas, sendo uma da etnia Baré, outra (que é professora de Educação Física) da etnia Tariana/tukana e uma professora da etnia Karapanã. A cacica Lutana Kokama,

embora não tenha participado da roda de conversa por falta de tempo, contribuiu muito com a realização desta investigação, oferecendo esclarecimentos úteis acerca da comunidade. Daí ser citada, de forma carinhosa, neste trabalho, juntamente com os demais participantes.

As respostas, os comentários e os posicionamentos a respeito dos assuntos discutidos foram gravados, porém, com garantia de sigilo das informações repassadas. Antes do início dos diálogos, os participantes foram instruídos a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo também recebido as informações do parecer de aceitabilidade do Comitê de Ética para a realização dos trabalhos em campo. Após esses esclarecimentos, deu-se início às conversações.

As rodas de conversas, segundo Sampaio e outros. (2014), propiciam encontros dialógicos, criam possibilidades de produção e ressignificação de saberes a respeito das experiências dos partícipes; nelas as falas são entendidas como expressão de modos de vida, dispositivos de produção de conhecimentos coletivos e contextualizados; privilegiam a fala crítica e a escuta sensível, dispensam a escrita e a leitura das palavras e favorecem a leitura das imagens e dos modos de vidas cotidianos, promovendo a confiança e o entrosamento entre os participantes, deixando de lado a dicotomia.

Ocorrendo esse momento em rodas de conversas, a busca por informações torna-se bastante promissora porque, segundo Moura e Lima (2014), permite maior interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, assemelhando-se a uma entrevista de grupo, focada em temas específicos, sobre os quais os participantes são estimulados a emitirem uma opinião, cabendo ao pesquisador manter a participação igualitária de todos e atender aos critérios de estruturação da discussão, embora isso não se trate de um processo diretivo fechado, onde perguntas e respostas se alternam. Desse modo, as rodas de conversa têm como principal característica a criação de espaço de diálogo e de escuta de diferentes vozes. Sobre esta questão, Afonso e Abade (2008, p. 23) destacam que:

O que se busca na Roda não é uma disputa sobre “quem tem razão”, mas a apreciação das diversas razões, o alargamento da visão de cada um, a ampliação dos horizontes e a possibilidade de melhor refletir sobre a questão abordada

No que diz respeito aos diálogos informais e/ou abertos, estes, de acordo com Bartolomé (2004), devem ser estabelecidos a partir de uma relação equilibrada, de

compartilhamento de conhecimento, prazerosamente, por meio de uma comunicação horizontal, uma relação social igualitária e não uma extração de informações. Mas para que isso seja possível, esclarece o autor, é preciso haver uma atitude ética e uma conduta pessoal pautada no respeito mútuo e construída a partir da confiança:

Este tipo de relación con interlocutores, y no ya con informantes, constituye el momento inaugural de un diálogo entre miembros de culturas diferentes, orientado hacia la configuración de una futura y deseable comunidad de argumentación intercultural [...], que reemplace al actual monólogo producido por las sociedades dominantes sobre las tradiciones nativas² (Bartolomé, 2004, p. 43).

Embora as perguntas tenham sido previamente elaboradas, os diálogos aconteceram sem muita pressão dos formalismos e do rigor do método científico, que geralmente demandam as pesquisas empíricas. A esse respeito, vale citar as observações de Barcinski (2014) quando lembra que o pesquisador é sempre orientado, no seu trabalho de campo, a não se distanciar da eficácia dos métodos e diretrizes do método científico, centrados na neutralidade e na objetividade, para que assim evite a contaminação dos dados. Entretanto, explica a autora, esse posicionamento tende a travar e/ou obstacularizar posturas mais significativas com relação ao contexto pesquisado:

Passamos a entender que se uma sólida vinculação institucional nos permite a realização de pesquisas, ao mesmo tempo, ela cerceia nosso olhar e nossa escuta para vozes não legitimadas pelos protocolos que orientam e pelos comitês que julgam a adequação de nossas empreitadas (Barcinski, 2014, p. 285).

Em se tratando de pesquisa com enfoque qualitativo, os discursos espontâneos e as interações são uma necessidade que não pode ser evitada, pois este tipo de abordagem enfatiza a flexibilidade para a melhor apreensão dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa a respeito de sua realidade. Obviamente que não se trata de contestar métodos e fazer apologia de um deles, mas sim de lançar mão de procedimentos que melhor captem as singularidades dos contextos estudados (Barcinski, 2014).

² “Este tipo de relação com interlocutores, e não mais com informantes, constitui o momento inaugural de um diálogo entre membros de diferentes culturas, orientado para a configuração de uma futura e desejável comunidade de argumentação intercultural [...], que substitui a monólogo atual produzido pelas sociedades dominantes sobre as tradições nativas” (Tradução livre do autor).

Quanto aos registros fotográficos, utilizados em pesquisas ou como caminhos metodológicos de pesquisa etnográfica, uma imagem fotográfica, como afirma Medina Filho (2013, p. 263) “articulada com a expressão verbal fornece uma riqueza de informação que possibilita a ampliação das possibilidades de eficácia das pesquisas podendo levar a resultados mais precisos e satisfatórios”. Afirma ainda Medina Filho (2013, p. 265) que:

Ao obter, nas nossas pesquisas de campo, por meio de questionários, entrevistas ou grupo focal, todo um produto constituído de material exclusivamente verbal, ficamos perante um conjunto de dados e informações que devemos analisar com a maior precisão, imparcialidade e objetividade possível. Certamente dispomos da possibilidade da vivência direta no campo e das técnicas da abordagem etnográfica, da prática de leitura da linguagem não-verbal (posturas, gestos, expressões faciais etc.), das leituras analógicas das falas (tempos, ritmos, pausas etc.), das técnicas e instrumentais computadorizados para análise de conteúdo e análise do discurso e das técnicas de construção de redes de significados que nos fornecem fortes metodologias de análise dos resultados que coletamos. Mas, apesar das abordagens metodológicas atuais nos permitirem o alcance de resultados de qualidade em nossas pesquisas na teoria das representações sociais, creio que o desenvolvimento de técnicas ativas de coletas de informações imagéticas poderá enriquecer, facilitar e tornar mais precisas as nossas metodologias de trabalho. Associar o código de representação verbal ao código de representação icônico certamente potencializará nossas análises e fortalecerá os resultados e conclusões de nossos trabalhos.

Com efeito, imagens fotográficas podem ser usadas como metodologia auxiliar em uma pesquisa e agregar mais valor ao trabalho do pesquisador. Ao discutir o uso da fotografia em pesquisa qualitativa, Rios e outros. (2016, p. 102) afirmam: “[...] a fotografia se apresenta como fonte de dados em si mesma, ora como objeto de pesquisa, mas que também pode ser instrumento e resultado”.

Para os autores citados, a fotografia possui alta qualidade icônica, que pode colaborar na ativação das lembranças ou estimulá-las a elaborar projeções de situações e processos complexos. “As fotografias são gravações detalhadas de fatos, além de que proporcionam uma apresentação mais abrangente e holística de estilos e condições de vida” complementam Rios e outros. (2016, p. 102).

Como já citado, o trabalho de geração de informações foi sempre acompanhado da observação, que possibilitou a este pesquisador, seguindo as premissas de Bartelmebs (2023, p. 2), ver e compreender a realidade estudada e dela tirar o máximo de impressão, com cuidado e atenção, porque como afirma a autora, a observação “é uma atividade que precisa ser aprendida e exercitada. Ninguém nasce sabendo observar. É uma habilidade científica construída (ou não) ao longo das

nossas vidas”. No transcurso das atividades, houve também grande preocupação com as questões éticas, o respeito e a confiança mútua.

Todas as experiências vivenciadas durante o percurso envolvendo a pesquisa de campo, que possibilitou angariar e assimilar as informações necessárias para chegar ao término deste trabalho, foram registradas em um diário de campo, que segundo Kroeff e outros. (2020) é uma ferramenta relevante, pois mesmo não sendo um texto completo, possui informações que podem ser utilizadas durante a análise de dados. Logo, os diários de campo são registros não apenas de procedimentos técnicos, mas também de conversas que acontecem nos espaços que compõem o campo-tema da pesquisa e sua escrita contempla o registro de suposta totalidade da experiência da pesquisa, sendo, então, uma escrita que esbanja não somente o que é consolidado como campo empírico da pesquisa, mas também a relação do pesquisador com o tema proposto.

Foram, portanto, essas metodologias que tornaram possível a coleta de dados para a realização desta investigação, posteriormente, transcritos e analisados qualitativamente, com breve contribuição da técnica Análise Textual Discursiva (ATD), visando a busca de esclarecimento dos objetivos propostos.

1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A Análise Textual Discursiva (ATD) procura informações de natureza qualitativa com a finalidade de gerar novas compreensões a respeito dos fenômenos e dos discursos, ajustando-se entre os extremos da Análise de Conteúdo e Análise do Discurso, diferenciando-se destas em razão da atividade interpretativa e de natureza hermenêutica (Silva; Marcelino, 2022).

Nas premissas de Moraes e Galiazzi (2006), a Análise Textual Discursiva é definida como um processo que tem início com uma unitarização nas quais os textos são separados em unidades de significados (US), que por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica e teórica, bem como também das interpretações realizadas pelo pesquisador. A fase da unitarização precisa ser realizada com profundidade, pois cria as condições para categorização, possibilitando novos entendimentos.

Nas alegações de Medeiros e Amorim (2017, p. 256), a categorização não só agrupa componentes similares como também titula e estabelece as categorias,

quando vão sendo produzidas. A explicitação das categorias ocorre por meio do retorno cíclico às unidades de análise, objetivando a construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse percurso, as categorias vão sendo aprimoradas e delimitadas com rigor e precisão. “Afirmamos que as categorias não nascem prontas, elas se qualificam enquanto novas categorias são descobertas e reconstruídas”. Alegam os mesmos autores, explicando ainda que no processo de categorizar, diferentes níveis de categorias podem ser desenvolvidos e que em algumas situações, as categorias são denominadas como iniciais, intermediárias e/ou finais, perfazendo cada grupo, categorias mais abrangentes ou em metatexto que a análise planeja desenvolver.

Resumindo, as categorias representam os elementos de organização para a produção dos pesquisadores que recorrem à Análise Textual Discursiva. É com base nas categorias que os pesquisadores produziram descrições e interpretações que farão parte do exercício de articulação das novas compreensões proporcionadas pela análise. Nesse trajeto, o pesquisador, a partir dos pressupostos de cada categoria, mostra a explicitação de um argumento aglutinador do todo (Medeiros; Amorim, 2017).

Na fase seguinte do processo de análise de dados com a ATD, ocorre o que o processo denominado de comunicação, produzida e corporificada no metatexto, resultado de processos auto-organizados, produzido a partir de grande esforço do pesquisador ao desenvolver sua análise. “O metatexto é algo que traz as marcas de realidades coletivas, mas também de quem o construiu”, avaliam Medeiros e Amorim (2017, p. 257). Logo, a Análise Textual Discursiva pode ser entendida como um ciclo analítico cuja primeira fase corresponde ao movimento de desconstrução do conjunto de textos e/ou discursos analisados, que leva para a fragmentação das informações, desestruturando o que se encontra ordenado.

Em outras palavras, significa levar os textos e/ou discursos para o limite do caos no sentido da leitura e da construção de significações, momento em que se produzirá um conjunto de unidades de análise que auxiliarão na fase seguinte do ciclo de análise, ou seja, na categorização. A segunda fase, ao contrário, caminha para o estabelecimento da ordem, para a emergência de novas compreensões com a construção de categorias e subcategorias responsáveis pela representação coletiva da realidade. Por último, concretiza-se a comunicação, explicitada em metatextos que, de forma criativa e original, enunciam o todo compreendido do objeto investigado.

CAPÍTULO 2: A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA

A cultura é um campo de contestação de significados, envolvendo a definição da identidade cultural e social de diferentes grupos. “A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder”, afirma Hartuwig (2013, p. 33).

Procura-se, neste capítulo, reunir um conjunto de informações sobre cultura, origem, dimensão e significado, para, na sequência, debater questões relacionadas à interculturalidade, suas finalidades na Educação e sua perspectiva e diretrizes para Educação Escolar Indígena.

Enquanto espaço simbólico, a cultura se reveste de grande importância na compreensão da realidade humana e a relevância desse grande salto no entendimento da diversidade sociocultural dos diferentes grupos e/ou povos, não pode ser negada, embora sua manifestação, no cenário científico e no senso comum, não signifique uma transformação factual nas relações concretas entre sociedades e culturas (Gusmão, 2008).

2.1 UM OLHAR SOBRE A CULTURA: DIMENSÃO E SIGNIFICADO

A cultura, conforme as argumentações de Santos (2006, p. 8), tem intrínseca relação com a humanidade, com cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Todavia, lembra o autor: “Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido às suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. Faz-se necessário, portanto, tentar compreender os variados procedimentos culturais e relacioná-los com o ambiente em que são produzidos:

As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultados de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas (Santos, 2006, p. 8).

Esse também é o pensamento de Weigel (2000, p. 41), quando afirma:

A cultura é o grande instrumento de humanização. É o conjunto de códigos que orienta o comportamento humano e organiza o mundo [...] Animais como as formigas são capazes de, com seu corpo, agirem sobre o mundo e transformá-lo; porém, somente o homem é capaz de opor-se ao mundo e, mediante trabalho social, criar e recriar o mundo, transformando-o em cultura.

Originária do verbo latino *colere*, cultura significa o cultivo, o cuidado, sendo no começo, segundo Chauí (2008), o cultivo e o cuidado com a terra, com as crianças e com os deuses e o sagrado. Enquanto cultivo, a cultura era vista como uma ação que conduzia à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer. Com o tempo, essa percepção foi se esvaído, até ressurgir no século XVIII, com a Filosofia da Ilustração³, mas como sinônimo de civilização:

Sabemos que civilização se deriva de ideia de vida civil, portanto, de vida política e de regime político. Com o Iluminismo, a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução. No conceito de cultura introduz-se a ideia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização (Chauí, 2008, p. 55).

A concepção ampliada da cultura pelos antropólogos europeus ocorre a partir da segunda metade do século XX, quando se visou desfazer a ideologia etnocêntrica e imperialista da cultura, inaugurando a antropologia social e política, nas quais a cultura passa a exprimir, de forma histórica e materialmente determinada, a ordem humana simbólica com uma individualidade ou estrutura própria. Daí em diante, o termo cultura passa a ter uma amplitude que não tinha antes, sendo compreendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos, das formas de trabalho, das formas de habitação, vestuário, culinária, bem como também das expressões de lazer, da música, dança, dos sistemas de relações sociais (sistemas de parentescos ou estrutura da família), das relações de poder, da nação (Chauí, 2008).

³ Movimento que marcou o século XVIII, apresentando como uma de suas principais características, a razão como caminho para o desenvolvimento do homem autônomo e esclarecido, seja por meio do conhecimento da natureza, seja através da formulação dos imperativos da ética e da reflexão a respeito dos juízos de gosto (Lopes, 2023).

Passa também a ser entendida como o local onde as pessoas desenvolvem símbolos e signos, criam práticas e valores, definindo para si próprias o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo como passado, presente e futuro, os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instaurando também a ideia de lei do permitido e do proibido, enfim, determinando o sentido da vida e da morte, das relações entre o sagrado e o profano (Chauí, 2008).

Em tempos mais atuais, a cultura encontra-se sempre no centro das atenções e nas preocupações humanas, que visam compreender as variadas trilhas que levam os seres humanos às suas relações presentes e suas perspectivas futuras (Santos, 2006). Ao indagar a razão da cultura encontra-se sempre no centro de tantas discussões e debates, Hall (1997, p. 16) afirma que isso acontece porque de certo modo a cultura sempre foi importante, um fato reconhecido pela ciência humana e social há muito tempo, estando presente no estudo das linguagens, na literatura, nas artes, nas ideias filosóficas, nos sistemas de crenças morais e religiosos, que representam o conteúdo fundamental da compreensão da cultura, embora também represente um conjunto de significados diferenciados e não seja uma ideia tão comum como se supõe.

Exemplificando, Hall (1997, p. 16) argumenta que, nas ciências (particularmente na sociologia), aquilo que se considera como diferenciador da ‘ação social’, tal como um comportamento que difere daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva, é o que ela requer e é relevante para o significado. “Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam”, diz o autor, esclarecendo que a ação social é irrelevante em si mesma, mas em decorrência dos muitos e variados sistemas de significados que os indivíduos usam para definir o valor das coisas e para codificar, organizar e regular condutas 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. Disso não decorre, entretanto, que as ciências humanas e sociais tenham sempre dado à “cultura” uma centralidade substantiva ou o peso epistemológico que ela merece (Hall, 1997, p. 16).

Ao fazer a diferenciação entre os aspectos substantivos e epistemológicos da cultural, Hall (1997) afirma que ‘substantivo’ pode ser entendido como o lugar da

cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Quanto aos aspectos ‘epistemológicos’, estes se referem à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, bem como também à maneira como a cultura é utilizada para transformar a compreensão humana, explicação e modelos teóricos do mundo. Opinando sobre a questão, Canclini (2001) se posiciona dizendo que poucos consensos existem na atualidade nos estudos sobre cultura:

No tenemos un paradigma internacional e interdisciplinariamente aceptado, con un concepto eje y una mínima constelación de conceptos asociados, cuyas articulaciones puedan contrastarse con referentes empíricos en muchas sociedades. Hay diversas maneras de concebir los vínculos entre cultura y sociedad, realidad y representación, acciones y símbolos⁴ (Canclini, 2001, p. 57).

O estudo de Ribeiro (2001, p. 167) amplia essa percepção ao afirmar que não é surpreendente que a noção de cultura, tradicionalmente associada à antropologia, esteja frequentemente no centro dos debates contemporâneos. *“En realidad, la antropología está pagando el precio de sus propias victorias. La noción de cultura está ahora ampliamente diseminada, y una vez más se transformó en motivo de contestación⁵”*, comenta o autor, salientando ainda que de certo modo, a crise em torno do conceito de cultura não reflete apenas as várias ondas de colonização após a Segunda Guerra Mundial, mas também a crise interna da cultura política dos países das Américas, que não pode negar a existência da exclusão étnica e racial como princípio norteador não declarado da moralidade e da sociabilidade.

Para Geertz (2008, p. 10), ante à variada difusão teórica de cultura, ainda que diante de um conceito um pouco comprimido e não totalmente padronizado, o mais importante é que este conceito tenha coerência e um argumento definido.

Assim, esclarece Geertz (2008, p. 10) que:

O conceito de cultura que eu defendo [...], é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca

⁴“Não há consenso. Não temos um paradigma aceito internacional e interdisciplinarmente, com um conceito de eixo e uma mínima constatação de conceitos associados, cujas articulações podem ser contrastadas com referências empíricas em muitas sociedades. Existem diferentes formas de conceber as ligações entre cultura e sociedade, realidade e representação, ações e símbolos” (Tradução livre do autor).

⁵ “Na realidade, a antropologia está a pagar o preço das suas próprias vitórias. A noção de cultura está hoje amplamente difundida e mais uma vez tornou-se motivo de contestação” (Tradução livre do autor).

de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (Geertz, 2008, p. 10).

Neste prisma, ao falar das reformulações do conceito da cultura e do papel que ela tem na vida humana, Geertz (2008), p. 33) afirma que, em meio a tudo isso, surge uma definição do homem enfatizando não tanto as trivialidades empíricas do seu comportamento (a cada lugar e a cada tempo), mas é, principalmente, os mecanismos por meio dos quais a dimensão e a indeterminação de suas capacidades inerentes são reduzidas à limitação e especificidades de suas reais realizações. “Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser [...] que todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie”, comenta o mesmo autor (p. 33).

Laraia (2006), por sua vez, argumenta que o homem difere de outros animais por ser o único que possui a cultura, que pode ser comparada a uma lente por meio da qual o homem percebe o mundo:

Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desconstruídas das coisas. Por exemplo, a floresta Amazônica não passa para o antropólogo — desprovido de um razoável conhecimento de botânica — de um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades verdes. A visão que um indígena Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. Ao invés de dizer como nós: “encontrei-lhe na esquina junto ao edifício x”, eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas (Laraia, 2006, p. 35).

Sob este ponto de vista, portanto, a herança cultural que o homem desenvolveu, por meio de inúmeras gerações, sempre o condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que mostram um comportamento fora dos padrões aceitos pela maioria em uma dada sociedade.

Sobre o assunto, Laraia, 2006, p. 26) destaca:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura [...] podemos entender que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica.

Todos os indivíduos, frisa o mesmo autor, são dotados do mesmo modelo anatômico, o que os diferencia depende da aprendizagem, que geralmente consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultural do grupo a qual pertencem. Mas, o fato de uma pessoa ver o mundo por meio de sua cultura tem como consequência a tendência de considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. “Tal tendência denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais”, pondera Laraia (2006, p. 38), comentando ainda que o etnocentrismo é fenômeno natural, sendo comum a ideia de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo sua única expressão:

As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista. Os Cheyene, índios das planícies norte-americanas, se autodenominavam "os entes humanos"; os A kuáwa, grupo Tupi do sul do Pará, consideram-se "os homens"; os esquimós também se denominam "os homens"; da mesma forma que os Navajo se intitulavam "o povo". Os australianos chamavam as roupas de "peles de fantasmas", pois não acreditavam que os ingleses fossem parte da humanidade; e os nossos Xavante acreditam que o seu território tribal está situado bem no centro do mundo. É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais. Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros (Laraia, 2006, p. 38).

Deste modo, há certa dicotomia entre ‘nós e os outros’, que se expressa em níveis diferenciados. “Dentro de uma mesma sociedade, a divisão ocorre sob a forma de parentes e não-parentes. Os primeiros são melhores por definição e recebem um tratamento diferenciado”, frisa Laraia (2006, p. 38), comentando que as perspectivas desta dicotomia para o plano extra grupal têm como resultado as manifestações nacionalistas ou modos extremados de xenofobia, que considera como ponto principal de referência, não a humanidade, mas o grupo, surgindo daí, segundo o autor, a reação de desprezo ou mesmo aversão em relação aos estrangeiros.

Lembra também o mesmo autor que, muitas vezes, a chegada de um estranho em determinada comunidade pode ser vista como a quebra de uma ordem social ou sobre o natural e esses comportamentos etnocêntricos, explica Laraia (2006, p. 38), acabam resultando em “apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais”

A cultura, portanto, oferece muitos caminhos que conduzem os seres humanos, demarcando formas diferentes de organização social, de conceber e expressar a realidade. “A história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, sejam movidas por suas forças internas, seja em consequência desses contatos e conflitos, mais frequentemente por ambos os motivos”, salienta Santos (2006, p. 7), frisando que a discussão sobre cultura precisa levar sempre em consideração a humanidade, em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência:

Que fique então claro que para nós a cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas (Santos, 2006, p. 50).

Em suma, a cultura se faz presente em toda a humanidade, com a sua conceituação sofrendo mudanças em diferentes contextos e tempos históricos, possuindo, portanto, muitas particularidades. “Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a grande variação delas”, afirma Santos (2006, p. 8), enfatizando, contudo, que a discussão sobre cultura requer um debate sobre o processo social concreto, que sempre costuma extravasar para questões como crenças, festas ou jogos, costumes e tradições, fenômenos que não dizem nada por si, mas que dizem algo enquanto parte de uma cultura, e que não podem ser considerados eventos parados, estáticos ou visto como imutáveis. Exemplo disso, explica o autor, é o carnaval brasileiro, que, ao longo dos tempos, foi se transformando, se realizando na atualidade de diversos modos, bem diferente do que era no início do século XX.

O fato de que as tradições de uma cultura possam ser identificáveis não quer dizer que não se transformem, que não tenham sua dinâmica. Nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental (Santos, 2006, p. 47).

Sabe-se que cada cultura resulta de uma história particular, mas isso não exclui a relação com outras culturas, mesmo as que têm características diferentes (Santos, 2006). Desse modo, a cultura deriva e pode se fundir com outras culturas. “A participação numa cultura não é obstáculo intransponível para o ajustamento a outra,

desde que o indivíduo tenha possibilidade material de adquirir as habilidades exigidas pelo novo ambiente”, afirma Weissmann (2018, p. 23).

Essa é também a opinião de Hartuwig (2013, p. 85) quando observa que ainda persiste a ideia de cultural ser um fenômeno com características imutáveis e acabadas, que se mantém fixo ao longo dos tempos, com traços de genuidade, pureza e autenticidade. Mas, ao contrário disso, a cultura é dinâmica, pode ser produzida e modificada, conforme a condição do contexto social vivido. “A cultura é [...] processo contínuo de construção, reinventada, recriada e transformada a todo momento partir da interação social”, avalia a autora, complementando:

Assim, não há como um ser humano viver uma vida humana fora do tecido social da cultura. Somos seres naturais e fazemos parte da natureza, mas a cultura é o que nos torna humanos. Somos seres culturais justamente por causa da nossa capacidade de transformar a natureza em nós e para nós, criando sentidos, palavras, códigos, símbolos que só possuem significados a partir da interação e da reciprocidade que geram nossos saberes e aprendizagens próprios e locais, tão importantes como os universais. Assim, precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre os universos de referências individuais e sociais (Hartuwig, 2013, p. 86).

Nesse entendimento, se faz necessário manter a atenção às diferenças, geralmente mantidas por processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder que influenciam sistemas políticos e sociais (Hartuwig, 2013). Para McLaren (1997, p. 133), diferenças serão sempre diferenças: “[...] elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como poli vocais e relacionais social e culturalmente”, complementando: “Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais”.

A premissa antropológica de que nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra impulsionou o surgimento do Interculturalismo, que chega com a finalidade de preencher a lacuna deixada pelo multiculturalismo⁶, pois se trata de um movimento que não acredita em uma supercultura com capacidade para oferecer respostas prontas aos problemas universais. Assim, “A interculturalidade questiona e

⁶O multiculturalismo engloba o reconhecimento das diversas culturas. Entretanto, para muitos estudiosos, o multiculturalismo é visto como uma nova forma de racismo, em que o ‘outro’ diferente deve ser ‘tolerado’ e ‘respeitado’, como se existisse uma situação de permissão dada por aquele pertencente a uma cultura superior (Hartuwig, 2013).

investiga quais são esses problemas ditos universais e se abre para o diálogo na busca solidária da resolução das perguntas”, assinala Hartuwig (2013, p. 89).

2.2 A INTERCULTURALIDADE: A PARCERIA ENTRE CULTURAS

O Interculturalismo é avaliado como o desejo de uma convivência mútua na busca do conhecimento do outro. De acordo com Gonçalves (2013, p. 8), o princípio que rege o Interculturalismo é a existência de várias culturas (cada uma com seu próprio valor), que juntas formem uma cultura comum por meio do respeito, da cooperação, do diálogo e da relação entre todos, favorecendo coesão e justiça social e cultural. No entendimento da autora, o Interculturalismo não pode ser discutido sem que se considere o diálogo, o respeito e a convivência, uma vez que o seu principal objetivo é criar sociedades que descubram afinidades entre si e que passem a coexistir e conviver de forma pacífica, por meio da aceitação da diferença e do respeito pela igualdade de oportunidades.

O termo tem início com o prefixo *inter* (do latim *inter*), que, no dicionário português, expressa uma posição intermediária, recíproca que intercala e/ou estabelece uma ponte, uma intermediação, um encontro, para construir uma rede entre culturas. No parecer de Weissmann (2018, p. 26), pensar a interculturalidade significa “sair da lógica de um e nos situar na lógica multivocal, a qual pressupõe multiplicidade e devir, e dentro da qual não podem ser feitas totalizações”. Para a autora, é essa multiplicidade que gera a diferença e se encaixa na heterogeneidade e suas combinações imprevisíveis.

Com efeito, certas características identificam o Interculturalismo. A primeira, apontada por Candau (2008), seria a promoção proposital da inter-relação entre diferentes grupos culturais em determinada sociedade, mantendo-se em confronto com todas as visões que admitem a existência de diferenças (sociais, culturais) em determinado universo de pessoas, favorecendo processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, confronto este que também ocorre com as perspectivas assimilacionistas que, defendendo a miscigenação de culturas ou hábitos culturais, não valorizam a riqueza das diferenças culturais.

Assim, explica Candau (2008, p. 51), o Interculturalismo, rompendo ainda com a visão assistencialista das culturas e das identidades culturais, admite as culturas em permanente processo de elaboração e de construção. “Certamente cada cultura tem

suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”, alega a autora.

Argumenta também Candau (2008), que a segunda característica do Interculturalismo se encontra embutida na afirmação de que nas sociedades em que se vive, os processos de hibridização cultural são pujantes e impulsionadores da construção de identidades abertas, em implementação contínua denotando a impossibilidade de pureza das culturas:

Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (Candau, 2008, p. 51).

Outra peculiaridade apresentada pelo Interculturalismo, segundo a autora citada, está relacionada ao fato desta perspectiva não desassociar as questões da diferença e da desigualdade que, na atualidade, se mostram aflitivas em todas as sociedades. “A perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro”, enfatiza Candau (2008, p. 51), acrescentando:

A abordagem intercultural que assumo aproxima-se do multiculturalismo crítico [...] que [...] tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.

Nessa linha de reflexão, ao discorrer sobre a utilização e o sentido da interculturalidade em termos contemporâneo e conjuntural, Walsh (2009) cita e discute a interculturalidade *crítica*, apontando-a como uma nova perspectiva do fenômeno, por meio da qual não se partiria de um problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Explicando de outro modo, segundo a autora, caminhar-se-ia do reconhecimento de que a diferença se arquiteta a partir de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com brancos e ‘branqueados’ no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares de baixo.

Com base nesta premissa,

a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (Walsh, 2009, p. 10).

Como a interculturalidade, tida como crítica, ainda é uma perspectiva que inexiste e que precisa ser construída, Walsh (2009, p. 10) acredita como mais importante o seu entendimento e posicionamento como projeto político, social, ético e epistemológico (de saberes e conhecimentos), que afirma a necessidade de mudar não somente as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que sustentam a desigualdade, a inferiorização, racialização e discriminação; que não apenas reconhece, tolera ou incorpora o diferente dentro das estruturas estabelecidas, mas destrói, por meio da diferença, as estruturas coloniais do poder, reconceituando e refundando as estruturas sociais, epistêmicas e de existências, que colocam em cena práticas e modos culturais diversificados de pensar, atuar e viver. “[...] o foco problemático da interculturalidade não reside somente nas populações indígenas e afrodescendentes, mas em todos os setores da sociedade, inclusive no dos branco-mestiços ocidentalizados”, afirma a autora.

No Brasil, país dotado de enorme diversidade étnica e linguística e cuja origem é marcada por indígenas, portugueses e africanos, a Interculturalidade conquista espaço, cada vez mais, nas produções acadêmicas, sendo o termo usado em variados segmentos, formando, como afirmam os teóricos, um cenário multifacetado com distintas possibilidades. “O Brasil é frequentemente apresentado como uma democracia racial e um país multiétnico”, observam Santiago e outros. (2020, p. 232), lembrando, contudo, que essa expressão – excessivamente utilizada – esconde dois tipos de diversidade étnico-racial: em primeiro lugar (que as autoras qualificam como *desejável*), está o grupo de origem europeia (alemães, italianos, japoneses, suíços, entre outros). Em segundo lugar (classificado como *indesejável*) estão os grupos afro-brasileiros e indígenas, que representam a maioria da população brasileira, mas que geralmente são usados para justificar o atraso econômico do país e sua incapacidade de alcançar a prosperidade socioeconômica.

Perante tal situação,

o Brasil, se não reconciliar e não reconhecer as suas diversidades, não poderá levar em conta e valorizar todos seus grupos raciais e étnicos. Um país que sustenta a exclusão e priva parcela de sua população do direito à cidadania não tem como assumir efetivo desenvolvimento, pois esse processo pressupõe participação com condições materiais e sociais para todos (Santiago et al. 2020, p. 233).

O grau de inclusão nos circuitos globais por onde circula o capital social e cultural é muito variado, em decorrência da proeminência de uma estrutura de oportunidades profundamente heterogênea e desigual, derivada de fatores econômicos, sociais, geográficos, políticos, institucional e cultural, como no caso da América Latina, onde a forte articulação sustentada pela desigualdade socioeconômica e as possibilidades voláteis de participação social dos grupos menos favorecidos, mostra uma profunda tendência de perpetuação da situação de exclusão, desemprego, insegurança, marginalização e assim por diante (Aparício; Fontaine, 2008).

Ao discutir a situação, Candau e Russo (2010, p. 153) comentam:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas.

É possível que, no Brasil, como sugerem as autoras citadas, se possa perceber traços de resistência ao reconhecimento da diversidade cultural. Todavia, Szmukler (2008) observa que o fato de as desigualdades acontecerem ao nível da cultura e da prática social cotidiana, não significa que elas sejam naturalmente determinadas pelas culturas presentes em um país, mas sim pela reprodução de padrões de comportamentos que ‘reinventam’ a desigualdade, conforme as circunstâncias históricas, que, muitas vezes, aconteceram de forma autoritária e contra qual lutam aqueles que padecem de comportamento complexo por conta da carga discriminatória.

Desse modo, diz Szmukler (2008, p. 7):

Las culturas de desigualdad en la región están asociadas a contextos sociopolíticos e históricos precisos, pero no están atadas a ellos y sus orientaciones, 'razones' y prácticas se superponen unas a otras y han cambiado en sus formas de expresión en el tiempo⁷.

Assim, a interculturalidade no Brasil esbarra na persistência da desigualdade racial e social, havendo neste contexto, muitos pontos de debate. Para Vasconcelos (2023), é preciso cautela com os conceitos de interculturalidade, que não podem ser confundidos com doações que possibilitem alguma visibilidade aos grupos culturais diversos, recorrendo a ações conciliatórias, mas que, na verdade, apenas escondem uma cruel desigualdade social e econômica.

Nas argumentações de Repetto, é preciso, primeiramente, considerar que este é um campo que envolve perspectivas teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas, variadas que ainda se encontram em processo de construção. “Considerar as vivências e definições sobre cultura em cada país, cada região, nos ajudam a compreender a polissemia de sentidos em torno do campo de debate acerca da interculturalidade e cultura”, esclarece o autor (2019, p. 70).

Neste viés, como frisam Gonçalves (2013) e Matos e Permisán (2016), da necessidade de se trabalhar a interculturalidade no país surge a Educação Intercultural que se refere, essencialmente, a uma atitude e a um comportamento alusivo ao tipo de relações que acontecem entre as culturas que convivem em determinado ambiente, visando como à compreensão e ao atendimento das necessidades afetivas e cognitivas, sociais e culturais dos indivíduos e dos grupos, possibilitando que cada cultura expresse a solução de problemas comuns, sendo, portanto, um meio para favorecer a comunicação entre pessoas e atitudes abertas em condição de igualdade.

⁷“As culturas de desigualdade na região estão associadas a contextos sociopolíticos e históricos precisos, mas não estão vinculados a eles e às suas orientações, 'razões' e práticas se sobrepõem e mudaram suas formas de expressão no tempo” (Tradução livre do autor).

2.3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OS DESAFIOS DA ESCOLA DIANTE DAS DIFERENÇAS CULTURAIS

A educação intercultural diz respeito a medidas pedagógicas que procuram promover a convivência de pessoas de diferentes origens culturais. Em outros termos, refere-se à tentativa de buscar criar um acordo com o que é desconhecido por meio da aprendizagem e através dele, garantir um processo social harmônico. De acordo com Neuser (2008, p. 43): “El punto de partida de la educación cultural es la tesis del contacto cultural, según la cual la convivencia de personas de procedência cultural diversa implica un proceso de aprendizaje para todas y todos los involucrados”⁸.

Ao reconhecer as diferenças e os aspectos comuns, a educação intercultural cria possibilidade aos indivíduos de repensar as próprias posições até então não questionadas e identificar conjuntamente estratégia de solução, uma vez que a interculturalidade parte da percepção de que todas as culturas possuem condições iguais em relação ao valor e à validade e que assim sendo, o processo de aprendizagem deve ocorrer transversalmente em todos os grupos. Em termos gerais, trata-se de uma abordagem pedagógica que converte quaisquer diferenças entre pessoas em um intercâmbio produtivo e enriquecedor (Neuser, 2008). Assim sendo, o propósito específico da educação intercultural é a capacidade de promover uma troca ativa de diferentes pontos de vista, a busca de uma sociedade mais pluralista e a rejeição da indiferença e da intolerância, visando a promoção da compreensão de diferentes perspectivas, resistência às contradições, respeito ao próximo e desmantelamento de preconceitos (Neuser, 2008).

Todavia, lidar com a interculturalidade na escola tem sido uma situação complexa, estimulada pelas discussões, ainda que pouco incisiva, a respeito de questões étnico-raciais, de gênero e assim por diante. Inserida em um contexto que passa por mudanças bruscas e contínuas, marcada grandemente por movimentos que lutam contra as desigualdades em todos os seus sentidos, a escola se depara com o desafio de tornar a educação de fato intercultural e desempenhar eficazmente o seu

⁸ “O ponto de partida da educação cultural é a tese do contato cultural, segundo a qual a coexistência de pessoas de diversas origens culturais implica um processo de aprendizagem para todos os envolvidos” (Tradução livre do autor).

papel social na construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e solidária (Silva; Rebolo, 2017).

Para Candau (2016, p. 807), a escola precisa ser ‘reinventada’, para que assim possa responder aos desafios contemporâneos. “Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes”, afirma a autora, acrescentando:

Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (Candau, 2016, p. 807).

Para esta autora, que avalia as culturas das escolas brasileiras como fortemente engessadas, favorecendo a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade, o desenvolvimento de uma educação intercultural requer trabalhar o ‘olhar’ do educador para como avalia as questões desencadeadas pelas diferenças culturais, estimulando-o a questionar seus próprios limites e a buscar uma mudança de postura:

Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar [...] um passo que consideramos básico é favorecer a superação do “daltonismo cultural⁹” para podermos promover uma educação intercultural (Candau, 2016, p. 815).

Não havendo essas mudanças, acredita a autora citada, a interculturalidade na escola ficará limitada a práticas pontuais e superficiais. “São muitos os desafios para se desenvolver a educação intercultural nas nossas escolas”, enfatiza Candau (2016, p. 818), explicando que isso ocorre sobretudo se houver compromisso com a perspectiva da interculturalidade crítica e desejo de superar a forma estereotipada e superficial de tratar o tema.

Neste sentido, os muitos desafios enfrentados com o desenvolvimento de uma proposta de educação intercultural, que considere as singularidades dos contextos onde ocorre o processo ensino aprendizagem, de acordo com Silva e Rebolo (2017)

⁹“Daltonismo cultural” refere-se a uma característica que permite ao professor, geralmente de uma forma inconsciente, agir de modo que, afinal, acaba por ter como consequência a discriminação de grupos minoritários, que não lhe parece nem significativo, nem adequado (Cortesão; Stoner, 1996).

revelam a importância de uma formação adequada que torne o professor capaz de realizar sua prática de maneira a atender as diversas culturas que se fazem presentes no espaço escolar, sem deixar de considerar que entre alunos e alunas, educadores e educadoras, o diálogo intercultural é essencial e sua realização confere um novo.

Desse modo, afirmam Silva e Rebolo (2017, p. 186): “Realizar esse diálogo intercultural imprime um novo ritmo ao trabalho docente e exige a ressignificação de práticas pedagógicas consolidadas no âmbito de paradigmas vigentes desde a sociedade industrial”. À vista disso e considerando que o papel exercido pela escola não pode ser apenas o de transmitir conhecimento, mas também de pactuar-se com posturas que favoreçam a criação e a ressignificação dos saberes e conhecimentos de diferentes grupos culturais, deve ser ela, sem dúvida, espaço para discussões que possibilitem a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento, por melhores condições de vida e para as diferentes práticas educativas que acatem e estimule o aprendizado dos diferentes sujeitos e grupos, respeitando e valorizando as diversidades culturais (Silva; Rebolo, 2017).

Lembra Akkari (2015) que as discussões a respeito das condições de pessoas marginalizadas nas escolas brasileiras iniciaram-se nos anos de 1970 e 1980, com o advento do movimento pelos direitos civis dos afro-brasileiros e com as primeiras investigações sobre os estereótipos e discriminação no ambiente escolar:

As associações afro-brasileiras exigiam o pleno reconhecimento dos direitos dos afro-brasileiros. Levar em consideração a identidade cultural dos alunos afrodescendentes era então considerado indispensável para a melhoria de seus resultados educacionais. Por outro lado, pesquisadores educacionais documentaram de forma abundante a persistência, no ambiente escolar, de estereótipos em relação aos negros brasileiros, em particular com relação às representações nas mentes de professores e em materiais didáticos (Akkari, 2015, p. 168).

No âmbito legislativo, o passo inicial mais importante foi dado pela Constituição Federal de 1988, que deu base ao progressivo retorno à democracia, reconhecendo a natureza cultural racialmente constituída e pluralista do território brasileiro, conforme art. 205, que garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais, ou seja, reafirma a responsabilidade do Estado de proteger as expressões das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, assegurando aos

povos indígenas sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições, conforme artigo 231 (Brasil, 2023).

Com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB), institui-se um sistema educacional descentralizado, com a responsabilidade na área educacional sendo distribuída entre a União, Estados e Municípios e preconizando-se não só a necessidade de oferecer a todos os alunos (de forma igualitária), uma educação básica, como também a necessidade de adaptar a escola às realidades locais e regionais (art.26). Via-se, pela primeira vez, um direito de ser diferente adentrar na legislação educacional, com a LDB assumindo a questão da diversidade cultural de maneira ampla, embora transversal, com exceção da atenção especial que esta lei dá à educação bilíngue e intercultural dos povos indígenas, considerados os primeiros beneficiários da abertura das escolas à diversidade cultural (Akkari, 2015).

2.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE

Como já observado anteriormente neste estudo, o reconhecimento social da diversidade das sociedades, dos indivíduos e de seus respectivos indicadores apresentou considerável aumento nos últimos anos, com o multiculturalismo e a interculturalidade se impondo como descobertas surpreendentes e admiráveis, contudo, repleta de conflitos. “A diversidade e o multidirecionamento constituem dois fatores substantivos do presente que nos foi legado com dor por uma realidade multicultural abundante em pobreza, desigualdades e exclusões”, pondera Cruz (2002, p. 9).

É neste contexto que a Educação Escolar Indígena procurou se consolidar na América Latina, vinculada às reformas educativas nacionais, que lhes proporcionaram dimensão política e institucional significativa (Cruz, 2002). Salientam Faustino e outros. (2022), que na proposta de uma educação específica e diferenciada aos povos indígenas na América Latina, organizações internacionais acataram e disseminaram o conceito de interculturalidade, por meio de uma política educacional que possibilitou a esses povos a chance de construírem projetos políticos pedagógicos próprios para suas escolas.

No Brasil, historicamente a Educação Escolar Indígena surgiu concomitantemente ao processo de colonização do Brasil, sendo instrumento utilizado para a catequização, para a formação de mão de obra e incorporação dos indígenas à nação como trabalhadores nacionais, sem características étnicas em culturas

próprias. No começo, o processo escolar era realizado de maneira brutal e impositiva pelos colonizadores, enquanto as populações indígenas resistiam bravamente, mantendo e defendendo, com a própria vida, os processos singulares de sua aprendizagem (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Mesmo com a chegada dos jesuítas em 1549, cuja missão era converter os nativos à fé cristã, o ensino praticado procurava centrar-se na catequese, e inteiramente formalizado sem considerar os princípios tradicionais da educação indígena:

[...] as línguas e as culturas desses povos [...] A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (Freire, 2004, p. 23).

No decorrer dos tempos muitos debates foram realizados procurando encontrar o melhor caminho para a educação dos indígenas. Na década de 1970, uma nova modalidade de educação indígena toma forma, quando especialistas de diversas áreas (antropólogos, linguistas e pedagogos) começam a se unir na luta pela construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas. Começava a ganhar força a ideia de que a escola indígena fosse um meio que favorecesse a autonomia dos povos indígenas e não uma instituição colonizadora (Henriques et al. 2007).

Chega-se à Constituição Federal de 1988, que projetou um novo quadro jurídico visando à normalização das relações do Estado com os povos indígenas, rompendo uma tradição secular de política integracionista, reconhecendo os direitos, organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos indígenas, inclusive os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente sempre ocuparam (Alves, 2002). O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 passou a assegurar às comunidades indígenas o Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, além de garantir também a prática do ensino bilíngue nas escolas indígenas. O artigo 215 qualifica como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas, transformando a escola em instrumento de valorização dos saberes e de reprodução da cultura indígena, os quais passam a formar a base para o conhecimento dos valores e das normas da sociedade envolvente, facilitando, com isso, a interculturalidade (Luciano, 2007).

Com a Constituição de 1988, portanto, a valorização da cultura dos povos indígenas ganha impulso em seu reconhecimento, possibilitando, por meio de um processo de normatização, uma educação diferenciada, centrada na valorização de suas tradições e costumes. Apesar disso, não se pode deixar de reconhecer que a Educação Escolar Indígena ainda se encontra longe de propiciar o efetivo protagonismo indígena na sociedade envolvente. Como expressa a antropóloga Jane Beltrão, em uma fala tirada do contexto de um estudo de Ferreira (2024, p. 2): “O problema maior é vencer o preconceito. Garantir educação não é um favor, é um dever. Afinal, esse é um direito assegurado por lei”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96), artigo 78, fica determinado que cabe ao Sistema de Ensino da União, com a cooperação das agências federais de incremento à cultura e de assistência aos indígenas, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com a finalidade de propiciar a esses povos e suas comunidades, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e a valorização de suas línguas e ciências, garantindo-lhes ainda o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas (Brasil, 2005).

O artigo 79 da referida lei, determina que cabe à União o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural aos povos indígenas e o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, definindo que as responsabilidades originárias da União precisam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, estabelecendo os procedimentos para o desenvolvimento da educação Escolar Indígena e enfatizando que os programas devem ser planejados com a aprovação das comunidades indígenas (Grupioni et al. 2002).

A Resolução n.º 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB n.º 14/99) do Conselho Nacional de Educação, formalizam os referidos princípios constitucionais e legais, criando a categoria de ‘escola indígena’, a carreira específica do magistério indígena, além de elaborarem referenciais próprios para essa modalidade de educação, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que devem ser comunitárias, interculturais, bilíngues/multilíngues, específicas e diferenciadas (Brasil, 2012).

Desse modo, no Brasil, a Educação Escolar Indígena passa a ser desenvolvida tanto por organizações da sociedade civil como pelo Estado e ser orientada por novos arranjos curriculares, baseados nas noções de pluralismo cultural e de diversidades étnicas (Braga, 2002). A esse respeito Santos e Pinheiro (2016) argumentam que a partir do momento em que a Constituição Federal de 1988 passou a assegurar aos povos indígenas o direito de manterem a sua alteridade cultural, considerando como dever do Estado, a proteção de suas manifestações culturais, um caminho foi aberto para o reconhecimento das diferenças culturais entre esses povos e a sociedade envolvente e também para a produção de modelos educativos e práticas pedagógicas para atender às suas necessidades básica de educação:

O reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira se materializa nos diversos ordenamentos jurídicos, que possibilitaram aos povos indígenas adequarem suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade à instituição escolar, por meio da denominada Educação Escolar Indígena, na qual deverá ser incentivada a continuação do papel socioeducador da comunidade e se repassar os conhecimentos requisitados para transitar na sociedade envolvente (Santos; Pinheiro, 2016, p. 17).

A oferta da educação escolar indígena, portanto, teve crescimento expressivo a partir de 1990, como resultado de diferentes fatos que se complementam e que de certo modo, transformaram a própria percepção da escolarização para as comunidades indígenas, como, por exemplo, a pluralidade cultural (Knapp; Martins, 2017). Desse modo, os povos indígenas mantêm sua presença no contexto intercultural, reafirmando as oportunidades para uma convivência entre culturas e identidades distintas, tendo o diálogo como base nas situações desafiantes, seja para revitalizar suas línguas e expressões culturais, seja objetivando à superação da incomplacência de pessoas ou grupos sociais culturalmente diferenciados (Santos; Pinheiro (2017).

A formação intercultural, segundo Neuser (2008), precisa sempre ser compreendida como educação política ‘para’ e ‘com’ os povos indígenas e neste sentido, ser definida e interpretada como uma formação integrativa, de diálogo e de cooperação visando a implementação de processos educativos, projetos e programas que auxiliem no desenvolvimento e autodesenvolvimento dos povos indígenas. Jardim (2019), por sua vez, diz que a implementação da interculturalidade, nas comunidades indígenas, não deve significar o desenvolvimento de um ensino apenas no molde cultural, com o abandono dos conhecimentos científicos como parte da aprendizagem.

Significa, sim, segundo a autora, abrir campos para a reflexão das condições de vida desses povos, dando-lhes autonomia de tomada de decisão, considerando um modelo de ensino no qual os valores culturais e científicos se complementem.

Para Jardim (2019), embora a Constituição Federal de 1988 represente um marco de redefinições das relações entre o Estado e os povos indígenas, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingue, o que se observa é que mesmo com toda essa política de proteção e leis, longe se estar ainda de um tratamento digno e justo aos povos indígenas, embora as escolas indígenas na atualidade tenham como objetivo romper com o modelo de ensino imposto historicamente durante o período colonial, que exigia que os indígenas abdicassem de seus costumes, danças, ritos e também de sua língua:

Não considerando a rica cultura indígena, o índio foi limitado a uma cera mole, a qual podia e devia ser moldado de acordo com o padrão europeu para ser considerado minimamente civilizado, esse processo de desapropriação de valores, resultou na necessidade de uma luta histórica pela reivindicação de direitos, terras e acima de tudo, de respeito (Jardim, 2019, p. 665).

Entretanto, os povos indígenas resistiram e enfrentaram as diferentes e complexas situações dos tempos coloniais. Os que sobreviveram, afirmam Faustino e *outros*. (2022, p. 185), conquistaram direitos, inclusive de ter uma educação que reconheça, respeite e enfatizem os conhecimentos étnicos e os processos próprios de ensino e aprendizagem que envolvem brincadeiras, jogos, passeios, trabalho na roça, confecção de artesanatos, dentre outros aspectos, como observando tudo que os pais e os parentes próximos fazem. “Não há entre os povos indígenas, na forma tradicional, um lugar específico para a educação, como a escola na sociedade não-indígena”, observam os autores.

Em vista disso, a política de educação escolar indígena no país passou por reformulação e seu fundamento transita hoje no ensino bilingue e na interculturalidade que junto às comunidades indígenas se apresenta com a finalidade de, segundo Jardim (2019), construir uma forma de ensino contrário aos métodos coloniais, ou seja, a cultura indígena e seu modo de vida se inserem no processo ensino e aprendizagem, sem que a criança indígena tenha que abandonar suas tradições, sua língua materna e sua identidade.

O fato é que, como cita Nascimento (2017, p. 271), nas comunidades indígenas, nos últimos tempos, vem sendo estimulada uma política educacional de

princípio intercultural, tendo como finalidade o reconhecimento da diversidade étnica e cultural de cada grupo. “Essa nova política é vista como estratégia de reconhecimento e fortalecimento das identidades étnicas através das Escolas Indígenas”, enfatiza o autor. Nessa direção Knapp e Martins (2017) acreditam que a escola e os professores indígenas precisam entender que o espaço da escola pode ser visto como ambiente de contato entre culturas diferentes ou mesmo um local de troca de experiência, pois é nesse espaço que acontece o encontro com o outro. Nesta conjuntura, vale registrar o papel da educação Física, pois como salientam Oliveira e Daolio (2011, p. 6), “são evidenciadas as possibilidades de conteúdos [...] abordados na EF tendo como horizonte a valorização das diversas culturas”.

Dentre as diversas possibilidades neste sentido estão os jogos e as brincadeiras, que fazem parte do repertório da cultural corporal indígena e que, quando desenvolvidos e contextualizados na Educação Física escolar, possibilitam uma aprendizagem por meio da qual os alunos indígenas podem vivenciar práticas sociais significativas e novas formas de se movimentar. “O professor de Educação Física, ao trabalhar as práticas corporais indígenas em suas aulas, poderá viabilizar aos alunos o acesso [...] às práticas corporais que [...] realizam como seus jogos, brincadeiras e danças”, sustentam Tenório e Silva (2014, p. 86).

Desse modo, propiciar o entendimento de que as diferenças são uma realidade que não pode ser ignorada é tarefa dos professores a quem cabe orientar os alunos a convivência harmoniosa com os outros, estimulando a troca de saberes e a percepção de que o diferente não é algo inferior, mas uma possibilidade humana. “O interculturalismo considera as diferenças humanas como oportunidade de percebermos a riqueza que existe entre os diversos grupos culturais”, enfatizam Tenório e Silva (2014, p. 83).

CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, AS CRIANÇAS INDÍGENAS E AS BRINCADEIRAS EM CONTEXTO INTERCULTURAL

A literatura pertinente permite dizer que a Educação Física Escolar, ao adentrar no universo indígena, precisa, primordialmente, considerar as múltiplas subjetividades presentes nas diversas práticas corporais indígenas, sabendo dialogar interdisciplinarmente, para que assim possa construir sentidos e significados diferenciados, estabelecendo uma comunicação intercultural que privilegie as formas de agir e pensar dos povos indígenas (Skolaude, 2020).

Essas questões são exploradas nos itens seguintes do estudo, que tem como eixo de análise temas fundamentados a respeito da evolução da Educação Física, sua inserção no ambiente escolar e sua interface com a interculturalidade. Busca-se também mergulhar tanto no universo das brincadeiras e jogos, para compreender seus significados na vida das crianças, como na realidade das comunidades indígenas, para desvendar o desenvolvimento, a forma de vida, de aprender e brincar da criança indígenas, e compreender finalmente a influência das brincadeiras e jogos no desenvolvimento de um diálogo intercultural, com foco na Educação Física.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS PRIMEIRAS IDEIAS

A Educação Física é uma área do conhecimento que tem seus fundamentos baseados nas concepções de corpo e movimento. Em outras palavras, a natureza do trabalho desenvolvido neste campo tem íntima relação com a compreensão que se tem do corpo e do movimento em todas as suas manifestações, seja a mais simples às mais complexas envolvendo exercícios físicos, ginásticas, lutas, jogos, esportes, entre tantas outras atividades. “A educação do corpo é compreendida como a educação da pessoa nos diferentes grupos sociais, pois cada cultura vai moldando num contexto particular a pessoa”, assinala Grandó (2014, p. 139).

Para esta autora, o corpo é uma produção social complexa, fazendo parte de uma sociedade também complexa, que produz corpos diferenciadamente, ainda que cada pessoa seja uma identidade única, que a identifica com determinado grupo, de uma determinada sociedade. “O pertencimento se estabelece pela afetividade e as dimensões de si e do mundo são apropriadas em cada corpo de forma singular”,

esclarece Grando (2014, p. 139), frisando que o corpo, enquanto forma organizadora central, mantém correlação simbólica com outros elementos culturais.

É nessa dinâmica que o conceito de práticas corporais permeia e pauta sua inserção no campo da Educação Física, que tem uma história de séculos no mundo ocidental, detentora de uma tradição e um saber-fazer que vem, ao longo dos tempos, buscando a formulação de um recorte epistemológico próprio.

Nos relatos históricos de Corazza (2021), a origem da Educação Física remonta ao homem primitivo que, por uma questão de sobrevivência, precisou desenvolver seu corpo para vencer desafios. Nos comentários da autora:

Esse período é certificado com registros humanos de força física, velocidade, agilidade. A anatomia que o corpo humano adquiriu resultou do processo evolutivo e de um refinamento assumido por nossos antepassados que tiveram que garantir a sobrevivência, saltando, correndo grandes distâncias, levantando pesos indescritíveis e nadando em águas perigosas (Corazza, 2021, p. 7).

Na China já havia a preocupação com a prática de exercícios corporais que era associada aos cultos e práticas religiosas. “Os chineses foram os primeiros a explicar o movimento humano, ainda com predominância de conteúdo médico”, comentam Laux e Antonio (2021, p. 11), relevando que o sistema mais antigo de ginástica terapêutica foi desenvolvido por Kung-fu, sendo executados nele movimentos em variadas posições, obedecendo aos critérios de respiração, conforme a doença a ser tratada e as perspectivas espirituais da prática.

Na Índia, a prática de Educação Física apresenta características medicinais, higiênicas, filosóficas, morais e religiosas, sendo esta nação fonte da Yoga, considerada como a que atingiu o maior grau de espiritualidade da humanidade, conseguindo desenvolver uma perspectiva de integração do intelecto e do emocional em uma encantadora concepção do ser humano (Laux; Antonio, 2021).

Mas foi na Grécia, berço dos jogos olímpicos, que os esportes se popularizaram, possibilitando ao homem o desenvolvimento da vitalidade, intelectualidade e domínio de suas capacidades físicas e emocionais (Corazza, 2021). Na Grécia, portanto, como narram Laux e Antonio (2021), o valor do ser humano e sua individualidade é descoberto, com as atividades atléticas e ginásticas passando a fazer parte do ideal grego de formação integral do homem e mostrando o verdadeiro início da história da Educação Física.

Nos comentários de Laux e Antonio (2021, p. 12):

E foi com esse caráter atlético e de guerras que os Jogos Olímpicos surgiram. Os jogos significaram um intercâmbio cultural entre as cidades-estados gregas e eram realizados para celebrar a paz entre os gregos. Esses povos foram de suma importância, pois foi por meio deles que o homem aprimorou suas técnicas em atividades físicas, evoluindo integralmente, não apenas em relação aos movimentos, mas também aos critérios filosóficos da educação física.

No Brasil, a Educação Física se propaga por meio de uma variedade de culturas, tendo-se com os povos indígenas os primeiros registros de movimento, por meio das brincadeiras, jogos, corridas e realização de rituais de dança. Soares (2012) lembra que a informação mais antiga da Educação Física em terras brasileiras consta em uma das cartas de Pero Vaz Caminha, quando ele escreve situações em que viu indígenas dançando, saltando, girando e se divertindo ao som de uma gaita tocada por um português. Com a vinda dos jesuítas, os jogos e atividades lúdicas passaram a ter caráter mais didáticos, embora mantendo o objetivo de recreação e lazer. Com a vindas dos negros durante o período colonial, a capoeira passa a ser praticada como expressão de luta (Corazza, 2021).

Em 1888, com a chegada da Corte Portuguesa para o Brasil, ocorre o primeiro registro da Educação Física Escolar, estruturando-se como disciplina na escola com a realização da ginástica e dos exercícios corporais com foco na saúde mental e física. Com o advento do século XX, por conta da influência militar, a Educação Física Escolar se torna obrigatória em todos os níveis escolares, tendo como objetivo a promoção de hábitos mais saudáveis para a população em geral. Após a Segunda Guerra Mundial, ocorre forte investimento no esporte, nas práticas físicas e na competição. Este período também marca a criação dos cursos superiores de Educação Física no país (Corazza, 2021).

Com o Estado Novo, em 1937, a Educação Física passa a ter papel mais significativo no contexto das necessidades do ideal de sociedade da época. Cria-se o Ministério da Educação e Saúde e com isso a Educação Física torna-se disciplina obrigatória ao nível federal. Estas mudanças demandaram profissionais para atuarem na área e investimento na sua formação e isso levou à criação, em 17 de abril de 1939, da Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, vista como um marco histórico dos processos da formação superior em Educação

Física no país, servindo de modelo para as demais instituições no decorrer da primeira metade do século XX (Corazza, 2021).

Com a ampliação excepcional do sistema educacional no país, o Governo passou a utilizar as escolas, públicas e privadas, como matriz de programa do regime militar, iniciando o processo de pedagogização das práticas esportivas, transformando a Educação Física em treinamento de desportos representativos, direcionado ao exercício e à preparação de futuros atletas, com possibilidades de conquistar méritos e medalhas olímpicas para a nação brasileira (Corazza, 2021).

A percepção dominante da Educação Física, calcada na perspectiva militar, foi desenvolvida com a finalidade de formar pessoas saudáveis, fortes, indispensáveis para o desenvolvimento do país. Tratava-se de uma associação não só atrelada à perspectiva militar, mas também da Medicina, especialmente a medicina social de feição higiênica, que gerou a mais conveniente categoria profissional para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira. Assim, no cumprimento de suas atribuições, os higienistas (como eram conhecidos), usaram a Educação Física como ferramenta para o desenvolvimento de corpos saudáveis, robustos, em oposição a um corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo do tempo colonial (Darido, 2012).

A partir da década de 1980, a Educação Física sofre algumas transformações, deixando de ter seu conteúdo reduzido aos esportes para se apropriar de outras manifestações culturais como a dança, a ginástica, os jogos, as lutas. Nessa busca por novas concepções teóricas e metodológicas, os professores tiveram que aprofundar seus conhecimentos e melhorar suas práticas. A partir de 1996, com a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Educação Física passa a ser componente curricular, abandonando a ideia de área de atividade. Passa-se a dar mais ênfase a esta área do conhecimento enquanto conteúdos que precisam ser ensinados e aprendidos no contexto escolar (Costa *et al.* 2009).

Surgem, então, as abordagens pedagógicas no ensino de Educação Física, tendo todas elas em comum a intenção de romper com os modelos anteriores. Resultado do trabalho de estudiosos pós-década de 1980, essas abordagens possibilitaram a articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, no direcionamento das práticas de educação física (Freitas, 2008).

O quadro 1 abaixo aponta algumas importantes abordagens pedagógicas coexistentes na Educação Física, na atualidade.

Quadro 1 – Abordagens pedagógicas–Educação Física

Abordagem desenvolvimentista

Tem como base teórica a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. O principal objetivo é o oferecimento das experiências de movimento e sua proposta é dirigida especialmente para as crianças de quatro a quatorze anos visando caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e efetivo-social.

Abordagem construtivista

Recebeu grande influência da área da psicologia, tendo Piaget como referencial teórico. Seu principal representante no Brasil é João Batista Freire, com sua obra intitulada *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação Física*, publicada em 1988. Freire dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo, considerando a cultura infantil como essencial, repleta de jogos e brincadeiras, dando prioridade ao lúdico e ao simbolismo.

Ensino aberto

Baseia-se na teoria sociológica do interacionismo simbólico e na teoria libertadora de Paulo Freire. Tem como objetivo o estudo do movimento e suas relações sociais, enfatizando também a importância do movimento livre em detrimento ao movimento técnico. Visa possibilitar ao aluno a coparticipação nas decisões sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Abordagem sistêmica

Sofre importante influência da sociologia, filosofia e psicologia. Tem Mauro Betti como seu grande expoente, com sua obra *Educação Física e sociedade*, publicada em 1991. Embora seja uma abordagem que não se constitui como uma metodologia, traz implicações para as múltiplas dimensões sociopolíticas, sociopsicológicas e didático-pedagógicas da Educação Física e para o ensino da disciplina na escola.

Abordagem crítico-emancipatória

Tem como base a teoria sociológica da ação comunicativa, tendo como base as premissas de Jürgen Habermas, e da tendência educacional progressista crítica. Sua principal idealizadora é Elenor Kunz, com suas obras *Educação Física: ensino & mudanças*, publicada em 1991 e *Transformação didático-pedagógica do esporte*, publicada em 1994. Objetiva resgatar a linguagem do movimento humano como forma de expressão do mundo social, procurando, para isso, articular uma prática do esporte cda a sua transformação didático-pedagógica, visando a contribuição da educação para uma reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens.

Abordagem plural

Tem Jocimar Daolio como seu maior representante, com sua obra *Da cultura do corpo*, publicada em 1995. Sua base é a antropologia e os autores Marcel Mauss e Clifford Geertz. Essa abordagem discute a Educação Física dentro de uma perspectiva cultural, considerando a Educação Física como parte da cultura humana, constituindo-se ainda numa área do conhecimento que estuda e atua sobre o conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento. A Educação Física plural precisa abarcar todas as formas da chamada cultura corporal, abrangendo, ao mesmo tempo, todos os alunos. Seu objetivo não é a aptidão física dos alunos,

nem a busca de um melhor rendimento esportivo, mas os elementos da cultura que devem ser tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

Fonte: Freitas (2008)

Estas, portanto, são as abordagens para a Educação Física, traçadas visando legitimar essa área do conhecimento no ambiente escolar e definir uma proposta metodológica que oriente o professor no planejamento de suas aulas, demonstrando como deve proceder. Trata-se de abordagens, modelos ou teorias que “podem ser definidas como movimentos que buscam a renovação da teoria e da prática, com foco na reestruturação do campo de conhecimento específico da Educação Física (Camilo e outros. 2010, p. 3).

Integrada à proposta pedagógica da escola, a Educação Física se impõe hoje como importante área para o desenvolvimento corporal do aluno e para coordenar as ações corporais, além de promover momentos de interação social bastante significativa. Mas não foi sempre assim. Apontando aspectos evolutivos da Educação Física, Costa e outros. (2009, p. 5) lembram que essa área do conhecimento, em seus objetivos e ações pedagógicas, sempre sofreu influência do período histórico no qual estava inserida. “Historicamente, a Educação Física era concebida pela sociedade, e até mesmo por muitos professores como uma aula para distrair e brincar e não como momento de estudar, pesquisar, analisar, refletir e avaliar”, citam as autoras, complementando que o termo Educação Física ficava limitado ao ato de educar o físico, favorecendo uma espécie de alienação associada ao biologicismo e fazendo com que a Educação Física não despertasse interesse na escola e não tivesse importância nem para a Educação e nem para a sociedade, sendo interessante apenas para as instituições militares (com as quais tinha estreita ligação) e à classe médica, que não se preocupavam em destacar a importância dessa área de atividade.

Ao discutir a questão, Ghiraldelli Junior (1998) destaca cinco tendências da Educação Física, procurando mostrar o que há de relevante em cada uma delas, conforme quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Tendências–Educação Física

Educação Física Higienista
Nesta tendência enfatiza-se a questão da saúde, cabendo a Educação Física papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação. A Educação Física Higienista não só se responsabiliza pela saúde individual das pessoas, mas também atua como protagonista de um projeto de ‘asepsia social’. Deste modo, para esta concepção, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos, entre outros, precisam, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas, influenciando-as a se manterem longe de práticas que podem provocar a deterioração da saúde e da moral. A ideia central é a disseminação de padrões de conduta, forjados pelas elites dirigentes.
Educação Física Militarista
Embora diferentes entre si, a Educação Física Militarista estabelece ligação com a Educação Física Militar, que visa a prática de preparo físico. Contudo, a educação Física Militarista é fundamentalmente, uma concepção que tem como finalidade impor a toda sociedade padrões de comportamento estereotipados, resultado da conduta disciplinar própria do regime de caserna. Tal qual a Educação Física Higienista, também se preocupa com a saúde individual e com a saúde pública. Mas seu objetivo principal é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Assim, a educação Física funciona mais como mais como selecionadora de ‘elite condutora’, capaz de distribuir melhor os homens e as mulheres nas atividades sociais e profissionais. Seu papel, portanto, é o de colaboração no processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido de ‘depuração da raça’.
Educação Física Pedagogicista
Trata-se da tendência que alerta a sociedade para a necessidade de ver a Educação Física não apenas como uma prática com possibilidade de promover saúde ou disciplinar a juventude, mas também como uma atividade eminentemente educativa. Esta concepção advoga a ideia de ‘educação do movimento’ como a única forma capaz de promover a chamada ‘educação integral’. A ginástica, a dança, o desporto, são avaliados como meio de educação dos alunos e instrumentos com possibilidade de levar os jovens a aceitarem as regras de convívio democrático. Logo, a educação Física é considerada algo ‘útil e bom socialmente’, que precisa ser colocada acima das lutas políticas dos interesses de diversos grupos ou classes.
Educação Física Competitivist
Tal qual a Educação Física Militarista, a educação Física Competitiva encontra-se também a serviço de uma hierarquização e elitização social, tendo como objetivo principal a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais. Esta tendência, portanto, prioriza o culto ao atleta-herói, ou seja, aquele que superou todas as dificuldades e chegou ao pódio; foca a prática esportiva ‘massificada’ para alcançar os expoentes que brindam o país com medalhas olímpicas, sendo desse modo, considerada parte do arcabouço da ideologia dominante.
Educação Física Popular
Diferentemente das outras tendências, a Educação Física Popular não mostra uma produção teórica como livros, periódicos, teses, entre outros, sustentando-se quase que exclusivamente através da oralidade, transmitida entre gerações. Não tem preocupação com a saúde pública, não pretende ser uma disciplinadora de homens e não está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Visa, antes de qualquer

coisa, a ludicidade e a cooperação. Nela, a dança, o desporto, a ginástica, assumem papel de promotores da organização e mobilização de trabalhadores, com a Educação Física servindo aos interesses daquilo historicamente chamado de 'solidariedade operária'.

Fonte: Ghiraldelli Junior (1998)

Na atualidade, a educação Física favorece múltiplos conhecimentos, os quais são produzidos e usufruídos pela sociedade, inclusive as atividades culturais de movimento com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, bem como também de movimentos que visam a promoção, recuperação e manutenção da saúde (Brasil, 1997). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (Brasil, 1997), a Educação Física possibilita a vivência de diferentes práticas corporais provenientes de diferentes manifestações culturais como danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas que fazem parte do vasto patrimônio cultural que precisa ser conhecido, valorizado e usufruído, contribuindo, portanto, para uma postura não-preconceituosa e discriminatória das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais. No contexto da escola, a prática da educação Física pode contribuir para a autonomia dos alunos, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e as limitações e sabendo diferenciar situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais à saúde:

Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física (Brasil, 1997, p. 25).

Recapitulando, a Educação Física representa uma das maneiras por meio da qual os alunos podem interagir, sendo ainda uma opção importante para a aquisição e aprimoramento de novas habilidades motoras e psicomotoras, pois se trata de uma prática pedagógica com capacidade não apenas para promover habilidades físicas, mas também para a conscientização da realidade de maneira democrática, humanizada, diversificada e intercultural, permitindo que o aluno vivencie diferentes práticas corporais, de variadas manifestações culturais (Miquelin e outros. 2023).

Apesar disso, lembra Daolio (1995, p. 134) que por muito tempo, e ainda na atualidade, existe a influência e o predomínio das disciplinas biológicas. Ou seja, continua prevalecendo a ideia de que à educação Física cabe apenas a preservação

da saúde orgânica. “Esse imaginário aponta para uma visão de aluno como um indivíduo desvinculado de um contexto histórico, social, psicológico, político e econômico”, observa o autor, complementando: “E os corpos dos alunos, sobre e por meio dos quais a Educação Física atua, resumem-se exclusivamente em um conjunto de ossos, músculos, articulações, células e nervos”.

Ao problematizar a visão biológica, natural e universal do corpo, que têm influenciado a prática da Educação Física, Daolio (1995, p. 135) comenta que esse processo exclui grande número de alunos que não “se encaixam nos padrões de habilidades motoras definidos, quase sempre, a partir do esporte de alto nível” e sem considerar que a Educação Física Escolar precisa ser para todos os alunos, sejam eles habilidosos ou não. Diante disso, destaca o autor a importância de uma Educação Física Plural, que pode ajudar a democratizar a prática da Educação Física Escolar, ao colocar seus serviços a disposição de todos os alunos, exigindo apenas se considerar as individualidades expressas nas diferenças por eles apresentadas:

Uma Educação Física Plural tentará considerar, num sentido mais amplo, o contexto sociocultural onde ela se dá, e, num sentido mais específico, as diferenças existentes entre os alunos. Uma Educação Física Plural permitirá fazer das diferenças entre os alunos, condição de sua igualdade, ao invés de ser critério para justificar preconceitos que levam à subjugação de uns sobre outros. Só assim, será garantido o direito de todos e de cada um à prática de Educação Física na escola (Daolio, 1995, p. 136).

Atuar na educação para a diversidade, significa atender a cada pessoa, considerando suas particularidades e seu direito de ser único, individual em sua singularidade humana, independentemente de sua forma de compreender o mundo e de suas necessidades intrínsecas, oportunizando a esses indivíduos uma educação fortalecida por saberes e conhecimentos interativos que favoreça a edificação de uma cidadania aberta a outras dimensões, tendo a diversidade cultural como sólida base de formação humana global (Ujiie; Zych, 2010). É neste contexto que acontece a produção de discussões teóricas a respeito da Educação Física Escolar e a interculturalidade, processo que possibilita a interação entre culturas “em pé de igualdade”, partindo de conhecimento, respeito e valorização mútuo (Oliveira; Daolio, 2011, p. 4).

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA, A ESCOLA E OS CAMINHOS PARA A INTERCULTURALIDADE

A escola é o espaço, por meio do qual, a criança aprende signos e significados, aprende a valorizar atitudes, incorpora hábitos e constrói comportamentos determinados socialmente e culturalmente. Na escola, a criança aprende também a se desprender dos fortes laços familiares e a inserir-se em uma nova organização social, caminhos para transforma-se em sujeito cultural. Nisso acredita Longo (2020) ao refletir sobre as possibilidades práticas dos estudos interculturais como referencial teórico para aulas de Educação Física, que pretendem ser afirmadoras das diferenças identitárias e de práticas corporais não excludentes.

Para Longo (2020, p. 49), a Educação Física sustentada por premissas interculturais, além de admitir a multiplicidade de gestos, expressões, sentimentos, percepções sensoriais e atitudes corporais, também reconhece e acata a diversidade, concebendo o corpo como linguagem cultural, usando a diversidade para entender e afirmar a riqueza alusiva à todas as culturas, não se atendo apenas à reprodução da hegemonia imposta pela sociedade. “Esse novo olhar sobre o corpo pode constituir-se como afirmação identitária das diferenças de etnia, raça, gênero [...] e classe social a que pertence: particularidades vistas [...] na pluralidade e de uma singularidade; não da exclusão”, assegura a autora, fazendo ainda o seguinte comentário:

Um exemplo da superação dos congelamentos identitários e metafóricos preconceituosos residiria no discurso do professor de Educação Física ao apresentar a prática da dança como não feminina e o futebol como não masculino: práticas sexistas porque foram assim histórica e culturalmente construídas. A hibridização discursiva, neste caso, vai de encontro a qualquer linguagem machista ou misógina, e pode promover a desconstrução dos estereótipos de gênero nas aulas de Educação Física (Longo, 2020, p. 49).

Sob este ponto de vista, jogos, esportes, danças representam significativas expressões culturais capazes de superar práticas sexistas histórica e culturalmente construídas, sendo importante que isso seja divulgado na escola de forma igualitária, sem hierarquização ou classificação, pois como lembram Rodrigues e outros¹. (2013, p. 3): “Na escola desenvolvem-se culturas diferenciadas para cada sexo, estas práticas permeadas de preconceitos e imagens estereotipadas acabam impedindo uma aprendizagem intercultural na Educação Física escolar, nas práticas esportivas e nas práticas de lazer”.

Essas observações remetem às ideias de Grando (2014) quando diz que a Educação Física, em uma perspectiva intercultural, reconhece que a cultura vivenciada no corpo que se faz presente nas danças, nos esportes, nos jogos, brincadeiras e entre outras formas de lazer, possibilita que cada pessoas se identifique e se diferencie, a partir do dinâmico, complexo e do conflituoso fato de cada corpo ser no mundo. Desse modo, o diálogo com a diversidade de ser do corpo representa uma chance de valorização das variadas formas de ser e viver, promovendo a partilha de experiências de movimento e recriando outras, numa concepção intercultural de produzir conhecimentos.

Assim sendo, a Educação Física, aliada à interculturalidade, pode favorecer a compreensão de que as diferenças fazem parte da convivência social, sendo tarefa dos educadores ajudar o aluno a aprender com o outro pela troca de sabres, viabilizando formas de ver o diferente como algo não inferior, mas como uma possibilidade de vida. Nas observações de Tenório e Silva (2014, p. 82), considerando que o Interculturalismo percebe as diferenças humanas como oportunidade de descobrir as riquezas que existem entre os diversos grupos culturais “levar os educandos a compreenderem estas diferenças como algo comum entre os seres humanos é fundamental em qualquer espaço de convivência”.

A Educação Física fundamentada em pressupostos interculturais, portanto, tem como preocupação estabelecer uma relação entre diversidade cultural e prática educativa, por meio da diversificação de conteúdos pedagógicos. O que se espera é que o espaço das aulas de Educação Física se configure como um ambiente favorável a uma reflexão sobre as diferenças que existem entre as pessoas e que as situações que surgem no decorrer das atividades sirvam de oportunidade para melhoria da convivência entre os alunos, contribuindo para sua formação integral e para a promoção da criticidade sobre os valores sociais (Tenório; Silva, 2014).

Nesta direção, Darido (2020) comenta que na prática concreta das aulas de Educação Física, os alunos devem aprender os diversificados tipos de manifestações culturais como danças regionais, jogar queimadas, futebol de casais ou basquetebol e que por meio de tais práticas corporais, adquirir conhecimento de seus benefícios, aprendendo a se relacionar juntos, sob uma perspectiva almejada pela escola cidadã. “Aprender e ensinar sobre as práticas da cultura corporal de movimento significa expandir o conhecimento [...] a partir de diferentes eixos, tornando o processo de aprendizagem ainda mais significativo e diversificado”, assinala a autora (p. 32).

Ao promover essa discussão, Darido (2020, p. 32) argumenta que muitos professores ainda têm dificuldade para compreender que as aulas de educação física precisam ser mais do que jogos e atividades práticas, tendo em mente que existem conhecimentos e/ou conceitos que precisam ser esclarecidos e compreendidos e valores discutidos, como o significado da dimensão cultural. “A Educação Física tem responsabilidade com o conhecimento desta dimensão [...] que vai muito além do mero exercitar-se [...] há o desafio em construir um saber com esse fazer”, salienta a mesma autora cujo entendimento é de que com este saber e com este fazer, as aulas de Educação Física promovem práticas corporais emergentes da cultura, viabiliza experiências significativas de movimento, por meio das quais os alunos têm oportunidade de interpretar de forma crítica, os aspectos conceituais que circundam os conteúdos e de experimentar as múltiplas formas de expressão da linguagem corporal.

Transferindo a situação para os povos indígenas, como as práticas corporais são elementos da cultura corporal de cada etnia indígena, assumindo sentidos e significados, conforme o contexto social vivenciado (Almeida et al. 2010), a Educação Física oferece possibilidades para os elementos dessas práticas corporais sejam ressignificados, com a adoção de posturas e valores que possam ser problematizados durante as aulas (Pereira, 2021a).

3.3 OS ESPAÇOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

As produções científicas acerca da Educação Física nos espaços indígenas são bastante escassas. Parafraseando o grande historiador Mário Ipiranga (2016, p. 12), não é muito fácil escrever sobre um tema, “quando a bibliografia essencial não existe no nosso melhor repositório de livros”. Além da carência de material bibliográfico, o assunto é cercado de dúvidas e incertezas quanto à aceitação ou não dessa área em contexto indígena. Essas condições conforme o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998), como na maior parte dos grupos indígenas, os conhecimentos da área de Educação Física são transmitidos de geração em geração, por meio de métodos próprios de aprendizagem, ou seja, já fazem parte do conjunto de conhecimentos que os alunos possuem independentemente da escola, tem havido resistência à inclusão dessa atividade no currículo escolar.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998, p. 323):

Para alguns grupos indígenas, é possível que não haja nenhuma razão para se ensinar Educação Física na escola. Pode ser que eles considerem que a educação corporal informal (fora da escola) e as atividades físicas desenvolvidas no dia a dia e nos rituais são suficientes para a formação de suas crianças e seus jovens. Se a decisão for essa, ela precisa ser respeitada.

Mas a despeito dessa observação, as investigações sobre a questão mostram que a Educação Física na escola indígena pode contribuir para revitalizar a cultura corporal desses povos e, como afirma Pereira (2006), preservar seus saberes milenares, proporcionando aos alunos indígenas divertimento e convívio social mais aprazível e harmonioso. Assim sendo,

A Educação Física Escolar Indígena poderá sistematizar os conhecimentos tradicionais dentro da cultura corporal de movimentos agregando valores dos conhecimentos do domínio do comportamento humano: cognitivo, psicomotor e afetivo-social [...], servindo também, para divulgar os aspectos corporais das culturas indígenas para a sociedade brasileira, como também estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si (Pereira, 2006, p. 3).

Além disso, nas escolas indígenas, as aulas de Educação Física podem ser um espaço onde as crianças e jovens comecem a sistematizar informações e conhecimentos sobre esportes como vôlei, futebol e o atletismo, que chega até eles por meio do contato com os não-indígenas e através das práticas dos próprios alunos adultos nas comunidades. Outro motivo que conta a favor da Educação Física seria a questão da saúde dos povos indígenas, protegendo-os do sedentarismo, da obesidade e de casos de diabetes e ainda de problemas decorrentes do contato com a sociedade nacional envolvem situações variadas, como, por exemplo, o abandono dos aspectos da cultura indígena. O próprio Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) reconhece essa situação quando afirma:

O currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de “revitalização” da cultura corporal de movimento indígena. É claro que, nesses casos, não basta apenas estimular os alunos a “praticarem” essas atividades. É necessário tentar descobrir junto com os estudantes os significados culturais daquele jogo, dança, luta, técnica ou brincadeira, e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram “abandonadas”. Desse modo, a escola estaria contribuindo para superar o “vazio” da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações (RCNEI, 1998, p. 327).

O currículo de Educação Física, portanto, além de ajudar na revitalização da cultura e na superação da lacuna que existe na transmissão dos conhecimentos e dos valores corporais das comunidades indígenas, pode ainda contribuir para formar alunos capazes de refletir sobre as vantagens da prática da Educação Física Escolar, e, a partir de conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas disciplinas escolares, conheçam e avaliem criticamente os elementos da cultural corporal do movimento da sociedade envolvente e decida se são interessantes e atraentes ou não (Brasil, 1998).

Embora cada povo indígena, segundo Almeida e outros. (2010, p. 63), possua uma cultura própria, uma organização social e práticas corporais particulares, as práticas corporais da sociedade envolvente podem contribuir para que valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados, tendo como base suas tradições. “No plano simbólico, constituem-se em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que emergem dos contextos nos quais são realizadas”, ponderam os autores, lembrando que nas sociedades indígenas, a transmissão de técnicas corporais é de suma importância para o indivíduo assumir adequadamente os papéis sociais da comunidade a que pertence.

Desse modo, afirmam Almeida e outros. (2010, p. 63), “práticas corporais estão relacionadas à cosmologia que orienta o *modus vivendi* e a visão de mundo das sociedades indígenas. Sendo compartilhadas nas aldeias, as práticas corporais se conformam no cotidiano”, podendo ocorrer através dos jogos, das brincadeiras, rituais, danças, pinturas, adornos corporais e assim por diante, representando “uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura”.

A propósito disso, os jogos e as brincadeiras, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, podem possibilitar aos alunos indígenas um ambiente de socialização e uma aprendizagem acerca do contexto cultural em que vivem e que precisa ser ressignificado. “Entendemos que muitos jogos, brincadeiras e danças dos povos indígenas são manifestações humanas que não foram esportivizadas, justamente por não serem permeadas pela ideologia capitalista”, assinalam Tenório e Silva (2014, p. 86), acrescentando que jogos e brincadeiras indígenas possibilitam a construção da realidade pelas crianças indígenas que participam da ação, por meio da criatividade e da imaginação presentes na dinâmica do jogar e do brincar.

Nas partes seguintes da dissertação, procura-se desvelar a infância indígena. Mas, antes desta imersão no universo da criança indígena, o estudo traz uma

abordagem sobre os jogos e as brincadeiras, pincelando os significados e características culturais deste fenômeno que fez parte da vida de todas as pessoas no mundo inteiro. “Brinquedo e criança são palavras estreitamente associadas. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância”, (Magalhães, 2003, p. 117) e “todos os adultos levam viva, dentro de si, a sua criança e um baú repleto de memórias” (Friedmann, 2020, p. 16).

3.4 BRINCADEIRAS E JOGOS: HISTÓRIA E SIGNIFICADO NA VIDA DA CRIANÇA

A prática das brincadeiras é antiga, remonta à antiguidade, tanto que a maioria dos brinquedos que se conhece na atualidade se originaram na Grécia Antiga cujos brinquedos e brincadeiras eram diversificados, incluindo, por exemplo, jogos de ossinhos, de arcos, bonecas e cavalos (Parnoff *et al.* 2023).

Corroborando com essa informação, Manson (2014) relata que na Atenas do século V a.C. existe a confirmação da existência de um comércio de brinquedos. Bonecas de terracota eram fabricadas em moldes e exportadas pelas bacias mediterrâneas e passavam a ser brinquedos de crianças compradas no comércio

Representações figuradas em vasos ou em lápides, o estudo do vocabulário e dos raros textos existentes em grego e em latim fornecem, assim, um conjunto consistente que comprova a consumação infantil de brinquedos na Grécia antiga, no mundo romano – inclusive no domínio galo-romano – e a extensão cristã do Egito. Corporações como as de ceramistas para brinquedos gregos de terracota ou os artesãos coptas foram profissionais dedicados parcialmente ao serviço dessa produção (Manson, 2014, p. 4).

Com o tempo, o ato de brincar foi evoluindo e variando conforme a faixa etária, o interesse das crianças e os valores sociais de cada época. A partir do século XIX, os brinquedos passaram a ser mais numerosos e na maioria das vezes indicados por seus fabricantes (Manson, 2014). As figuras abaixo mostram alguns exemplos de brinquedos na antiguidade.

Figura 8: Brinquedo de cavalo do Egito Antigo



Fonte: Nogueira (2020)

Figura 9: Boneca terracota: começo do século IV. a.C



Fonte: Ribacina (2016)

Analisando a evolução das brincadeiras Friedman (2011) lembra do tempo em que a vida social infantil era rica e dinâmica, ocorrendo por meio das brincadeiras que eram “fórmulas condensadas de vida, modelos em miniatura da história e destino da humanidade”, além de “fenômeno social no qual todos participavam” e que “bem mais

tarde [...] perdeu seus vínculos comunitários e seu simbolismo religioso, tornando-se individual”.

Ao discutir as especificidades do brincar, a diferença entre a brincadeira da tradição e a popular e entre os brincantes de gerações distintas no Brasil, Kishimoto (2014) revela que,

há ainda em rincões afastados no país, crianças que continuam utilizando os ossinhos para representar animais e fazendas em suas representações imaginárias. Crianças que vivem no Pará, na ilha de Combu, cercada pelo rio Guamá, vivem isoladas da capital Belém, que só se atinge por barco. A geografia delimita a vida da população que vive da pesca e da extração de frutos do açaí [...] esse modo de vida levam as crianças a reproduzirem o mundo do trabalho adulto brincando de pescar, de dirigir barcos, de vender açaí e produzir barcos com palmeiras de buriti [...]. A população local utiliza também a palmeira de buriti, dotada de um caule poroso para produzir brinquedos. A madeira, que por sua porosidade torna-se leve e de fácil manipulação, expande o artesanato dos brinquedos populares (Kishimoto, 2014, p. 85).

Ainda no bojo da análise da mesma autora, em muitas brincadeiras tradicionais está inserida a produção cultural de determinado povo (em dado momento histórico), às vezes em uma cultura não oficializada, porém fluída, caracterizada pela oralidade e em constante transformação, com incorporação de criações anônimas das novas gerações que vão surgindo:

É uma cultura que se caracteriza pelo anonimato, pela tradição de agrupamentos infantis que os reproduzem, especialmente pela oralidade, que ficam gravados na memória das infâncias, que se conservam e se modificam pelo poder criativo do brincante. Embora antiga é também nova porque dispõe de uma estrutura cujo conteúdo se renova a cada brincadeira. Tais brincadeiras evidenciam o pertencimento de crianças e jovens a um grupo social que convive e partilha dos mesmos signos culturais, socializando-se, indicando seu lugar na sociedade e criando identidades (Kishimoto, 2014, p. 85).

Validando tais pressupostos, Pontes e Magalhães (2003, p. 117) afirmam que a vinculação entre cultura e infância pode ser claramente observada nos jogos e brincadeiras tradicionais e populares, particularmente aquelas que acontecem nas ruas e que possuem características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação e universalidade. “Apesar de os jogos tradicionais caracterizarem uma cultura local [...] é interessante a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo observando-se diferenças regionais”, salientam os autores, apontando como

exemplo dessa condição, a brincadeira de cabra-cega¹⁰ e a peteca¹¹ que, embora tenham momentos e espaços diferentes, a estrutura das regras é bastante similar.

A brincadeira de cabra-cega reúne um grupo de crianças que escolhe uma delas para ser vendada, cujo desafio será encontrar as outras crianças que correm ao redor. Na brincadeira com peteca ou bola de gude, as crianças fazem um círculo no chão, posicionando-se a uns metros de distância e lançam as bolinhas, geralmente de vidro maciço, que podem ser bastante coloridas, manchadas, translúcidas e de tamanho variável. Cada criança tem a chance de lançar a bolinha para tentar tirar as outras do círculo e aquela que consegue tirar a bolinha do círculo toma posse dela (Correia, 2012), conforme mostram as gravuras respectivamente, a brincadeira de cabra-cega e de bolinha de gude, abaixo:

Figura 10: Brincadeira caba-cega



Fonte: Click Escola (2024)

Figura 11: Jogo bolinha de gude ou peteca



Fonte: Mapa do brincar (2024)

Além de presumirem uma aprendizagem social e um elo cultural, como dizem Pontes e Magalhães (2003), as brincadeiras possuem outras importantes particularidades e disso lembra Kishimoto (2014) ao relatar que em muitos lugares e em muitas ocasiões as brincadeiras foram utilizadas para proteger crianças contra traumas provocados por guerras, desastres naturais e por abandono. A autora aponta como exemplo o terremoto que aconteceu na Armênia, em 1980, que mobilizou

¹⁰ Já existia entre os romanos no século III a.C. com o nome de murinda e cultivada também na Espanha com o nome de galinha cega, na Alemanha com a denominação vaca-cega, na França como colinmaillard e nos Estados Unidos com o nome de blindman's buff (Pontes; Magalhães, 2003).

¹¹ Conhecida no Estado do Amazonas e Pará como peteca e conhecida, no mundo de língua inglesa, como game of marble e, em grande parte do Brasil, como jogo de bola de gude (Pontes; Magalhães, 2003).

brasileiros na organização de propostas para pré-escolas, tendo como foco os brinquedos; o terremoto devastador que atingiu a região de Quindio, sudeste da Colômbia em 2012, que incentivou outros grupos a organizarem eventos para debaterem a importância do brincar, oferecendo apoio à comunidade afetada e suas crianças.

O Japão, bastante castigado por catástrofes naturais, por conta de sua inóspita geografia, também é citado pela autora como um país que visa organizar caravanas para distribuir brinquedos às crianças que sofrem impactos de terremotos e tsunamis. “Em momentos de crise, os países tendem a buscar alternativas mais criativas incluindo o brincar”, assinala Kishimoto (2014, p. 86), lembrando também que o brincar requer o atendimento às diferenças individuais, às preferências étnicas das famílias, à cultura popular de diferentes segmentos da população, às escolhas dos meninos e das meninas, às geografias diversas que abrangem os espaços em que vivem as crianças, como as ribeirinhas que usam o rio e a natureza como cenário para as brincadeiras imaginárias, as árvores e os cipós para balançar e sentir a sensação da vertigem.

Assim,

a sociedade, em cada tempo e espaço, oferece recursos do mundo natural, social e cultural que são utilizados pelas crianças em suas temporadas de brincadeiras. Mudam os recursos e permanece a estrutura do brincar [...] Se em tempos passados a temporada do brincar era definida pelas estações climáticas – da primavera com árvores que davam frutos para jogar, como castanhas, construir boneca com palha de milho, nas safras do milho, de pipas que se elevavam aos céus com os ventos de agosto – hoje são outras ações que iniciam novas temporadas de brincadeiras: eventos sociais, esportivos e culturais que trazem ao ar as pipas coloridas (Kishimoto, 2014, p. 86).

E assim acontece a ludicidade, que se expande e se transforma, sempre em novos cenários, mas sem o descarte de seu verdadeiro sentido, que é colaborar no desenvolvimento da criança, ajudando-a a ampliar seu mundo simbólico, alargar sua criatividade e imaginação, situações próprias da evolução de habilidades e competências motoras e cognitivas que favorecem a apropriação dos conhecimentos (Andrade *et al.* 2021).

As brincadeiras, como afirma Porto (2008, p. 5) “são uma linguagem que perpassa toda a nossa experiência de vida. São gestos, sons, expressões, inflexões, declarações e imagens que se inter-relacionam”. Para Souza e Francisco (2017, p.

310): “[...] com o brincar, a criança solta sua imaginação, estimula sua capacidade, torna-se mais espontânea, enfrenta os desafios com mais facilidade”.

Nas proposições de Silveira e Cunha (2014, p. 49):

As crianças assumem de forma natural o ato de brincar. Elas vivenciam “as brincadeiras como verdade existencial”, pois são capazes de mergulhar nessa experiência de forma simples e absoluta. A brincadeira é uma imaginação que só a criança, com toda a sua liberdade e pureza, é capaz de vivê-la na sua essência.

Estudos associados à psicologia infantil procuram identificar o papel e a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil. Estudiosos como Piaget, Vygotsky e Wallon se debruçaram sobre a questão, estudando a interferência das atividades lúdicas na formação integral da criança. No caso de Piaget (2010), este psicólogo, que destaca a importância do caráter construtivo do desenvolvimento cognitivo na criança, rejeitando a premissa de que as ideias são inatas, adquiridas sem esforço ou transmitidas hereditariamente, reconheceu que a criança constrói os seus movimentos pelas interações, por meio de ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos à sua volta e que essa construção depende não somente das condições biológicas e psicológicas, mas também dos recursos oferecidos pelo seu meio.

Sob a perspectiva de Piaget, portanto, ao brincar, a criança apropria-se do mundo à sua maneira e sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto independe da natureza deste e seu significado advém do sentido que a criança lhe atribui por meio do simbolismo. Logo, na teoria piagetiana, as brincadeiras, como citam Cotonhoto e outros. (2019, p. 39), “constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento. Piaget ainda sugere que a brincadeira livre, mesmo sendo não estruturada, possui regras que conduzem o comportamento das crianças em dados momentos”.

Vygotsky (2019), que se aprofundou no estudo do papel das experiências sociais e culturais a partir da análise do jogo infantil, considera que no ato de brincar a criança cria uma situação imaginária e que ao brincar livremente passa por um processo educativo espontâneo e aprende harmoniosamente. Logo, para este estudioso, a influência do brinquedo é bastante significativa no desenvolvimento de uma criança porque é brincando que ela aprende a agir em níveis cognitivos ao invés

de níveis visuais e externos, à mercê das motivações e tendências internas e não dos incentivos oferecidos pelos brinquedos, com os quais a criança age com significados.

Configura-se na teoria vigotskiana que no brinquedo, considerado como símbolo da espontaneidade e liberdade, satisfazer as regras é um prazer. A regra vence “porque é o impulso mais forte. Tal regra é uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação e não uma regra que a criança obedece à semelhança de uma lei física”, afirma Vygotsky (2019, p. 131).

Wallon (2010), por sua vez, classifica as atividades lúdicas como funcionais, aquisitivas e de construção. Para este estudioso, a atividade lúdica é um meio de exploração, através do qual a criança estabelece comunicação com o espaço ao redor, além de ser uma atividade que favorece a socialização, a memorização, formulação de ideias, entre outras condições, daí ser fundamental que a criança tenha a chance de brincar e que esse ato ocorra de forma espontânea.

Desse modo, as brincadeiras podem ser consideradas uma maneira privilegiada de aprendizagem. As crianças, à medida que vão se desenvolvendo, transferem para as brincadeiras tudo o que observam e experimentam, fazendo combinação dos diversos conhecimentos que vão adquirindo. “Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas visões de mundo, suas descobertas”, comenta Porto (2008, p. 4), complementando que,

olhar para o brinquedo é se confrontar com o que se é ou, ao menos, com a imagem do mundo e da cultura que se quer mostrar à criança. O brinquedo é um objeto que traz em si uma realidade cultural, uma visão de mundo e de criança.

Enquanto o brinquedo remodela e transforma a realidade, reproduzindo uma totalidade social, incorporando um imaginário preexistente, os jogos, por sua vez, acontecem em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira (Kishimoto, 2010).

Nas análises de Cotonhoto e outros. (2019), em variados momentos e espaços, os jogos, assim como as brincadeiras, auxiliam as crianças a construírem seus conhecimentos, ao oferecerem condições para que elas vivenciem situações-problemas e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade, além de estimularem reações afetivas, cognitivas, sociais, morais e culturais. No

contexto da aprendizagem, certos tipos de jogos possuem o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver o raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos,

Ao jogar, a criança desenvolve alguns aspectos sociais e cognitivos que serão úteis no futuro. Desse modo, dos jogos de exercício, a criança herda o prazer funcional, e a partir dele ela pode encarar o trabalho não como sacrifício, mas como algo prazeroso e satisfatório (Cotonhoto et al. 2019).

Piaget atribuiu grande relevância aos jogos e brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, definindo o jogo em três diferentes categorias: jogo simbólico, no qual a criança aprende as chances de experimentar e criar aquilo que no futuro lhe será útil; jogo de regra, no qual a criança é colocada em contato com as regras, aprendizado este que lhe auxiliará a lidar com os limites e restrições, condições necessárias para o desenvolvimento do sentimento de solidariedade e compartilhamento, e jogo de exercício sensório motor, que se constituem à maneira inicial do jogo na criança, consistindo na repetição de gestos e movimentos (Cotonhoto et al. 2019).

Ao discutirem, em uma abordagem construtiva piagetiana, a eficácia do uso de jogos de regras para o desenvolvimento lógico-aritmético infantil Camargo e Bronzatto (2015, p. 60) destacam a necessidade de as metodologias educacionais estimularem a utilização dos jogos “para que os alunos assimilem as realidades intelectuais e as interiorizem. A própria evolução interna que se seguirá fará com que os jogos das crianças se transformem pouco a pouco em construções adaptadas”.

Silveira e Cunha (2014), por sua vez, reconhecem tanto os jogos como as brincadeiras, como uma necessidade da criança. “A sua essência é de suma importância na sua formação e no seu desenvolvimento cultural e social”, avaliam os autores, entendendo tanto o brincar como o jogar como uma forma de enriquecimento cultural e uma aprendizagem sociocultural. “A criança é invadida pela cultura local e que o modo como os grupos se organizam socialmente é o melhor caminho para a compreensão da transmissão cultural” complementam os mesmos autores (p. 43).

À vista disso, tanto as brincadeiras como os jogos, como citam Silveira e Cunha (2014, p. 52) são momentos para “se arriscar, experimentar o novo, aventurar-se, exprimir emoções e assumir a infância integralmente”. Todavia, afirmam os mesmos autores, na atual sociedade, parte significativa das brincadeiras e jogos tradicionais como ciranda cirandinha, cabra-cega, queimada, jogo de pião, saltar à corda, macaca,

pedrinhas, pega-pega ou jogo da apanhada, que um dia fizeram parte de uma geração, estão desaparecendo, em decorrência dos meios de comunicação digital, que oferecem outros tipos de diversão como os jogos e as brincadeiras digitais, impondo novo modo de brincar. Mas, os jogos e brincadeiras continuam existindo e persistindo no universo infantil, ainda que lhes sejam atribuídas novos formatos e novas denominações:

É compreensível que os jogos e brinquedos se vão modificando ao longo do tempo, mas os que resistem à metamorfose representam as urgências imutáveis do ser humano e acabam por permitir a continuidade de uma cultura que faz parte da nossa ancestralidade. Na verdade, a memória cultural faz parte do ser e, na medida em que a criança vivência o brincar de ontem, esse brincar toma outra dimensão, ou seja, passa a ser reestruturado, ajustando-se à época (tempo e espaço) em que acontece, ganhando novas designações. Deste modo, possibilitam que os jogos e as brincadeiras “renasçam do baú” e continuem sendo parte indissolúvel do universo infantil, pois os jogos são apenas “reinventados”, modificados, trazendo consigo a sua raiz (Silveira; Cunha, 2014, p. 51).

O fato é que, jogos e brincadeiras são formas distintas para se compreender e apreender o mundo, especialmente durante a infância. “[...] brinquedos, brincadeiras [...] expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto”, comenta Carvalho (2009, p. 38). Diante disso, a dimensão universal das brincadeiras é uma grande oportunidade que precisa ser estimulada no processo de aprendizagem da criança, devendo a escola valorizar o brincar em seus espaços e tempos, tendo em sua proposta a preocupação com a linguagem lúdica para possibilitar as variadas manifestações das brincadeiras como a linguagem motriz e corporal (Almeida, 2017).

Nas comunidades indígenas, as brincadeiras acompanham as crianças desde o nascimento, acontecendo em momentos de interação livre, direcionando a criança indígena ao conhecimento de tudo que a rodeia, com imaginação e significação, por meio das vivenciadas como subir em árvores, tomar banho no rio, brincar com galhos de árvores, pedras, as quais são experiências sentidas e incorporadas.

3.5 DESVENDANDO A CRIANÇA INDÍGENA: DE COMO ELA SE DESENVOLVE, VIVE, APRENDE E BRINCA

A infância é descrita como uma condição do ser criança, mas que precisa ser entendida no campo das relações sociais. Nas ponderações de Andrade (2018), a vivência da infância é diferente em cada lugar, ou seja, cada sociedade com sua cultura designa critérios para o entendimento da infância.

Na Amazônia, onde grande parte dos povos indígenas permanecem cultivando suas culturas, integralmente como língua, crenças e rituais das cerimônias, sendo conservadas e transmitidas oralmente de geração a geração, as crianças indígenas começam desde muito cedo a assimilar as tradições e as culturas indígenas, participando de todas as atividades e circulando por todos os espaços da aldeia. “[...] para as comunidades indígenas as crianças são os olhos e os ouvidos, sendo importantes mediadoras nas diversas entidades cósmicas”, cita Araújo (2014, p. 28).

Neste contexto, falar da infância indígena, conforme Zoia e Peripolli (2010), exige clareza e a certeza de que se está adentrando em um universo extremamente complexo, afinal se está penetrando em um contexto multiétnico e composto de grande diversidade de povos, cada qual com sua cultura, seus costumes, suas crenças, modos de viver e de entender o mundo. É preciso “nos vestir da sensibilidade [...] para, com o olhar atento, captar e nos deixar seduzir pelas coisas mais simples do mundo; lançando um olhar infantil sobre a realidade indígena para vê-la com os olhos de uma criança”, afirmam os autores acima citados (p. 10)

Embora haja um enorme vazio de informações sobre as crianças indígenas no Brasil, lembra Tassinari (2007, p. 12) que as produções científicas das últimas décadas vêm procurando compreender a criança indígena e revelar como vivenciam a infância, com os primeiros trabalhos trazendo uma abordagem sobre a autonomia e a independência dessas crianças e acerca da complacência dos adultos com relação às suas atitudes e comportamentos e a ausência de castigos físicos. “A liberdade e autonomia infantis foram muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência de uma pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem”, frisa a autora, enfatizando o fato dos estudos sobre as crianças indígenas darem maior atenção à plena liberdade dessas

crianças, que agem livremente sem sofrer nenhum tipo de restrição e/ou limitação por parte dos adultos.

Partilhando dessa ideia, Munarim (2011, p. 381) comenta que as crianças indígenas possuem liberdades de escolhas que aos olhos da cultural ocidental parecem impossíveis “[...] quando as analisamos sempre olhamos pelo ponto de vista da tutela, nos espantando o respeito de uma tribo à escolha das crianças”, observa a autora, salientando que a criança indígena dispõe de uma posição bem mais relevante que as crianças da sociedade envolvente, sendo tratada como outro ser que pode ter mais conhecimento que os adultos, tendo lugar reconhecido dentro de sua cultura:

Enquanto fechamos os portões com cadeados e delimitamos os espaços de movimento com grades e concretos, além dos tempos ocupados com atividades extraclasse, crianças indígenas nos ensinam [...] a liberdade para experimentar sensações junto à natureza ampliam nosso repertório de conhecimentos sobre o mundo em que vivemos. Nos ensinam que as sensações e movimentos são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração (Munarim, 2011, p. 385).

Assim, no universo infantil das crianças indígenas dos mais variados grupos, a liberdade é plena e elas circulam por todos os espaços da comunidade, relacionaram-se com todos, adultos, jovens e outras crianças. Embora o seu contato seja maior com a mãe e com a avó materna, principais responsáveis por elas, desde o nascimento, essa possibilidade de contato intenso com todos os membros da aldeia é o primeiro passo para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem que acontece a todo o momento e em todas as situações sociais (Zoia; Peripolli, 2010).

Ao discorrer sobre os aspectos sócio-históricos e culturais da infância Apinayé¹², Locatelli e Rezende (2023) relatam que a vivência praticada pelas crianças indígenas, por meio dos rituais, das tradições e dos costumes ocupa uma parte significativa da infância desses povos, com as crianças não apenas reproduzindo o que lhes é ensinado, mas também inventando, criando e transformando tudo o que lhes é oferecido através da cultura.

No caso específico dos povos Apinayé, a infância é compreendida como um momento singular da existência, com a criança sendo tudo o que ela precisa ser,

¹²Os Apinayés fazem parte do grupo dos povos Timbira. Na atualidade, esses povos ocupam uma faixa territorial que se estende desde o nordeste brasileiro (sul do Maranhão) e sudeste do Pará, através de Tocantins e Goiás, até o limite norte do parque indígena do Xingu (Apolinário, 2013).

estando elas sempre presentes no cotidiano da aldeia, subindo em árvores, brincando de terra, construindo brinquedos com a palha de palmeira, tomando banho no rio, correndo, jogando futebol e assim por diante. “A criança Apinayé se integra gradativamente a realidade do mundo social, aprende sobre sua cultura e produz suas próprias manifestações, criando seus espaços de aprendizagens”, salientam Locatelli e Rezende (2023, p. 14), esclarecendo que, como acontece com qualquer criança, é a socialização que promove sentido e dá significado ao seu cotidiano, pois ao se integrar à realidade do seu mundo social, a criança Apinayé toma conhecimento de sua cultura, aprendendo a criar e a compartilhar seus modos de estar no mundo.

Pode-se destacar também o estudo de Cohn (2000), que visa entender o processo de desenvolvimento infantil entre os Xikrin¹³ por meio de sua própria concepção de criança e do crescimento, focalizando o modo como as crianças intervêm ativamente nesse processo. Segundo a autora, esses povos indígenas concebem as crianças como seres que já nascem compostas por corpo (in) e karon, este último interpretado pelos antropólogos como alma ou duplo, que se constrói no decorrer da gravidez. O corpo mole do recém-nascido (rerekre) endurece com o tempo, processo este relacionado à pele (ká), que se torna dura (ká tox), sendo muito importante para a constituição da pessoa entre os Xikrin, funcionando como intermediária entre a pessoa social e seu interior ‘psicossociológico’. Nela são aplicadas as pinturas corporais, para se transformarem em ‘pele social’, que expressa valores e significados, além de realizar a conversão dos poderes internos da pessoa, dando-lhes forma social:

Os recém-nascidos, enquanto não têm a pele dura, são comparativamente mais vulneráveis à perda de seu karon, especialmente quando zangados; por isso, não se permite que chorem muito, o que sinalizaria o risco da perda irremediável do karon. Em menor grau, essa preocupação se estende a todas as crianças, e diz-se por isso que os adultos, principalmente os pais, não devem brigar com elas, pois elas se afastam chorando e bravas, ficando assim vulneráveis a que um parente morto leve seu karon (Cohn, 2000, p. 199).

¹³ Os Kayapó-Xikrin vivem nas Terras Indígenas Cateté e Trancheira Bacajá no estado do Pará. Falam a língua Kayapó (ou Mebengokré), da família lingüística jê, tronco lingüístico Macro-Jê. Reconhecem a semelhança de sua língua com a dos outros grupos e podem também listar as diferenças (ISA, 2023).

Na cultura dos povos Xikrin, o corpo da criança precisa se desenvolver, estabelecendo integração entre seus elementos internos. Entretanto, conforme Cohn (2000), não são somente os elementos internos da criança que precisam se desenvolver, mas também todos os seus órgãos sensoriais, especialmente olhos e ouvidos, que lhe auxiliarão no aprendizado, na obtenção dos conhecimentos e a agir apropriadamente.

Assim, “Para os Xikrin, saber, conhecer, aprender, entender e compreender estão todos inseridos em duas capacidades, a de ver e ouvir”, relata Cohn (2000, p. 200), explicando que a capacidade de aprender e entender para os povos Xikrin, encontra-se relacionada às capacidades sensoriais de ver e ouvir, devendo as crianças desenvolverem esses órgãos. Embora faça parte do crescimento natural da criança e seja uma característica individual, na cultura Kayapó-Xikrin isso pode ser induzido ou impedido pela ingestão, ou contato com alguma substância. “Uma criança não deve comer a cabeça do peixe, sob risco de não se tornar capaz de aprender, e essa comida é reservada aos velhos, aqueles que já sabem e já aprenderam”, esclarece a mesma autora, exemplificando a situação.

Embora a capacidade de ver e ouvir para os povos Xikrin sejam importantes para a aprendizagem das crianças, segundo Cohn (2000, p. 202), estas precisam também fortalecer o coração (angoro), no qual devem guardar os conhecimentos adquiridos. Quanto ao momento em que a criança estará pronta para aprender, este deve ser indicado por ela mesma. “Assim o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social”, comenta a mesma autora, lembrando, contudo, que existem momentos de aprendizado coletivo, que acontece particularmente quando durante a realização de rituais, quando crianças, jovens e adultos se reúnem para ensaiar os cantos e os passos do ritual.

Nos Relatos de Cohn (2000, p. 202):

No passado, quando os jovens menoronyre permaneciam mais tempo na casa dos homens, diversas situações eram criadas, permitindo um aprendizado pela coletividade dos jovens; por exemplo, eles às vezes eram incumbidos de trazer material para a confecção de adornos, que os velhos faziam em sua companhia.

Prosseguindo em sua análise, a mesma autora cita que na cultura Xikrin, as crianças não apenas precisam crescer fisicamente, mas também desenvolver-se

socialmente, ampliando suas habilidades para compreender o que é ou não socialmente aceitável na comunidade. Embora até determinada idade não lhes seja exigindo responsabilidades, elas não estão isentas de fazer tarefas consideradas perigosas e penosas para sua idade, embora não se espere que elas saibam como se comportar em tais situações e nem são criticadas ou consideradas culpadas por seus atos. “Os Xikrin dizem que uma criança nada sabe porque ainda é criança, mas tudo sabe porque tudo vê e ouve”, assevera Cohn (2000, p. 2003).

Resumindo, no cotidiano da aldeia Xikrin, como mostra o estudo de Cohn (2000), as crianças possuem maior mobilidade que os adultos. Entram nas casas, passeiam pelo pátio, atuam como mensageiros (especialmente as meninas), levando e trazendo recados e presentes, atividades estas que as ajudam a desenvolver conhecimento da rede de relações sociais nos ambientes nos quais se encontram inseridas. As habilidades expressadas pelas crianças são bastante encorajadas e motivo de orgulho. Os adultos sentem prazer em ver as crianças imitando um canto com passos de dança; as mulheres apreciam colocar seus bebês juntos uns aos outros, encorajando a interação. Por conseguinte,

a experiência das crianças xikrin não é, portanto, uma miniatura, ou uma mera imitação, do mundo adulto, mas, de fato, qualitativamente diversa deste. É a partir dela que elas podem mapear os contextos e as relações sociais que constituem a sociedade em que vivem, e nela atuar de um modo que não se confunde com o dos adultos (Cohn (2000, p. 210).

Nessa convivência com a comunidade, as crianças indígenas vão adquirindo conhecimento do mundo ao redor e a ter um modo próprio de agir, daí a importância de permanecerem sempre atentas às atividades diárias e ao aprendizado e transmissão dos conhecimentos. Conforme Pinheiro (2015, p. 42), a criança indígena “vai incorporando os conhecimentos culturais transmitidos pelos socializadores secundários, integrando o que aprenderam na socialização primária e construindo o seu próprio conhecimento”.

No caso dos povos Sateré-Mawé¹⁴, explica Pinheiro (2015, p. 62), a família é responsável pela transmissão dos valores e das bases iniciais de formação da

¹⁴ Os povos Sateré-Mawé são originários de uma grande área entre o rio Tapajós e Madeira, delimitado ao norte pelas ilhas Tupinambaranas (no rio Amazonas) e ao sul pelas cabeceiras do rio Tapajós. Na atualidade os Sateré-Mawé habitam a terra indígena Andirá-Marau, localizada na região do médio Amazonas, entre os estados do Amazonas e Pará. A área está distribuída em cinco municípios distintos: Barreirinha, Parintins, Maués pelo Estado do Amazonas e Itaituba e Aveiro pelo Estado do Pará (Pinheiro, 2015).

criança indígena, que articulada com os valores da coletividade tece os arranjos responsáveis pelo desenvolvimento infantil. “A confiança se estabelece na consciência das crianças que aprendem a valorizar e se identificar como Sateré-Mawé na luta pela permanência da cultura tradicional”, salienta o autor, explicando que as crianças Sateré-mawé, aprendem também a ter consciência da necessidade de saber ler e escrever, tanto na língua materna como no idioma da sociedade envolvente, mas sem se distanciarem de suas tradições e cultura.

A esse respeito, lembra Barros (2012), que um dos mais importantes marcadores da identidade do povo Sateré-Mawé é o rito de iniciação masculina, que acontece durante a festa da Tucandeira (*Waymat*), conhecido como o ritual de passagem, que marca a mudança de condição de criança para categoria de jovem, significando a transformação em caçador e/ou guerreiro, pronto para casar e formar uma nova família.

No alto Rio Negro,¹⁵ conforme o estudo de Vieira e Santos (2022, p. 6), mostrando aspectos da infância indígena de povos indígenas da região, essa fase da vida não é compreendida como o começo de uma nova geração, mas a continuidade e a conservação da memória coletiva. Por conta disso, o processo de aprendizagem, segundo as autoras, considera a ancestralidade nas ações cotidianas, com valorização dos conhecimentos que estimulam as experiências para se tornar, por exemplo, ‘um ser Baniwa’:

As crianças indígenas também não são o meio e nem o fim da vida. Pelo contrário, são partes significativas para a continuidade do processo de resistência e construção dos povos tradicionais, tendo em mente que na infância se realiza o trajeto no qual se revive e se conduz os conhecimentos, as identidades e o sentimento sobre a coletividade. Porém, as crianças, por si só, não representam simplesmente o futuro, pois para ter o amanhã, todos da aldeia devem se envolver no percurso formativo, sem separação de responsabilidades, como tem sido feito nas políticas que não convergem para fortalecer, pelo contrário, separam e não atendem nem materializam os

¹⁵A região do alto e médio rio Negro é tradicionalmente habitada por um conjunto diversificado de povos indígenas que falam idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas como a Ruak, Maku, Tukano e Yanomami. No Brasil, as etnias do Alto Rio Negro se encontram e oito Terras Indígenas (cinco delas homologadas e contíguas, duas ainda a identificar e uma em processo de identificação), situadas nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Japurá e Santa Isabel, no Estado do Amazonas. A região abriga em torno de 23 povos indígenas, sendo os Arapaso, Baniwa, Bará, Barasana, Baré, Coripaco, Desana, Döw, Hupda, Karapanã, Kubeo, Makuna, Miriti-tapuya, Nadöb, Piratapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuca, Wanano, Werekena Yanomami e Yuhupde. Cada povo possui sua identidade própria e direitos sobre um território específico (Azevedo, 2005; ISA, 2023).

direitos dos povos indígenas, que se interligam espiritual e ancestralmente para permanecerem (Vieira; Santos, 2022, p. 6).

Traçando um panorama sobre a vida da criança indígena da região, desde a gravidez, as mesmas autoras contam que o cuidado tem início antes do nascimento, começa na concepção que exige benzimento dos pais, especialmente da mãe, por se acreditar que é retirado o seu coração, uma vez que ela passa a centrar sua vida no futuro, na criança que vai nascer em um tempo que não se encontra com ela e que por conta disso, pode morrer:

Quando a mulher confirma a gravidez já tem clareza que deve procurar o pajé para ser benzida e benzer o bebê na barriga, cercando o corpo com proteção, porque existem encantos, seres de outros mundos, que podem fazer mal para as mulheres que estão grávidas. Esse processo ocorre durante toda o período de gravidez, preparando o caminho por onde a criança vai sair, assim como o lugar no qual ela vai nascer (balaio), cercando tudo com benzimento para não atrair nenhuma doença (Vieira; Santos, 2022, p. 3).

Prosseguindo em sua narrativa, as autoras relatam que o pajé é chamado para benzer o cigarro de tabaco para ser soprado na cabeça da criança, para crescer com saúde e sem doença e se proteger contra o espírito do encanto e evitar que este troque o seu coração ou sua alma pelo corpo, ou alma da criança. Depois de uma semana, o benzedor voltar para benzer a água do primeiro banho, para que a criança não seja chorona. Assim, nos primeiros meses de vida, a criança só tomará banho com água benzida, sendo proibido levar a criança para tomar banho no igarapé. Nas primeiras semanas, enquanto o umbigo da criança não cai, a mãe não pode fazer força, pegar peso e o pai não pode cortar cebola, capim, bananeira e nem comer banana porque o umbigo do bebê pode sangrar. Ou seja, conforme Vieira e Santos (2022), nos primeiros quinze dias, tudo que os pais fazem afeta a criança recém-nascida, portanto, tanto a mãe como o pai precisam ter resguardo porque, por exemplo, se o pai sair para pescar, remar, vê uma cobra e se assustar, a criança também pode se assustar e falecer e quando uma criança falece, a vida para a comunidade e para a família perde o sentido.

Tratar a criança com carinho e cuidado é fundamental para os povos indígenas do Alto Rio Negro. “É preciso carinho, porque se a mãe não consegue dar carinho, o bebê fica fraco, adoece, como se fosse uma criança abandonada”, explicam Vieira e Santos (2022, p. 4), relatando que quando não estão acompanhando os pais no

trabalho da roça, de caça, ainda que em tenra idade, o pai precisa orientar a criança para não comer certos alimentos crus que faz mal para a saúde, como a ‘manicuera’¹⁶:

Para os povos Baniwa, não existe essa separação como na cultura ocidental de que ao inserir a criança em atividades dos trabalhos de subsistência da família ela esteja sendo explorada e que só deveria brincar. Para o referido povo, a criança está brincando de aprender a fazer cestaria, vai para a roça, vai imitar a mãe, mas não é o dia inteiro, são alguns períodos, porque ela também vai tomar banho no igarapé, no rio e assim, paralelamente, vai aprender, observando o uso do facão, da faca, vai processando tudo naturalmente, aprendendo, e não vai ter problema para realizar essas atividades, porque é parte do processo de crescimento e formação da criança (Vieira; Santos, 2022, p. 4).

Outras situações envolvendo o desenvolvimento da criança Baniwa, apontada pelas autoras é que as mães costumam usar a expressão ‘RA’ para chamar a atenção da criança quando ela se aproxima de alguma coisa perigosa; assim ela começa a; aprender que pode cair, se machucar, se ferir caso se aproxime de algo perigoso. É costume também deixar a criança tentar se levantar sozinha, até conseguir, para não ficar molenga e para não atrasar seu desenvolvimento psicológico e físico. Chorar, na percepção dos pais, também é bom para a criança, para trabalhar a voz, assim como também interagir, brincar, gracejar, sorrir, gargalhar, gritar:

Costuma-se realizar brincadeiras para verificar se os sentidos da criança estão normais ou há alguma dificuldade para falar, ouvir, andar, enxergar, provocando a criança a olhar, se virar, interagir, dando indícios aos pais se pode existir alguma deficiência, por exemplo. Criança tem que brincar, correr, pular, nadar, se soltar, porque isso vai ajudá-la lá na frente a se socializar com qualquer pessoa, fazer amizades com as pessoas com as quais for se encontrando na vida (Vieira; Santos, 2022, p. 5).

Além das brincadeiras, os pais costumam contar histórias para as crianças, narrativas que fazem parte da memória coletiva, consideradas importantes para sua formação. O pai é o responsável pela transmissão dos conhecimentos, relatando a respeito da cosmologia e mitologia do seu respectivo povo:

Começam por histórias mais comuns entre as pessoas da aldeia para irem aprendendo e se habituando a ouvir, viverem aquele momento com os pais. Quando já estão maiores, além das narrativas, os pais começam a dar conselhos para as crianças, explicando o que é a vida, como é, inclusive,

¹⁶Trata-se de um mingau que tem como ingrediente principal a calda da mandioca, retirada no momento em que ela é ralada. Para alguns povos indígenas, a manicuera ou manikuera, é um mingau sagrado, que exige prática ritualística muito cuidadosa, em cada momento de sua elaboração (Picanço, 2022; Munduruku; Jesus, 2021).

ensinando que quando encontrarem uma esposa será o início de outra vida, porque deverão trabalhar, pescar para sustentar a família, demonstrando assim o processo natural que a vida tende a seguir. Durante a contação das histórias, eles reproduzem os sons dos animais, da floresta, do rio, dos seres encantados que habitam a mata, para desenvolver nas crianças a emoção (Vieira; Santos, 2022, p. 5).

Todo esse processo envolvendo narrativas e cantigas, entoadas pelas mães, são orientações para a vida, pois nas canções existem a reprodução dos sons da floresta e dos animais e auxiliam diretamente para o repasse da língua indígena, além de contribuir para a construção dos vínculos afetivos, do aprendizado e acerca dos diversos conhecimentos acumulados. “Todos os conhecimentos permitidos vão sendo apresentados para elas em um processo de formação, principalmente quando toca o Jurupari¹⁷, que desperta as pessoas, trazendo um espírito de ânimo”, enfatizam Vieira e Santos (2022, p. 6).

Ainda conforme a pesquisa de Vieira e Santos, 2022, p. 5), a postura dos pais para com as crianças tem origem nas orientações das avós. Assim, as crianças são ensinadas, por exemplo, sobre os perigos de se jogar na água, pegar o remo fora do tempo, de aprender a remar. “Tudo que pode ocorrer no cotidiano deve ser ensinado para que o filho siga o lugar, a direção boa [...] e vá aprendendo tudo como se fosse um estudante na escola” relatam as autoras citadas, esclarecendo ainda que o comportamento da criança é compreendido como forma para saber como o seu crescimento e seu aprendizado estão acontecendo. Se estão felizes, alegres, fortes, ativas, agindo sem preguiça, significa que estão tendo um bom desenvolvimento.

Resumindo, as crianças indígenas do Alto Rio Negro recebem carinho, atenção e cuidado, desde quando ainda estão no ventre de sua mãe e no decorrer do seu desenvolvimento lhe são, como afirmam Vieira e Santos (2022, p. 7), oportunizados momentos contínuos para estimular o seu aprendizado, direcionando-as para o amadurecimento. “Assim, ousamos reafirmar que ser indígena é compor parte de um todo interligado, materializado [...] em íntima relação com os diversos seres que o formam e constituem elementos para a formação nas infâncias indígenas”, asseveram as autoras, lembrando que não existe espaço para as infâncias indígenas em contextos no qual haja o predomínio de valores contrários aos conhecimentos acumulados tradicionalmente.

¹⁷Para os povos indígenas, Jurupari representa resistência, a continuidade da vida de todo ser humano, do mundo. Nesse sentido, se um dia acabar o Jurupari, o povo também acaba (Vieira; Santos, 2022).

Assim, sendo, afirmam Vieira e Santos (2022, p. 7), as infâncias indígenas, não seguem as lógicas ocidentais e o aprendizado não se classifica centrado em metodologias lúdicas, conforme as etapas da escolarização. A aprendizagem, explicam as autoras, “vai se construindo em um processo de supervisão” dos pais e de outros sujeitos da aldeia, construindo relações com a comunidade, constituindo-se como parte do seu respectivo povo de forma efetiva, continuamente, ao longo da vida”.

A Criança indígena, segundo Alvares (2004, p. 53) “é o fio que tece as várias dimensões da sociabilidade [...]. É através dela que se inaugura a relação com o outro”. Ocupando papel importante em sua comunidade, as crianças indígenas têm como primeiro lugar de aprendizado o quintal, o terreiro, o chão de barro de sua casa, lugar onde nasceram e onde tem início o processo de sua socialização (Locatelli; Rezende, 2023). Esses espaços são seu pequeno mundo, nele estão seus brinquedos de palha, de madeira, de barro e cabaço. “Uma complexa rede de conhecimentos se expressa nas atividades lúdicas das crianças”, afirma Limachi (2021, p. 3), em sua pesquisa sobre a brincadeira da criança indígena aymara¹⁸.

Analisando a situação, Pereira (2021, p. 44) lembra que as brincadeiras e jogos, que fazem parte da infância indígena acontecem nos rios, nos córregos, nas matas, na interação com os animais, ocorrendo também por meio dos objetos que colhem na natureza que depois se transformam em brinquedos, como galhos de árvores, folhas, flores, sementes, pedras, palhas e assim por diante. “O brincar dos povos indígenas é uma forma do corpo entender as histórias contadas pelos mais velhos e que as crianças (re)vivem em seu corpo a ancestralidade da história de seu próprio povo”, salienta a autora.

Em sua tese de Doutorado sobre as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas na escola e nos contextos sociais específicos, o professor João Luiz Barros (2012) comenta que no caso dos povos Sateré-Mawé, as crianças brincam de forma livre e com os adultos, jogam futebol, cobram penalty, imitam bicos, modelam bichinhos de barro, tomam banho e brincam de manja no rio, onde mergulham por baixo de troncos para se esconderem uns dos outros; brincam também na floresta, pulando e passando debaixo de cipós; nos terreiros brincam de

¹⁸ Trata-se de um povo indígena estabelecido desde a Era pré-colombiana no sul do Peru, na Bolívia, na Argentina e no Chile. São também conhecidos como Quollas ou Kollas (Machado *et al.* 2022).

pata cega, queimada, barra-bandeira, carrinho de mão, além de dançar e cantar músicas da própria etnia. Essas situações lúdicas, explica o autor, são sempre favorecidas pela professora da comunidade, que permite que as crianças brinquem livremente, no desenvolver das atividades pedagógicas:

Acreditamos que este aspecto do brincar livre além de assumir a função lúdica em si, do divertimento, do prazer e até do desprazer, contemplando várias possibilidades de representação da criança no seu mundo vivencial, pode contribuir para função educativa, desde que a professora oportunize e permita o desenvolvimento da expressão corporal de cada criança, procurando reunir no mesmo instante a plasticidade do processo interativo de quem brinca com as situações lúdicas criadas por ela quando brincam juntas (Barros, 2012, p. 129).

Desse modo, aprendendo em todos os lugares, as brincadeiras promovem uma ampliação da experiência e do aprendizado da criança indígena. Conforme Limachi (2021), as brincadeiras infantis nos espaços das comunidades indígenas possuem caráter de preparação para assumir atividades futuras, configurando-se como integração simbólica das atividades reais, que visa o aprendizado, a preparação para a vida adulta, contribuindo para a aquisição dos padrões culturais, dos valores, conhecimentos e habilidades, permitindo que a criança indígena se integre à sua comunidade.

Na atualidade os jogos e brincadeiras se fortalecem na prática de Educação Física, impondo-se como recursos para a realização das finalidades educativas e como elementos indispensáveis ao desenvolvimento infantil. Conforme Pinheiro (2015), o uso de situações lúdicas nas aulas de educação física tem sido uma prática muito estimulada por possibilitar ao professor inúmeras formas de trabalhar as habilidades motoras, as capacidades físicas, coordenativas e de equilíbrios dos alunos, ensinando também a criança a se movimentar, a se socializar e compartilhar experiências e culturas diferentes.

Na realidade das comunidades indígenas, embora os jogos e as brincadeiras sejam elementos da cultura corporal de cada grupo indígena, eles quase não são explorados na prática de Educação Física Escolar. “Esta situação fica mais crítica quando falamos das escolas da região amazônica e em especial aquelas instaladas nos municípios com forte diversidade étnica”, comenta Reis (2020, p. 6), afirmando que apesar disso, essas atividades podem ser consideradas forma de enriquecimento do currículo escolar, dando espaço à interculturalidade. Desse modo, complementa a

autora que “a disseminação dessas práticas corporais indígenas poderá viabilizar, aos estudantes [...] de culturas diferentes, o acesso aos jogos e brincadeiras indígenas e a valorização desses povos, sua cultura e modo de vida”.

Enfim, as brincadeiras são caminhos que unem liberdade, mobilidade e prazer e as crianças, ainda que não saibam, ao brincar estão obtendo desenvolvimento e conhecimento que lhes permitem o exercício pleno da vida. Ademais, o brincar é um poderoso mediador sociocultural. Mais que isso, é ação ativa nos mecanismos sociais e culturais de uma sociedade, movimento no qual a criança transforma o mundo e, ao mesmo tempo, é transformada por ele. É uma via sui generis para a apropriação dos símbolos, significantes e significados coletivamente compartilhados e socialmente legitimados que estão dispostos em um país historicamente constituído a partir da interculturalidade (Loiola; Pinto, 2023).

Essas condições revelam um alinhamento perfeito com a Educação Física, porque, como afirmam Vieira e França (2022) e Macruz e Pereira (2015), ao se pensar o brincar como uma prática pedagógica atemporal e universal, que alia liberdade, movimento e alegria, por meio de exercícios espontâneos, se abre espaço para compreensões profundas e essenciais da qualidade plena do desenvolvimento humano.

Além disso, o uso das brincadeiras e jogos na escola é uma experiência que inspira a prática dos educadores, pois garante aos alunos um ambiente que envolve motivação, respeito às diferenças sociais, criatividade e imaginação, contribuindo ainda para que os alunos vivenciem elementos de culturas diferentes. No parecer de Tenório e Silva (2014, p. 84): “[...] brincando e jogando os alunos estabelecem vínculos sociais, de modo a inserir-se no grupo e aceitar a participação de outros educandos, sem se preocupar de forma excessiva com a vitória a qualquer custo”.

Para Barros (2010, p. 145), a contribuição do brincar para uma educação intercultural em uma aldeia ou em uma escola não-indígena centra-se na compreensão do “ser criança como presença no mundo, no qual conduz ao argumento de que o ser criança é mais do que um ser adaptável; é um ser transformador que cria e percebe que a adaptação não pode esgotar o seu estar no mundo”.

Nesta ótica, afirma ainda Barros (2010, p. 145) que não se deve, seja na escola ou em qualquer outro lugar, sob o predomínio da ordem e da disciplina, nulificar a personalidade e as capacidades dos alunos. “Temos, sim, a possibilidade através do brincar de uma esperança na ação pedagógica, a qual deve ser sustentada por um

entendimento entre sujeitos capazes de pensar, de problematizar, de escolher, de decidir, de projetar e de sonhar”, afirma o autor, complementando que não se pode desconsiderar o movimento corporal na escola e nem esquecer que o aluno já possui um repertório de experiências motrizes que contribuem para o seu processo de formação e desenvolvimento. Assim, ao invés de isolar os componentes curriculares uns dos outros, “temos que uni-los em torno das experiências vividas dos alunos com o conhecimento e conseqüentemente, oportunizar uma educação significativa e de real interesse de ambos, alunos e professores, na interação”, conclui.

CAPÍTULO 4: UM MERGULHO NAS (IM)POSSÍVEIS RELAÇÕES INTERCULTURAIS ENTRELAÇANDO ATIVIDADES LÚDICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CENTRO MUNICIPAL DE ESCOLAR INDÍGENA *WAKENAI ANOMAREHIT* NA COMUNIDADE PARQUE DAS TRIBOS

Esta parte do estudo contempla os resultados da pesquisa de campo realizada com a finalidade de obter respostas aos objetivos propostos. Os dados foram analisados por meio da técnica Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Matos e Galiazzi (2006, 121), as realidades pesquisadas “não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade”, que por assim ser podem ser espaços de possibilidades onde o pesquisador tem liberdade para se movimentar.

O envolvimento da Análise Textual Discursiva (ATD) neste estudo partiu da questão central que é discutir as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, com a apresentação da unitarização, que delimita os aspectos importantes para se traçar as categorias. “O unitarizar e o categorizar na ATD significam a impregnação do pesquisador nos textos em análise. A partir dessa impregnação, abre-se margem para a criatividade auto-organizada”, assinalam Sousa e Galiazzi (2017, p. 524).

Feito o agrupamento dos dados em unidades unitarizadas, com leitura ampla e acurada tanto da parte teórica como dos dados obtidos durante a roda de conversa que representam o *corpus* do estudo, fez-se o agrupamento das categorias, conforme quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Categoria – perfil dos participantes

Participante 1	Professor indígena, 49 anos, da etnia Karapâna, denominado no estudo como Apoena
Participante 2	Professora indígena de Educação Física, 46 anos, etnia Tariana/Tukana denominada no estudo como Ayra.
Participante 3	Professora indígena, 42 anos, da etnia Karapâna., denominada no estudo como Yunda.

Participante 4	Pedagoga, 45 anos, da etnia Baré, denominada no estudo como Landara.
----------------	--

Fonte: Elaboração própria (2024)

Quadro 4 – As categorias de análises e os eixos temáticos

Categorias	Eixos temáticos
1. Cultura indígena/transmissão	Discussão a respeito da Cultura indígena
2. Influência de outras culturas	Informações sobre a influência de culturas não-indígenas na comunidade;
3. Os indígenas e a Interculturalidade	Argumentação a respeito da interculturalidade sob a perspectiva dos indígenas;
4: Atividades lúdicas na comunidade	Debate acerca da forma como ocorrem as atividades lúdicas na comunidade;
5: Tipos de atividades recreativas mais apreciadas	Diálogos sobre os tipos de atividade recreativa mais apreciadas pelas crianças na comunidade e seus impactos no desenvolvimento da criança indígena;
6. Corporalidade: conhecimento e inserção na prática pedagógica	Abordagem sobre a questão da corporalidade indígena, percepção e inclusão do tema em sala de aula;
7. Educação Física em contexto indígena	Questionamentos a respeito das aulas de educação física e se os alunos são encorajados e/ou estimulados à prática destas atividades;
8. Prática de Educação Física: dificuldades no desenvolvimento	Discussão a respeito das principais dúvidas/dificuldades no desenvolvimento da prática de Educação Física com os alunos da comunidade;
9. As relações interculturais (atividades lúdicas indígenas e não indígenas) e a Educação Física Escolar	Forma como as relações interculturais entre as atividades lúdicas indígenas e não-indígenas ocorrem e favorecem o desenvolvimento das atividades de Educação Física Escolar;

Fonte: Elaboração própria (2024)

As categorias, segundo as proposições de Sousa e Galiuzzi (2017), partem sempre da unitarização (reunião de unidades básicas, que são agrupadas por semelhanças em razão de seus aspectos relevantes, resultando na categorização), que pode ser realizada por meio de diferentes métodos, tendo sempre relação com o objetivo da pesquisa e cuja montagem, em diferentes amplitudes e complexidades gera o metatexto, que se refere ao movimento de afastamento do método de categorização, por meio da interpretação, que leva à compreensão processo de formulação textual conectada das categorias de análise (Sousa; Galiuzzi, 2017).

A legitimidade de um metatexto, conforme Moraes (2003) também se fundamenta na geração de uma qualidade formal em um sentido mais amplo e no esforço do pesquisador de produzir análises, cada vez mais, significativas, superando a descrição estática, para, assim, captar a realidade em movimento. “Captar essa dinâmica da realidade é conseguir compreender e descrever o movimento contraditório da realidade, em que novas teses emergem continuamente a partir do questionamento e superação de antigas teorias”, assinala Moraes (p. 206). A partir disso, o metatexto, mais do que mostrar as categorias produzidas, precisa representar algo relevante que o pesquisador quer expressar sobre o fenômeno investigado.

Isto posto, com base nas categorias produzidas e anteriormente mostradas, dar-se início às análises que se desdobram em questões envolvendo cultura indígena, interculturalidade, atividades lúdicas indígenas, corporalidade, educação física e assim por diante. Trata-se da parte onde o pesquisador, segundo Achterberg e Scremin (2022), se direciona para a captação do novo emergente por meio da escrita de um metatexto, que nada mais é do que os resultados provenientes da pesquisa, etapa esta que visa descrever, interpretar e argumentar a respeito do fenômeno que se revela à consciência do pesquisador, cujo objetivo é compreender esse fenômeno e refletir acerca de sua essência.

4.1. ETAPAS DE AVERIGUAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES

Após a leitura minuciosa dos relatos para encontrar as respostas mais plausíveis e representativas das questões levantadas e procurando elucidar seu significado, seguem abaixo as análises dos discursos, tendo como ponto central as questões estabelecidas nas categorias correspondentes ao objetivo geral do estudo, que visa discutir as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece a Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, com a devida concordância dos participantes, doravante identificados no estudo como Apoena, Ayara, Yuna e Landara.

4.1.1. Cultura indígena/transmissão

Ao se procurar conhecer a percepção dos participantes a respeito da forma como acontecem as relações culturais com envolvimento das atividades lúdicas e da

Educação Física Escolar no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, optou-se por começar os diálogos falando de cultura indígena. Assim sendo, os diálogos na roda de conversa tiveram início com este pesquisador pedindo aos participantes que se manifestassem¹⁹ a respeito da cultura e da forma como ela é revelada aos membros mais jovens da comunidade.

O primeiro a se manifestar foi o participante Apoena, dizendo:

A cultura é o que temos de mais importante, não é revelada, mas sim fortalecida e mantida dentro da família, dentro do espaço só é pra socialização da identidade, identidade vem de seus pais dentro da casa (Entrevistado Apoena, 2024).

Na sequência, ao se posicionarem sobre o assunto, as demais participantes se manifestam afirmando:

A cultura é o nosso pilar de vida e é revelada de muitas formas, uma delas é a convivência com os adultos que mostram alguns aspectos da cultura como artesanatos, a língua que é de suma importância, e algumas histórias contadas pelos mais antigos” (Entrevistada Yunda).

A cultura traça nosso lugar no mundo. Em suas ações principalmente no cotidiano, desde criança já devem saber quem são, vivenciando os seus costumes e culturas, dessa forma aprendem a respeitar a sua e as outras culturas e também a sociedade envolvente (Entrevistada Landara).

A cultura é tudo o que somos, por isso é tão importante para nós. É transmitida aos mais jovens com a vivência, com narrativa de história, comidas tradicionais, caça, pesca, agricultura familiar, e atualmente a escrita (Entrevistada Ayra).

Para os dialogantes, a cultura representa o pilar de vida, é o que eles têm de mais importante; traçam seu lugar no mundo e mostram o que são, sendo repassada aos membros mais jovens de diversas formas como artesanato, costumes tradicionais, caça, pesca, agricultura familiar e por meio das narrativas por meio das quais são contadas histórias de antigos tempos e dos ancestrais. A cultura, longe de ser um instrumento simplesmente civilizador, diz respeito à espécie humana, que participa, independentemente do lugar, das memórias e das significações dos

¹⁹Registra-se que se manteve no texto as falas dos entrevistados fidedignamente, ou seja, conservando a forma como se expressam, inclusive com incorreções.

espaços do qual participa, interferindo e transformando esse ciclo de relação (ANGELINE et al. 2024).

No caso dos indígenas, a caracterização da cultura acontece por meio das práticas ou códigos que são interativamente partilhados nos mais variados contextos e sob diversas maneiras (Amanda, 2018). Em sua análise sobre a diversidade cultural dos povos indígenas, Grupion (1994, p. 75) comenta que, nesses universos socioculturais específicos, os mitos se articulam à vida social, aos rituais, à história, à filosofia própria do grupo, com categoria de percepções comunitariamente elaboradas que resultam em formas peculiares de conceber a pessoa humana, o tempo, o espaço, o cosmos, definindo-se, neste plano, os atributos da identidade pessoal e do grupo, distintiva e exclusivamente elaborada pelo contraste com aquilo que é definido como o 'outro' (a natureza, os mortos, os inimigos, os espíritos):

Na vivência cotidiana, essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões. São, de modo sintético, expressas com clareza exemplar através da linguagem altamente simbólica da dramaturgia dos rituais. Música, gestualidade estereotipada, mas sempre criadora, ornamentos corporais mais ou menos exuberantes, entre outros recursos, permitem o contato com outras dimensões cósmicas que aquela habitualmente ocupada pelos humanos e com momentos outros do mundo e do processo da vida (e da morte). Nos rituais, as coisas efetivamente acontecem (Grupion, 1994, p. 75).

Desse modo, conforme as argumentações do mesmo autor, nas sociedades, símbolos, sentimentos, concepções e matérias se agrupam e se fundem no universo do mito e da cosmologia, permeando a vida, o pensamento, a sociedade e a natureza, possibilitando sentido à experiência humana. “Cosmologias e seus mitos associados são produtos e são meios da reflexão de um povo sobre sua vida, sua sociedade e sua história”, afirma Grupion (1994, p. 75), explicando que a cosmologia e os mitos expressam concepções e experiências dos povos indígenas que vão se construindo e reconstruindo ao longo do tempo, “dialogando com as alterações trazidas pelo fluir do tempo, pelo circular em novos espaços, pelo contracenar com novos atores”

Na cultura indígena, portanto, as mitologias e as narrativas ancestrais estão presentes nas experiências e na percepção dos povos indígenas e muitas dessas narrativas, que são repassadas aos membros mais jovens da comunidade, conforme argumentações de Mustafa (2018), encontram-se relacionadas aos seres encantados e sobrenaturais que habitam as matas, os rios, igarapés, igapós e vistos como protetores de animais. Ainda segundo a mesma autora, a cultura indígena também é

representada pela arte, como as pinturas e o artesanato, que são expressões que acontecem no cotidiano e em ocasiões especiais marcadas pelas representações de alguns rituais e impressionam pela força, pela autenticidade e qualidade estética. As pinturas corporais são feitas de tintas extraídas de produtos da floresta, como a tinta vermelha, extraída do urucum, a azul (quase preto) do jenipapo e a branca do calcário branco.

Na figura 12 a seguir destacam-se alguns exemplos da cultura indígena, conforme segue:

Figura 12: Cultura indígena



a) Pintura corporal

b) Arte plumária

Fonte: Aidar (2024); Funai (2022)

No Parque das Tribos, um estudo realizado por Mustafa (2018, p. 95) revela que na comunidade existem casas com enfeites de desenho ou grafismo produzidos pelos próprios membros, bem como também placas feitas com pedaço de madeira para indicar alguma situação na área. Todavia, a autora chama atenção para a fascinante pintura corporal em forma de grafismos diversos, observada na pele de adultos, jovens, adolescentes e crianças indígenas. “Esses significativos traços ocorrem de forma natural e espontânea sem a proeminência de alguma etnia sobre a outra sendo uma partilha mútua geracional e/ou fraternal”, assinala a autora, enfatizando ainda que os indígenas das comunidades manipulam também penas, sementes, fibras vegetais, argila, entre outros materiais, com os quais vão dando materialidade e beleza artística, transformando esses materiais em enfeites de uso pessoal e em elementos decorativos que são exibidos em eventos que acontecem na

comunidade ou fora dela. Abaixo destacam-se imagens das produções artísticas no Parque das Tribos:

Figura 13: Cultura produzida no Parque das Tribos



a) Arte plumária

b) Pintura corporal

Fonte: Mustafa (2018)

Os povos indígenas oferecem ao país importante contribuição ao incremento da diversidade cultural. Mas, longa foi a luta desses povos para ter suas culturas reconhecidas, o que só passou a acontecer com a Constituição de 1988, que agregou a esse reconhecimento, o direito dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e às terras que tradicionalmente ocupam. Ainda assim, a integração dos indígenas à sociedade nacional traz para a vivência desses povos muitos desafios, afetando sobremaneira a sua cultura, tradições e valores que acabam sendo suprimidos no contato com outras culturas, diante das quais são, infalivelmente, submetidos a julgamento etnocêntrico (Grupion, 1994; Mustafa, 2018).

4.1.2 A influência da cultura não-indígena

Depois dos diálogos a respeito da cultura indígena, indagou-se dos participantes suas opiniões acerca da influência da cultura não-indígena na comunidade e as respostas:

Depende do tipo de cultural (Entrevistado Aponema, 2024).

É forte, mas a vivência e realidade de uma vida diferenciada ainda prevalece (Entrevistada Yunda, 2024).

Na maioria das vezes, só trazem coisas ruins, como o uso abusivo de bebidas alcoólicas e drogas e como consequência vem os atos de roubar e ficar viciado em substâncias químicas (Entrevistada Landara, 2024).

Tem ponto negativo e positivo. Os aspectos negativos estão relacionados a imposição da cultura do colonizador. O ponto positivo está relacionado ao conhecimento do branco que agrega fatores positivos sobre a nossa cultura, gerando conhecimentos (Entrevistada Ayra, 2024).

Na opinião da maioria dos respondentes, a influência da cultura não-indígena é forte, ruim e negativa em alguns aspectos como consumo de bebidas alcoólicas e drogas. São de fato condições graves e preocupantes que acabam provocando desvio de conduta dos jovens indígenas. Contudo, embora não esteja explícito nas falas dos participantes, um dos fatores mais impactantes da influência da cultura envolvente é o enfraquecimento da cultura e/ou da identidade cultural dos povos indígenas. Sob esta perspectiva, as relações entre indígenas e não-indígenas podem ser consideradas como relações de atrito (considerando-se o sentido assimétrico do contato) entendido como uma força que aniquila e leva a um processo de 'transfiguração' das sociedades indígenas, em decorrência da situação desfavorável desses povos (Silveira, 2013).

As transformações mais tocantes afetam especialmente os indígenas que vivem nas grandes cidades, cujas diversificadas minúcias formam um nicho complexo que atingem diretamente suas vidas. Logo, com a mudança para as cidades, os indígenas passam a enfrentar variadas barreiras históricas e culturais, que os fazem se sentir sozinhos e desmembrados de suas raízes, lutando pela sobrevivência em um meio geograficamente hostil, social e culturalmente desagregado (Gomes (2006).

A cidade de Manaus pode ser considerada um exemplo dessas condições, uma vez que nela se concentram diferentes grupos étnicos, com a grande maioria vivendo em situação de exclusão, assistindo à negação de seus direitos. Deslocando-se para a capital do Estado, em busca de melhores condições de vida, acabam se deparando com grandes dificuldades e enfrentando muito preconceito e desvalorização, cultural (Cortezão, 2009).

A literatura pertinente mostra que se costumam avaliar a cultura do outro (como os indígenas) como não adequada, esquisita, vulgar, sem se darem conta de que a cultura indígena é de uma raridade sem tamanho, pois os indígenas possuem visão mais ampla do mundo. Nas afirmações de Marcovicz e Oliveira (2010, p. 6): "O sentido da vida para eles é originado da natureza, suas lendas, seus mitos, suas histórias são algo que interferem intensivamente em sua vida cotidiana dando um maior brilho e

beleza nessa”. Para os autores, são esses valores que acabam sendo oprimidos no contato com outras culturas.

4.1.3 Os indígenas e a Interculturalidade

No desenrolar dos diálogos, solicitou-se dos participantes que se posicionassem a respeito da interculturalidade. O tema, de imediato, causou estranheza, pois não sabiam exatamente como expressar suas opiniões com relação ao assunto. Ainda assim, conseguiram chegar muito próximo daquilo que define interculturalidade, ao conjecturar sobre este fenômeno, avaliando-o como sendo algo que “respeita os costumes, línguas, crença e vivências de cada ser vivo na terra”, que “agrega conhecimentos entre as culturas”, que “envolve várias culturas em um só lugar” e “oferece benefícios para os povos indígenas”.

Em sua conceituação habitual, a interculturalidade refere-se ao modo como as relações de interação entre grupos culturais que se diferenciam são promovidas e estimuladas, visando o respeito à diversidade étnica e cultural. Na interculturalidade, há espaço para culturas diversificadas, que interagem de maneira horizontal e sinérgica, sem que nenhum grupo se sinta superior, ou melhor, que o outro, favorecendo a convivência entre as pessoas (Fratti, 2019).

No contexto indígena, a interculturalidade configura-se, de certo modo, como uma forma de resistência à negação dos modos de vida e de desvalorização das culturas desses povos, que, ao longo dos tempos, viveram em situação de menos valia, por conta do processo de dominação e colonização, que impediu que seus conhecimentos fossem produzidos e reconhecidos fora de seus limites, visando forjar o desaparecimento de tradições e saberes indígenas (Ribeiro; Beretta, 2020).

Desse modo, conforme Oliveira (2015), o fortalecimento de um verdadeiro diálogo intercultural começa com a compreensão das culturas enquanto realidades interpretativas e, portanto, proporcionadora de leituras criativas e diversificadas, que possibilitam a construção de novos mundos a partir do imaginário cultural, inserindo-se neste contexto os jogos e as brincadeiras que possibilitam diferentes formas de lidar com os recursos e experiências culturais.

4.1.4 Atividades lúdicas na comunidade

Tendo-se discutido com os participantes a questão da interculturalidade,

adentrou-se no assunto alusivo às brincadeiras, indagando dos presentes sobre como ocorrem as atividades lúdicas na comunidade e eles responderam dizendo:

Aqui no parque das tribos, em específico, não tem atividades lúdicas, por conta do espaço limitado (Entrevistado Apoená, 2024).

As atividades lúdicas acontecem onde as crianças estudam, seja no ensino da educação escolar indígena ou na escola regular. Os espaços para brincadeiras são pequenos (Entrevistada Landara, 2024).

Existe pouco espaço para as crianças brincarem, mas temos a nossa atividade através dos materiais que temos em nossas aldeias como cipó, palhas das diversas palmeiras, arumã, plantas, casca de madeira (Yuna, 2024).

O espaço é bem pequeno, às vezes ocorrem dentro do Centro Municipal Wakenai ou no campinho próximo à escola (Entrevistada Ayra, 2024).

Todos foram unânimes em afirmar que a comunidade não oferece espaço ideal para o desenvolvimento das atividades lúdicas, como corrida de resistência, velocidade, práticas de arremesso entre outras atividades, limitando as crianças em suas brincadeiras, embora as professoras Cláudia, Alice e Dara tenham afirmado que, mesmo assim, as atividades acontecem nos locais onde os alunos estudam, no campinho próximo e com uso de materiais como cipó, palhas de palmeiras, arumã, plantas e cascas de madeira.

Durante os trabalhos de observação, pode-se perceber que as crianças e jovens da comunidade estão sempre em atividades. Nas horas vagas, depois das aulas, auxiliam na limpeza nas áreas adjacentes a casa onde moram e nas atividades domésticas, juntamente com suas mães, tias, avós. Essas atividades são vistas também como forma de educar as crianças e prepará-las para a vida adulta. Mas, enquanto crianças, são livres para brincar e viver a infância largamente, ainda que em espaços limitados.

“Brincar constitui-se a principal forma da criança ser, estar e se relacionar com o mundo”, frisa Simiano (2014, p. 14). Apesar de assim ser, as brincadeiras nos espaços urbanos estão se tornando cada vez mais difíceis de serem vivenciadas pelas crianças. Para a autora citada, isso vem ocorrendo em decorrência das enormes transformações que afetam a vida nas grandes cidades, que limita a convivência informal das crianças nas ruas, praças e parques. “A grande circulação de automóveis

e a falta de segurança nesses locais interferem, significativamente, nas brincadeiras das crianças e nos espaços do brincar”, afirma Simiano (2014, p. 14), dizendo que por conta disso, a brincadeira infantil vem ficando cada vez mais restrita ao espaço escolar ou aos parques públicos das grandes cidades.

Essa também é a opinião de Cotrim e Bichara (2013), quando afirmam que, além da forma como os espaços urbanos são organizados socialmente, graves fenômenos como a violência, a presença de estranhos, drogas, atividades ilícitas, tráfego de veículos, entre outros fatores fizeram com que o brincar fosse deslocado de fora para dentro, ou seja, das ruas para dentro de casa, onde permanecem segregadas da vida social da comunidade, como uma tentativa de mantê-las seguras e distantes dos riscos e dos perigosos que os espaços abertos hoje oferecem nas grandes cidades.

Transferindo a situação para os povos indígenas, como lembra Costa (2013), a natureza é o elemento impulsionador do brincar indígena, que acontece por meio do uso de sementes, folhas, cabaças, pedaços de paus, frutos, argila e assim por diante, que são usados tanto nas brincadeiras como nos jogos criativamente inventados pelas crianças indígenas. Conquanto, a vida das crianças indígenas que residem em comunidades espalhadas pelos grandes centros urbanos é bem diferente do cotidiano das crianças indígenas que moram nas aldeias. Ao descrever a vida das crianças indígenas de uma aldeia de Mato Grosso, Vieira (2016) as retratam como calmas e silenciosas, que falam pouco, correm muito, gostam de subir em árvores e de brincar com animais domésticos.

Com relação às crianças indígenas em contextos urbanos, o estudo de Vieira e Nascimento (2020), sobre as crianças indígenas terenas de duas aldeias indígenas urbanas da cidade de Campo Grande-MS, mostrou os lugares por onde circulam, as culturas que produzem²⁰ e ressignificam, bem como as brincadeiras que realizam e os conflitos e as tensões no espaço urbano (aldeias urbanas e escola). O estudo revelou ainda que estas crianças se encontram em ‘desvantagens’, especialmente em razão da perda de contato diário com o seu povo, sua cultura, tradição e vida comunitária, embora os pais e os avós procurem dedicar um tempo para brincar com

²⁰Uma das culturas preservadas nessas comunidades é o artesanato, colares, itens decorativos, máscaras, roupas e esculturas, com a maioria das peças sendo feitas pelos próprios indígenas, com as mulheres se destacando nessas atividades (MORAES, 2024).

elas e contar histórias.

De acordo com estes autores, apesar da semelhança do dia a dia das crianças indígenas com o das não-indígenas, o estudo mostrou que as crianças indígenas de comunidades urbanas se sentem, de alguma forma, limitadas, especialmente com relação a determinadas atividades, como as brincadeiras. Citando a fala de um dos entrevistados, Vieira e Nascimento (2020, p. 6) comentam que ele deixa claro em seu depoimento a dificuldade de espaço que as crianças indígenas têm para brincar. Em seu relato, diz o do morador da aldeia indígena:

As nossas crianças indígenas urbanas ficam em um espaço muito limitado. Muro aqui, muro ali, muro na frente. Não pode sair, fica em casa [...] não têm a liberdade. Eu tive essa liberdade. Na aldeia as crianças acordam já correndo, vão na lagoa, vão tomar banho [...] Aqui é muito limitado (Índio Terena apud Vieira; Nascimento, 2020, p. 6).

Logo, as crianças indígenas que vivem na cidade enfrentam restrições para brincar, inclusive porque, segundo Vieira e Nascimento (2020), muitos pais indígenas estão mudando seu conceito de liberdade e não mais permitem que seus filhos brinquem em lugares considerados ‘perigosos’ e a uma distância que os impeçam de protegê-las e controlá-las. Ainda assim, as crianças indígenas planejam suas brincadeiras e a forma de brincar, mantendo o jeito próprio de ser criança indígena, mesmo no espaço da cidade, reproduzindo suas brincadeiras tradicionais como correr, subir em árvores, brincar com animais domésticos, com brinquedos feitos de pedaços de madeiras, de galhos de árvores, de areia e pena, inclusive com brincadeiras que aprenderam vivendo na urbanidade, como soltar pipa, jogar bolinhas de gude e futebol e até mesmo andar de bicicleta, conforme mostra a figura seguinte.

Figura 14: As crianças indígenas e a bicicleta



Fonte: Vilhena (2012); Bernardo (2024)

No mundo lúdico das crianças indígenas, portanto, em especial daquelas que vivem em áreas urbanas, a bicicleta parece que conquistou espaço. Talvez esta cena inusitada seja significativa para mostrar a influência da cultura dos não-indígenas sobre os indígenas. Um estudo de Rodrigues e Beltrame (2013) realizado junto aos indígenas kaingang em uma aldeia localizada no município norte do Rio Grande do Sul, o qual mostra um caso emblemático da situação. Relatam os autores que um menino indígena recebeu uma bicicleta de presente do seu pai e ela logo se transformou em uma novidade na aldeia, sendo dividida com todas as crianças. De tanto andaram na bicicleta, logo apresentou defeito. Como sempre acontece entre os povos indígenas, não houve nenhum ressentimento por parte do ‘dono’ da bicicleta e agindo coletivamente, todas as crianças tentaram consertá-la. Sem conseguir, recorreram aos adultos. Consertada, a bicicleta passou a ser novamente o brinquedo preferido das crianças na aldeia.

É fato que como afirmam Rodrigues e Beltrame (2013, p. 25894), muitas brincadeiras tradicionais permanecem sendo transmitidas pelos mais velhos da aldeia, mas as crianças as estão vivenciando de forma menos intensa e frequente. Isso mostra, segundo as autoras, quão ressignificada está sendo a vida dos povos indígenas. De um lado, estão as mudanças alusivas ao acesso ao conhecimento científico, aos bens culturais da humanidade, com a consequente ampliação da leitura de mundo. De outro, o que se observa é “um claro processo de afastamento, de esquecimento, de sobreposição, e por vezes, da negação de crenças e valores próprios”.

4.1.5 Tipos de atividades recreativas mais apreciadas

Esta categoria mostra os diálogos com os participantes acerca do tipo de atividade recreativa mais apreciadas pelos alunos do *Centro Municipal Wakenai* e seus impactos no desenvolvimento da criança indígena, conforme respostas seguintes:

Futebol, jogos. Seus impactos é que são de grande importância por que a maioria não tem muita opção de outras atividades em suas casas, e dar a oportunidade de ter um relacionamento de amizade social entre as etnias que vivem aqui na comunidade (Entrevistado Apoena, 2024).

Esportes tradicionais, com bolas, mas devido o espaço que não tem fica bem difícil das crianças e jovens praticarem algum tipo de esporte específico. O impacto acontece de natural, pois qual a criança que gosta de praticar, isso mantém elas com saúde e desenvolvimento” (Entrevistada Landara, 2024).

Além de tomar banho de rio nada, brincar de manja temos, futebol, vôlei e outros esportes. Como os jogos são coletivos, as brincadeiras também, favorecem um contexto social de autoconhecimentos e conhecimentos tradicionais (Entrevistada Yuna, 2024).

Bem há muitas brincadeiras indígenas e não-indígenas como barra bandeira, arco e flexa, futebol entre outros. Os jogos favorecem a todos um conhecimento agregador através do social, intelectual, emocional entre outros fatores, ao brincar a criança desenvolve todas essas habilidades através do lúdico, que de fato é algo prazeroso para a criança (Entrevistada Ayra, 2024).

Conforme os participantes, na comunidade preserva-se uma grande variedade de brincadeiras como banho de rio, nadar, brincar de manja, barra bandeira, mas as atividades esportivas como arco e flecha, futebol e vôlei são atividades recreativas bastante apreciadas pelas crianças e pelos jovens e adultos da comunidade e os resultados disso são apontados como sendo oportunidade de melhoria de relacionamento e amizade social, manutenção da saúde e do desenvolvimento das crianças e favorecimento de um contexto social melhor que pode levar ao autoconhecimento e dos conhecimentos tradicionais.

Na história da humanidade, o esporte sempre teve presença marcante, com grande relevância na transmissão de valores e na relação social entre as pessoas. Nas ponderações de Areias (2017, p. 2): “O esporte propicia a busca por um mundo

sem guerras, une as pessoas e promove a paz e a luta por questões que afligem a humanidade”. O esporte, sem dúvida, corresponde a um dos maiores fenômenos socioculturais das últimas décadas, sendo inegável sua presença em diferentes sociedades, refletindo e estimulando valores e modos de comportamento, interagindo com aspectos políticos, econômicos e religiosos que emergem do convívio humano (Galatti (2017).

Apresentando aspectos históricos da questão, Tubino (2010) cita que o esporte moderno foi criado pelo inglês Thomas Arnold e que, partir de 1820, deu início a institucional das práticas esportivas existentes, codificando-as por meio de regras e entidades. Sua ideia se espalhou rapidamente por toda a Europa e começaram a surgir os clubes esportivos originados no Associacionismo inglês, que se transformou em primeiro suporte para a Ética Esportiva. Recebeu grande estímulo com a restauração dos Jogos Olímpicos por parte de Pierre de Coubertin, em 1896, em Atenas, e o reinício do movimento olímpico consolidou o Esporte e ainda trouxe o segundo suporte da Ética esportiva: o Fair-play²¹.

O esporte contemporâneo tem início no final da década de 1980, tendo como marco a Carta Internacional de Educação Física e Esporte Unesco, de 21 de novembro de 1978, na qual ficou o reconhecimento de que práticas esportivas são direito de todas as pessoas (UNESCO, 2024). Conforme Tubino (2010), esse reconhecimento rompeu com a perspectiva anterior do Esporte Moderno de que o Esporte era uma prerrogativa dos talentos e anatomicamente indicados. Ou seja, o Esporte sai da perspectiva única do rendimento para a perspectiva do direito de todos às práticas esportivas. Nesta nova perspectiva, afirma o autor, passa o esporte a ter ampla abrangência social, a compreender todas as pessoas, independentemente das suas idades e de suas condições físicas, ou seja, passou-se a defender a inclusão social no esporte.

No Brasil, a esportivização tem início na década de 1940, momento em que a Educação Física passa a ser influenciada pelo Método Desportivo Generalizado, que

²¹O fair play é considerado como um dos principais valores alusivos ao ideal olímpico concebido por Pierre Coubertin. Caracteriza-se por duas naturezas: o fair play formal e informal. O primeiro diz respeito ao cumprimento das regras e regulamentos, representando, desse modo, uma ‘norma obrigação’ do competidor. O segundo (fair play informal), representa os valores morais do praticante por meio das atitudes cortês do competidor em relação aos adversários e árbitros. Trata-se do tipo de fair play não regulamentado, pois se trata de uma ‘norma-dever’ legitimada socialmente (RUFINO et al. 2005).

procurava agregar o conteúdo esportivo à Educação Física, dando ênfase ao aspecto lúdico, tendo como finalidade iniciar os alunos nos diferentes esportes, por meio dos jogos. “Este método não visualiza o esporte como um fim, mas um meio de formação e de preparação para a vida” (Oliveira, 2007, p.16).

Em tempos mais atuais, o esporte vai além de uma simples competição em ginásios e estádios: é visto também como uma forma de inclusão social e de integração de diferentes culturas. “O esporte é um universo amplo, uma totalidade com várias formas de manifestações, e [...] seu entendimento não pode ser reduzido a uma única forma de expressão, é preciso considerar seus diferentes contextos”, enfatizam Marques e outros. (2007, p. 230). No caso dos jogos, estes são descritos por Almeida (2011) como sendo uma prática social diferenciada cuja análise é construída considerando-se suas características, sendo a primeira delas o divertimento tipificado pela ludicidade dos jogos mais simples, não associado a nenhuma ideologia ou grau de civilização, tratando-se, portanto, de uma prática social livre e desinteressada, uma atividade voluntária praticada em momentos de tempo livre e que só se transforma em obrigação quando constitui uma função cultural reconhecida como culto e/ou ritual.

Nas palavras de Almeida (2011, p. 38):

O jogo induz à criação de figuras, símbolos e materiais necessários a sua prática. Trata-se de conjuntos de elementos cujo funcionamento complexo permite que incontáveis situações se registrem. Nele se combinam ideias de limite, liberdade e criação, balizadas por regras e convenções que devem imperar e serem respeitadas de maneira inapelável, sob pena de que se encerre o jogo. Nessa ótica, um conjunto de restrições é acordado e aceito por todos os jogadores, voluntariamente, para que uma ordem seja estabelecida, sem a presença obrigatória de um indivíduo que faça cumprilas.

Logo, os jogos apresentam uma relação dialética entre liberdade e limite e nele são elaboradas estruturas abstratas que favorecem o aprimoramento de habilidades físicas e intelectuais e o desenvolvimento de atitudes psíquicas que contribuem para a vida em sociedade, sendo de vital importância na construção do tecido cultural e sua continuidade. “Os jogos e a cultura oferecem, mutualmente, ordens complementares que não se excluem. As atitudes expressas nos jogos assim também estão presentes na cultura dos diferentes povos”, ressalta Almeida (2011, p. 40), frisando que a relação entre jogo e cultura acontece quando há o entendimento de que os jogos, os hábitos e as instituições mantêm uma convivência mútua,

complementando-se, e permitindo que o destino de uma cultura possa “ser reconhecida a partir da escolha, por parte de seus praticantes, de jogos cujas categorias fundamentais revelam os valores de cada sociedade”.

Nas comunidades indígenas, os jogos predominam e eles, segundo Almeida (2011), possibilitam a continuidade dos padrões culturais desses povos, sendo transmitidos dos mais velhos para os mais jovens, estabelecendo-se como um meio de aprendizagem de técnicas corporais bastante úteis na superação dos desafios impostos pelo meio natural onde vivem. São, segundo o autor, uma variedade de jogos não-competitivos que se assemelham às brincadeiras pelas características de prazer e diversão geradas pela espontaneidade das ações, possuindo um sentido único.

Os jogos, que sempre fizeram parte da cultura indígena, são avaliados na atualidade como atividades corporais, com atributos lúdicos permeados pelos mitos e valores culturais, enfim, congregando o mundo material e imaterial de cada etnia. Geralmente visando determinados rituais e a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e a formação de guerreiros, os jogos acontecem em períodos e locais determinados, com as regras dinamicamente estabelecidas e sem limites de idade para os jogadores. Sem cogitar ganhadores, perdedores e premiações, mas apenas o prestígio e a participação nos jogos em si encontram-se repletos de significado que promove experiências incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo (Nascimento Júnior; Faustino, 2009). A Educação Física, como já citado no decorrer do estudo, oferece possibilidades para a ressignificação dos elementos das práticas corporais indígenas, com a adesão de posturas e valores, contribuindo para a superação dos preconceitos.

4.1.6 Corporalidade: conhecimento e inserção na prática pedagógica

Na fluidez da conversação, entra no debate a corporalidade indígena, solicitando-se dos presentes que se manifestassem sobre a temática, perguntando se esta condição era do conhecimento deles e se era trabalhada com os alunos do Centro Wakenai Anumarehit e eles responderam afirmando:

Não sei o significado exato da palavra "corporalidade" para nossa cultura e ensino da educação escolar indígena, mas me parece ser corporalidade alguma coisa que envolve situações diversificada do nosso mundo cultural (Entrevistado Apoená, 2024).

Sim, a corporalidade está ligada aos nossos costumes, nossa cultura corporal de movimento, de dança, jogos, brincadeiras. Isso precisa ser ensinado aos mais jovens (Entrevistada Landara, 2024).

Sim, corporalidade tem a ver com a nossa cultura do corpo e é importante que o aluno entenda a importância disso para nossa cultura, principalmente para conhecer o significado de algumas tradições (Entrevistada Yuna, 2024).

Com toda a certeza, as crianças têm muitas habilidades em várias atividades, pois está na essência da cultura, o indígena tem esse fator positivo, pois está muito ligado ao ambiente em que vivemos (Entrevistada Ayra, 2024).

Mesmo sem grande profundidade e com um dos presentes argumentando desconhecer o sentido da palavra, as demais respondentes demonstraram conhecimento da corporalidade e falam dela como sendo situações diversificadas do mundo cultural indígena, tradição, cultura do movimento, como dança, jogos, brincadeiras, estando ligada ao ambiente onde vivem e afirmam que o conceito é trabalhado com os alunos do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.

Segundo Fernandes (2015), a corporalidade é uma questão que precisa ser trabalhada pelos pesquisadores da educação em comunidades indígenas, a partir de um diálogo com a cultural corporal dos povos indígenas e suas singularidades envolvendo arte, pintura corporal e assim por diante

A corporalidade é parte fundamental da cosmologia dos diferentes povos indígenas. Tem como pressuposto a ideia de que a relação com o corpo gera uma interação entre o mundo físico e espiritual, nas mais variadas formas de construção da corporalidade (Galvão, 2020).

Essas observações ficam evidentes nas afirmações de Munduruku (2009, p. 25) quando diz:

Aprendemos na aldeia, desde muito pequenos, que nosso corpo é sagrado. Por isso temos obrigação de cuidar dele com carinho para que ele cuide de nossas necessidades básicas. Aprendemos que nosso corpo tem ausências e que precisam ser preenchidas com nossos sentidos. Aprender é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. É fazer uso dos sentidos, de todos eles. É, portanto, necessário valorizar o próprio corpo e dá a ele os instrumentos para que possa cuidar da gente.

Para os indígenas munduruku²², portanto, o corpo é o lugar onde se reproduzem os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Assim sendo, educar significa preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar (Munduruku, 2009). Com base nas argumentações de Pereira (2021b), nas tradições indígenas, a corporalidade encontra-se envolta por uma dimensão sensível do mundo vivido e no pensamento desses povos, indo além da imersão no mundo social, possuindo uma significação cosmológica que gera possibilidades de compreensão do corpo e sua conexão com as experiências vivenciadas. “Quando se pensa no quanto o corpo humano se revela nas tarefas e afazeres do cotidiano, passamos a entender melhor como ele se comunica” (López-López; Galdino, 2020, p. 120).

Em seu estudo sobre como o sistema de nomeação²³ usado pelos Walpichana da Terra Indígena Malacacheta (atual estado de Roraima), Lima e outros. (2018) comentam que o corpo afirmado e pintado sempre ocupa uma posição central na visão dos povos indígenas, pois é meio dele que esses indivíduos tomam conhecimento da natureza humana, operando nele aspectos que inclui desde a reprodução física e a habilidade motora, até a capacidade sensorial, assim como também ritos cerimoniais, pintura, ornamentação corporal, canções e danças.

Sob uma perspectiva antropológica, o corpo é uma construção social e cultural (Galvão, 2020). Sua aparência, segundo Lê Breton (2007, p. 7), diz respeito a uma ação do indivíduo relacionada ao modo como se apresenta e se representa. “Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”, afirma o autor, explicando que a relação com o mundo se realizada não só por meio de atividades perceptivas, mas também por meio da expressão dos sentimentos, de cerimoniais, ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos e até mesmo por meio da relação com a dor e com o sofrimento.

²²Os indígenas Munduruku habitam regiões e territórios do Pará e Amazonas, onde estão localizados no rio Canumã, município de Nova Olinda e município de Borba. Vivem geralmente em regiões de florestas, às margens de rios navegáveis (ISA, 2020).

²³Nominar significa fabricar corpos, prática está suplementada pela decoração, afirmação e ritualização dos corpos. No contexto das Terras Baixas da América do Sul, o fenômeno étnico de nomeação dos corpos enseja reflexões sobre corporalidades, sentimentos identitários de pertença e produção social da noção de pessoa (Lima et al. 2018).

Nas palavras de Lê Breton (2007, p. 7):

Antes de qualquer coisa, a existência é corporal [...] os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema de referências culturais.

O ato de existir, portanto, significa, primeiramente, conforme proposições de Lê Breton (2007), mover-se em determinado espaço e tempo, transformando o meio, sabendo escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio, comunicando aos outros a palavra, bem como também um repertório de gestos e mímicas e um conjunto de rituais corporais:

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (Lê Breton, 2007, p. 8).

Em resumo, o corpo é, antes de tudo, uma imensidão de complexos processos que torna o ser humano vasto em sua consciência e atitudes, os quais são sempre corporais (Campos; Santos, 2014). No rico cotidiano da escola, tal como ocorreu com os conhecimentos e as práticas sociais, o corpo também foi ‘escolarizado’ de variadas formas, passando a se constituir identidade, personalidade, linguagem e expressão cultural (Mazoni, 2003). “Toda a aprendizagem, desde o início até o fim, passa pelo corpo. Ele não é apenas um detalhe nos processos de aprendizagem. É primordial. É o centro absoluto de onde tudo se irradia”, asseveram Silva e Weiss (2004, p. 80), lembrando que é, por meio do corpo, que a criança toma conhecimento do mundo exterior e com ele se relaciona:

O esquema corporal é o núcleo fundamental da personalidade; é a partir dele que são organizados todos os comportamentos, todas as condutas e todos os conhecimentos. Esse mundo que envolve a criança é percebido pela sensorialidade. Sensações, percepções e ações constituem um ciclo que se desenvolve, se enriquece, se organiza, se estrutura para constituir a personalidade (Silva; Weiss (2004, p. 80).

Ainda no bojo das análises do mesmo autor, a educação corporal (também conhecida como psicomotricidade) e a dinâmica interacional que dela se origina, determinam as linhas da prática educativa que vão possibilitar o desenvolvimento da personalidade e conduzir a criança à autonomia da conduta. Embora muitas escolas não estejam preparadas para o desenvolvimento de um trabalho mais capacitado com o corpo, segundo Silva e Weiss (2004, p. 80):

O esquema corporal deve ser mais explorado por aquele que medeia a construção dos conhecimentos. [...] podemos afirmar que criança estimulada, que brinca, que joga, que potencializa seus movimentos corporais, se relaciona harmonicamente com o ambiente, certamente, será um adulto equilibrado, livre para se expressar e lutar por seus interesses e pelas coisas em que acredita. Os sistemas educativos devem ser planejados e os programas aplicados de modo que considerem toda a gama de interesses, capacidades, diferenças individuais (prioritariamente as corporais) que são próprias de cada criança.

A educação corporal, portanto, tem grande importância para a criança, pois favorece a sua evolução neuropsicomotora, promovendo sua adaptação ao mundo dos objetos e ao mundo dos outros (Silva; Weiss, 2004). Além disso, muitos outros atributos da aprendizagem encontram-se entrelaçados à corporalidade e favorecem o estado emocional, afetivo, participativo, psicológico e físico da criança. Assim, o desenvolvimento de atividades que envolvam a corporalidade, abre espaço para a exploração de outras formas de linguagem e oportuniza a livre expressão e a manifestação das emoções infantis (Oliveira; Zanella, 2016). Nas ponderações de Campos e Santos (2014), a escola pode ser considerada o ambiente que facilita a compreensão corporal, pois nela corpos se misturam, interagem, gerando conhecimento, troca de experiência e vivência e a consciência corporal que propicia ao aluno a capacidade de aprender, de se relacionar consigo e com o outro.

No campo da Educação Física Escolar, o corpo “significa a união do ser cognitivo com o movimento” e a Educação Física tem papel fundamental no desenvolvimento da motricidade humana, sendo responsável pelo crescimento e desenvolvimento dos indivíduos, que por meio da prática de exercícios físicos e de atividades físicas podem sistematizar movimentos esportivos. “A corporeidade, compreendida como comportamento cerebral, levará o aluno a reconhecer e utilizar o corpo como instrumento facilitador das questões intrínsecas e extrínsecas, relacionando com o mundo de uma maneira geral” (Campos; Santos, 2014, p. 2).

4.1.7 Educação Física em contexto indígena

No que se refere à Educação Física Escolar, indagou-se dos presentes se os alunos do Centro *Wakenai Anumarehit* são estimulados ao desenvolvimento desta prática. As respostas foram as seguintes:

Educação física? Não trabalho educação física específica, com normas, trabalhamos apenas brincadeiras, mas que exige preparo físico das crianças e outra, não temos espaço para trabalhar assuntos que envolvam práticas esportivas (Entrevistado Apoená, 2024).

Estimular a gente estimular, pois a educação física favorece a conhecer os limites do corpo, mas as condições para isso não existem na comunidade (Entrevistada Landara, 2024).

“Sim, temos nosso jeito de trabalhar as atividades físicas e procuramos explorar a capacidade dos alunos com os movimentos do corpo, se ele capaz de ser o mais rápido ou mais forte da aldeia” (Entrevistada Yuna, 2024).

São estimuladas, e todas as crianças gostam de participar das atividades, isso ajuda elas a crescerem com saúde de tudo que é proposto por mim e pelo professor Joílson (Entrevistada Ayra, 2024).

Embora, como alega o entrevistado Apoená, as aulas de educação física não se desenvolvam na comunidade de maneira formal ou sejam com os requisitos básicos que demandam a sua prática, ela é estimulada junto aos alunos do Centro *Wakenai Anumarehit*, sendo bastante apreciada e desenvolvida de maneira espontânea por meio das brincadeiras e práticas esportivas. As demais participantes, por outro lado, apesar de repetirem as reclamações envolvendo as dificuldades enfrentadas com a falta de espaço na comunidade, avaliam a Educação Física como “importante e necessária para que os alunos reconheçam os limites do corpo” (Entrevistada Landara), “saibam explorar a capacidade do movimento para se tornarem mais rápidos e mais fortes” (Entrevistada Yuna) e para “que cresçam com saúde” (Entrevistada Ayra).

Enquanto nas escolas de ensino regular a principal finalidade do professor de Educação Física é transformar uma criança em um adulto ativo, saudável e feliz com o próprio corpo, em escolas indígenas, o desafio é outro. Essa afirmação consta de uma reportagem da Revista Educação Física do Conselho Federal de Educação Física, que mostra a forma como se desenvolvem as aulas de Educação Física em

uma escola municipal localizada na comunidade Nova Esperança, Rio Negro, zona ribeirinha de Manaus²⁴. Nesta reportagem, o professor de Educação Física afirma que tem como objetivo “formar cidadãos conscientes e críticos, que possam quebrar os tabus que permeiam a imagem indígena” (Escola Indígena, 2020, p. 14).

De acordo com este professor, os alunos indígenas da comunidade são naturalmente ativos e vivem em movimento, mas não tinham ideia de que as atividades físicas fazem parte de sua formação. Então, a aplicação das atividades de educação Física tem caráter estratégico: permitem auxiliar na coordenação motora grossa e fina, melhorar a flexibilidade, o equilíbrio, a força e a resistência, habilidades muito importantes na vida adulta, quando precisarão pescar, cultivar, desbravar e desempenhar todas as atividades sociais (Escola Indígena, 2020).

Isso mostra quão significativa é a prática da Educação Física em comunidade indígena, inclusive naquelas que existem nas cidades grandes, ainda que seja realizada, como cita o professor na reportagem, por meio de escalada em açazeiro, palmeira alta, lisa e sem galhos. A questão é saber superar os desafios e buscar adaptação. Nas palavras do professor na reportagem:

Ter que adaptar minhas aulas à estrutura de que disponho dentro de um ambiente indígena não é problema, é solução. Solução que os valoriza, porque eu jamais imponho a eles uma nova realidade, mas utilizo a realidade deles por natureza. Unindo o útil ao agradável, é possível facilitar o processo de aprendizagem deles (ESCOLA INDÍGENA...2020, p. 17).

É possível, portanto, planejar e executar atividades de Educação Física em comunidades indígenas, indo além daquilo que Gonçalves e outros (2024) chamam de “mero jogar por jogar”, pois os alunos indígenas devem saber que as atividades desenvolvidas durante a aula de Educação Física podem ajudá-los a sistematizar informações e conhecimentos sobre esporte, lazer, desenvolvimento e saúde, destacando-se neste sentido as relações corporais (brincadeiras, jogos, entre outros), que fazem parte da cultura indígena e se constituem em elementos fundamentais da educação física escolar indígena (Cavalcante et al. 2023).

²⁴A comunidade Nova Esperança encontra-se localizada no Rio Cuieiras, no município de Manaus-AM, território inserido na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Puranga Conquista. Trata-se de uma região habitada por índios Barés, conhecidos como ‘o povo do rio’. Oriundos da família linguística Aruak, hoje falam uma língua franca, o Nheengatu, difundida pelas carmelitas no período colonial. Integram a área cultural conhecida como noroeste Amazônico (ESCOLA INDÍGENA...2020).

Nas comunidades indígenas citadinas, a educação Física oferece algumas possibilidades importantes para os alunos. Um estudo realizado por Oliveira et al. (2024), buscando conhecer os imaginários acerca da Educação Física (EF) escolar em cinco municípios do interior do Amazonas (Autazes, Itacoatiara, Lábrea, Maués e Silves), mostrou que os resultados concretos centram-se, entre outras coisas, nas possibilidades dos professores se apropriarem da cultura escolar, ampliando as chances de criar e participar de momentos coletivos e dialógicos reflexivos, para construir saberes e concretizarem ações pedagógicas interdisciplinares.

4.1.8 Prática de Educação Física: dificuldades no desenvolvimento

Mantendo o diálogo sobre a educação física, solicitou-se dos participantes que apontassem as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da prática com os alunos do Centro *Wakenai Anomarehit* e eles se posicionaram dizendo:

Várias dúvidas, desde a formação técnica ao básico, ou seja, qualificação profissional na área de educação física (Entrevistado Apoená, 2024).

Além da falta de formação na área, não tem espaço adequado e nem materiais para desenvolver as atividades. Isso torna realizar estas atividades na comunidade um grande desafio (Entrevistada Landara, 2024).

A maior dificuldade é não saber as definições de quais exercícios é ideal e para qual idade (Entrevistada Yuna, 2024).

Falta de melhor preparo, de conhecimento, de como trabalhar com os alunos, e falta de materiais adequados (Entrevistada Ayra, 2024).

As dificuldades são muitas: falta de qualificação profissional, de espaço adequado, de materiais para desenvolver as atividades e de maior percepção sobre as práticas pedagógicas com os alunos. A Educação Física Escolar tem como finalidade o desenvolvimento de possibilidade de movimento e ao educar mostra a sua relevância e as razões pelas quais precisa ser utilizada e considerada experiência única, uma vez que trabalha com um dos mais valiosos recursos humanos: o corpo (Rocha et al. 2022). Entretanto, a Educação Física tem sido, ao longo dos tempos, objeto de preocupação por parte de muitos estudiosos que procuram debater os desafios enfrentados por quem trabalha com esta disciplina na realidade escolar. Para Albuquerque (2009), dentre as dificuldades estão: ambiente físico inadequado, como

quadras pequenas e sem vestuários; aulas comumente repetitivas e sem organização; desinteresse pelas atividades oferecidas; participação nula do professor durante as aulas; desigualdade de habilidade e gênero; exclusão dos menos aptos; atividades preferenciais para meninos e assim por diante.

Ainda segundo o mesmo autor (2009), nessas condições as aulas de educação física passam a ser encaradas apenas como meros momentos de lazer e algumas vezes, de prática de esporte. Ademais, explica o autor, há a questão da falta de prioridade e de cuidado na compra dos materiais pedagógicos, geralmente sem preferência e insuficientes para o desenvolvimento das atividades.

Com relação aos povos indígenas, a situação se repete. De acordo com Santos e Alencar (2014), as distorções nas abordagens pedagógicas persistem, há falta de professores qualificados, de compreensão das atribuições desses profissionais junto aos alunos indígenas, além de problemas com a produção de material didático inadequado.

Em seu ensaio sobre as dificuldades encontradas na formação e na atuação do professor de educação física junto aos povos indígenas do Amazonas, Amorim e outros. (2021) avaliam o trabalho pedagógico neste campo do conhecimento como algo desafiador, quando direcionado às comunidades indígenas e ribeirinhas, em decorrência, principalmente, dos variados hábitos destas comunidades, cujas experiências motoras múltiplas, muitas vezes são confundidas com as práticas do cotidiano e com as atividades lúdicas e recreativas. Além disso, explicam os autores, as aulas de educação física precisam seguir os costumes indígenas, sendo direcionadas para o corpo, mas com base na cultura estabelecida, dificilmente similar aos padrões conhecidos pelos não-indígenas, sendo exemplo disso “os valores esportivos e estéticos”, vistos como um desafio a mais pelos professores que atuam na área.

Embora a Educação Física conste do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que reafirma a importância da disciplina para a escola indígena e oferece as orientações para o seu desenvolvimento, este documento tem sido alvo de críticas.

Nas observações de Santos e Alencar (2011, p. 3):

[...] percebe-se que esse documento, em certos momentos, não consegue distinguir o que são atividades físicas cotidianas da Educação Física em contextos indígenas. Observa-se que apesar das propostas curriculares oficiais, como o RCNEI, abordarem o ensino da Educação Física, os conteúdos didáticos apresentados não são suficientes para orientar plenamente a prática pedagógica dos professores dessa área, haja vista que cada povo apresenta manifestações étnicas específicas e que precisa ser pensada de forma articulada aos conhecimentos próprios e tradicionais.

Essa também é a opinião de Skolaude e outros. (2022) quando dizem que o RCNEI, ao citar o componente curricular Educação Física e destacar somente o esporte, diminui os povos indígenas, por não levar em conta a concepção dos indígenas sobre o corpo, que traz em si heranças ancestrais e espirituais e sabedorias coletivas. E mais: as propostas, ao reproduzir a escola dos não-indígenas, enfatizando a importância da educação física para a saúde, acaba por desvalorizar aspectos como fatores culturais, sociais e efetivos dos povos indígenas.

Com efeito, as discussões e as produções científicas que procuram debater o assunto, mostram que a implementação e a consolidação de políticas públicas destinadas à capacitação docente para atuar na área em escolas indígenas são cercadas de desafios, especialmente porque um componente curricular de Educação Física voltado para a formação do professor indígena, precisa contar com a inserção das manifestações culturais destes povos nas propostas específicas de aprendizagem. Explicando de outro modo, há que se priorizar a cultural corporal desses povos, dispondo documentos onde as atividades desenvolvidas favoreçam um encontro entre as necessidades e a realidade de cada etnia, tratando com respeito a linguagem corporal e os aspectos culturais dos povos indígenas (Rodrigues; Oliveira, 2015).

É sabido que a obtenção da formação básica pelos indígenas representa também uma forma das comunidades enfrentarem os desafios impostos pelo contato permanente com a sociedade envolvente e fortalecer seu pertencimento étnico (BRASIL, 2008), representando ainda um meio para garantir a qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem na escola indígena e isso significa contar com professores que sejam indígenas e pertencentes a suas respectivas comunidades. A referida concepção, ancorada em ampla base legal, encontra-se reconhecida por meio do artigo 19 da Resolução CNE/CEB nº 5/20112, que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Indígena Básica (Seção II – Dos professores indígenas: formação e profissionalização). Diante disso, os professores indígenas, em muitos casos, no atual cenário político, se mostram como um dos principais atores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional (Brasil, 2014).

No campo da Educação Física, os principais documentos oficiais que tratam da formação professor indígena – tais como os Referenciais para Formação do Professor Indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, entre outros marcos legais – não apontam diretrizes para a formação do professor indígena na referida área. Entretanto, sabe-se que a Educação Física é um campo do conhecimento que precisa de formulações teórico-conceituais para constituir-se como disciplina atrelada à formação do professor indígena e de sua prática pedagógica (Brasil, 1998; Brasil, 2008).

Segundo Santos e Alencar (2014), o que tem ocorrido é que professores não-indígenas que atuam em escolas indígenas são encaminhados pelas secretarias de educação sem uma prévia formação e sem material didático apropriado para atuar nesses espaços e geralmente iniciam suas aulas a partir das experiências adquiridas nas escolas não-indígenas, que, por sua vez, encontram-se pautadas em tendências conservadoras, nas quais o principal conteúdo é o esporte. “Esses professores acabam agravando a situação, pois diante das dificuldades encontradas em adequar suas aulas à cultura indígena, eles acabam reproduzindo as práticas corporais ocidentais hegemônicas”, assinalam os autores (p. 7).

Conforme o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (RCNEI,1998), a figura que melhor se adequa à condição de professor indígena em Educação Física é aquele membro da própria comunidade e que é também responsável pelos conteúdos escolares de outras áreas e com algum interesse ou conhecimento da Educação Física. Os cursos de formação na área são uma boa opção para o professor indígena, caso tenha interesse em se familiarizar com esse campo do conhecimento. Como as atividades dessa disciplina incluem a prática de jogos, brincadeiras e esportes, o professor indígena precisa apenas estar envolvido, verdadeiramente, do sentido da atividade, sendo orientador e planejador da cultura corporal de movimento de seu próprio povo, procurando conhecer profundamente as habilidades motoras e os limites de seus alunos.

A propósito disso o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena afirma que os professores indígenas precisam se familiarizar com a área e favorecer sua compreensão nas escolas onde trabalham e que se tornem, cada vez mais, capacitados para atuar, bem como também para compreender os pressupostos e os significados da Educação Física nas escolas não-indígenas. Outras exigências é que os professores indígenas saibam pensar criticamente os conteúdos da disciplina e seu sentido, procurando avaliar e descobrir os conjuntos da Educação Física mais significativos nos currículos das escolas indígenas e a forma como devem acontecer, assimilando o valor pedagógico desta área do conhecimento, tendo o RCNEI como instrumento para o aperfeiçoamento de seu trabalho (Brasil, 2002).

Assim sendo, o perfil profissional desejável na formação dos professores indígenas, corresponde a de um ator social que precisa atuar em múltiplas dimensões (sociais, políticas, culturais e educativas), promovendo a mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional; organizando pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas; agindo na associação da escola com os projetos societários e identitários de suas comunidades; refletindo continuamente sobre o papel da escola no contexto interétnico vivido por sua comunidade; comprometendo-se com a transformação da escola em espaço de diálogo intercultural e trabalhando na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas (Brasil, 2008).

4.1.9 As relações interculturais (atividades lúdicas indígenas e não indígenas) e a Educação Física Escolar

Para encerrar a roda de conversa, precisou-se ser breve para respeitar o desejo dos integrantes, solicitou-se dos participantes que opinassem sobre como ocorrem as relações interculturais entre as atividades lúdicas indígenas e não-indígenas e se isso favorecia um ambiente estimulador para o desenvolvimento das atividades de educação física com os alunos do Centro Municipal *Wakenai Anomarehit*. Após olhares furtivos e semblante de quem procurava a resposta que melhor expressasse seus sentimentos e vivências, os respondentes se posicionaram dizendo:

O que eu tenho a dizer é que isso a gente procura reunir as crianças daqui da comunidade com outras crianças por meio das brincadeiras de bola, barra bandeiras, queimada na rua em frente ao centro de educação escolar indígena Wakenai

Anumarehit. Nessa prática, o que mais chama atenção das crianças são as brincadeiras, jogos e outra metodologia que envolva ação, como os jogos interculturais que você, se quiser, pode presenciar. Vamos fazer um agora em maio. Eu acredito que isso é uma oportunidade para a educação física” (Entrevistado Apoená, 2024).

Isso acontece aqui geralmente quando há eventos externos, como jogos interculturais. Na minha opinião essas atividades são mesmo oportunidade para o desenvolvimento da educação física. Quando a gente consegue unir os dois lados é sempre muito bom, há interação e partilhamento de culturas (Entrevistada Landara, 2024).

Fazemos a interação através de personagens indígenas e as atividades são mistas com as crianças da comunidade e as crianças não-indígenas que moram aqui perto. Sou plenamente a favor dessa relação, principalmente para a criança não-indígena conhecer nossa cultura, nosso jeito de ser, de viver e as nossas crianças aprenderem com eles também. Creio que favorece, sim, a educação física, temos indígenas Karapãna que compõe a seleção brasileira de tiro com arco e Wake board (Entrevistada Yuna, 2024).

Isso acontece de maneira espontânea, as crianças daqui da comunidade brincam e jogam bola com as crianças não-indígenas que vivem nas vizinhanças. Cada jogo ou brincadeira tem sua dinâmica, ou ensinam algo que agrega valor na vida do aluno indígena e do não-indígena também. Sim, também concordo que é uma oportunidade para a prática da educação física porque através dos jogos e brincadeiras, a criança se movimenta e se desenvolve. No meu entendimento, isso só pode trazer benefícios para os dois lados, um aprendendo com o outro, com as brincadeiras, jogos (Entrevistada Ayra, 2024).

Com base nas ponderações dos respondentes, as relações interculturais com os alunos do Centro *Wakenai Anumarehit* acontecem por meio das atividades lúdicas como brincadeiras de bola, de barra bandeira, de queimada, entre outras, que ocorrem entre as crianças indígenas da comunidade e as crianças não-indígenas que vivem nas proximidades. Ocorrem também em eventos externos como jogos interculturais, que na percepção dos participantes são oportunidades para o desenvolvimento da prática de educação física.

As brincadeiras e jogos, embora não sejam os únicos elementos fortes capazes de favorecer as relações interculturais entre indígenas e não-indígenas, trazem em si expressões significativas desses encontros, pois tantas são as brincadeiras que migraram do mundo infantil indígena para o mundo das crianças da sociedade

nacional. Os jogos interculturais indígenas, citado pelo entrevistado Apoena, são eventos que ocorrem ocasionalmente em Manaus, sendo exemplo disso o que ocorreu em setembro de 2013, quando em torno de 500 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas municipais, localizadas na zona rural, participaram dos Jogos Interculturais Indígenas, no Recando do Curió, no Tarumã Açu, zona Oeste da cidade (ISA, 2013). Os jogos aconteceram às margens do Rio Negro. Participaram do evento alunos indígenas das etnias Piratapuia, Tukano, Dessana, Tikuna e Sateré-mawé e alunos não-indígenas. As modalidades esportivas foram zarabatana, canoagem, tiro ao alvo, natação, arco e flecha e arremesso de lança. Apoiado e patrocinado pela Semed, o evento foi coordenado pela gestora da Escola Municipal Francisca Campos Corrêa, situada no Ramal do CETUR, Estrada do Turismo, no Tarumã, zona oeste de Manaus (ISA, 2013).

No dia 04 de maio do corrente ano, aconteceu o X Jogos interculturais Indígenas, patrocinado pela Secretaria Municipal de Ensino (SEMED), na comunidade Nossa Senhora do Livramento, que faz parte da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, na área rural de Manaus, reunindo crianças indígenas do Parque das Tribos e crianças não-indígenas que residem nas comunidades. As atividades estavam sob a coordenação do professor Joilson. Este pesquisador foi gentilmente convidado a participar e o fez como observador. O deslocamento até o local do evento, que dura em média 20 minutos, se deu por meio de uma pequena embarcação que saiu da localidade portuária Marina do Davi, na zona oeste de Manaus, conforme figura 15, abaixo.

Figura 15: Porto de embarque Marina Davi, em Manaus



Fonte: Imagem do autor (2024)

A chegada à localidade foi marcada por uma recepção alegre e hospitaleira, com as equipes visitantes sendo recebidas com carinho e cordialidade, inclusive por um grupo de crianças não-indígenas e indígenas, estas últimas devidamente paramentadas com suas vestimentas tradicionais, conforme mostra a figura 16 a seguir.

Figura 16: Crianças indígenas e não-indígenas na recepção das equipes na comunidade Nossa Senhora do Livramento



Fonte: Imagem do autor (2024)

Em meio aos gestos de boas-vindas, o representante local mostrou a todos os artesanatos feitos pelas mulheres e crianças da comunidade, como brincos e pulseiras, confeccionados de sementes, de penas de animais como papagaio e gavião. As crianças, tanto indígenas como não-indígenas, se mostravam bastante animadas e atentas a todas as informações. O evento foi realizado em um amplo campo de futebol sem gramado e improvisado, conforme mostra a figura 17.

Figura 17: Local do evento do X Jogos interculturais Indígenas



Fonte: Imagem do autor (2024)

Embora o evento não fosse um torneio oficial, com regras e regulamentos bem definidos e esquematizados, durante a preparação das atividades, os alunos indígenas e não-indígenas se uniam em grupo para montar estratégias de atuação, agindo com entusiasmo, desenvoltura, muitas risadas e animação, reproduzindo ricas formas de sociabilidade, que iam dando vida às brincadeiras, dentre as quais se destaca:

- A brincadeira Cabo de Guerra – Essa atividade tinha como principal objetivo medir força com a equipe adversária, trabalhar a percepção, atenção, lateralidade, resistência e a cooperação. Conhecida também como jogos de corda, essa atividade esportiva exige que duas equipes disputem entre si em um teste de força, puxando uma corda. No centro, entre um campo e outro, risca-se uma linha para separá-los. Ao iniciar a disputa, ambos os times ficam incumbidos de segurar cada qual uma das pontas do cabo (a corda). A finalidade do jogo é puxar a corda das mãos do grupo oponente, fazendo com que ele cruze a linha central que divide os campos (Sousa, 2022), conforme figura 18

Figura 18: Brincadeira cabo de guerra



Fonte: Imagem do autor (2024)

- A brincadeira Salto em distância – Brincadeira bastante apreciada pelas crianças indígenas e não-indígenas. Nesta modalidade, as crianças indígenas demonstraram habilidade bastante desenvolvida, uma vez que se trata de uma prática treinada com frequência, pois na cultura indígena, “aquele que salta mais longe” tem espírito de líder, com capacidade de comando inclusive sobre as outras crianças. Ou seja, há um espírito competitivo nesta brincadeira, o desejo de ser um líder, de ser aquele que sabe pensar estrategicamente e que tem sob sua responsabilidade a idealização das brincadeiras, o controle dos pontos negativos que o oponente possa apresentar.

A modalidade salto em distância é uma prova inserida no atletismo cuja vitória é concedida à pessoa que saltar mais longe, em um espaço delimitado. Trata-se de uma prova disputada desde os jogos da Antiguidade. Na atualidade, o atleta precisa correr em uma raia demarcada no chão até a tábua de impulsão que definirá o limite que o atleta pode pisar antes de saltar. Caso ultrapasse essa marca, o salto é invalidado. O atleta deve cair em uma caixa de areia, onde a distância saltada será

medida (Freitas, 2021). As figuras abaixo mostram as crianças participantes do evento realizando o salto em distância.

Figura 19: Criança indígena e não-indígena participando de Salto a distância



Fonte: Imagem do autor (2024)

Em todas as modalidades envolvendo a participação das crianças indígenas e não-indígenas no X Jogos interculturais Indígenas, enriquecida por afetuoso entrosamento pôde-se perceber que a Educação Física se fez presente não só nos aspectos como lateralidade, resistência física, controle, agilidade, velocidade, atenção, mas também nos momentos de alegria, contentamento e sociabilidade.

Os Jogos Interculturais Indígenas, como já citado, é um evento que vem se repetindo na comunidade do município há muito tempo e a intenção é a mesma: construir laços de amizade, obter e compartilhar novos conhecimentos e experiências, estimular o espírito de união, exibir cada um a sua cultura e mostrar que em uma competição ganhar não é o mais importante, o fundamental é participar.

Em seu artigo intitulado *Jogos interculturais indígenas: “O mais importante não é ganhar, mas celebrar e participar”*, Camargo e outros. (2010) lembram que a cultura indígena valoriza bastante a celebração e que suas festas e jogos são sempre manifestações de alegria, amor à vida e à natureza, partilhando e comemorando uns com outros e vivenciando a gratuidade do festejar. E é neste clima que se realizam os jogos das tradições indígenas ou jogos interculturais indígenas, compreendidos como atividades corporais com características lúdicas, nos quais se fazem presentes os mitos e os valores culturais de cada etnia, que são selecionadas para participarem considerando-se vários aspectos como graus de preservação da língua, dos costumes

e das manifestações culturais como cantos, danças, pinturas corporais, bem como também artesanato e esportes tradicionais.

Ainda conforme as análises de Camargo e outros. (2010), as ações dos jogos interculturais possibilitam respeito às diferenças, promoção da diversidade cultural étnica (uma das características dos indígenas brasileiros), despertam nos mais jovens o reconhecimento de seus valores e promovem a interação entre a sociedade indígena e não-indígena, fortalecendo a identidade, tanto de uma como de outra.

Em sua obra *“Escolas de branco em malocas de índio,”* que aborda questões alusivas aos povos Baniwa e suas relações com outros atores sociais existentes na região sociocultural do Alto Rio Negro, especialmente com relação à produção de educações escolares, diversas em sua essência, significações e repercussões, Weigel (2000, p. 223), comenta que relações interculturais,

significa, metodologicamente [...] uma realidade social, em que são perceptíveis ações, representações, interesses, reações e interações de indivíduos social e culturalmente díspares, situados em lugar e em tempo específicos, mas sem abstrair-los do processo social e histórico.

Neste sentido, frisa ainda a mesma autora a necessidade de não só entender o contato intercultural como um conjunto de relações assimétricas entre indivíduos sociais que, embora participando de diferentes códigos, crenças, padrões e normas de conduta, encontram-se juntos e gerando um único ambiente sociocultural, mas também enfatizar a compreensão dessas relações em um processo social mais abrangente, ou seja, no contexto da sociedade, analisando-as de forma sincrônica e diacronicamente.

Na ocasião em que se desenvolveu o X Jogos interculturais Indígenas, o professor Joilson Paulino falou entusiasticamente sobre a importância desses eventos para o resgate das brincadeiras e jogos indígenas e conversou sobre os vários tipos de jogos tradicionais que podem ser desenvolvidos conjuntamente com criança não-indígenas como zarabatana, cabo de guerra e corrida.

Para este cidadão indígena, que durante a roda de conversa definiu interculturalidade como sendo “viver, respeitar os costumes, línguas, crença, e vivências de cada ser vivo na terra” (2024), agregar saberes entre dois mundos ajuda a criança indígena a desenvolver o sentimento de pertencimento e a se inteirar de conhecimentos que não fazem parte de sua identidade étnica, tornando-as aptas para o enfrentamento das diversidades impostas pela sociedade envolvente,

especialmente no que diz respeito aos aspectos culturais. Assim, no entendimento deste professor, esses eventos, por mais simples que sejam, representam uma oportunidade de valorização da cultura e das tradições indígenas e uma forma de fazer com que os membros mais jovens aprendam a competir e compartilhar suas práticas em um ambiente que não é, naturalmente, o seu.

Nas proposições de Walsh (2010, p. 79), a interculturalidade pode ser entendida como um desenho e uma proposta de sociedade, um projeto político, social e ético que visa a transformação estrutural e sócio-histórica, baseado na construção entre todos os indivíduos de uma sociedade radicalmente diferente.

Para Landa (2017), a verdadeira interculturalidade é composta por abordagens realizadas a partir de várias perspectivas culturais, que possibilitam a construção de pontes entre indivíduos de diferentes culturas, partindo de um conceito dinâmico e evolutivo da cultura que se desenvolve em cenários de relações sociais assimétricos e enquadrados por estruturas de poder.

Dessa maneira, envolvidas pelo clima de camaradagem e de aceitação, as crianças indígenas, durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras, iam revelando a natureza de sua cultura corporal e lúdica às crianças não-indígenas que, participando dos eventos, tinham a oportunidade de conhecer a forma peculiar como os povos indígenas brincam, se divertem e aprendem. Esses encontros, unindo práticas lúdicas e esportivas, sem dúvida favorecem a integração e o intercâmbio entre indígenas e não-indígenas e devem ser um compromisso também dos professores de Educação Física, a quem cabe incentivar essas oportunidades de socialização visando os hábitos saudáveis dos alunos e quiça, o aparecimento de novos talentos do esporte educacional.

Expressando suas opiniões e falando de suas vivências, os participantes da pesquisa, durante o encontro na roda de conversa, reconheceram e afirmaram que o professor indígena enfrenta muitos desafios para promover a educação intercultural e mais ainda para fazer dessa ação o incremento para o desenvolvimento da Educação Física na comunidade. Mesmo assim, agem para tornar essas condições possíveis, levando os alunos para participar de eventos externos em outras comunidades indígenas, onde eles têm oportunidade de interagir e treinar com professores de outras modalidades envolvendo práticas esportivas, pois acreditam que essas práticas podem contribuir para reforçar a corporalidade, uma das essências das tradições dos povos indígenas.

Diante disso, parece viável que se advogue a inserção da Educação Física em comunidades indígenas. Skolaude e *outros*. 2020), ao defenderem a necessidade de um currículo específico para a disciplina Educação Física no contexto da Educação Indígena, afirmam que as concepções e as práticas corporais indígenas precisam se tornar satisfatórias para as necessidades dos grupos indígenas, cabendo à Educação Física na Educação Escolar Indígena compreender que a cultura corporal de movimento dos povos indígenas é ativa e se encontra em movimento nos espaços culturais tradicionais e coletivos, onde ocorrem experiências de interação cosmológicas entre o plano/mundo horizontal (relações sujeito-natureza e relações inter-humanas) e o plano/mundo vertical (relações do sujeito com os espíritos, os mitos, os seres mitológicos, as divindades extra-humanas).

Logo, a Educação Física como componente curricular da Educação Escolar Indígena precisa instituir um diálogo pedagógico, conceitual e intercultural para a produção de conhecimentos científicos, humanos e de identidade e basear-se pelas determinações da cultura corporal dos próprios povos indígenas, compreendendo as múltiplas subjetividades que representam as diversas práticas corporais (indígena e não-indígenas), permitindo-se conhecer e dialogar interdisciplinarmente em benefício da construção de sentidos e significados não homogêneos em relação à temática como a educação, a saúde, o lazer e o esporte (Skolaude *et al.* 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E a certeza de que tenho coisas novas, coisas novas pra dizer”,
(Belchior)

E começo com a afirmação de que a pesquisa é caminho sinuoso, difícil de ser trilhado. No caso desta investigação, as dificuldades não foram poucas, a começar pela escassez de material bibliográfico envolvendo Educação Física e povos indígenas, e pelos contratempos na busca das informações em campo. Apesar desses transtornos (não tão raros em jornadas como essa), o estudo representou uma admirável oportunidade de adentrar no universo das crianças indígenas, das brincadeiras e de conhecer de perto as vivências interculturais entre as crianças indígenas e as crianças não-indígenas, tendo como elementos revitalizadores dessa relação a corporalidade e a Educação Física.

Isso tudo transformou os desafios em experiências enriquecedoras e prazerosas, favorecendo a compreensão final do problema levantado e possibilitando ajustar o foco nos objetivos propostos, que visou discutir as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.

O embasamento teórico do estudo teve como ponto de partida a cultura, que tem estado no centro das discussões e debates pelo papel que ela representa na vida humana, fazendo-se presente em toda a humanidade, com sua riqueza e multiplicidade de forma de existência, mostrando caminhos que direcionam os seres humanos, delineando formas diferentes de organização social e maneiras de conceber e expressar a realidade. Ainda que se diga o contrário, as definições mais atuais descrevem a cultura como fenômeno dinâmico, que pode ser produzido, reinventado e transformado conforme a situação do contexto social vivido.

Assim, sofrendo transformações em diferentes contextos e tempos históricos, a cultura possui inúmeras peculiaridades, estando presente nas crenças, nas festas, jogos, costumes, tradições, tendo peso também quando se trata da divisão entre “nós e os outros”, que acaba levando a tratamento diferenciado, a manifestações nacionalistas, a modos extremados de xenofobia e à reação de desprezo ou mesmo

de aversão aos padrões de povos diferentes cujas culturas chegam ser catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais.

Em outro eixo de análise, viu-se que na interculturalidade há lugar para culturas diversificadas, que interagem de maneira horizontal e sinérgica, sem que nenhum grupo se sinta superior, ou melhor que o outro, favorecendo a convivência entre as pessoas. Logo, a interculturalidade é vista como proposta de sociedade, um projeto político, social e ético, objetivando uma sociedade radicalmente diferente.

Nos últimos tempos têm sido significativos os debates sobre a interculturalidade crítica, vista como uma nova perspectiva do fenômeno, que considera que a diferença foi arquitetada a partir de uma estrutura e/ou matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, que colocou os brancos no topo e nos andares de baixo, os indígenas e os afrodescendentes. Embora em fase de construção, a interculturalidade crítica já é aceita como um projeto que visa à transformação das estruturas e das relações sociais e à criação de condições de aprender, conhecer, sentir e viver distintamente.

No Brasil, cuja formação é resultado da miscigenação de vários povos, como indígenas, portugueses e africanos, entre outros, a interculturalidade, mesmo diante da persistência da desigualdade racial e social, vem conquistando espaço na educação, onde se tenta o desenvolvimento de práticas educativas capazes de promover uma troca ativa de diferentes visões, posições e crenças, na busca de uma sociedade mais pluralista, que rejeite a intolerância, que respeite o próximo e desmantele preconceitos, ainda que escolas com culturas fortemente engessadas e favoráveis à homogeneidade e padronização, continuem sendo uma realidade no cenário educacional.

A interculturalidade tem grande significado junto aos povos indígenas, mormente na Educação Escolar Indígena, que ainda não conquistou o almejado protagonismo na sociedade envolvente. Diante disso, a interculturalidade valida as oportunidades para uma convivência entre culturas e identidades distintas cuja finalidade é o reconhecimento da diversidade étnica e cultural de cada grupo indígena.

Na Educação Física Escolar, a interculturalidade se insere como aliada, auxiliando na compreensão de que as diferenças fazem parte da convivência social, e colaborando para que o aluno aprenda com o outro pela troca de saberes, viabilizando formas de ver o diferente como algo não inferior, mas como uma possibilidade de convivência mútua e de interatividade transformadora.

Logo, a Educação Física, que favorece múltiplos conhecimentos, como práticas corporais (danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas), além de admitir a multiplicidade de gestos, expressões, sentimentos, percepções sensoriais e atitudes, reconhece e acata a diversidade, concebendo o corpo como linguagem cultural que promove a partilha de experiências de movimento, recriando outros e novos experimentos no contexto da corporalidade.

Tendo atuação junto a diferentes grupos sociais, a Educação Física também encontra espaços nas comunidades indígenas, contribuindo para a revitalização da cultura corporal, preservação dos saberes milenares, possibilitando aos alunos indígenas um ambiente de socialização e uma aprendizagem ressignificada dentro do seu próprio contexto cultural onde vivem, aprendem por meio das brincadeiras que acontecem nos rios, nos córregos, na interação com os animais, com os objetos que colhem na natureza e que se transformam em brinquedos, como galhos de árvores, folhas, flores, pedras, palhas e assim por diante.

E como os jogos e as brincadeiras são importantes conteúdo da Educação Física Escolar, podem ser trabalhados com as crianças indígenas e não-indígenas, abrindo espaços para a interculturalidade. Afinal as brincadeiras e jogos são apontados como poderosos mediadores socioculturais, aliando liberdade, ação e alegria por meio de exercícios espontâneos que oferecem espaços para a captação profunda da essencialidade do movimento humano.

Como uma tentativa de resposta aos objetivos traçados, os resultados mostram que a cultura, na percepção dos dialogantes representa o pilar de vida e o que eles têm de mais importante, sendo repassadas aos membros mais jovens de diversas formas como artesanato, costumes tradicionais, caça, pesca, agricultura familiar e por meio das narrativas, através das quais são contadas histórias de antigos tempos e dos ancestrais.

Demonstrando retraimento com relação à cultura da sociedade envolvente, pôr a considerarem ruim e negativa em alguns aspectos, os respondentes definiram a interculturalidade de diversas formas, mas chamou atenção o reconhecimento, por parte de uma das participantes, de que ela oferece benefícios para os povos indígenas, uma declaração que condiz com a perspectiva de que a interculturalidade se configura como uma forma de resistência, uma maneira de manter os modos de vida indígena e a valorização de suas culturas.

No que diz respeito às atividades lúdicas na comunidade, as alegações são de que elas continuam aflorando, mas em espaços limitados porque a comunidade não oferece ambiente propício ao desenvolvimento das brincadeiras. Dentre as mais apreciadas estão, além do tradicional, brincar de manja e nadar no rio, as atividades esportivas como arco e flecha, futebol e vôlei. Quanto aos seus impactos, são vistas como importante não só para o desenvolvimento das crianças indígenas, mas também por favorecer o autoconhecimento e o fortalecimento de laços de amizade entre as etnias da comunidade.

No que se refere ao questionamento das relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, os respondentes argumentaram que essas relações acontecem por meio das brincadeiras e jogos, sendo exemplo disso os jogos indígenas interculturais que ocorrem esporadicamente nas redondezas de Manaus e que contam com a presença de crianças indígenas e não-indígenas, como aconteceu em maio do corrente ano na comunidade Nossa Senhora do Livramento.

Sob a coordenação do prof. Joílson, o evento revelou perfeito entrosamento nos momentos lúdicos, que se desenvolveram dentro de uma atmosfera positiva de amizade e aceitação entre as crianças participantes, deixando em evidência aspectos importantes da Educação Física, pois nos jogos e nas brincadeiras, a lateralidade, a força, o equilíbrio se faziam presentes, favorecendo a psicomotricidade, tão importante no desenvolvimento da criança, indispensáveis à formação de personalidade, para a percepção do corpo, do movimento e da coordenação motora.

Nesses momentos, de possibilidades únicas interculturais, as crianças indígenas e não-indígenas, sem dúvida, realizaram descobertas, que vão lhes permitir lidar com os ambientes singulares. A interculturalidade, então, se insere como uma via que possibilita essas festividades lúdicas, contribuindo para mediar as práticas da Educação Física Escolar. Como dizem os teóricos, o Interculturalismo reúne várias culturas que, juntas, formam uma cultura comum, sustentada pelo respeito à convivência, pela cooperação, pelo diálogo e pela relação entre todos por meio de uma vivência pacífica. O contrário disso pode provocar a dureza de sentimentos que leva à indiferença, ao desrespeito, à desigualdade de oportunidade e às diferenças sociais e culturais cujas consequências são sempre trágicas, pois refletem a eliminação e negação do outro.

Neste sentido, salienta-se o importante papel da interculturalidade como parceira da Educação Física no desenvolvimento global da criança indígena. Mas é preciso ouvir as queixas dos professores indígenas de que não dispõem das condições básicas para pôr em práticas tais aulas nas comunidades, padecendo, especialmente da falta de conhecimento científico e sistemático da área, que começa a ser vista como significativa pelos benefícios que pode oferecer às crianças indígenas.

Seria ingênuo acreditar que tudo pode mudar pelo simples interesse de uns poucos. Está diante de uma tarefa árdua e complexa que exige esforço coletivo, boa vontade política e mudança de visões distorcidas que há século causam sofrimento e desconforto aos povos indígenas, mormente por conta de suas culturas, tradições e modos de vida, que se mantêm à custa de ácidas críticas. São comportamentos impertinentes de uma sociedade que se recusa a aceitar o outro com suas dessemelhanças, suas nuances de vida, mas apenas sob a perspectiva de que cada ser humano é um universo em si mesmo, se bastando no rico contexto da diversidade.

Diante disso, pode-se concluir que no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, que concentra diversas etnias com seus conhecimentos culturais valorizados através do empenho e da boa vontade dos professores indígenas, que buscam conscientizar os mais jovens sobre a importância de cada saber, é plausível dizer que a interculturalidade acontece, mas não de forma plena, pois muitos são os percalços impossibilitando o reconhecimento devido de cada cultura e o elo que existe entre elas. É preciso que haja espaço para ampliar conhecimentos sobre a importância da troca de experiências e de diálogo diversificado, para que assim a interculturalidade possa emergir promovendo a junção de saberes, entrelaçamento, corporalidade indígena, Educação Física, brincadeiras e jogos, favorecendo as crianças indígenas, que tem no ato de brincar o seu desenvolvimento pleno, carregado de significações.

REFERÊNCIAS

ACHTERBERG, Alana Rodrigues Rigão; SCREMIN, Greice. Análise Textual Discursiva em narrativas docentes: uma abordagem teórico-prática. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 5, agos/dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view>. Acesso em: 28 de jun. de 2024.

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recimam), 2008.

AIDAR, Laura. **Arte Indígena Brasileira**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/arte-indigena-brasileira>. Acesso em: 30 de jun. de 2024.

AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.5, n.1, p.159-182, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos>. Acesso em: 29 de agos. 2023.

ALBUQUERQUE, Igor Valença de et al. Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões. **Revista Digital - Buenos Aires**, Año 14, n. 136, set. de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 13 de jul. 2024.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In.: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMANN, Ilana; PETERS, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017, p. 39/56.

ALMEIDA, Artur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, v.32, n. 2/4, p. 59-74, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. **Esporte e Cultura: Esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas**. 1ª Edição, Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

AMORIM, Ida de Fátima de Castro; BARROS, João Luiz da Costa; FARIAS, Marnilde da Silva de; ROCHA, Stélio Nunes; PIMENTA, Maria Ivony da Silva et al. O currículo escolar e a prática dos professores de educação física em contexto amazônico: o desafio das aulas de educação física nas comunidades indígenas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p.18085-18100, feb. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/article/view>. Acesso em: 16 de jul. 2024.

AREIAS, João Henrique. **Esporte e cultura: a influência da prática esportiva na sociedade**. Publicado em janeiro de 2017. Disponível em: <http://jhareias.com/influencia>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

ALVES, Jean Paraizo. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/ multilíngue. In.: MARFAN, Marilda Almeida (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação e Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002, p. 19-25.

ALVARES, Myriam Martins. Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, ano 8, v. 15, n. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revista>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

ANGELINE, Ana Michelle Lope; MARTINS, Renato Leal Catunda; MARTINS, Tiago Leal Catunda; SILVA NETO, Walber Angeline da. **A cultura é o homem, e tudo mais**. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/pdf>. Acesso em: 30 de jun. de 2024.

ANDRADE, Simeí Santos. **A infância da Amazônia Marajoara**: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA. Tese [Doutorado em Educação] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br>. Acesso em: 12 de jan. 2024.

APARICIO, Pablo Christian; FONTAINE, Dana de la. Presentación. In.: FONTAINE, Dana de la; APARICIO, Pablo Christian (Orgs). **Diversidad cultural y desigualdad social em América Latina y el Caribe**: desafíos de la integración global. El Salvador: Talleres Gráficos UCA/Tiraje, 2008, p. 5-14.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Povos Timbira, territorialização e a construção de práticas políticas nos cenários coloniais. **Revista de História**, São Paulo, n. 168, p. 244-270, jan./jun. 2013. Disponível em: . Acesso em: 13 de jan. 2024.

ARAÚJO, Sheila Alves de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil**: uma análise das produções científicas (2001 – 2012). Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

BAIÃO, Mário Augusto. **A Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Monografia [Graduação em Educação Física] Centro Universitário Metodista de Minas, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/.../a-educacao>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

BANDEIRA FILHO, Cixto de Assis; MOLL, Jaqueline. **O caminhar epistemológico e metodológico da ideia;-luz**: provocações para pensar a produção científica. In.: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII Enpec em Rede, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec>. Acesso em: 03 de set. 2023.

BARCINSKI, Mariana. O lugar da informalidade e do imprevisto na pesquisa científica: notas epistemológicas, metodológicas e éticas para o debate. **Revista Pesquisas e**

Práticas Psicossociais (PP), São João del-Rei, v. 9, n. 2, jul./dez./2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v9n2/13.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

BARTELMEBS, Roberta Chiesa. **A observação na pesquisa em educação: planejamento e execução**. Publicado em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream>. Acesso em: 10 de agos. 2023

BARROS, João Luiz da Costa. Vivências corporais através do brincar na educação física infantil. In.: GRANDO, Beleni Saléte. **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 145/157.

BARROS, João Luiz da Costa. **Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé**. Tese [Doutorado em Educação] Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2012. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 29 de mar. 2024.

BARROS, João Luiz da Costa; SOARES, Artemis de Araújo DUARTE, Marcelo Gonçalves; MACHADO, João C B Pereira; LOPES, Maria Almerinda M.; MONTEIRO, Plínio J. Cavalcante. O brincar das crianças Sateré-Mawé e suas relações interculturais com a educação escolar indígena. **RPCD**, v. 14, n. 1, p. 26-48, abr. 2014. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos. Acesso em: 05 de ago. 2023.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Educação Infantil**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 de agos. 2023.

BENDRATH, Martha Rosa; BENDRATH, Eduard Angelo. Teorias pedagógicas da Educação Física e a nova proposta curricular do Estado de São Paulo. **Revista Digital**, +Buenos Aires, año 15, n. 166, mar. 2021. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd/educacao-fisica>. Acesso em: 06 de agos. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n.º 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

BERNARDO, Nairim. **5 sugestões de brincadeiras e jogos indígenas para incluir no cotidiano das crianças**. Publicado em abril, 2021. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/educacao-infantil>. Acesso em: 05 de agos. 2023.

BERNARDO, Nairim. **Educação Infantil indígena: o que a relação das crianças com o território pode nos ensinar**. Publicado abril de 2024. <https://box.novaescola.org.br/educacao-infantil>. Acesso em: 19 de jul. 2024.

BOMTEMPO, Edda; CARAMILLO, Goings, Luana. **Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação**. Rio de Janeiro: Editora Wak Editora, 2021.

BRAGA, Lisbela Lessa Cohen. **A Educação Escolar Indígena diferenciada**. In.: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, v. XVI, n. 1, de 22 a 24 de

setembro de 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs>. Acesso em: 25 de mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em 08.10.2016.

BRASIL. **Caderno de Apresentação**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental/2002

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília: Senado federal, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secad/MEC, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE Nº 14/99 – CEB**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Publicado dezembro, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. **Revista Crítica y Emancipación**, v. 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

CHAVES, Antonio Marcos. Significados das crianças indígenas brasileiras (Séculos XVI E XVII). **Rev. Bras. Cres. e Desenv. Hum.**, S. Paulo, v. 10, n. 1, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

CAMPOS, Islla. **Parque das Tribos**: mulheres indígenas lideram resgate. Publicado fev. de 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

CAMARGO, Vera Regina Toledo; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Jogos interculturais indígenas: “**O mais importante não é ganhar, mas celebrar e participar**”. In.: III Simpósio Internacional de Comunicação e Cultura na América Latino, v. 3, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/extraprensa/article/view>. Acesso em 25 de jul. 2024.

CAMILO, Filipe Costa; PITOMBEIRA, Leymar Prestes; DEBIEN, Jurema Barreiros Prado; CANTANHEDE, Aroldo Luis Ibiapino. Abordagens pedagógicas da Educação Física: um estudo na Educação Infantil de Belo Horizonte. **Revista Digital - Buenos**

Aires, Año 15, n. 146, jul. 2010. Disponível: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 28 de abr. 2024.

CANCLINI, Nestor Garcia. Definiciones em transición. In: MATO, Daniel (org.) **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales em tiempos de globalización**. Buenos Aires, Clacso, 2001, p. 57-67.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 03 de nov. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n.161, p.802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 07 de nov. 2023.

CASTIM, Mariana Inês Raminhos. **Educação Intercultural: Estratégias de Promoção com Crianças do Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico**. Relatório Final [Mestrado em Educação Pré-Escola e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, Odivelas, 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/.pdf>. Acesso em: 28 de agos. 2023.

CASTRO, Denise Monteiro de; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal e Educação Escolar Indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p.234-254, jun. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em; 13 de jul. 2024.

CAVALCANTE, Gardênia Maria Barbosa; MACÊDO, Letycia Alves de; MATOS, Maristela Bortolon de. Decolonizar a educação física escolar indígena: uma ação urgente na revitalização das brincadeiras, jogos e atividades indígenas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n.12, p. 31185-31203, dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php>. Acesso em: 09 de jul. 2024.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2000, v. 43, n. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 13 de jan. 2024.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **Revista São Paulo Perspect**, v. 15, n. 2, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 de jun. 2024.

CORTESÃO, Luiza; STONER, Stephen R. A interculturalidade e a educação Escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Revista Inovação**, n. 9, p. 35-51, 1996. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream>. Acesso em: 06 de nov. 2023.

CORTEZÃO, Raphael. **Indígenas que moram na zona urbana de Manaus reclamam de discriminação**. Publicado em abril de 2009. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

CORAZZA, Sara Teresinha. Prefácio. In.: LAUX, Rafael Cunha (Org.). **Passado, presente e futuro da educação física**: uma perspectiva histórica mundial, brasileira e catarinense. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021 p. 7-8.

CORRÊA. Roseli de Alvarenga. **Educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Ticuna do Solimões**. Tese [Doutorado e Educação]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 01 set. 2023.

CORREIA, Cátia Sofia Carvalho. **A brincar também se aprende**. Porto, 2012. Disponível: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream>. Acesso em: 26 de mar. 2024.

COSTA, Edlamar Menezes da. **As práticas lúdicas na comunidade indígena Tabalascada em Roraima**. Manaus: Edua/Ufam, 2013.

COTRIM, Gabriela Souza; BICHARA, Ilka Dias. O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. <https://www.scielo.br/j/prc/a/nqxxhmqtwqvqjcytd8hywnq>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

CLICK ESCOLA. **Cabra-cega**. Disponível em: <https://www.clickescolar.com.br>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

CRUZ, Héctor Muñoz. Educação no contexto da diversidade cultural. In.: MARFAN, Marilda Almeida (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação e Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002, p. 9-16.

DAOLIO, Jocimar. Por uma educação física plural. **Revista Motriz**, v.1, n. 2, p. 134-136, dez./1995. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. Publicado fev. 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br>. Acesso em 11 de nov. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar *a fazer* e ensinar *sobre o fazer* na educação física escolar. In.: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 28-46.

DICIONÁRIO PRIBERON. **O monismo**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em 02 de set. 2023.

DUTRA, Juliana Cabral de O.; MAYORGA, Claudia. Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, nº Especial, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp>. Acesso em: 10 de ou. 2024.

ESCOLA INDÍGENA mostra diversidade nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Física**, n. 74, 2020. Disponível em: <https://confef.org.br/extra/revistaef/arquivos>. Acesso em: 08 de jul. 2024.

FAUSTINO, Rosangela Celia; GEHRKE, Marcos; GOMES, Alline Gonçalves Proença; PERES, Delmira de Almeida. A interculturalidade na Educação Escolar Indígena. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.25, n. 1, p. 174-189, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index>. Acesso em: 08 de nov. 2023.

FERNANDES, Estevão. Contexto e corporalidade nas pesquisas em educação indígena: algumas reflexões. **CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Ano 7, ed. 15, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

FERREIRA NETO, Sueli David; SILVA, Vânia Olímpia Barbosa; LEITE FILHO, Marcos Antônio de Araújo. Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, Edição Especial. v. 5, n. 6, ago. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

FERREIRA, Tatiana. **Instituições se unem para criar política de educação indígena**. Disponível em: <http://redesestudantesindigenas>. Acesso em: 21 de abr. 2024.

FRATTI, Rodrigo Graboski. **Interculturalidade**: olhares sobre tolerância, resistência, transmodernidade e educação. In.: 5º Simpósio da faculdade de Ciências Sociais: Democracia e Direitos Humanos, Goiânia, 11 a 13 de setembro de 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

FRIEDMAN, Adriana. (org.). (1992). O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Escrita: ABRINQ, 1992.

FRIEDMAN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese [Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia)]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle>. Acesso em: 28 de jan. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. Adriana Friedmann. São Paulo: Panda Books, 2020.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. **IEducação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FREITAS, Maria Cristina de. **Abordagens pedagógicas no ensino da Educação Física pós década de 1970**. Caderno Temático, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 26 de abr. 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (Funai). **Pinturas corporais indígenas carregam marcas de identidade cultural**. Publicado em setembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias>. Acesso em: 30 de jun. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: estudos emergentes**. Santo André-SP: Unijui, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

FREITAS, Milena de Bem Zavanella. **Salto em distância: origem, modalidades e recordes**. Publicado junho de 2021. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

GALVÃO, Sofia. A corporalidade dos povos indígenas na construção de sua organização social e cosmologia com relação à interação entre o mundo físico e espiritual. **Revista Avesso**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/avesso/article/view>. Acesso em: 09 de jul. 2024.

GALATTI, Larissa Rafaela. **AFEs, Desenvolvimento Humano e Esporte de Alto Rendimento**. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil, 2017. Disponível em: <http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/pdf>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

GAUDITANO, Camila. **Jeitos de aprender**. Disponível em: <https://mirim>. Acesso em: 28 de jan. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução: The interpretation of cultores Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GOMES, Melissa Carvalho. Outros olhares sobre a questão indígena na Amazônia: Cultura e identidade na realidade dos índios na cidade. **Revista em Debate**, v. 03, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

GONÇALVES, Tânia Filipa Frutuoso. **Interculturalidade: Caminhos para a Transformação** Relatório de Estágio [Mestrado em Ciências da Educação]

Universidade De Lisboa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/pdf>. Acesso em: 29 de agos. 2023.

GONÇALVES, Leonardo Conceição; CAUHY, Letícia Cristina de Andrade; JACOB, Hemanuelle Di Lara Siqueira. **Educação Física no contexto da licenciatura indígena**: contribuições para a formação de professores do curso de Educação Intercultural/UFG. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe>. Acesso em: 08 de jul. 2024

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 3, ed. 57, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp>. Acesso em: 03 de nov. 2023.

GRANDO, Beleni Salete. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 138-154, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. **Legislação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. **Cultura(s) e interculturalidade**: conceitos e perspectivas de construção de saberes. Cesad, modulo 03, 2013. Disponível em: <https://cesad.ufs.br/ORBI/public/upload>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; CHAMUSCA, Adelaide; GRILLO, Susana. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Cadernos Secad/MEC, 2007.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Jogos Interculturais Indígenas**. Publicado set. 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 30 de jul. 2024.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Kayapó Xikrin**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 14 de jan. 2024.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Munduruku**. Publicado em 2020. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 12 de jul. de 2024.

JARDIM, Fernanda Ojeda. **Educação Escolar Indígena**: interculturalidade e aspectos históricos. In.: IV Seminário de Formação Docente: intersecção entre Universidade e Escola. Dourado-MS, de 09 a 11 de setembro de 2019. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/article>. Acesso em: 10 de maio 2024.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In.: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educação Indígena e Interculturalidade**: Um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p. 82-115.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: 12 de out. 2024

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2003.

LAUX, Rafael Cunha; ANTONIO, Dayanne Sampaio. História da educação física: da pré-história à pandemia em 2020. In.: LAUX, Rafael Cunha (Org.). **Passado, presente e futuro da educação física**: uma perspectiva histórica mundial, brasileira e catarinense. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021 p. 9-36.

LANDA, Mariano Báez. Universidades interculturales en México: comentarios desde una mirada antropológica. In.: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educación indígena e interculturalidad**: un debate epistemológico y político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p. 20-44.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 29 de abr. 2024.

LAVORSKI, Joyce; VENDITTI JUNIOR, Rubens. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd>. Acesso em: 18 de mar. 2024.

LÊ BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Mariana Alonso. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 119-140 jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/download>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

MELO, Liana. **Lutana Kokana:** cacicagem feminina desafia tradição patriarcal indígena. Publicado março de 2024. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br>. Acesso em 11 de jul. 2024.

LIMA, Fabio de Sousa; LIMA, Danielle dos Santos Pereira; CAVALCANTE, Olendina de Carvalho. Sistema de Nominação Wapichana: A corporalidade e a tessitura social da pessoa. **Revista Antropológicas**, Ano 22, v. 29, n. 1, p. 115-135, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/article/view>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

LIMACHI, Duverly Joao Incacutipa. El juego del niño indígena aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural. **Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 12, n. 22, enero-junio, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

LOCATELLI, Rosimar; REZENDE, Janaina Ribeiro de. Infância Indígena Apinayé: reflexões sobre o ser criança na aldeia. **Revista RBEC**, Tocantinópolis, v. 8, 2023. Acesso em: 13 de jan. 2024.

LOIOLA, Karen Setenta; PINTO, Nayla Júlia Silva. **A interculturalidade e o brincar no contexto nacional brasileiro**. Publicado abril, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 22 de mar. 2024.

LONGO, Monique Marques. Por uma Educação Física Escolar não excludente: desconstruindo padrões corporais hegemônicos na escola. **Revista Contrapontos (Eletrônica)**, v. 20, n. 1, Itajaí, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/article>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

LOPES, João Batista Rodrigues. Fundamentos para uma filosofia moral da ilustração. **Revista Diaphonía**, v. 9, n. 4, 2023. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: MEC, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Ronny Max; PIRES, Juliana Aparecida de Jesus; OLIVEIRA, Eduardo Poletto de. **Os povos indígenas da América Latina em risco:** um estudo sobre as tribos Achuar, Aymara e Quéchua. In.: Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, n. 10, out/2022. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/article>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

MADERS, Sandra; BARCELOS, Valdo. Educação Escolar Indígena e Intercultura: Um Diálogo Possível e Necessário. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 167, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 04 de jul. 2024.

MARCOVICZ, Carina; OLIVEIRA, Oséias. **A questão indígena e a identidade cultural**. In.: Anais do 3º Salão de Extensão e Cultura da Unicentro, de 20 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/sec/iiisec/pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Revista Movimento**, , Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, set./dez. de 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115314345010.pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2024.

MAPA DO BRINCAR. **Peteca**: Jeito de brincar. Disponível em: <https://mapadobrinca.folha.com.br>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In.: MATTOS, CLG; CASTRO, PA (Orgs). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PERMISÁN, Cristina Goenechea. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep>. Acesso em 25 de ago. 2023.

MAZONI, Anna Rachel Mendes Gontijo. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola “plural”**: um estudo de caso. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, set.-dez. p.247-260, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/articulo>. Acesso em: 31 de out. 2023.

MEDINA FILHO, Antonio Luiz de. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 263-271, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc>. Acesso em: 30 de out. 2023.

MORAES, Natália. **Semana do MEI**: Aldeia Marçal de Souza, em Campo Grande, recebe capacitação em empreendedorismo. Publicado em maio de 2024. Disponível em: <https://ms.agenciasebrae.com.br>. Acesso em 10 de out. 2024.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **História da Cultura Amazonense**: I e II. Manaus: Fundo Municipal de Cultura, 2016.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: 30 de out. 2023. <https://media.proquest.com/media/hms>.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97>. Acesso em: 29 de abril. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu>. Acesso em: 31 de out. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235209185.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

MUNDURUKU, Maria Valdenize Saú; JESUS, Lori Hack de. Manikuera: mingau sagrado do povo Munduruku. **Revista de Comunicação Científica–RCC**, maio/set., v. 1, n. 8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index>.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011. Acesso em: 13 de jan. 2024.

MUSTAFA, Amanda Ramos. **As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos Espaços Culturais Indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anummareh't e Kokama**. Dissertação [Mestrado em Letras e Artes] Universidade do estado do Amazonas (UEA), Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3347>. Acesso em: 30 de jun. de 2024.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; BRAND, Antônio Jacó. **Professores índios e a escola diferenciada/intercultural a experiência em escolas indígenas guarani e kaioiwá e a prática pedagógica para além da escola**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/pdf>. Acesso em 10.10.2016.

NASCIMENTO JÚNIOR, José Roberto Andrade do; FAUSTINO, Rosângela Célia. Jogos indígenas: o futebol como esporte tradicional Kaingang. **Revista Pensar a Prática**, v. 12, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/download>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. In.: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educação Indígena e Interculturalidade: Um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p. 263-294.

NEUSER, Heinz. Política y participación de los pueblos indígenas en los países Andinos. Aproximaciones estratégico-didácticas e indicadores para su implementación. In.: FONTAINE, Dana de la; APARICIO, Pablo Christian (Orgs.). **Diversidad cultural y desigualdad social em América Latina y el Caribe: desafíos de la integración global**. El Salvador: Talleres Gráficos UCA/Tiraje, 2008, p.25-46

OLIVEIRA, Ana Amélia Neri. **O esporte como instrumento de inclusão social**: um estudo na Vila Olímpica do Conjunto Ceará. Monografia [Especialização em Esporte Escolar] Centro Educacional a Distância da Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ceme/pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2024.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar; Educação Intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article>. Acesso em: 23 de agos. 2023.

OLIVEIRA, Gertrudes Silva de. **A interculturalidade**: um paradigma sociocultural e educativo a construir. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2015. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros>. Acesso em 04 de jul. 2024.

OLIVEIRA, Caroline Mendes de; ZANELLA, Andrisa Kemel. O corpo no cotidiano escolar dos anos iniciais: concepções e percepções. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 1, n. 1, maio, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; BARROS, João Luiz da Costa; ROCHA, Jamillys Rocha da. Imaginários sobre a educação física escolar no interior do Amazonas: registros de percepções e possibilidades de transformação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024, p. 1 de 22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 13 de out. 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar. Fortaleza: Aliás Editora, 2021a.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Sobre etnicidade na educação: saberes e corporeidade no ritual do Torém na Escola Indígena Diferenciada Maria Venâncio. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p.324/346, 2021b. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view>. Acesso em: 10 de jul. 2024

PICANÇO, Miguel. **A mandicueira**: Um mingau singular, in memoriam dos mortos. Publicado em novembro de 2022. Disponível em: <https://portalamazonia.com>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

PINHEIRO, Itamar de Medeiros. **O brincar da criança indígena sateré-mawé**: elo entre a socialização e a formação cultural. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

SOUSA, Luliane. Estas são as brincadeiras do país Brasil. In.: PINTO, Helen; SILVA, Luciana Soares da; DANA, Míghian (Orgs.) **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022, p. 19-35.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação.

Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 117/124, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

PORTO, Cristina Laclette. Proposta pedagógica. In.: Salto para o Futuro. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2ª ed. Brasília, Ano XVIII, boletim 07, maio de 2008. Disponível em:

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde américa latina. **Revista Textos e debates**, Boa Vista, n. 33, p. 69-88, jul./dez. 2019. Disponível em: [https://revista.ufr.br > article](https://revista.ufr.br/article). Acesso em: 06 de nov. 2023.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Post-imperialismo: para una discusión después del post-colonialismo y multiculturalismo. In.: MATO, Daniel (org.) **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales em tiempos de globalización**. Buenos Aires, Clacso, 2001, p. 161-183.

RIBEIRO, Ana Elisa Rodrigues Alves; BERETTA, Regina Célia de Souza. Interculturalidade, Descolonização e a Educação Superior Indígena no Brasil. **Revista Internacional Educon**, v.1, n. 1, set./dez. 2020. Disponível em: <https://grupoeducn.com/revista/index.php/revista/article>. Acesso em: 05 de jun. 2024.

RIOS, Sadraque Oliveira; COSTA, Jean Mario Araujo; MENDES, Vera Lucia Peixoto Santos. A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. **Revista Discursos fotográficos**, Londrina, v. 12, n. 20, p. 98-120, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article>. Acesso em: 06 de jun. 2024.

ROCHA, Ricardo Teixeira da; SILVA, Vânia Olímpia Barbosa; LEITE FILHO, Marcos Antônio de Araújo. A prática pedagógica dos professores de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, Edição Especial. v. 5, n. 6, ago. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view>. Acesso em: 14 de jul. 2024.

RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn; BELTRAME, Lisaura Maria. **A criança kaingang e seus brincades**. In.: XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26 de set. de 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em: 19 de jul. 2024.

RODRIGUES, Deyvis Nascimento; SANTOS, Leandro Harley Domingues; MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Sexismo e Educação Física: o caso de uma escola municipal da Bahia, Brasil. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 18, n. 182, jul. de 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

RODRIGUES, Naiana Roberta Dias; OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de. Educação Física: uma análise da dimensão curricular em escolas indígenas. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 20, n. 204, mayo, 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd>. Acesso em 18 de jul. 2024.

REIS, Patricia Rossi dos. **Manual bilíngue de Jogos e brincadeiras:** interculturalidade, Modos de Vida e Sustentabilidade. Manaus, Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 12 de mar. 2024.

RODRIGUES, Taisa Figueira. **Um olhar do Design sobre a iconografia indígena.** A ornamentação corporal kayapó: um estudo de caso. Dissertação [Mestrado em Design] PUC-Rio, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 22 de abr. 2024.

RUFINO, João Luiz; BATISTA, Paulo Henrique; GUELER, Roberto; MATARUNA, Leonardo. O fair play na atualidade. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index/article/view>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

SKOLAUDE, Lucas Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander; BOSSLE, Fabiano. A Educação Física na Educação Escolar Indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re) conhecimento intercultural. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020.

SKOLAUDE, Lucas Silva; ZILBERSTEIN, Jacqueline; SILVA, Laura da. Educação Física escolar em uma escola indígena: a (de)colonialidade como viabilidade. **Revista Didática Sistêmica**, v. 24, n. 2, p. 16-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/download>. Acesso em: 14 de jul. 2024.

SZMUKLER, Alicia. **Culturas de desigualdad, democracia y cohesión social en la región andina.** Santiago do Chile: iFHC/Cieplan. 2008.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Revista Interface**, v. 18, supl.2, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse>. Acesso em 28 de abr. 2024.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Periú. Interculturalidade no Brasil: entre políticas, exclusões e resistências. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 231-252, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index>. Acesso em: 04 de nov. 2023.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Aida Suanam Rodrigues dos; ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. **A Educação Física na Escola Indígena Asuriní do Trocará.** In.: Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2011. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files>. Acesso em: 13 de jul. 2024.

SANTOS, Jonise Nunes; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. **Educação Escolar Indígena em Manaus:** 2055-2011. Manaus: editora vale, 2016.

SIMIANO, Maristella Pandini. **Cidade amiga da criança:** um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão. Dissertação [Mestrado

em Educação] Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão 2014. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream>. Acesso em 05 de jul. 2024.

SILVA, Maria Dulce dos Santos da; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. O corpo na escola e na vida: a educação corporal e seus efeitos no indivíduo. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 2, n. 5, abr./jun. 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5657022/mod./1/Corpo>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Revista Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter>. Acesso em: 31 de out. 2023.

SILVEIRA, Diego Soares da. A identidade na diferença: agenciamentos e translações indígenas no espaço urbano de São Gabriel da Cachoeira (AM). **Revista Antares**, v. 5, n. 9, jan./jun. de 2013. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index./article/view>. Acesso em: 30 de jun. 2024.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Escolar**. São Paulo: Sprint, 2005.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes** (Revista Digital), Buenos Aires, Año 17, n. 169, jun. de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd>.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 9, p. 514-538, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/130/97/445>. Acesso em: 29 de abr. 2024.

SOUZA, Renivaldo Santos de; FRANCISCO, Odair Benedito. O brincar no desenvolvimento lúdico da criança. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 13, n. Especial, jul-dez, p. 309-314, 2016. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe>. Acesso em: 22 de jan. 2024.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article>. Acesso em: 26 de jan. 2023

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física Escolar. Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v.17, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/download/pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

TRIANI, André Pereira; FONSECA, Ricardo Alves da; SBARAINI, Fabiana Letícia. Educação Física Escolar, interculturalidade e saúde: uma articulação necessária.

Revista Ensino, Saúde e Ambiente, v. 8, n. 3, p. 1-14, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br//article/view>. Acesso em 30 de agos. 2023.

UJIIE, Nájela Tavares; ZYCH, Anizia Costa. **A escola como espaço de parcerias: aprender na interação com a diversidade e a adversidade**. In.: Congresso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina, de 13 a 15 de set. 2010. Disponível em: <https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso>. Acesso em: 25 de abr. 2024.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Unesco**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

VASCONCELOS, Luciana Machado de. **Mais definições em trânsito: Interculturalidade**. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br>. Acesso em: 06 de nov. 2023.

VIEIRA, Alva Rosa Lana; SANTOS, Jonise Nunes. **Infâncias Indígenas e Interculturalidade no Alto Rio Negro**. Publicado em 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

VIEIRA, Maria Clara. **Vida na aldeia: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande**. Publicado em janeiro de 2016. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com>. Acesso em 05 de jul. 2024.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NASCIMENTO, Adir Casaro. Ser criança indígena terena no espaço da cidade: cultura, escola e brincadeira. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.article/view>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

VILHENA, Altamiro. **Brinquedo de Criança Indígena – Aprendendo a andar de bicicleta**. Publicado em: maio de 2012. Disponível em: <https://impressoesamazonicas.wordpress.com>. Acesso em: 19 de jul. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In.: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. In.: Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, p. 9-11 de marzo de 2009.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Almeida. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 26, n. 26, p. 21-36, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf>. Acesso em: 30 de agos. 2023.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. **Revista Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/article>. Acesso em: 12 de jan. 2024.

APÊNDICE “A”: ROTEIRO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

I. Perfil entrevistados

- Sexo
- Idade
- Função

II. Questões

1. Como a cultura indígena é revelada aos membros mais jovens da comunidade?
2. Qual a influência de outras culturas sobre esta comunidade?
3. O que você tem a dizer sobre interculturalidade?
4. Como acontecem as atividades lúdicas na comunidade?
5. Tipos de brincadeiras/ jogos priorizadas nesta escola.
6. Como os jogos e brincadeiras atuam no desenvolvimento das crianças indígenas?
7. Durante as aulas, você costuma trabalhar temas envolvendo a corporalidade com os alunos?
8. As atividades de educação física com os alunos são encorajadas e/ou estimuladas nesta escola? Quais suas principais dúvidas/dificuldades para trabalhar a Educação Física com os alunos?
9. Como acontecem as relações interculturais entre as atividades lúdicas indígenas e não-indígenas e como isso favorece um ambiente estimulador para o desenvolvimento das atividades de Educação Física?

APÊNDICE “B”:

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Ministério da Educação

Universidade Federal do Amazonas

Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.

O S.r.(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulada "(Im) possibilidades da interculturalidade na escola indígena Wakenai Anumarehit pelas práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física", cujo pesquisador responsável é André Gama Barro. O objetivo do projeto é verificar como acontecem as práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física, tendo como foco o diálogo intercultural entre a cultura indígena e não indígena, no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit dobrando-se nos seguintes objetivos específicos: Elencar informações a respeito da forma como os membros mais jovens da comunidade tomam conhecimento da cultura indígena e sobre o significado dessa cultura e da cultura envolvente no desenvolvimento das crianças indígenas e na criação de uma convivência mais solidária na comunidade; Descrever as identidades étnicas e culturais dos alunos que estudam no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, assinalando como essa etnicidade e essa cultura são valorizadas no Projeto Pedagógico da escola; Mostrar os conteúdos trabalhados com os alunos abrangendo as tradições culturais, a corporalidade e as atividades lúdicas mais apreciadas pelas crianças indígenas, indicando as principais dificuldades envolvendo o desenvolvimento das atividades física na comunidade e destacar como a Educação Intercultural, promovendo a integração de brincadeiras e jogos indígenas e não indígenas, favorece as práticas pedagógicas da Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, apontando o papel do professor na mediação dessa experiência.

O(A) S.r.(a) está sendo convidado porque enquanto professores Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, são fundamentais para a obtenção de informações envolvendo os objetivos do estudo.

O(A) S.r.(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço a ser realizado no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, Parque das Tribos, na cidade de Manaus. Caso aceite participar sua participação consiste em responder as questões constantes no formulário de entrevista alusivas aos objetivos propostos no estudo. Caso aceite, solicitamos expressamente sua autorização para registro de imagens dos espaços e dos eventos que possam ajudar no desenvolvimento do estudo e de gravação de suas falas por meio eletrônico, as quais garantimos a mais absoluta confidencialidade e privacidade, além de proteção da imagem.

Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são mínimos ou quase nulos, uma vez que os dados a serem colhidos por meio de entrevista que se destinarão apenas a obtenção de informações relacionadas aos achados globais alusivos aos objetivos da investigação. Além disso, é assegurada a liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: os conhecimentos a serem construídos com o estudo, que trarão contribuições para o campo, favorecendo a disseminação do importante papel da Educação Intercultural no desenvolvimento da Educação Física Escolar nas comunidades indígenas e o papel do professor na mediação dessa experiência.

Se julgar necessário, o(a) S.r.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(à) S.r.(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente tais como: transporte, alimentação ou encaminhar e acompanhar o (a) participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; ressarcindo quaisquer despesas feitas por conta da pesquisa ou dela decorrente.

Também estão assegurados ao(à) S.r.(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao(à) S.r.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) S.r.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as etapas da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. SIGO, pode entrar contato com o pesquisador André Barros, e-mail: andrebarros23@gmail.com, a qualquer tempo ou para no endereço da UFAM, na Avenida General Rodrigo Octávio Jordão 6.200, Setor Norte. Coroado I, Manaus-AM.

O(A) S.r.(a), também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EF.M/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina. 495 — Adrianópolis• - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1 181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) S.r.(a).. ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada

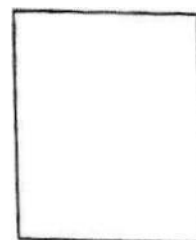
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Manaus, 15/08 / 2024

Assinatura do Participante

Ana Placidia Martins Tomas. Bruc





Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.

O S.r.(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulada "(Im) possibilidades da interculturalidade na escola indígena Wakenai Anumarehit pelas práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física" cujo pesquisador responsável é André Gama Barro. O objetivo do projeto é verificar como acontecem as práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física, tendo como foco o diálogo intercultural entre a cultura indígena e não indígena, no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: Elencar informações a respeito da forma como os membros mais jovens da comunidade tomam conhecimento da cultura indígena e sobre o significado dessa cultura e da cultura envolvente no desenvolvimento das crianças indígenas e na criação de uma convivência mais solidária na comunidade; Descrever as identidades étnicas e culturais dos alunos que estudam no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, assinalando como essa etnicidade e essa cultura são valorizadas no Projeto Pedagógico da escola; Mostrar os conteúdos trabalhados com os alunos abrangendo as tradições culturais, a corporalidade e as atividades lúdicas mais apreciadas pelas crianças indígenas, indicando as principais dificuldades envolvendo o desenvolvimento das atividades física na comunidade e destacar como a Educação Intercultural, promovendo a integração de brincadeiras e jogos indígenas e não indígenas, favorece as práticas pedagógicas da Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, apontando o papel do professor na mediação dessa experiência. O(A) S.r.(a) está sendo convidado porque enquanto professores Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, são fundamentais para a obtenção de informações envolvendo os objetivos do estudo.

O(A) S.r.(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço a ser realizado no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, Parque das Tribos, na cidade de Manaus. Caso aceite participar sua participação consiste em responder as questões constantes no formulário de entrevista alusivas aos objetivos propostos no estudo. Caso aceite, solicitamos expressamente sua autorização para registro de imagens dos espaços e dos eventos que possam ajudar no desenvolvimento do estudo e de gravação de suas falas por meio eletrônico, as quais garantimos a mais absoluta confidencialidade e privacidade, além de proteção da imagem.

Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são mínimos ou quase nulos, uma vez que os dados a serem colhidos por meio de entrevista que se destinarão apenas a obtenção de informações relacionadas aos achados globais alusivos aos objetivos da investigação. Além disso, é assegurada a liberdade de participar ou não da

pesquisa, sem quaisquer represálias. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: os conhecimentos a serem construídos com o estudo, que trarão contribuições para o campo, favorecendo a disseminação do importante papel da Educação Intercultural no desenvolvimento da Educação Física Escolar nas comunidades indígenas e o papel do professor na mediação dessa experiência.

Se julgar necessário, o(a) S.r.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(à) S.r.(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente tais como: transporte, alimentação ou encaminhar e acompanhar o (a) participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; ressarcindo quaisquer despesas feitas por conta da pesquisa ou dela decorrente. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) O direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao(à) S.r.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) S.r.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) S.r.(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável André Gama Barro, fone: (092)98412-0990, e-mail: andrebarros23@gmail.com a qualquer tempo para informação adicional ou no endereço da UFAM na Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6.200, Setor Norte, Coroadó I, Manaus-AM. O(A) S.r.(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 — Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) S.r.(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Manaus, 10/08/2024
Maria Alice Paulino de Souza.

André Gama Barro.
 Assinatura do Pesquisador Responsável



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.

O Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulada "(Im) possibilidades da interculturalidade na escola indígena Wakenai Anumarehit pelas práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física", cujo pesquisador responsável é André Gama Barro. O objetivo do projeto é verificar como acontecem as práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física, tendo como foco o diálogo intercultural entre a cultura indígena e não indígena, no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anomarehit, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: Elencar informações a respeito da forma como os membros mais jovens da comunidade tomam conhecimento da cultura indígena e sobre o significado dessa cultura e da cultura envolvente no desenvolvimento das crianças indígenas e na criação de uma convivência mais solidária na comunidade; Descrever as identidades étnicas e culturais dos alunos que estudam no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, assinalando como essa etnicidade e essa cultura são valorizadas no Projeto Pedagógico da escola; Mostrar os conteúdos trabalhados com os alunos abrangendo as tradições culturais, a corporalidade e as atividades lúdicas mais apreciadas pelas crianças indígenas, indicando as principais dificuldades envolvendo o desenvolvimento das atividades física na comunidade e destacar como a Educação Intercultural, promovendo a integração de brincadeiras e jogos indígenas e não indígenas, favorece as práticas pedagógicas da Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, apontando o papel do professor na mediação dessa experiência.

O(A) S.r.(a) está sendo convidado porque enquanto professores Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, são fundamentais para a obtenção de informações envolvendo os objetivos do estudo. O(A) S.r.(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço a ser realizado no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, Parque das Tribos, na cidade de Manaus. Caso aceite participar sua participação consiste em responder as questões constantes no formulário de entrevista alusivas aos objetivos propostos no estudo. Caso aceite, solicitamos expressamente sua autorização para registro de imagens dos espaços e dos eventos que possam ajudar no desenvolvimento do estudo e de gravação de suas falas por meio eletrônico, as quais garantimos a mais absoluta confidencialidade e privacidade, além de proteção da imagem.

Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são mínimos ou quase nulos, uma vez que os dados a serem colhidos por meio de entrevista que se destinarão apenas a obtenção de informações relacionadas aos achados globais alusivos aos objetivos da investigação. Além disso, é assegurada a liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: os conhecimentos a serem construídos com o estudo, que trarão

contribuições para o campo, favorecendo a disseminação do importante papel da Educação Intercultural no desenvolvimento da Educação Física Escolar nas comunidades indígenas e o papel do professor na mediação dessa experiência.

Se julgar necessário, o(a) S.r.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(à) S.r.(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente tais como: transporte, alimentação ou encaminhar e acompanhar o (a) participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; ressarcindo quaisquer despesas feitas por conta da pesquisa ou dela decorrente. Também estão assegurados ao(à) S.r.(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao(à) S.r.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) S.r.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) S.r.(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável André Gama Barro, fone: (092)98412-0990, e-mail: andrebarros23@gmail.com a qualquer tempo para informação adicional ou no endereço da UFAM na Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6.200, Setor Norte, Coroadó I, Manaus-AM.

O(A) S.r.(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - sala 07, Rua Teresina, 495 Adrianópolis — Manaus — AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e

dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) S.r.(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada.

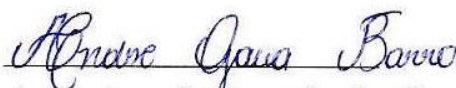
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Manaus, 11/08/2024



Assinatura do Participante



Assinatura do Pesquisador Responsável



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró -Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós - Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.

O S.r.(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulada “(Im) possibilidades da interculturalidade na escola indígena Wakenai Anumarehit pelas práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física”, cujo pesquisador responsável é André Gama Barro. O objetivo do projeto é verificar como acontecem as práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física, tendo como foco o diálogo intercultural entre a cultura indígena e não indígena, no centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: Elencar informações a respeito da forma como os membros mais jovens da comunidade tomam conhecimento da cultura indígena e sobre o significado dessa cultura e da cultura envolvente no desenvolvimento das crianças indígenas e na criação de uma convivência mais solidária na comunidade; Descrever as identidades étnicas e culturais dos alunos que estudam no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, assinalando como essa etnicidade e essa cultura são valorizadas no Projeto Pedagógico da escola; Mostrar os conteúdos trabalhados com os alunos abrangendo as tradições culturais, a corporalidade e as atividades lúdicas mais apreciadas pelas crianças indígenas, indicando as principais dificuldades envolvendo o desenvolvimento das atividades física na comunidade e destacar como a Educação Intercultural, promovendo a integração de brincadeiras e jogos indígenas e não indígenas, favorece as práticas pedagógicas da Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, apontando o papel do professor na mediação dessa experiência.

O(A) S.r.(a) está sendo convidado porque enquanto professores Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, são fundamentais para a obtenção de informações envolvendo os objetivos do estudo.

O(A) S.r.(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço a ser realizado no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, Parque das Tribos, na cidade de Manaus. Caso aceite participar sua participação consiste em responder as questões constantes no formulário de entrevista alusivas aos objetivos propostos no estudo. Caso aceite, solicitamos expressamente sua autorização para registro de imagens dos espaços e dos eventos que possam ajudar no desenvolvimento do estudo e de gravação de suas falas por meio eletrônico, as quais garantimos a mais absoluta confidencialidade e privacidade, além de proteção da imagem

Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são mínimos ou quase nulos, uma vez que os dados a serem colhidos por meio de entrevista que se destinarão apenas a obtenção de informações relacionadas aos achados globais alusivos aos objetivos da investigação, além disso, é assegurada a liberdade de participar ou não da

pesquisa, sem quaisquer represálias. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: os conhecimentos a serem construídos com o estudo, que trarão contribuições para o campo, favorecendo a disseminação do importante papel da Educação Intercultural no desenvolvimento da Educação Física Escolar nas comunidades indígenas e o papel do professor na mediação dessa experiência.

Se julgar necessário, o(a) S.r.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(à) S.r.(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente tais como: transporte, alimentação ou encaminhar e acompanhar o (a) participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; ressarcindo quaisquer despesas feitas por conta da pesquisa ou dela decorrente.

Também estão assegurados ao(à) S.r.(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao(à) S.r.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) S.r.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) S.r.(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável André Gama Barro, fone: (092)98412-0990, e-mail: andrebarros23@gmail.com a qualquer tempo para informação adicional ou no endereço da UFAM na Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6.200, Setor Norte, Coroadó I, Manaus-AM.

O(A) S.r.(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - sala 07, Rua Teresina, 495 Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) S.r.(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Manaus, 11/08/24

Elite Sidnelma Gama da Silva

Assinatura do Participante

André Gama Barro

Assinatura do Pesquisador Responsável