

# VISIBILIZANDO CULTURAS INVISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Danielle Ribeiro Santos <sup>1</sup>  
Alberto Luiz Schneider <sup>2</sup>

## RESUMO

Ancorada nos referenciais que subsidiam a perspectiva cultural da Educação Física, as teorias pós-críticas, a intenção desta pesquisa foi a de dar visibilidade aos saberes dos grupos historicamente excluídos e marginalizados no currículo escolar nas aulas de Educação Física. Agenciada pelos princípios éticos-políticos da descolonização, da justiça curricular e de evitar incorrer no daltonismo cultural tencionei propiciar espaço para o diálogo e reflexões críticas da cultura corporal com intuito de contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura indígena e suas práticas corporais por meio da leitura crítica e da ação problematizadora. Para a realização desta pesquisa qualitativa – ancorada nos referenciais das teorias pós-críticas que subsidiam o currículo cultural da Educação Física – foi adotada a autoetnografia como perspectiva teórico metodológica. A pesquisa ocorreu em uma escola do município de Praia Grande durante as aulas de Educação Física ministrada pela professora/pesquisadora. Participaram da pesquisa 78 alunos e alunas de 4 turmas multisseriadas na faixa etária de 06 a 14 anos. Os dados obtidos indicam que a visibilização da cultura indígena corroborou para o chamado arco-íris cultural evitando, portanto, o daltonismo cultural, para desconstrução da imagem estereotipada e folclorizada identificada nas enunciações das crianças promovendo uma mudança do olhar em relação à população indígena contribuindo para a formação de sujeitos críticos e sensíveis à diversidade.

**Palavras-chave:** Educação Física, Cultura Indígena, Princípios éticos-políticos.

## INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância de uma prática que corrobore para a construção de relações mais democráticas e subjetividades mais sensíveis à diversidade, a proposta deste trabalho foi e de dar visibilidade, por meio de aulas de Educação Física culturalmente orientadas, a uma cultura que historicamente vem sendo invisibilizada na escola, a cultura indígena.

A Educação Física juntamente com Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa está inserida na área de linguagens, mas vale dizer que a concepção de linguagem adotada pelo currículo cultural entende que esta não é uma representação da realidade, ela produz a

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pela Universidade Metropolitana de Santos - SP, [profdanisantos@gmail.com](mailto:profdanisantos@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutor em História pela Unicamp, com Pós-Doutorado no King's College London e no Departamento de História da USP - SP, [alberto.ls@uol.com.br](mailto:alberto.ls@uol.com.br).

realidade. Desse modo, as práticas corporais são frutos da linguagem, são textos da cultura e, sua leitura e produção, é foco da Educação Física Cultural ou currículo culturalmente orientado.

Nesta concepção, o ensino do componente curricular é pensado a partir do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas visando a formação de identidades solidárias na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

A proposta defende que há diferentes modos de fazer, de pensar, de jogar, dançar, lutar. Não oferece “[...] nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios. Contentam-se em problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar” (NEIRA, 2016, p.90).

O currículo cultural, fundamentado nas teorias pós-críticas do ensino - teorias que enfatizam as relações de poder; questões de identidade, diferença, subjetividade, subjetivação, conhecimentos, verdades, discursos e maneiras outras de entender o social - encontra inspiração nos princípios da descolonização do currículo, da justiça curricular, da articulação com o projeto político pedagógico, do reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade, de evitar incorrer no daltonismo cultural e na ancoragem social dos conhecimentos. Tais princípios são flexíveis e funcionam como critérios que influenciam nas tematizações acerca da cultura corporal e nas situações didáticas postas em ação.

Neste trabalho, ao tematizar a cultura indígena nas aulas de Educação Física, com base nos mapeamentos realizados e nas situações que foram ocorrendo durante as aulas, fomos agenciados pelos princípios da descolonização do currículo, da justiça curricular e o de evitar o daltonismo cultural.

A articulação entre os princípios de justiça curricular e da descolonização implica por parte do educador buscar romper com a visão eurocêntrica do currículo e tratar com a mesma dignidade práticas corporais de origem euro-estadunidense e práticas corporais oriundas de outros povos e grupos culturais que tradicionalmente são marginalizadas dentro do currículo escolar (NEIRA; NUNES, 2009).

Quanto ao evitar incorrer no daltonismo cultural implica reconhecer e valorizar o “arco-íris” de diferentes culturas. A ideia é que as crianças acessem diferentes formas de vivências, discursos, fontes variadas de estudo do tema em destaque favorecendo a heterogeneidade.

O daltonismo cultural é algo que tem muito que ver com o habitus<sup>3</sup> que, insidiosamente, se instala ao longo da socialização de muitos de nós e que nos estimula a aceitar a ideia de que as pessoas em geral são muito semelhantes, partilhando gostos, valores, conhecimentos e, sobretudo que estes são os valores e práticas que, de entre todos, são os melhores, os mais aceitáveis, os mais válidos (CORTESÃO, 2018, p. 318).

Sob o olhar pós crítico na perspectiva da descolonização e da justiça curricular os saberes dos grupos invisibilizados na escola age no sentido de dar visibilidade aos saberes dos grupos historicamente excluídos e marginalizados no currículo escolar em contraposição à predominância do eurocentrismo e da naturalização, tão presente no currículo escolar como apontam diversos estudos. “Quer-se favorecer, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Desse modo, após um mapeamento realizado com o intuito de conhecer o que os estudantes entendiam sobre os conhecimentos que são ensinados nas aulas de Educação Física. Obtive como dado inicial que as lutas não faziam parte da Educação Física Escolar, associado a este dado o desconhecimento sobre práticas indígenas me levou a iniciar o estudo deste tema partindo das lutas indígenas.

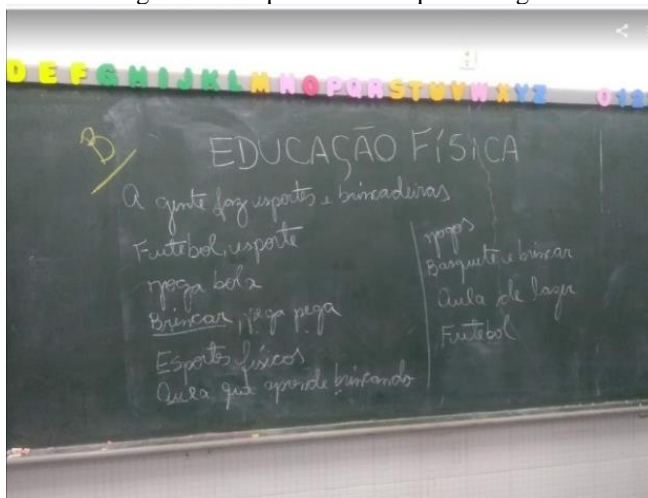
Desde as primeiras aulas, foi possível perceber que os alunos não estavam acostumados com aulas culturalmente orientadas. Ao questionar sobre a visão que possuíam do componente, as respostas foram:

- Praticar esporte, queimada;
- Fazer esporte, obedecer a professora, prestar atenção;
- Serve para fazer futebol e vôlei;
- Obedecer a professora ou ganha ocorrência;
- Eu acho que é alguma coisa que tem que obedecer às regras, a professora [...] se vem pra escola é pra fazer;
- Eu acho legal, a gente brinca;
- A gente faz esportes e brincadeiras;
- Aula de lazer;
- Esportes físicos.

---

<sup>3</sup> A autora emprega o conceito de habitus partindo de Bourdieu. O habitus está instalado no inconsciente de todos, e, evidentemente, também nos professores.

Figura 1 – Mapeamento no quadro negro



Identifiquei que grande parte das vivências citadas faziam parte de práticas tradicionalmente ensinadas nas aulas do componente, o discurso dos alunos e alunas também deixou transparecer a visão que possuíam de um currículo hegemônico, eurocêntrico. “Considerada um dos componentes do currículo, a Educação Física constituiu-se sobre a égide da modernidade, priorizando práticas comprometidas com os modos, valores e conceitos da cultura dominante” (SANTOS, 2014, p.1016).

O tratamento do corpo na Educação Física sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar. Normas e valores são literalmente “incorporados” pela sua vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano do sensível do que do intelectual. Assim, a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, enaltecimento do prazer corporal, a prática balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva ainda aparece presente nas propostas pedagógicas (BRACHT, 1999).

Diante deste contexto inicial, percebi a necessidade de eleger temas que buscassem promover a justiça curricular, que evitasse o daltonismo cultural e promovesse deslocamentos na visão colonizada que tinham do currículo. Além disso, a percepção de que grande parte dos estudantes sequer conheciam práticas corporais de grupos minoritários me levou a tematizar a cultura indígena nas aulas de Educação Física.

## **METODOLOGIA**

A realização da pesquisa ocorreu em uma escola categorizada como Complementação Educacional localizada no município de Praia Grande, litoral sul de São Paulo, durante as aulas de Educação Física ministrada pela professora/pesquisadora.

Participaram da pesquisa 78 alunos e alunas de 4 turmas multisseriadas na faixa etária de 06 a 14 anos. A participação na pesquisa foi condicionada à autorização por parte dos responsáveis legais pelos estudantes.

Para a realização desta pesquisa qualitativa, foi adotada a autoetnografia como perspectiva teórico metodológica.

Ciente de que na pesquisa qualitativa não há hipóteses pré-concebidas, nem a suposta certeza do método experimental, visto que são construídas no caminhar da pesquisa, na observação, procurei me atentar para que “[...] o resultado da pesquisa não seja fruto de observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista” (PEIRANO,1995).

Vale dizer que a adoção pelo termo perspectiva deu-se pelo fato de que alguns autores consideram que pesquisas etnográficas pressupõem um longo tempo de permanência no campo de pesquisa, no entanto, sabe-se que a etnografia vem cada vez mais sendo usada por diversas áreas além das ciências sociais sem, contudo, prescindir de um tempo prolongado para realização do estudo.

Na perspectiva etnográfica, a experiência de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram, no dia-a-dia, no próprio local de pesquisa entre pesquisa-dor e pesquisa-dos (PEIRANO,1995).

Entendo assim que esta pesquisa de perspectiva etnográfica se configura como autoetnografia visto que para compreensão do contexto cultural parto da minha imersão na experiência da pesquisa, no encontro com meus alunos, com o arranjo escolar, com a vida da escola descrita e analisada a partir da minha visão, certa de que como professora pesquisadora, mergulhada no contexto social da pesquisa, minhas observações, sentimentos, experiências e interpretações formam um conjunto de dados que tanto influenciam quanto são influenciados pela pesquisa.

Autoetnografia vem do grego:auto (self= ‘em si mesmo’), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = ‘a forma de construção da escrita’) e remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (‘escrever’), sobre um grupo de pertença (‘um povo’), a partir de ‘si mesmo’ (da ótica daquele que escreve) (SANTOS, S., 2017, p. 218).

Na autoetnografia, o registro da experiência não se configura na descrição de uma realidade supostamente objetiva, na execução de técnicas que definem passo a passo o que fazer, o que, no entanto, não significa falta de rigor. “A experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção” (CLIFFORD, 2002, p.38).

Contudo, ciente de que meu olhar está circunscrito à bagagem que ele carrega e que a personalidade do investigador e sua experiência pessoal não podem ser eliminadas do trabalho etnográfico. Para Rockwell:

La interacción etnográfica en el campo, por ser social, en cierta medida está fuera de nuestro control. Intervienen en ella, además de nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras propias angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. El proceso de campo rebasa el dominio del control técnico que puede regir otros trabajos empíricos (por ejemplo, encuestas). Más bien, las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja (ROCKWELL 1987, p. 4).

A autoetnografia se vale da experiência pessoal, reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros”, visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

O registro da experiência para a forma textual envolve “múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor” (CLIFFORD, 2002, p. 21).

O grande desafio é, portanto, registrar em palavras o que se vê, se entende, se percebe, o que foi registrado de maneiras outras, como no caso da captura de imagens, sons e movimentos. Não pretendo um registro neutro, tampouco acredito possível. “Si bien en todo registro está presente la persona que lo hizo, también debe estar lo otro, lo observado. Cuando está, es posible ‘volver a ver’ desde otro lugar, lo que sucedió, lo que se dio” (ROCKWELL, 1987, p. 8).

Para a antropóloga brasileira Mariza Peirano, pesquisadora sênior e com vasto material publicado sobre etnografia, uma (boa) etnografia é a própria teoria vivida, a teoria não apenas informa a pesquisa, ela está, de maneira óbvia, em ação, emaranhada nas evidências empíricas. Mais: a união de etnografia e teoria não se manifesta apenas no exercício

monográfico. Ela está presente no dia a dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares. Como o trabalho de campo se faz, em geral, pelo diálogo vivo, a escrita etnográfica pretende comunicar ao leitor (e, com sorte, convencê-lo) de sua experiência e sua narrativa. É hora, portanto, de levar a sério a linguagem, que, afinal, une etnografia e teoria de forma indelével (PEIRANO, 1995).

Dentre os caminhos (procedimentos) para compreender as situações ocorridas nas aulas, adotei o uso das mídias impressa e de vídeo visando mobilizar o pensamento crítico, rodas de conversa, atividades elaboradas para as aulas, produções e relatos dos alunos, registros no caderno/ diário de campo durante e depois dos acontecimentos, cenas e impressões captadas por meio de fotos e gravações de áudio e vídeo.

De todos os instrumentos utilizados, o caderno de campo foi o mais utilizado. Em todas as tematizações e problematizações lançava mão de meu caderno, anotando tudo que considerava relevante, tudo que saltava aos olhos.

Os registros referentes às vivências, as problematizações realizadas, as impressões e imagens captadas, as narrativas registradas e as produções realizadas pelos alunos e alunas foram fundamentais para a análise e discussão dos resultados.

O estudo da cultura indígena envolveu atividades de leitura de textos como artigos científicos, rodas de conversa, análise das práticas, compartilhamento de práticas acessadas em visita à uma tribo indígena.

Os alunos acessaram diferentes práticas da cultura indígena. Dentre as práticas corporais estudadas estão: luta corporal indígena, brincadeiras de origem indígena como peteca, cama de gato, corrida do saci, cabo de guerra, jogos e danças indígenas acessadas na visita à aldeia, jikunahati também conhecido como um tipo de futebol de cabeça indígena e muitas outras pertencentes ao repertório cultural da tribo indígena que visitamos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao questionar os alunos e alunas sobre o que é ensinado nas aulas de Educação Física, as práticas de lutas e danças não foram citadas, sequer foram consideradas como válidas nas aulas do componente, pois quando perguntei se as danças e lutas fazem parte da educação física obtive instantaneamente um sonoro não.

Quando anunciei que iríamos tematizar as lutas nas aulas surgiram falas como:

- Os meninos vão matar a gente (aluna)
- Vai machucar a vai ter que ligar para o pai (aluna)

- É muito pior (aluna)
- Legal! (aluno)
- Porque nós somos machos (aluno)
- A gente fica mais forte (aluno)
- Fica mais habilidoso (aluno)
- Não gosto, porque eu posso me machucar e eu já estou machucado (aluno)
- Legal para se defender (aluno)
- Teve uma vez que eu me machuquei com meu primo, acho ruim. (aluno)
- Os meninos vão ganhar da gente porque eles são mais fortes (aluna)

Se por um lado tais práticas estão presentes e são acessadas pelas crianças pelos diferentes meios midiáticos, por outro a reação das crianças refletiu a ausência do tema nas experiências daqueles alunos o que pode ter contribuído para a confusão recorrente como prática que incitaria a violência visto serem esta a visão de boa parte dos estudantes.

A falta de uma análise em uma perspectiva crítica ou pós-crítica pode contribuir para a confusão recorrente como prática que incitaria a violência visto ser esta a visão de boa parte dos estudantes. “Desse modo, problematizar leva o professor a desnaturalizar os regimes de verdade que foram construídos culturalmente pelos discursos que os estudantes acessaram sobre o objeto de ensino” (NEVES; NEIRA, 2019, p. 122).

Ficou visível por parte da maioria das meninas a preocupação e o descontentamento com o tema. Quanto aos meninos poucos demonstraram reprovação. A partir dessas enunciações anotei alguns pontos que precisavam ser problematizados como o conceito de lutas, briga e violência a fim de desestabilizar a visão negativa das lutas nas aulas de Educação Física.

Após as primeiras vivências, iniciadas pelas brincadeiras de luta, novos olhares para o tema foram surgindo, resistências iniciais foram caindo, meninas e meninos participaram e interagiram. Não existia um ambiente de confronto, mas de descontração, todos queriam lutar e desafiar o colega.

Questionei as meninas que anteriormente haviam se manifestado contra a tematização, mas elas sorriram e uma falou: “ah, eu achei que era brigar”.



Figura 2 – Aula sobre Lutas



Figura 3 - Aula sobre Lutas



Quando o professor organiza uma atividade de ensino que propicia a desfamiliarização (Larrosa, 2010) gera-se o efeito de não definir os significados através das diferentes possibilidades de vivenciar uma prática corporal. Ademais, o professor evita que se cole um único significado sobre o tema que será abordado [...]. Esse processo força um deslocamento discursivo para os estudantes acessarem sobre o objeto de estudo (NEVES; NEIRA, 2019, p. 120).

Em vista disso, considerando o princípio da justiça curricular, da descolonização do currículo e o de evitar incorrer no daltonismo cultural, decidi iniciar o estudo cultura indígena pelas lutas corporais.

No mapeamento das lutas, ao problematizar quais lutas os estudantes conheciam, as modalidades citadas fizeram referência a desenhos, jogos eletrônicos, lutas transmitidas na mídia, como Boxe, Muay Thai, Jiu Jitsu, UFC, MMA, Karatê, Kung Fu, Judô, Sumô, Luta Livre.

As crianças reconheceram diversas modalidades, porém, como se pode notar, nenhuma referência a lutas de origem indígena ou africana.

Indaguei se conheciam alguma luta indígena, mas eles apresentaram uma expressão de desconhecimento, dúvida. Questionei se tinham conhecimento de alguma brincadeira ou jogo indígena, mas não houve resposta.

Pela expressão que vi nos rostos, decidi perguntar o que era indígena para eles e elas e percebi que não conseguiram, naquele momento, relacionar “indígena” ao termo “índio”. Um aluno questionou: “Mas você sabe professora?”

Diante destas situações, para ampliar e aprofundar o estudo das lutas considerando que as lutas mencionadas pelos alunos não incluíam lutas de grupos minoritários e ainda, tendo em vista o trabalho que estava sendo desenvolvido sobre cultura indígena na escola, levei um vídeo sobre o huka huka, uma luta corporal indígena.

No vídeo o lutador Anderson Silva visita uma aldeia indígena, aprende e luta com os índios.

- Que difícil!
- Vai derrubar
- Briga!
- Professora, depois vamos lutar de verdade? Dar soco

Com uso de vídeo mostrei para os alunos alguns sobre os jogos indígenas. Dentre as práticas apresentadas estava o Jikunahati um jogo também conhecido como futebol de cabeça.

Já no início do vídeo surgiram alguns comentários:

- Ah, olimpíadas!
- Futebol?
- Futebol é indígena?
- Não foi criado pelos índios.
- Não, mas é brasileira
- Parece jogos olímpicos

Perguntei se alguém já havia visto antes, mas nenhum aluno afirmou ter conhecimento. Após conversa sobre os Jogos Indígenas, questionei por que não vemos a transmissão deste evento na rede televisiva. Eles responderam:

- Porque eles assistem na TV do homem branco; (aluno)
- Eles não têm câmera; (aluno)
- E como apareceu ali? (aluna)
- Os índios não gostam que apareçam; (aluno)
- Porque não tem audiência professora; (aluna)
- Pode ser na TV Paga; (aluna)
- Porque eles não são iguais à gente.

Nesses momentos a ação dialógica foi fundamental para desestabilizar as representações e discussão da invisibilidade da cultura indígena na escola, nas mídias, na sociedade mais ampla. “Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida” (FREIRE, 1983, n.p.).

Nas aulas seguintes fomos vivenciando e debatendo as vivências das práticas corporais indígenas. Registrei enunciações como:

- Eles têm cultura diferente;
- Os índios podem praticar jogos criados por outros povos?
- Eles são bicho do mato;

- Eles têm que correr pra caramba!
- Os índios quiseram matar os portugueses;
- Quem chegou primeiro? (professora)
- Os índios.

Essa visão deturpada e racista da figura do índio me remeteu à frase de Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender [...]”. Enquanto parcela da sociedade, diversa, multicultural, também vemos na escola a circulação de situações de preconceitos, racismos, discriminações, bullyings, etc.

Num meio social como o nosso, onde «cada coisa tem um lugar demarcado e, como corolário, - cada lugar tem sua coisa», índios e negros têm uma posição demarcada num sistema de relações sociais concretas, sistema que é orientado de modo vertical: para cima e para baixo, nunca para os lados. [...] situações de discriminação (ou de segregação) só tendem a ocorrer quando o elemento não é conhecido socialmente [...]. A discriminação não é algo que se dirige apenas ao diferente, mas ao estranho, ao indivíduo desgarrado, desconhecido e solitário [...] discriminados pela simples razão de não terem nenhuma associação firme com alguém da sociedade local. O maior crime entre nós, ou melhor: no seio de um sistema hierarquizado, não está em ter alguma característica que permita diferenciar e assim inferiorizar, mas em não ter relações sociais (DAMATTA, 1987, p. 76-77).

Além desses discursos, também criticaram a aparência dos indígenas que apareciam no vídeo. Um aluno perguntou se aquilo ficava longe do Brasil e, imediatamente após esse questionamento, um outro aluno disse: “Não! Os índios são do Brasil.

Expliquei para as crianças que existem muitos povos indígenas no Brasil e em outros países. Naquele momento percebi que era importante falar sobre a colonização e a escravidão a que os povos indígenas foram sujeitados.

Conforme afirma Santomé:

As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais. [...] Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma fenômenos [...] como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc. É muito difícil encontrar raciocínios em torno de conceitos como exploração e domínio, alusões a situações de escravidão e a ações de brutalidade, com as quais se levam a cabo muitas das invasões e colonizações de populações e territórios (SANTOMÉ, 1995, p. 169).

Novas falas foram proferidas:

- Professora, não era somente com os negros?
- Eu nem sabia que tinha índio;
- Eu fui em uma tribo;
- Tenho medo deles.

Tais problematizações exigiram novos encaminhamentos, novas reescritas, pois “[...] trabalhar os incidentes críticos, favorecer uma reflexão sobre elas e revelar seu conteúdo discriminador e de negação do ‘outro’ é fundamental” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.164).

A problematização das práticas indígenas e da figura do índio fez emergir a visão colonizada do índio, o preconceito, a desvalorização da cultura indígena. Tais problematizações exigiram novos encaminhamentos, novas reescritas.

Sob a perspectiva da descolonização e da justiça curricular elaborei atividades no sentido de dar visibilidade aos saberes dos grupos historicamente excluídos e marginalizados no currículo escolar.

Com base no projeto da escola e o reconhecimento das culturas, em especial daquelas marginalizadas no currículo como no caso da cultura indígena, pensei na necessidade de levar os alunos para conhecer alguma aldeia ou a possibilidade de trazer alguns membros indígenas para conversar com os estudantes ampliando as possibilidades de problematizações, análises e (re) significações da cultura indígena.

Quando os saberes dos grupos oprimidos são validados pelo currículo e as manifestações da cultura corporal que lhes são próprias recebem o mesmo tratamento dos esportes, danças, lutas, ginásticas ou brincadeiras tradicionalmente privilegiadas, a escola valida diversas identidades culturais que coabitam a sociedade. (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 540).

Durante uma das vivências, um dos alunos comentou já ter visitado uma aldeia. Perguntei-lhe qual a tribo que ele havia visitado e se era na cidade, ele disse que tinha ido com a outra escola (regular) e que era depois do rio da ponte, um rio próximo à comunidade e conhecido por boa parte dos estudantes.

Diante daquele contexto juntamente com as professoras que também estavam desenvolvendo o tema, decidimos buscar informações para uma possível saída de campo à aldeia e assim oportunizar experiências de interação e ampliação dos conhecimentos de modo a validar identidades outras no currículo.

No final do período fui a outra escola e com ajuda de uma colega professora da unidade consegui o contato do cacique da tribo.

Outra situação que foi motivo de atenção no decorrer da tematização, diz respeito a condição do indígena no Brasil, por isso, antes da visita cada professora em seu pilar discutiu sobre esta situação. Também promovemos uma campanha de arrecadação de alimentos que foi levada à aldeia no dia de nossa saída de campo.

Bonin (2010) ao analisar algumas implicações da incorporação da temática indígena na escola ressalta a importância de problematizar esta pedagogia da diversidade, a partir da qual aprendemos a reconhecer como naturais as diferenças, considerando as relações de poder e saber que produzem estas diferenças. A autora nos convida a prestar atenção não às diferenças em si mesmas, mas aos processos de diferenciação, às estratégias de hierarquização e de sujeição que instituem e posicionam as pessoas a partir de suas supostas características.

A pesquisadora também destaca entre outras questões, o aspecto da “herança” desses diferentes povos e culturas, constituídas de modo a justificar seus lugares – centrais ou periféricos, posicionando a naturalidade como herança indígena, a sensualidade como herança negra, ao passo que sagacidade, civilidade, apego ao trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças europeias (BONIN, 2010).

Nesse sentido, a problematização realizada sobre a imagem do índio pelas crianças, seus modos de vida e moradia, a fala dos alunos denuncia claramente os processos de diferenciação citados.

Durante a discussão, as crianças disseram que “os índios possuem fogão porque constroem com bambu ou qualquer coisa”; “cozinha com lenha”; “a casa é de palha, de madeira”; “bambu”; “o nome da casa é oca”. Questionaram: “por que eles não compram uma casa e saem do mato?”

As crianças demonstraram expressão de espanto ao saber que os índios fazem compras no mercado, pois para os estudantes “eles caçam”; “pescam peixe”. Uma aluna perguntou: “como eles podem comprar coisas se eles não têm dinheiro?”

Questionados sobre a caça, muito citada em livros didáticos, eles responderam de imediato que sim, os índios caçam. “Eles caçam com lança”; “com arco e flecha”; “com a mão”.

Em função disto, em conjunto com a professora de Rotina de Estudos criamos uma atividade para dar andamento à tematização. Sugerimos aos alunos e alunas que elaborassem perguntas que tivessem interesse de fazer para os índios.

Figura 4 - Dúvidas dos estudantes

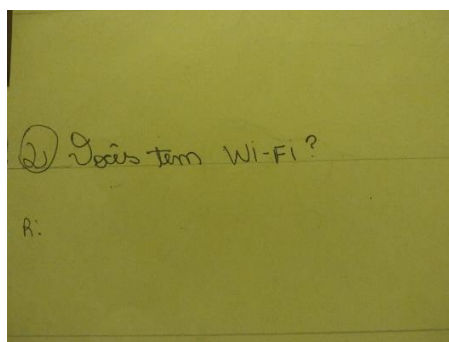
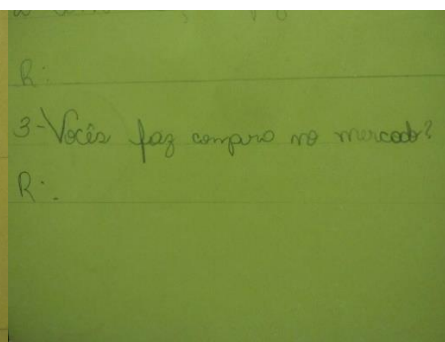


Figura 5 - Dúvidas dos estudantes



Surgiram muitas perguntas, por isso, por uma questão de organização fiz uma divisão por temas sendo que algumas perguntas foram fundidas em uma só devido serem bastante parecidas ou iguais. Desse modo as questões foram agrupadas em fichas de acordo com o tema conforme se vê abaixo:

#### Cultura:

- O que o cacique e o pajé representam?
- Por que mulher não pode ser cacique?
- Vocês produzem a tinta corporal? com o quê?
- Qual o significado das pinturas corporais?
- Vocês ainda caçam? Em grupo?
- Qual brincadeira de que vocês mais gostam?
- Os índios jogam bola?
- Quais são as danças indígenas?
- Vocês falam outras línguas?
- Existe casamento? Como é?
- Vocês comemoram aniversário?
- Quando os filhos nascem, vocês fazem o RG?

#### Alimentos

- Quais são os principais alimentos na aldeia?
- Vocês vão ao mercado fazer compras?
- Como vocês fazem comida?

#### Religião/ sagrado/rituais

- Vocês acreditam em um Deus ou em vários?
- Vocês fazem rituais? Por quê?
- Existe um símbolo sagrado para os índios?



### Moradia

- Por que vocês não vivem na cidade?
- Vocês já moraram em outros lugares, em cidades?

### Tecnologias

- Vocês têm Wi-Fi?
- Vocês têm aparelhos eletrodomésticos e eletrônicos?

### Cotidiano

- Como é ser um indígena?
- Como é o dia a dia de vocês?
- Vocês vieram de onde? Desde quando vocês estão aqui?
- Por que vocês decidiram ser modernos?
- Vocês usam produtos no corpo para o mosquito não picar?

Vocês vão para a escola?

Ao chegarmos na aldeia fomos recebidos pelo cacique que juntamente com um grupo de homens, mulheres e crianças já estavam organizados para nos receber. Algumas crianças se surpreenderam ao encontrar no local, carros e casas que não tinham uma estrutura de oca, como em alguns livros didáticos.

Figura 6 - Aldeia



Figura 7 - Cacique



Após nossa recepção e apresentação da aldeia, o cacique discursou sobre a vida na comunidade indígena, sobre a terra em que vivem, a situação do indígena, em especial,

daquela tribo, falou sobre a luta pelos direitos dos povos indígenas e muitas informações desconhecidas pelos estudantes.

Na sequência, os alunos realizaram a entrevista e, em seguida, fomos convidados a participar de algumas danças e jogos. Para cada prática, um dos membros da aldeia foi explicando o fundamento e significado.

Foi um momento de grande aprendizagem e descontração. Os estudantes foram bem participativos e se envolveram nas atividades e, ao final, fizemos um piquenique com a comunidade indígena.

Nas aulas seguintes propus às crianças uma socialização dos conhecimentos obtidos na aldeia, não somente os jogos e danças, mas também o que viram, o que entenderam e o que sentiram permitindo uma avaliação que retomou todo o processo.

Figura 8 - Prática Indígena



Figura 9 - Vivência



Assim, a visibilização da cultura indígena corroborou para o chamado arco-íris cultural evitando, portanto, o daltonismo cultural como pautada pelo princípio da ancoragem social dos conhecimentos se afinou para a afirmação de Neira, pois segundo o autor este princípio:

[...] ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados (NEIRA, 2009, p. 96).

Ao longo da tematização as situações didáticas proporcionaram análises críticas e desconstruções da imagem estereotipada e folclorizada identificada nas enunciações das crianças. Em certo momento do estudo, alguns alunos e alunas chegaram a comentar: “só se não forem índios de verdade”; não é índio; “são índios civilizados”; “então não é índio, é pessoa normal”.

Uma das estratégias de interdição da incômoda presença indígena em centros urbanos parece ser a produção de sua ‘morte política’, a partir da noção de



que não seriam ‘índios de verdade’, estariam ‘perdendo sua identidade e sua cultura’. Neste contexto, adquirem vigor os saberes que informam quem são, onde vivem, como vivem, que lugares ocupam os povos indígenas, saberes que produzem, também, a impossibilidade de reconhecermos nestes sujeitos que encontramos pelas ruas uma suposta identidade indígena ‘verdadeira’. De certa forma, tais representações servem para expulsá-los para fora dos limites ‘ordeiros’ daqueles espaços que inventamos para habitar (BONIN, 2010, p. 82).

Ao final da tematização criamos um evento na escola para expor as produções dos alunos e compartilhar o que havíamos aprendido na aldeia e retomar o que tínhamos aprendido em aula. Organizamos três atividades, uma consistia em um vídeo com imagens e vídeos sobre a saída de campo, de modo a levar as experiências vividas na aldeia para aqueles alunos que não haviam ido, outra com um trabalho sobre pintura corporal, uma atividade que havia sido trabalhada no pilar de artes e outro espaço com as brincadeiras e jogos indígenas vivenciados nas aulas de Educação Física.

Ancorada nos referenciais que subsidiam a perspectiva cultural da Educação Física, as teorias pós críticas, as situações vivenciadas propiciaram espaço para o diálogo e reflexões críticas da cultura corporal, ampliação do patrimônio cultural dos alunos e do olhar destes sobre a cultura indígena e suas práticas corporais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao fazer circular diferentes saberes, imagens e discursos, a tematização da cultura indígena na escola possibilitou novas leituras, outros olhares e ampliações em um “entrecruzamento de culturas” (PERÉZ GOMÉZ, 2000) com a cultura escolar.

“Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (PERÉZ GOMÉZ, 2000, p.16).

Os princípios éticos-políticos envolvidos na organização das situações didáticas foram importantes para que os alunos pudessem (re) construir criticamente as práticas estudadas e ampliar seus olhares para as diferenças.

Conforme nos aponta Santomé “A educação obrigatória precisa recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade” (SANTOMÉ, 1995, p.176).

Ciente de que o currículo cultural não objetiva mudanças de comportamento, nem resultados finais, o que pude perceber é que as situações didáticas contribuíram para a

desestabilização das visões que os alunos e alunas tinham do currículo de educação física, na denúncia da invisibilização e marginalização da cultura indígena no currículo escolar bem como para a desconstrução da estereotipação da figura do índio.

Portanto, a inclusão dessa temática na escola implicou mais do que conhecer sobre as práticas corporais indígenas, vivenciá-las, reconstruí-las no ambiente escolar, mas também de fazer vigorar no currículo esses saberes, discutir as relações de poder que marcam as identidades, valorizar os saberes e conhecimentos dos diferentes grupos sociais promovendo uma mudança do olhar das crianças em relação à população indígena e contribuindo com a formação de sujeitos críticos e sensíveis à diversidade.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES** [online]. 1999, vol.19, n.48, pp.69-88.

BONIN, I. T. Povos Indígenas na Rede das Temáticas Escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CORTESÃO, L. O Pensamento de Paulo Freire e o “Arco-íris Sociocultural da Sala de Aula. [Entrevista concedida a] Ruth Pavan. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018.

DAMATTA, R. **Relativizando uma Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun. 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.156-168.

NEIRA, M. G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo de Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 25-41, 2009.

NEIRA, M. G. Artistando o currículo cultural da Educação Física. **Revista Corpoconsciência**. Cuiabá, v. 20, n. 01, p. 80-93, jan./abr. 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: princípios, procedimentos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 04, n. 03, p. 108-124, jul./set., 2019.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Tercera edición. EDICIONES MORATA, S. L., 2000.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el Proceso Etnográfico (1982-1985)**. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeografado, 1987. Disponível em: <http://polsocytrabiigg sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell -El-proceso-etnografico.pdf>. Acesso em 01 nov. 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, I. L. dos. Educação Física cultural e a descolonização do currículo: Entremeando caminhos para a tematização e a problematização das práticas corporais. In: **Anais do IV Congresso de Estudos Culturais da Universidade de Aveiro**. Aveiro: Portugal, 2014.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafio. In: **Plural Revista de Ciências Sociais**. (214-241), 2017.