



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RAFAEL ANTONIO BONNETERRE LIMA

**CULTURA CORPORAL AMAZÔNICA: ENTRE O SABER OBJETIVO, O SABER
ASSIMILÁVEL E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

**BRASÍLIA
2024**

RAFAEL ANTONIO BONNETERRE LIMA

**CULTURA CORPORAL AMAZÔNICA: ENTRE O SABER OBJETIVO, O SABER
ASSIMILÁVEL E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Socioculturais, Políticos, Pedagógicos e Psicológicos da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro.

Linha de Pesquisa: Aspectos Socioculturais, Educacionais e de Promoção da Saúde das Práticas Corporais.

BRASÍLIA
2024

RAFAEL ANTONIO BONNETERRE LIMA

CULTURA CORPORAL AMAZÔNICA:

entre o saber objetivo, o saber assimilável e as possibilidades pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Socioculturais, Políticos, Pedagógicos e Psicológicos da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro.

Linha de Pesquisa: Aspectos Socioculturais, Educacionais e de Promoção da Saúde das Práticas Corporais.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro
Faculdade de Educação Física – FEF/UnB

Profa. Dra. Zaira Valeska Dantas da Fonseca
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa
Faculdade de Educação Física – FEF/UnB

Dedico este trabalho à Dona Nely, minha mãe, que apesar das circunstâncias mostrarem o contrário, manteve sua fé e sempre acreditou no meu caminho; dedico aos amigos que me ouviam, incentivam e me apoiaram nessa travessia da pós-graduação; e aos professores que lutam todos os dias por uma educação digna, de qualidade e revolucionária nas Amazônias.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento dessa dissertação contou com o apoio direto e indireto de diversas pessoas, dentre as quais sou grato por todas as ações de generosidade, que me ajudaram nos momentos difíceis, sabendo que, no decorrer do tempo, a vida acadêmica foi se tornando cada vez mais solitária, na medida em que mergulhei na imensidão da pós-graduação. Por isso, sou grato:

À minha família, pelo amor e admiração recebida nesses anos dedicados aos estudos, tão importantes para a minha permanência nessa trajetória, em especial, meus pais: Rafael, Nely e Adriana; e aos meus tios, Alessandra, Alex e Amanda (em memória), pelo amor e afeto.

Ao meu orientador, Dr. Edson Marcelo Húngaro, pela paciência nesses anos, por acreditar nesse trabalho e por me ensinar que o afeto é revolucionário; e aos membros da banca, Prof. Dr. Jonatas Maia e Profa. Dra. Zaira Valeska, pela disponibilidade nesse momento tão importante da pós-graduação.

Aos meus amigos Jessica Maria, Luiz Guilherme, Beatriz Costa, Fernando Martins, Adeir Valentim, Maurício André, Brena Raiol, Simony Brasil, Camila Silva, Pedro Rogério, Larissa Andrade, Kelson Ramone e Vivian Thays, por todo apoio e fraternidade que me proporcionaram todos esses anos de amizades e que foram muito importantes na minha caminhada.

Ao meu companheiro Endell, pelo seu amor em formato de conselhos, indicações de leituras, filmes e séries, que muito contribuiu para o meu amadurecimento acadêmico. Além disso, agradeço pelos memoráveis momentos de aconchego enquanto tomávamos café ao final da tarde.

À Mirelle Penha Pestana, que veio direto do Maranhão para ser minha amiga e irmã de programa. Agradeço a amizade, apoio e fraternidade nesses anos de pós-graduação.

Aos meus amigos da Assembleia Paraense, Leanderson, Jandson, Larissa, Michell, Diego, Jean, Higor, Geovanny, Domingos, Felipe, Deivid e Fabrício, que vibraram comigo nas minhas aprovações; em especial a Dona Leda que, durante o tempo em que trabalhei no clube, me acolheu como filho e me ajudou muito no início de tudo.

Agradeço aos meus amigos do grupo “Vira Copo”, professores do Colégio FAAM, Adriano do Egito, Henrique Pompeu, Tiago Nobre, Eduardo Reis e Júlio Augusto pelos memoráveis momentos de camaradagem e pelo apoio nos momentos mais difíceis enquanto trabalhávamos juntos nesse colégio.

Aos membros dos grupos LEPEL (UEPA) e Avante (UnB), onde fiz meu primeiro contato com os estudos marxistas.

Aos técnicos-administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UnB), em especial à Adriana Maia, pela acolhida e cordialidade e por ser tão solícita quando nós, estudantes do PPGEF, mais precisamos.

Por fim, é importante mencionar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, ao qual sou grato.

“Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade?”

Rosa Luxemburgo.

RESUMO

LIMA, Rafael Antonio Bonnetterre. **Cultura Corporal Amazônica**: entre o saber objetivo, o saber assimilável e as possibilidades pedagógicas. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

Ser “amazônida” é a definição para quem reconhece que é natural ou habitante da Amazônia, a maior floresta tropical do mundo, visto por muitos como apenas um vasto território, porém, caracterizada pela pluralidade de comunidades, identidades, territórios, climas, nacionalidades, entre outros, apresentando-a, dessa forma, como “amazônias”. Diante disso, surgiram algumas reflexões acerca dos problemas e desafios que as amazônias proporcionam aos educadores em seu território, para compreender as possibilidades de se trabalhar os temas da “Cultura Corporal Amazônica” nas aulas de Educação Física. Este trabalho, inspirado nos estudos marxistas, apresenta a “Cultura Corporal Amazônica” a partir das reflexões sobre a Construção histórico-cultural da Cultura Corporal na região amazônica, presentes no Estado do Pará. Para isso, se faz um breve deslocamento de conceito sobre a Cultura Corporal para o colocar em contexto amazônico. Portanto, esse estudo tem como objetivo geral analisar as práticas corporais amazônicas como saber objetivo nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física e como objetivos específicos: a) descrever os temas da Cultura Corporal amazônica e analisar o preparar do saber assimilável desse conteúdo; b) relacionar a produção do conhecimento trato da cultura amazônica nas aulas de Educação Física; e c) compreender as possibilidades de se trabalhar os temas da Cultura Corporal amazônica identificados nas aulas de Educação Física na educação básica. Para isso, utilizou-se o Materialismo Histórico-dialético como métodos de abordagem e procedimento. Observou-se algumas proposições acerca da ação humana e seu trato na Educação Física, identificando alguns elementos da cultura popular, colocando as “amazônias” como espaços de transformação, à luz da abordagem crítico-superadora. Esse estudo propõe caminhos para novas pesquisas sobre o tema, adequando os meios para alcançar a finalidade da formação de professores que fazem parte dos contextos amazônicos, atuantes em territórios com identidades distintas, partindo da essência, analiticamente chegando, cada vez mais, aos conceitos mais simples.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Física. Cultura Corporal. Pedagogia histórico-crítica. Cultura Popular.

ABSTRACT

Being “Amazonian” is the definition for those who recognize that they are native or inhabitant of the Amazon, the largest tropical forest in the world, seen by many as just a vast territory, but characterized by the plurality of communities, identities, territories, climates, nationalities, among others, thus presenting it as “Amazons”. Given this, some reflections emerged about the problems and challenges that the Amazons provide to educators in their territory, to understand the possibilities of working on the themes of “Amazonian Corporal Culture” in Physical Education classes. This work, inspired by Marxist studies, presents the “Amazonian Corporal Culture” based on reflections on the historical-cultural Construction of Corporal Culture in the Amazon region, with emphasis on the riverside and rural population, in State of Pará. To this end, a brief shift in the concept of Cultural Culture is made to place it in the Amazonian context. Therefore, this study has the general objective of “analyzing Amazonian body practices as objective knowledge in the pedagogical practices of Physical Education teachers”. The specific objectives are: a) to describe the themes of Amazonian Corporal Culture and analyze the preparation of assimilable knowledge of this content; b) relate the production of knowledge and the treatment of Amazonian culture in Physical Education classes; c) to understand the possibilities of working on the themes of Amazonian Corporal Culture identified in Physical Education classes in basic education. For this, Historical-Dialectical Materialism was used as a method of approach and procedure. Some propositions were observed regarding human action and its treatment in Physical Education, identifying some elements of popular culture, placing the “Amazonias” as spaces of transformation, in the light of the critical-overcoming approach. This study proposes paths for new research on the topic, adapting the means to achieve the purpose of training teachers who are part of the Amazonian contexts, working in territories with distinct identities, starting from the essence, analytically arriving, increasingly, at the simplest concepts.

KEYWORDS: Physical education. Corporal culture. Historical-critical pedagogy. Popular culture.

LISTA FIGURAS

Figura 1	Divisão político-administrativo de Belém-PA em distritos e bairros	41
Figura 2	Peconheiro na extração do açaí	45
Figura 3	Vista do tipiti com detalhes das alças superior e inferior	46
Figura 4	Corrida com Tora na Terra Indígena Mãe Maria, Bom Jesus do Tocantins	47
Figura 5	Toras cilíndricas e toras cilíndricas com cabos da Comunidade Krahô	47
Figura 6	Luta Marajoara no Festival do Cavalo Marajoara	59
Figura 7	Cordão de Pássaro Colibri de Outeiro	51
Figura 8	Boi-bumbá Flor da Campina (Belém-PA, 1920)	52
Figura 9	Arraial do Pavulagem (Belém-PA, 2021)	53

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1	Distribuição de programas de pós-graduação na Área de avaliação (área 21) e área básica (Educação Física) em 2023	31
Gráfico 2	Mapeamento da produção do conhecimento em Educação Física feita por programas de pós-graduação em Educação na região norte	32
Tabela 1	Tendências da Pedagogia Progressista	33
Tabela 2	Produções científicas no Curso de Educação Física da UEPA (2005-2009)	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- CEDF – Curso de Educação Física.
- COECAP – Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas.
- DED – Departamento de Educação Física e Desportos.
- DEFD – Departamento de Educação Física e Desportos.
- EA – Educação Ambiental.
- ECS – Estágio Curricular Supervisionado.
- EI – Educação Infantil.
- EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos.
- EMTP – Ensino Médio Técnico Profissionalizante.
- ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos.
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
- EnF – Ensino fundamental.
- ESEF – Escola Superior de Educação Física.
- GRD – Ginástica Rítmica Desportiva
- ICED – Instituto de Ciências da Educação.
- IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica.
- JEB – Jogos Escolares Brasileiros.
- LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- MHD – Materialismo Histórico-Dialético.
- NITAE² – Núcleo de Inovações e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão.
- PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.
- PPGCIMES – Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias para o Ensino Superior.
- PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura.
- PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
- PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PROUNI – Programa Universidade para Todos.

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SCP – Sport Club do Pará.

SEDUC – Secretaria de Educação.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

UEPA – Universidade do Estado do Pará.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UnB – Universidade de Brasília.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

À GUIA DE INTRODUÇÃO: Professores de Educação Física e a Identidade Amazônica	15
1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: da formação de professores a produção do conhecimento	26
1.1 Apontamentos históricos sobre Práticas Corporais no Pará	28
1.2 Produção do conhecimento em Educação Física na Região Norte	30
2 ASPECTOS SOCIAIS SOBRE A CULTURA POPULAR NAS PRÁTICAS CORPORAIS NA AMAZÔNIA	36
2.1 Cultura Popular nas Práticas Corporais da Região Amazônica	40
3 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA CULTURA CORPORAL AMAZÔNICA	43
3.1 Primeiras Aproximações sobre a Cultura Corporal Amazônica	43
3.2 Alguns elementos da Cultura Corporal Amazônica	48
3.3 Saberes objetivos, assimiláveis e possibilidades pedagógicas	53
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	
Anexo I – Categorização e descrição das Técnicas da Luta Marajoara	71

À GUISA DE INTRODUÇÃO: Professores de Educação Física e a Identidade Amazônida

Os meus dias não são meus, são nossos. Sob os meus dias, parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas cinco décadas. Por isso, muitos insistiram na socialização desta minha/nossa experiência. [...] convenceram-me que só eu não aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles.

Magda Soares.

Professor amazônida, *ainda sou estudante da vida que quero dar*¹. Ser amazônida é a conceituação de quem reconhece que é natural ou habitante da Amazônia, a maior floresta tropical do mundo. Esta introdução encontra-se em formato de memorial, descrevendo sobre a identidade de professores e Amazônia aos olhos de quem se educou e exerce a docência em seu território. Para início de assunto, o memorial é um gênero textual que possibilita ao professor, não apenas dizer o que fez, mas também o porquê, para quem e como fez (Soares, 2001). Diante disso, esta introdução é um mosaico de vivências: artes, memórias escolares, influências culturais e formação docente. Nela descrevo parte da minha vida escolar, das jornadas de trabalho, sobre a minha passagem pela cultura popular e a chegada à pós-graduação. Apresento as razões que me fizeram trilhar a academia, que bem lembra a letra de Belchior: “ainda sou estudante da vida que eu quero dar [...] com diploma de sofrer de outra universidade”.

Quero falar de uma coisa² e advirto, antecipadamente, que esse roteiro não pretende ser exaustivo: forneço apenas ao leitor uma “periodização” da minha trajetória. Embora a professora Magda Soares advirta-nos ao ensinar que um memorial é pertinente a quem tem uma trajetória acadêmica a contar, faço desse um importante exercício de atitude crítica para professores e estudantes: de percepção da vida e sensibilização ao real.

Modéstia à parte, corroboro as palavras de Soares (2001, p. 15) “muitos leram esse memorial, e descobriram/descobrimos: éramos companheiros de travessia, nossa história tinha sido/vinha sendo a mesma”.

Este mosaico é formado por pedras sobre pedra e chão da minha travessia acadêmica. Minha trajetória, desde as vivências escolares, reflete no desejo de mudar a sociedade e, por isso, descrevo a minha formação, apresentando brevemente as minhas experiências escolares, culturais, assim como também minhas intenções e o que me motivou a ingressar na pós-graduação, na área de concentração “Estudos Socioculturais, Políticos, Pedagógicos e Psicológicos” do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade

¹ BELCHIOR. **Tudo outra vez**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1979.

² MILTON NASCIMENTO; WAGNER TISO. **Coração de estudante**. São Paulo: BMG/Ariola, 1983.

de Brasília (UnB), esta instituição que, coincidentemente, carrega o nome de Darcy Ribeiro: antropólogo, sociólogo e historiador, que valorizava a cultura nacional e que travou batalhas a fim de produzir uma educação pública brasileira de qualidade e socialmente referenciada.

Antes de chegar à maior idade, pressionado pela chegada da “vida adulta” e no último ano do ensino médio, eu já temia meu futuro, que muito me assombrava. Fui um bom aluno durante o ensino fundamental e ensino médio, mas o “comportamento exemplar” não era suficiente para chegar à universidade, meu maior sonho. Minha trajetória escolar foi totalmente em escolas públicas e as dificuldades da época não me colocavam ao mesmo nível de instrução dos estudantes das escolas privadas ou dos estudantes que se dedicavam a uma jornada exaustiva de horas de estudos em salas de cursinhos pré-vestibular.

Meu pai, lanterneiro-mecânico de automóveis, autônomo, e minha mãe, dona de casa, queriam, naquele momento, que eu ingressasse no serviço militar. Decidi prestar o concurso, pela primeira vez, aos dezesseis anos, para tornar-me aprendiz de marinheiro, porque matutava, desde pequeno, que esse seria um bom caminho, pois algumas pessoas do círculo familiar me fizeram acreditar “que uniforme branco de filho de rico é o jaleco, de filho de pobre, o de marinheiro”.

Essa travessia também é marcada pelo trabalho. Para cuidar da minha saúde e estudar (pagar meu cursinho pré-vestibular), era necessário ter condições mínimas e, então, eu precisava trabalhar. Terminei o ensino médio em março de 2012, embora fosse o ano letivo de 2011, devido às passeatas, ocupações e greves dos professores em quase todos os estados e municípios do país: no Pará, professores lutavam contra o Governo do Estado e cobravam o pagamento do piso nacional; os técnicos administrativos cobravam melhorias nas estruturas das escolas e implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração.

Desde a década de 1980, em todo o país, professores reivindicam, através das manifestações de luta, a efetivação de políticas públicas de valorização docente, tais como salário, carreira, formação e condições de trabalho (Souza; Luz; Tavares, 2012), estas manifestações que constituíram-se a partir de associações, transformadas, *a posteriori*, em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, professores de diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (Saviani, 2021).

A situação dos professores e técnicos trouxe alguns pontos à reflexão porque, historicamente, a organização e a resistência dos docentes no Brasil, por meio das entidades de classe, são consideradas tardias, pois em outros países sul-americanos esse fato se dá formalmente no século XIX, enquanto no Brasil, ocorre de forma mais efetiva na década de 1970 (Maués, 2012), com o surgimento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Educação (ANDE), nascidos, respectivamente, em 1977, 1978 e 1979 (Saviani, 2021).

Para trabalhar, o mercado exigia qualificação e experiência. No início de 2012, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará ofereceu aos estudantes do último ano do ensino médio da rede estadual a oportunidade de “aprender uma profissão” através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³, em parceria com Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no qual, ao ingressar, optei pelo curso de Mecânico de Manutenção de Motores a Diesel. Após três meses, concluí o curso profissionalizante, que me possibilitou no mesmo ano trabalhar pela primeira vez em regime celetista, ou seja, sob as normas estabelecidas pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Essa “oportunidade”, assim como tantas outras oferecidas pelo estado, refletia as reformas de cunho neoliberal empreendidas nas últimas décadas no âmbito da educação, que foram tratadas como instrumentos de organização dos sujeitos, “voltada para a formação tecnicista do trabalhador, com menos custo e que sejam mais eficientes e de curta duração” (Souza; Luz; Tavares, 2012, p. 96).

Desclassificado no vestibular e dispensado do serviço militar por excesso de contingente, aos dezenove anos, com o certificado do SENAI em mãos, comecei a trabalhar como ajudante de mecânico em uma oficina de caminhões, no município de Ananindeua-PA. Era meu primeiro emprego e eu não sabia absolutamente nada sobre jornada, remuneração e direitos trabalhistas.

Fui aprendendo com os mecânicos mais velhos. Nós, trabalhadores da oficina, prestávamos serviços à diversas empresas, principalmente às rodoviárias da Região Metropolitana de Belém (RMB). Assim, iniciei como ajudante de mecânico e, posteriormente, passei ao cargo de ajustador ferramenteiro na oficina de retífica de peças, na qual trabalhei por um ano. As condições de trabalho não eram favoráveis, embora essa fosse a minha única fonte de renda.

No Neotecnicismo, chamado assim por Saviani (2021), o objetivo é tornar os indivíduos mais produtivos, tanto em sua inserção no processo de trabalho, quanto na participação da vida em sociedade. Entretanto, isso não quer dizer ser capaz de produzir mais em tempo menor. Em

³ Programa do Governo Federal instituído pela Lei nº 12.513/2011 com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. De acordo com Silva e Moura (2022) em uma entrevista, a então Presidente da República Dilma Rousseff anunciou como meta a oferta de 8 milhões de vagas em cursos de formação técnica e profissional.

outras palavras, essa ação reflete na valorização do capital, valor no qual os trabalhadores exercem uma jornada mais longa do que aquela suficiente para criar o equivalente aos seus salários, como dizia Marx, correspondente ao “trabalho não pago” (Grespan, 2021).

Após doze meses, pedi desligamento da oficina para trabalhar como gandula na sede campestre da Assembleia Paraense, clube social, onde tive a oportunidade de contato e envolvimento com os esportes de raquetes (tênis, squash e beach tennis) e onde dediquei nove anos (2013-2022) de trabalho nas quadras de tênis daquele clube. Naquele clube, eu tinha uma jornada de trabalho de seis horas diárias, seis dias na semana, contando os sábados, domingos e feriados, das 6 horas da manhã às 12 horas, o que me possibilitou estudar no contraturno em uma atmosfera de precariedade.

Nos primeiros anos de trabalho na Assembleia Paraense e com aquelas “condições mais favoráveis”, tentei ser comunicólogo. Iniciei, em 2014, a faculdade de Comunicação Social para ser publicitário. Convivi com outros profissionais da área, agentes culturais e estudantes. Aprendi sobre fotografia, *Photoshop*, *CorelDraw* e *InDesign*, essas ferramentas e outras técnicas fundamentais para trabalhar como *Designer* Gráfico, onde me dediquei à diagramação e direção de arte como área de atuação. Desenvolvi consideráveis habilidades para atuar na editoração eletrônica de revistas comerciais, apesar de, mais tarde, ter abandonado a “carreira”, pois os materiais e equipamentos tinham custos elevados e os profissionais eram poucos valorizados e, por esses motivos, minha vontade de seguir nesse rumo esvaeceu.

Em 2015, prestei, pela última vez, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com perspectiva de mudança de rumo, movido pelas lembranças escolares e impulsionado pelo envolvimento com os esportes. Eu queria ser o professor de Educação Física que eu não tive, pois só passei a ter aulas, regularmente, nos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, entre 2005 e 2011, como descrevo a seguir.

As aulas durante os anos iniciais do ensino fundamental, entre 2000 e 2004, eram esporádicas. A infraestrutura da escola era precária, os materiais eram insuficientes e a demanda de professores era baixa. Não existia um professor ou professora de Educação Física efetivo na escola, eram (sempre) os que “apareciam” pela escola para “cumprir” o dever de ensinar à maneira metodologicamente defasada, sem planejamento em torno da prática social ou perspectiva de melhoria da qualidade da educação, parecendo uma grande gincana. Tratava-se de tomar o tempo pedagógico da escola para “passar o tempo” dos alunos.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, entre 2005 e 2008, passei a ter aulas regulares, duas vezes por semana, com uma professora que “acolhia” uma alta demanda de alunos por vez, porque, para atender a todos, ela precisava unir duas ou três turmas em um horário de aula.

Nesse período, tive contato, pela primeira vez, com uma professora que apreciava a prática social da Educação Física em sua pluralidade e que tentava dizer, a todo custo, que teoria e prática andavam juntas nas aulas de Educação Física, claramente buscando uma ruptura com o sistema que pré-determina, hegemonicamente, a direção política, intelectual e moral, por meio da concepção de currículo ampliado, com a função de “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (Coletivo de Autores, 1993, p. 27).

As aulas no Ensino Médio, entre 2009 e 2011, aconteciam regularmente no contraturno e uma vez por semana, com um professor permanente e responsável pelas dezesseis turmas da escola, entre ensino fundamental e médio.

Três pontos alarmantes chamaram minha atenção quanto a precarização do trabalho docente no Pará, observados durante a travessia educacional básica: a falta de professores; a superlotação; e, terceiro, a alta demanda de turmas. As duas últimas situações, embora tivessem acontecido em governos estaduais distintos, me fizeram refletir sobre as dificuldades relacionadas à situação do trabalho de professores no estado do Pará. O número de alunos por turma passou a ser um problema, tendo em vista que, no Pará, a quantidade mínima é de quarenta alunos por turma e essa superlotação impõe uma sobrecarga aos professores, dificultando o controle da turma e o processo de aprendizagem (Souza; Luz; Tavares, 2012). Estas condições causaram efeitos sobre a saúde dos professores, com doenças relacionadas ao estresse, à disfonia, às doenças osteomusculares e à síndrome de Burnout (Medeiros; Reis, 2012).

Portanto, movido por essas recordações e pela vontade de ser professor de Educação Física, após o ENEM, em março de 2016, recebi as primeiras aprovações em vestibulares, todas em licenciaturas: a primeira, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL); a segunda, contemplado com uma bolsa integral na Pontifícia Universidade Católica do Goiás (PUC-GO), por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Por questões de tempo e distância, não ingressei nas universidades citadas. A terceira e última aprovação foi na Universidade do Estado do Pará (UEPA), na qual coleei grau em março de 2021, após uma longa e contemplativa trajetória acadêmica, somada a uma jornada exaustiva de trabalho na Assembleia Paraense e às andanças pelos projetos culturais que me motivaram a pesquisar sobre esse “casamento” da Educação Física e Cultura Popular.

Ao iniciar meus estudos na graduação, em agosto de 2016, encarei as primeiras disciplinas sobre fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação Física. Nesse primeiro semestre, encontrei professores que, de imediato, colocaram sobre a mesa as

“limitações” da nossa atuação pela tensão existente entre as subáreas biodinâmica e sociocultural e pedagógica, contribuindo para o enfraquecimento da formação. Era perceptível a preocupação e o esvaecimento no olhar dos calouros, principalmente daqueles que ingressaram ao curso com perspectiva de atuação no mundo *fitness*.

Comprometendo-me com o ensino de Educação Física na Amazônia, iniciei as ideias ainda nos estágios curriculares supervisionados, com o trabalho pela escola como espaço de formação humana e com a difusão da cultura popular amazônica por meio das práticas pedagógicas da Educação Física, considerando a relevância deste caminho e dos descaminhos, das construções e desconstruções que contribuíram para a minha formação e processo de humanização.

Foi durante os primeiros semestres acadêmicos que conheci sobre a minha área de atuação escolhida, onde tive a perspectiva importante e fundamental para a travessia de um professor. Conheci memoráveis docentes na academia, entre eles: Celso Michiles, Maria Auxiliadora Maués, Vera Solange de Sousa, Renan Freitas de Oliveira e Zaira Valeska – grandes mestres e doutores que despertaram em mim a vontade de conhecer e atuar com a cultura popular na Educação Física e Lazer. Docentes que me mostraram um horizonte de possibilidades, tão pouco conhecidas e apreciadas pelos acadêmicos que, influenciados pela cultura de massa, não perceberam o campo da Educação Física para além das modalidades esportivas, treinamentos e condicionamento físico.

Durante a educação básica, embora tivesse vivido momentos culturais memoráveis nas escolas por onde estudei, foi em 2016 que apreciei de perto a cultura popular e isso influenciou muito na decisão de atuar em favor dos interesses das camadas populares na minha região. Passei a fazer parte do Instituto Arraial do Pavulagem⁴, participando das oficinas, palestras, seminários pesquisas e rodas-cantadas, que valorizam as manifestações culturais populares da Amazônia, principalmente aquela cultura que reflete o cotidiano dos trabalhadores do campo, dos rios e das florestas. Esse enriquecimento cultural desaguou nos planejamentos e nas práticas docentes.

No primeiro ano de oficinas, iniciei as atividades de percussão com instrumentos característicos da região amazônica, conhecendo sobre a música e os instrumentos que fazem

⁴ Organização sem fins lucrativos criada em 2003, em Belém-PA, e que tem como objetivo o desenvolvimento de ações no trato da educação cultural na Amazônia, contribuindo para a transmissão e o fortalecimento do saber oral-tradicional por meio das linguagens (dança, música e visualidade cênica) nas ruas com seus principais folguedos: Arrastão do Pavulagem (Belém), Arrastão do Círio (Belém) e Cordão do Galo (Cachoeira do Arari).

parte da música popular paraense. No ano seguinte, conheci dentro o instituto o seguimento que levava a arte circense para os cortejos.

Em 2017, pela primeira vez, tive a experiência do exercício da docência em dois momentos: o primeiro, quando ministrei uma oficina de Carimbó, no IV Seminário de Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer para a Juventude, na UEPA, que tratava esse elemento da cultura corporal e sua resistência em relação à exacerbada presença da cultura de massa nas escolas, com a participação de estudantes de Educação Física de outras faculdades⁵; o segundo, quando visitamos uma escola pública que acolhia alunos em situação de violência, localizada em um dos bairros que dividem a cidade entre periferia e centro, para a realização de uma prática pedagógica alusiva ao Dia Nacional da Consciência Negra. Essas foram as minhas primeiras práticas pedagógicas como professor de Educação Física e, entre elas, meu primeiro contado com alunos de escola pública antes dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS).

Os ECSs em Educação Física aconteceram em escolas públicas estaduais, em Belém-PA. Nesse período, foram muitas as dificuldades encontradas e os desafios aceitos para o exercício da docência: infraestrutura das escolas, ausência de projetos pedagógicos e de plano de ensino, a desvalorização dos professores e as poucas oportunidades encontradas para a formação continuada dos professores. Infelizmente, essas foram as dificuldades mais alarmantes vivenciadas no exercício da docência em Educação Física nas escolas públicas, que em alguns casos refletem no processo de ensino-aprendizagem.

O estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente (Pimenta; Lima, 2011). Essas foram as primeiras percepções sobre a difusão da cultura popular que, no meu ponto de vista, eram superficiais nas aulas de Educação Física, levando-me a matutar sobre “o que podia ter acontecido na graduação para que uma cultura tão rica como a nossa fosse silenciada, por parte de uma área acadêmica que tem como um dos seus objetos de estudos a Cultura Corporal?”. Observei que, embora a diversidade cultural brasileira estivesse cada vez mais enraizada no cotidiano, não refletiam nas práticas sociais, processos e práticas pedagógicas da Educação Física.

Ao concluir a integralização matricial da graduação, fui convidado, pela minha orientadora de TCC, Zaira Valeska, a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação

⁵ Além dos estudantes da UEPA, estavam presentes, também, estudantes do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ), Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ), Universidade da Amazônia (UNAMA) e Escola Superior Madre Celeste (ESMAC).

Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UEPA), onde tive aproximações aos estudos marxistas: sobre Materialismo Histórico-Dialético, sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora.

Jorge Grespan, professor titular do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), autor do livro *Marx: uma introdução*, nos ensina que os pensamentos elaborações conceituais de Marx não são estanques. Por esta razão, me questionei diversas vezes sobre a pós-graduação e como nos tornamos mestres. Acreditei por muito tempo que essa titulação não me contemplava, pois, como estudante-trabalhador, eu não tive a oportunidade de vivenciar a pesquisa e a extensão. Minha graduação ficou limitada ao ensino. Embora eu estivesse disposto, não conseguia apoio, ainda mais após ter desvinculado da UEPA. Me sentia desanimado e sem perspectiva até que, conversando com outros amigos e conhecidos que estavam no mestrado e doutorado, comecei a entender o processo para ingresso na pós-graduação.

A pós-graduação em Educação física à nível *Stricto sensu* teve início, no Brasil, em 1977, com a criação do primeiro mestrado da área na Universidade de São Paulo (Frizzo, 2010). No entanto, o Norte do país é a única região a não possuir um programa de pós-graduação da área básica da Educação Física.

Pela primeira vez, tentei ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), no Campus Universitário de Cametá-PA, da UFPA. Tentei, pela segunda vez, ingressar ao programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sempre sem sucesso.

Para minha terceira e última vez, escrevi o projeto para concorrer à vaga no PPGEF da Universidade de Brasília (UnB), a qual me surpreendeu ao aprovar meu projeto de pesquisa, que trabalhei na escrita com pouco apoio ou qualquer orientação para elaboração dele.

Ao ser aprovado, muitos me questionaram sobre a escolha de estudar em um programa distante, embora as universidades em Belém tivessem programas onde a minha pesquisa pudesse ser contemplada por pesquisadores da região, mas eu gostaria de ser mestre em Educação Física. A Região Norte não possui um programa na área básica da Educação Física e encontrei em Brasília a oportunidade de realizar meu sonho de estudante e meu desejo de professor.

Diante disso, surgiram algumas reflexões acerca dos desafios que as “amazônias” proporcionam aos educadores que se formaram e são formadores em seus territórios: a ruptura de um modelo de ensino estruturalmente capitalista que oprime e que traz malefícios por meio da padronização da organização social, cultural, econômica e de trabalho.

O compromisso com a manutenção desses elementos sociais é garantido por meio da formação crítica das pessoas que fazem parte das populações que habitam as amazônias distintas. É necessário discutir sobre as diversas culturas das populações amazônicas presentes no cotidiano das grandes cidades do estado. O reconhecimento e a difusão dos elementos da cultura corporal que estão atrelados aos modos de viver na Amazônia, dentro da organização do trabalho docente, podem contribuir para o reconhecimento dos elementos que formam a identidade e a conscientização da população sobre seus direitos.

Diante a essa justificativa, este estudo tem como objetivo geral analisar as práticas corporais amazônicas como saber objetivo nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física. Como objetivos específicos, buscamos: a) descrever os temas da Cultura Corporal amazônica e analisar o preparar do saber assimilável desse conteúdo; b) relacionar a produção do conhecimento trato da cultura amazônica nas aulas de Educação Física; e c) compreender as possibilidades de se trabalhar os temas da Cultura Corporal amazônica identificados nas aulas de Educação Física na educação básica.

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, que inclui simultaneamente a teoria de abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador (Minayo, 2012). Ao tratar dos procedimentos metodológicos, iniciou-se pela delimitação dos pressupostos básicos que regem a presente dissertação, com a revisão de escopo pela literatura científica (artigos) e nas obras (livros, teses e dissertações) em bibliotecas públicas⁶ sobre Educação Física Escolar, Cultura Corporal e Cultura Popular, com objetivo de, no primeiro momento, estabelecer o arcabouço teórico a ser utilizado na fundamentação da pesquisa.

Essa dissertação trata de um estudo onde pode-se definir a seleção, organização e sistematização da Cultura Corporal conforme o entendimento, princípios e ensinamentos da Cultura Popular sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Básica. Assim, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo, na medida em que se faz necessária a discussão sobre a presença e predominância de elementos da cultura popular como conteúdo dos temas da Cultura Corporal. Além disso, discute sobre a alienação de conteúdo nas práticas sociais das aulas de Educação Física em todos os seguimentos da educação básica.

Entende-se que esse processo de pesquisa se caracteriza pela constante interação dinâmica entre pesquisador, participante e ambiente.

⁶ Biblioteca Pública Arthur Vianna – CENTUR/PA; Biblioteca Central da UFPA; Biblioteca do Campus III - GEDF/UEPA; Biblioteca do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI/UFPA e biblioteca do Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFPA.

No que diz respeito ao diálogo entre Educação Física e Cultura Popular das populações amazônicas, considerou-se os avanços nas pesquisas sobre essa população devido aos movimentos sociais da educação e da cultura popular nas últimas décadas e, portanto, optou-se pelo enfoque indutivo para o arcabouço teórico subjacente à pesquisa. Entretanto, persiste a deslegitimação dos conhecimentos populares no ambiente escolar, que se caracteriza como empecilho para a ruptura de tendências hegemônicas, o que coopera à funcionalidade da lógica capitalista. A deslegitimação dos conhecimentos populares é funcional ao sistema capitalista na medida em que esse sistema oprime a classe trabalhadora desses territórios, desconsiderando o contexto histórico, cultural e social dessas comunidades. Por exemplo, muitos sabem que a dança do carimbó é uma dança típica do estado do Pará que, atualmente, “está na moda” devido ao uso exacerbado nos meios de comunicação. Muitos não sabem que ela surge como manifestação de resistência de negros e indígenas durante o período escravista brasileiro, que devastava florestas, escravizava negros e assassinava indígenas.

Pensando na melhor conexão da Cultura Corporal e Cultura Popular e sua relação com a Educação Física Escolar, optou-se pelo método de abordagem Dialético, que para Richardson (2014) tem seus argumentos divididos em três partes: tese, antítese e síntese. Diante disso, para a teoria do conhecimento e método de abordagem, utilizou-se o Materialismo Histórico-Dialético, inspirado no método de Karl Marx e Friedrich Engels.

O Materialismo Histórico-Dialético trata de uma reprodução no pensamento, feita pelo pesquisador, da estrutura e da dinâmica de seu objeto de estudo, adquirindo conhecimento teórico partindo da aparência do seu objeto para alcançar a essência dele. Seus principais elementos consistem em processo, partindo do empírico (aparência) para o concreto (essência) por meio das abstrações (análises), de acordo com a intencionalidade do pesquisador (onde pretende chegar) e na causalidade (causa e consequência), onde os meios precisam ser adequados para alcançar a finalidade, “por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples” (Marx, 2008, p. 258).

Para Marx:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2008, p. 258).

Paulo Netto (2011) descreve que se trata de um passo necessário e indispensável para apreender a totalidade dessa relação social, que consistente na compreensão do seu objeto de estudo e que, sem essa compreensão, é impossível uma teoria social que permite um

conhecimento verdadeiro do objeto de estudo como totalidade. Esses modelos não se debruçaram sobre uma epistemologia, e sim em uma ontologia (Silva, 2021). Todavia, isso não quer dizer que não haja uma dimensão epistemológica em Marx, pois os procedimentos marxianos não são arbitrários e nem tampouco contrários ao rigor científico (Costa; Nunes; Húngaro, 2022).

Por fim, modéstia à parte, decidi fazer este breve memorial para mostrar que essa história não foi somente minha, mas de muitos professores que lutaram por uma educação digna e de qualidade para muitos estudantes. Para dizer que me beneficieei da luta dos meus professores e, também, para dizer que hoje eu a reabasteço, tentando devolver à classe o que ela fez por todos nós; e ao mesmo tempo, lutando para que nossos estudantes sejam beneficiados pela nossa luta. Finalizo esta introdução citando trecho de uma composição⁷ de um dos meus artistas favoritos: Milton Nascimento, que ao evocar liberdade e esperança no poder da juventude, detentora do conhecimento, corrobora a Rosa Luxemburgo, filósofa e economista marxista, em seus seguintes dizeres: “há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade?”.

“Já podaram seus momentos
desviaram seu destino
seu sorriso de menino
quantas vezes se escondeu
mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
e há que se cuidar do broto
pra que a vida nos dê flor e fruto”.

(Milton Nascimento)

⁷ MILTON NASCIEMENTO; WAGNER TISO. **Coração de estudante**. São Paulo: BMG/Ariola, 1983.

1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: da formação de professores à produção do conhecimento

Este capítulo apresenta algumas características correspondentes a história da Educação Física no Estado do Pará, em que o modismo europeu do final do século XIX e início do século XX influenciou a população daquela época à prática dos exercícios físicos. Adiante, faremos um breve recorte temporal sobre a formação dos professores de Educação Física, na década de 1970, com a fundação da Escola Superior de Educação Física. Ademais, um panorama sobre a produção do conhecimento na área a nível de graduação e pós-graduação. Além disso, este capítulo apresenta alguns elementos da Cultura Corporal e práticas peculiares da região amazônica, presentes, particularmente, em alguns municípios da região. A princípio, é importante definirmos o termo peculiar: do latim *peculiaris*, que significa *predicado de algo ou alguém; próprio*. Portanto, consideram-se peculiares por estas estarem diretamente ligadas ao trabalho e por concentrarem fortes influências culturais das classes presentes na região. Para abordar sobre a Cultura Corporal na Amazônia, é necessário fazer, em primeiro lugar, um levantamento do escopo sobre o surgimento desse termo e sua relação com o mundo do trabalho (ou cultura) e, posteriormente, como objeto de estudo da Educação Física.

De acordo com Saviani (2013), os seres humanos necessitam produzir continuamente sua própria existência, levando esses seres a adaptarem a natureza a si, em outras palavras, transformá-la por meio do trabalho. A ação intencional começa quando esses agentes antecipam mentalmente a finalidade da ação desse trabalho e que, segundo Escobar (1995), essa motivação garantiu aos seres humanos a construção da materialidade corpórea e suas habilidades.

A construção histórica da materialidade corpórea e suas habilidades garantiu para a Educação Física um acervo do corpo com base nas atividades que foram construídas em determinadas épocas históricas como resposta a determinadas necessidades humanas (Escobar, 1995) e que, após sua sistematização e institucionalização, configuram-se como elementos da Cultura Corporal: esportes, jogos, danças, ginásticas, dramatização, performance, entre outros.

Para Castro (2021), a Educação Física surge enquanto campo de conhecimentos mais sistematizados e definidos a partir da constituição do que se entendeu como sistemas ginásticos, originados na esteira da Revolução Industrial, e das lutas pela formação e consolidação dos Estados nacionais na Europa. Em terras brasileiras tem sua gênese com esses sistemas e teve sua difusão ao longo dos anos, culminou-se, nas primeiras décadas do século XX, uma Educação Física pautada no modelo no qual o ser humano é tomado pela sua constituição

corpórea física relacionadas ao movimento humano, por meio das práticas esportivizadas, que visavam o desenvolvimento da aptidão física, em alguns casos a formação de atletas, para servir a classe dominante. Além disso, a Educação Física, para Castellani Filho (2007), foi pensada internacionalmente por filósofos e educadores, entretanto, reprimiu-se com o descaso da maioria dos teóricos nacionais que a perceberam como um fenômeno social menor, embora fosse defendida e associada a contextos educacionais mais amplos pelos que faziam e fazem da Educação Física seu campo de estudo e pesquisa (Castellani Filho, 2007).

Essas práticas eram voltadas para a construção de um corpo disciplinado, forte e alienado, herdado das influências militares que se sobrepôs na Educação Física desde o início do século XX (Caparroz, 2007) e problematizada por médicos, militares, esportistas e intelectuais, interessados na transformação de hábitos dos brasileiros (moral e físico) na busca pela construção de um novo homem “saudável”, “disciplinado” e “moralizado”, de caráter eugênico e higiênico, e que caracterizavam a Educação Física como promotora de saúde física e mental (Faro, 2021).

A história da Educação Física na Amazônia Legal foi parecida. No Estado do Pará, a Educação Física, como área do conhecimento, tem sua gênese com a fundação da Escola Superior de Educação Física (ESEF), a primeira instituição a receber o curso superior na área de Educação Física.

A instituição começou sua constituição e edificação no final da década de 1960 e os docentes precursores da ESEF foram bolsistas da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), da Universidade do Brasil⁸, na década de 1960. Nos anos 1970 (Faro, 2021), com o primeiro regimento da ESEF, destinava-se tanto para a Graduação em Técnica Desportiva⁹ quanto para Graduação em Curso Superior de Educação Física¹⁰ (Nascimento, 2010).

A constituição da Educação Física como campo científico fundamenta-se por instituir relações entre seus pesquisadores, promover o debate intelectual, garantir a produção do conhecimento na área e por consolidar-se em núcleos de pesquisa, como, por exemplo, os programas de pós-graduação (Castro; Silva; Lüdorf, 2019). Diante disso, a pós-graduação em Educação física à nível *Stricto sensu* teve início, no Brasil, em 1977, com a criação do primeiro mestrado da área na Universidade de São Paulo (Frizzo, 2010).

⁸ Atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁹ Formação de pessoal capacitado a exercer profissão no âmbito dos desportos referentes a sua especialização.

¹⁰ Formar professores de Educação Física, dotados de conhecimentos das diferentes formas de trabalho físico, aplicáveis a qualquer categoria de indivíduos.

Dado o passe inicial para a pós-graduação em Educação Física no Brasil, novos rumos foram tomados com as problematizações feitas durante a década de 1980, devido aos debates epistemológicos sobre a identidade da Educação Física, conhecida à época como “crise de identidade” (Scapin; Souza, 2007). Em seguida, o desenvolvimento da Educação Física, no Brasil, aconteceu diante aos acirrados confrontos acadêmicos, na década de 1990, quando o seu sentido epistemológico se tornou notável, influenciando amplos debates sobre o tema (Dacosta; Duarte, 2003), constituindo-a como campo do conhecimento (Frasson; Molina Neto; Wittizorecki, 2019) no qual materializaram-se cursos de graduação e pós-graduação (Cirqueira Falcão, 2007).

Diante a essas informações, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) organiza uma tabela de classificação por Área de Conhecimento, com a finalidade eminentemente prática, a qual objetiva proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e inovação, de maneira ágil e funcional, a sistematização e prestação de informações concernente a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia. Entre essa classificação, a pós-graduação em Educação Física encontra-se na Área 21, formada por programas que envolvem quatro subáreas acadêmicas (ou áreas básicas) e profissionais: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional (Brasil, 2019).

1.1 Apontamentos Históricos sobre Práticas Corporais no Pará

A estruturação do campo esportivo do decorrer do século XIX teve forte relação com a nova dinâmica dos tempos sociais que tinha em suas dimensões o incremento das preocupações com o corpo, saúde e higiene. Vindas da Europa, desembarcam no Brasil com ideias diretamente relacionadas a uma nova dinâmica de diversão e vivências públicas (Melo; Schetino, 2009).

No despertar do século XX, com a aquisição do desenvolvimento econômico, das novas tecnologias e as descobertas científicas, todas executadas pela elite, fizeram com que novos estilos de vida transformassem o viver na capital paraense em função da expansão do capitalismo, marcada pelo crescimento do ciclo da borracha e que, nesse contexto, transformou a cidade em palco de modismos europeus, inclusive a prática esportiva, como o remo, boxe, natação, atletismo (Carvalho, 2022) e outras práticas corporais não esportivizadas, como as *velocipedias* e as “funções *touromachicas*”, o que conhecemos respectivamente como corridas de bicicletas e touradas (Brandão; Faro, 2014).

As touradas realizavam-se no Brasil desde o século XVIII, comumente em conjunto com as cavalhadas, em datas festivas (Melo; Schetino 2009) e foram instituídas em Belém-PA no final do século XIX, a partir da aquisição da praça de touros, denominada “Colyseu Paraense”, a qual serviu a outras funções além da *touromachica*: cavalinhos, torneios atléticos, pedestres, velocipédicos, bailes públicos e outras diversões (Sarges, 2008).

Segundo Carvalho (2022), inicialmente, as atividades físicas eram desprezadas pela elite paraense que as viam ligadas à classe trabalhadora da época. Porém, esse pensamento foi modificado conforme as novas formas de pensamento vindas da Europa, que chegavam à capital paraense e que transformou o culto ao corpo na nova moda civilizadora. Entretanto, após as modificações de pensamentos influenciadas pelos europeus, os esportes, segundo Brandão e Faro (2014), eram praticados exclusivamente por homens da classe dominante e essas práticas eram vistas como consolidadoras de *status*, o que contribuía para a hegemonia da classe burguesa, pois apenas homens da elite tinham tempo e condições financeiras para dedicação aos esportes e quanto mais modalidades praticadas, mais eram admirados e exaltados pela sociedade e pela imprensa, que denomina-os de *sportmen*, o que conhecemos atualmente como desportistas.

As práticas corporais esportivas de origem europeia fizeram história na região Norte do Brasil e proporcionaram grandes contribuições para a Educação Física como campo de estudo e pesquisa na Amazônia. Algumas práticas esportivas trazidas pelas imigrações tiveram suas histórias escritas a partir das pesquisas documentais de historiadores da área, como o futebol, que se debruçaram sobre as “Notas Sportivas”¹¹ (Brandão; Faro, 2014) e a Ginástica Rítmica Desportiva, que usufruíram das narrativas de histórias orais sobre essa modalidade (Faro, 2010), apresentadas a seguir.

O futebol, segundo Cruz (1968 apud Carvalho, 2022) tem início no esporte paraense em 1886, quando alguns *matches* (partidas) eram disputados na Praça Batista Campos (Belém-PA) e o primeiro campeonato paraense de *football* foi organizado em 1906, mas sem sucesso devido as divergências entre os clubes. Após dois anos, foi proclamado, pela União Sportiva, o primeiro campeonato paraense de futebol (Carvalho, 2022). O Futebol tem seus primeiros registros em textos jornalísticos datados em julho de 1898, quando o Sport Club do Pará (SCP) organizou uma partida no Largo de São Brás (bairro), em Belém (Brandão; Faro, 2014).

Além do futebol, a Ginástica Rítmica Desportiva, em Belém, teve seus primeiros registros históricos no ano de 1977, quando entusiastas da modalidade trouxeram Daisy

¹¹ Parte do Jornal “Folha do Norte” que anunciavam as práticas esportivas gerais no município de Belém-PA, entre 1896 e 1897.

Barros¹², com seu arcabouço teórico-técnico, para a realização do “Curso de Atualização em Ginástica Rítmica Desportiva”, intermediado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD), com objetivo de divulgar a aprendizagem técnica sobre a modalidade, possibilitando aos professores o conhecimento da nova prática esportiva baseada em um código próprio de pontuação, até então desconhecido por muitos professores de Educação Física do estado (Faro, 2010).

Segundo Faro (2010), a primeira competição de Ginástica Rítmica Desportiva juntou as atletas paraenses que se destacaram no ano de 1978 e que formaram a equipe representativa do estado, durante o X Jogos Escolares Brasileiros (JEBs), realizado em 1979, em Brasília-DF.

Para além dos elementos históricos de origem europeia, fortemente presentes na Educação Física no Estado do Pará, existem outras práticas corporais que compartilham experiências, saberes populares e tradições do contexto da região amazônica e que carregam em suas estruturas algumas características da Cultura Corporal, com fortes influências da Cultura Popular: Luta Marajoara (lutas), Carimbó (dança), Surfe na Pororoca (esporte) e Folguedos de Pássaros Juninos (ginástica e jogo), que são transmitidos pela oralidade e difundidos pelas manifestações culturais presentes na região.

Esses conhecimentos foram construídos historicamente pelas pessoas que trabalhavam nos campos e nas águas, vindas de outros estados, refugiados da fome, mas que de forma paradoxal não se permitiam tempo livre para usufruto da sua própria cultura, diferentes, por exemplo, das pessoas que vivem nas grandes cidades, corroborando a ideia de Eagleton (2003, p. 12) “os habitantes da cidade que são ‘cultivados’ e não os que vivem realmente da lavoura. Os que cultivam a terra são menos aptos para se cultivarem a si próprios”.

1.2 Produção do Conhecimento em Educação Física na Região Norte

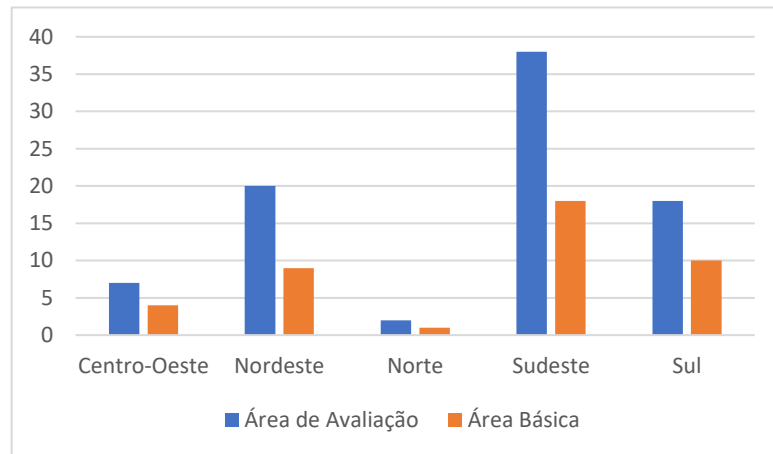
Conforme Brasil (2019), esta área tem como proposta a valorização da produção de conhecimento efetivamente derivado dos programas de pós-graduação, considerando tanto os produtos bibliográficos quanto os técnicos com pesos diferentes, de acordo com a modalidade (acadêmico ou profissional) do programa. Dados apresentados pela Capes (2019) no diagnóstico da Área 21 mostraram um crescimento de aproximadamente 25% no número de

¹² Daisy Barros se tornou, em 1967, a primeira ginasta a representar o Brasil em mundiais, quando disputou as provas individuais no III Campeonato Mundial de GM, em Copenhagen, Dinamarca (Dias, 2022). Segundo Laffranchi (2001), citado por Dias (2022), Daisy Barros se aposentou das competições e se tornou professora de Educação Física e grande propagadora da modalidade.

programas de pós-graduação e de cursos de doutorado a cada ciclo de avaliação, com uma elevada concentração de cursos na região Sudeste (51%), medianas nas regiões Sul (19%) e Nordeste (18%) e uma pequena inserção nas regiões Centro-Oeste (11%) e, não suficiente, a região Norte (1%).

Atualmente, a Plataforma Sucupira registra 85 programas de pós-graduação (acadêmicos) em funcionamento, correspondente à Área 21, dos quais 42 fazem parte da Área Básica Educação Física (CAPES, 2023).

Gráfico 1: Distribuição dos Programas de Pós-Graduação na Área de Avaliação (Área 21) e Área Básica (Educação Física) em 2023.



Fonte: CAPES, 2023.

A ascensão do número de programas de pós-graduação em Educação Física garantiu um crescente número de produções acadêmicas nas últimas décadas. Entretanto, a desproporcionalidade do crescimento do número de programas contribui para a desigualdade da produção do conhecimento em Educação Física, comparando todas as regiões do Brasil.

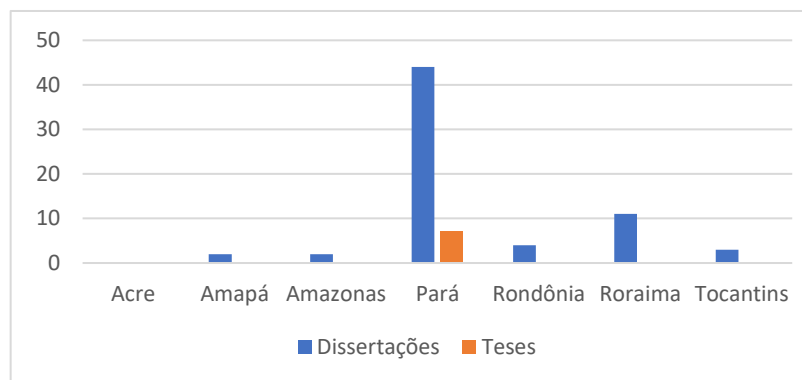
As desigualdades da produção de conhecimento em Educação Física, em tese, estão relacionadas ao número de núcleos de pesquisas alocados nessas regiões e, de maneira evidente, as regiões que possuem os maiores números de programas de pós-graduação em Educação Física são as que mais produzem conhecimento em teses e dissertações no país. Além disso, outro ponto de desigualdade entre as regiões está relacionado à realização de eventos acadêmico-científicos como, por exemplo, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), que em 1993 foi sediada na cidade Belém-PA, primeira e até então única edição na região Norte.

Devido a estes fatos, considera-se importante a tarefa de investigação sobre o conhecimento científico gerado nesse âmbito (Castro; Silva; Lüdorf, 2019), pois a originalidade

das produções acadêmicas em teses e dissertações demonstram vitalidade, organização e marcam a identidade da área e comunidade investigadora (Molina Neto et al., 2006).

Partindo dessa premissa e considerando a desproporcionalidade no número de programas da Área 21 na região norte, objetivou-se mapear onde e por quem foram produzidos os conhecimentos a nível *Stricto sensu* em Educação Física entre os anos de 2012 e 2022 nos estados da região norte do Brasil. Na “ausência” de pesquisadores epistemologicamente ligados à subárea Educação Física na região, observa-se uma forte demanda de teses e dissertações correspondentes à Educação Física presentes em cursos de mestrado e doutorado da Área 38 (Educação), apresentado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Mapeamento da Produção do Conhecimento em Educação Física feita por Programa de Pós-Graduação em Educação na região Norte, considerando Teses e Dissertações (2012-2022)



Fonte: Autor, 2023.

Diante à retomada da democracia brasileira nos anos de 1980, buscava-se teorias para a Educação que contrapusessem a pedagogia oficial das primeiras décadas do século XX, para a construção de pedagogias que servissem aos interesses da classe trabalhadora, emergindo, assim, as pedagogias contra-hegemônicas dentro da organização e mobilização do campo educacional (Saviani, 2021) e que, partindo do pressuposto dessa ruptura, surgiram abordagens pedagógicas influenciadas pelas Ciências Humanas e Sociais, críticas à predominância dos estudos das Ciências Biológicas sobre a Educação Física, e que, segundo Húngaro (2013), foi o período onde a Educação Física brasileira iniciou um profundo processo de autocrítica.

“Em *A Educação Física cuida do corpo... e 'mente'*, Medina estabeleceu uma importante interlocução com as ciências humanas e sociais e demonstrou a necessidade de superarmos aquele modelo de formação que tinha – exclusivamente – nas ciências biológicas seu pilar fundamental” (Húngaro, 2013).

Em um momento posterior, no início dos anos de 1990, os movimentos renovadores usufruíram das Ciências Humanas e Sociais para a consolidação da Educação Física na

revolução científica (Andrade; Lima; Andrade, 2019) e constantes debates sobre a área construíram-se ao longo dos anos devido à consolidação da História da Educação Física como campo de pesquisa, que objetivaram lutas pela sistematização da Educação Física crítica, vista como prática pedagógica dentro da escola e que tematizam formas de práticas corporais e expressivas (Cruz; Silva; Marta, 2021). Surge, então, a Educação Física sob a ótica dessas ciências que tinha como fontes de referências outras áreas do conhecimento: história, filosofia, antropologia, psicologia social, semiótica e política (Neira; Nunes, 2009).

Esse interesse pela referida historiografia se fez necessário, na década de 1990, e trouxe reflexões sobre as contribuições da história como disciplina curricular na graduação e como produção do conhecimento acadêmico na pós-graduação (Pagni, 1995). Todavia, para o mesmo autor, apenas registros históricos não são suficientes, pois como cita Pagni (1995), é necessário problematizar tais produções acadêmicas sobre a História da Educação Física diante questões que afligem a atividade de pesquisa do historiador e da discussão.

Para Libâneo (2011), o termo “progressista” é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, manifestando-se em três tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, sintetizadas no quadro 1:

Tabela 1 – Tendências da Pedagogia Progressista

PEDAGOGIA PROGRESSISTA	CARACTERIZAÇÃO	MÉTODO DE ENSINO
Libertadora	Atuação não-formal, a educação como atividade na qual professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem, e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, no sentido de transformação social.	Autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades por meio da relação autêntica de diálogo, onde o professor adapta-se às características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo.
Libertária	A escola como transformadora da personalidade dos alunos em sentido libertário e autogestionário, onde se introduz modificações institucionais por meio da participação grupal, de tal forma que o aluno, atuando na comunidade, leva para ela tudo o que aprendeu na escola.	Por meio da vivência grupal, na forma da autogestão, onde os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua instituição, sem qualquer forma de poder.
Crítico-social dos conteúdos	Difusão de conteúdos concretos, indissociáveis das realidades sociais, onde a escola atua como serviço de apropriação do saber, eliminando a seletividade social e tornando-se democrática.	Subordinada aos conteúdos: privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado a realidade social, onde o professor relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos, momento em

		que se dará a ruptura em relação a experiência pouco elaborada.
--	--	---

Fonte: Adaptado de Libâneo (2011).

Caparroz (2007), ao tratar da Educação Física, discorre que essas discussões de tendências ocorriam no campo das pedagogias libertadora (Paulo Freire) e histórico-crítica (Dermeval Saviani). A Pedagogia Histórico-Crítica trata da identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente (conteúdo), a conversão do saber objetivo em saber escolar assimilável pelos estudantes no espaço e tempo (forma e metodologia) e o provimento dos meios necessários para que os estudantes assimilem o saber objetivo (resultado) e aprendam o processo de sua produção e tendências de sua transformação (Saviani, 2013).

Ainda que com grandes avanços na área, como descrevem Taffarel, Teixeira e D'Agostini (2005), a Educação Física passa por uma crise epistemológica que se reflete nas práticas pedagógicas, acentuada em decorrência do abandono da teoria do conhecimento dialética-materialista-histórica e da adesão a teorias pós-modernas.

Diante disso, em um estudo realizado no estado do Pará, feito por Araújo *et al.* (2011), observou-se o reflexo dessa crise epistemológica em monografias do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, no qual foram catalogadas, analisadas e classificadas 253 monografias publicadas entre 2005 e 2009. Os autores constataram as seguintes abordagens e objetos de estudos nas produções:

Tabela 2 – Produções Científicas no Curso de Educação Física da UEPA (2005-2009).

	Fenomenológico-hermenêutica	65,21 %
Abordagem	Empírico-analítica	28,85 %
	Crítico-dialética	05,92 %
	Atividade Física e Saúde	44,26 %
Objeto de Estudo	Escola	23,32 %
	Treinamento	20,15 %
	Lazer	12,25 %

Fonte: Adaptado de Araújo *et al.* (2011).

Ao analisar esses dados supramencionados, pontuam-se duas observações sobre a produção do conhecimento no curso de Educação Física do estado do Pará na primeira década

do século XXI: a) baixa adesão da abordagem crítico-dialética nas produções; b) a alta demanda de monografias relacionadas ao campo de atuação não-escolar.

A primeira diz respeito a baixa utilização da abordagem crítico-dialética nas monografias produzidas, o que contrasta com a proposta de formação humana do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso, que orientava a ruptura do modelo de ensino capitalista como o principal desafio para os professores de Educação Física na Amazônia Paraense.

A segunda, tratava da alta demanda de monografias em relação ao campo de atuação não-escolar, como “Atividade Física e Saúde”, “Treinamento” e “Lazer” (ao total de 76,66 %), devido a formação generalista, embora a titulação dada aos egressos desse curso fosse de Licenciados Plenos em Educação Física.

A atuação profissional das professoras e professores da educação básica na região amazônica, em especial no estado do Pará, sempre foi marcada por diversos desafios: a situação funcional, valorização profissional, rendimentos, deslocamento para o trabalho, participação dos pais dos alunos, relacionamento com os alunos, gestão e entre outros (Oliveira; Vieira, 2012), além da formação inicial e continuada, remuneração e precariedade do vínculo empregatício (Araújo, 2012).

Entre as limitações no exercício da docência na educação básica supramencionadas, na Amazônia, existe a desafiadora ruptura do modelo de ensino estruturalmente capitalista, que oprime e traz malefícios ocasionados pela alarmante padronização da organização social, cultural e de trabalho.

Castro (2021) traz reflexões acerca do dilema do antagonismo entre teoria e prática na sociedade capitalista e o processo formativo desse ser social pela práxis, de maneira que seus valores mais preponderantes passam pela relação que esse ser trava com seu corpo, pois essas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos entre si também nasce da relação com a sociedade, que possui o trabalho como seu elemento preponderante, resultando na divisão social pelo processo de trabalho, onde a classe dominante passa a viver às expensas do trabalho realizado pela classe trabalhadora, de maneira que as atividades manuais passam a ser elementos de distinção de classes, enquanto que as funções consideradas socialmente “intelectualizadas” como algo pertencente a elite, logo, configurando a Educação (“atividade intelectual”) como privilégio da classe dominante.

Com a formação crítica dos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, camponeses e moradores da periferia das grandes cidades, há a possibilidades de ruptura das ideias hegemônicas. Entretanto, para alcançar essa formação é necessário observar o contexto em que cada grupo social está inserido. No trato da Educação Física Escolar, essa tentativa de ruptura

deve ser alcançada, nesse ponto, a partir dos estudos sobre a predominância dos elementos clássicos da Cultura Corporal, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginásticas, bem como também abrir discussão sobre alienação das práticas corporais peculiares, presentes nos quatro cantos do estado do Pará: a luta marajoara (Marajó), o carimbó (Nordeste Paraense), o surfe na pororoca (nordeste paraense) e as manifestações culturais de cunho religioso, como *Çairé* (Baixo Amazonas), cordão de pássaros e outros bichos (Metropolitana de Belém) e marujada (Nordeste Paraense).

As práticas corporais citadas anteriormente deveriam, portanto, ser conhecimentos da Educação Física Escolar, inseridas no que devemos chamar de elementos da Cultura Corporal, ao fazer menção ao esporte, a dança, a luta, performance teatral e jogos. Essas práticas com características peculiares carregam influências culturais e geográficas, características das populações tradicionais as quais seus praticantes pertencem.

2 ASPECTOS SOCIAIS SOBRE A CULTURA POPULAR NAS PRÁTICAS CORPORAIS NA AMAZÔNIA

Inspirado nos estudos do método de Marx, uma vez que uma teoria social tem que “possuir como fundamento a análise teórica da produção das condições materiais da vida social” (Paulo Netto, 2011, p. 40), este capítulo tem como objetivo tecer sobre a construção histórica da cultura corporal amazônica no Estado do Pará. Uma vez que o pesquisador determina seu objeto de estudo, ele se dispõe a questionar como conhecê-lo de acordo com as inspirações nos estudos marxistas:

Quando estudamos um país determinado do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, a divisão desta em classes, seus estabelecimentos nas cidades, nos campos, na orla marítima; os diferentes ramos da população, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. [...] o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2008, p. 257).

A população ribeirinha, assim como tantas outras populações que integram a região amazônica, nasce a partir do encontro das populações indígenas (historicamente donas da terra), com a população africana que foi escravizada no período colonial e, posteriormente, com os

migrantes das regiões vizinhas, principalmente nordestinos, que buscavam trabalho na região amazônica durante o ciclo da borracha.

Esse debate sobre diversidade cultural está relacionado ao histórico processo de migração e colonização ocorrido de forma diferenciada em cada um dos estados brasileiros (Akkari; Santiago, 2010) que carregam uma singularidade advinda do viver em sociedade, fruto do meio, de condições históricas, culturais, políticas e econômicas (Dias *et al.*, 2018). Segundo Herold Junior (2012), é possível visualizar a relação entre corporalidade humana, práticas laborais e processos formativos desde os momentos que remontam ao surgimento da vida social. Assim entende:

Para o analista que busca compreender a construção histórica da corporalidade humana, o desafio é ponderar os complexos limites e imbricamentos entre o que é ontológico e o que é epistemológico na hora de entender a ação de homens e mulheres agindo, socialmente, para a produção e reprodução da vida. Deve ser ainda verificado de que forma as características dessa ação (corporalmente) produtiva e as relações sociais pelas quais e nas quais existem, oferecem ou condições otimizadas ou dificuldades para esses atores entenderem suas próprias atitudes e as atitudes daqueles que os antecederam (Herold Junior, 2012, p. 12).

Esses esclarecimentos são necessários para a discussão desse estudo que aborda a Cultura Corporal na região amazônica e a formação histórica da materialidade corpórea e suas práticas corporais que, atualmente, fazem parte do cenário artístico, esportivo, religioso e de lazer no estado do Pará, mas que são pouco difundidas (ou invisibilizadas) nas práticas pedagógicas nas escolas.

O ser humano é um ser social, que se desenvolve em suas potencialidades a partir da relação estabelecida com outros seres humanos e com o meio à sua volta (Castro, 2021). Para compreender as dimensões amazônicas é preciso, antes de tudo, discorrer sobre como os seres humanos amazônicos, em contato com os outros, construíram seus saberes pela transmissão dos conhecimentos científicos, saberes populares e formação humana, perpassada entre gerações. Essa construção de saberes marca o processo de formação de identidade, que tem em seu processo histórico as invasões, tensões e conflitos entre povos originários, comunidades tradicionais, imigrantes nordestinos e colonizadores estrangeiros.

Essa compreensão pode ser uma tarefa relativamente fácil para quem se interessa pelo assunto, começando pela formação histórico-social da maior floresta tropical do mundo, que discorre sobre o movimento migratório nos últimos séculos. A Amazônia, pode-se dizer, é uma terra povoada por pessoas que contemplam a floresta em abundância e que lutam pela preservação de seus recursos, entretanto, é também explorada pela devastadora dinâmica capitalista. Para entrar na discussão sobre “o saber sobre o ser (amazônico)” é necessário, a

princípio, tecer sobre a história da migração de trabalhadores e sobre a ocupação social e política da região.

Apresenta-se três grandes momentos da história da ocupação da Amazônia para que se conheça sobre as influências na construção da materialidade corpórea em contexto amazônico, presentes em diversas manifestações corporais na região norte do país. Logo, é importante frisar que as ocupações históricas apresentadas são apenas para ilustrar, ainda que superficialmente, a forma como parte das expressões corporais, vistas hoje nos temas da Cultura Corporal, foram influenciadas pelo encontro de trabalhadores que chegaram ou foram trazidas para a região.

Para começar, destaca-se a história da ocupação da Amazônia tendo como marco a devastadora chegada dos europeus no século XVI e sua dominação sobre as comunidades indígenas nesse território brasileiro. Neste período, ocorreu a compulsória imigração africana, entre 1756 e 1778, para a Capitania do Grão-Pará, para substituir a mão-de-obra indígena após uma epidemia trazidas pelos próprios colonizadores, que alcançou a população nativa (Vieira Júnior, 2023).

Um outro momento da história é marcado pelas tensões econômicas, sociais e políticas da Amazônia, ocorridas durante o auge do ciclo da borracha, entre 1879 e 1912, as quais geraram vários desdobramentos, entre eles “o aumento populacional da região” (Lacerda, 2023, p. 222). O ciclo da borracha é marcado pela exploração de látex da seringueira (*Hevea brasiliensis*) para a produção e comercialização do seu produto e que expandiu a colonização dos trabalhadores pela floresta, estes trazidos de espaços do atual nordeste brasileiro, principalmente do estado do Ceará, sofrendo, naquela época, com as fortes secas (Lacerda, 2010; Lacerda, 2023).

O deslocamento de nordestinos impulsionou o crescimento, transformações socioculturais e arquitetônicas nas cidades amazônicas, principalmente nas cidades de Belém-PA e Manaus-AM, conhecidas à época, respectivamente, como “Paris N’ América” e “Paris dos Trópicos”. Foram mais de sessenta anos de exploração de látex, até que durante este ciclo, em 1876, os ingleses contrabandeassem setenta mil sementes de seringueiras para o Jardim Botânico Real, em Londres, e que posteriormente foram enviadas para o plantio na Malásia.

Quase meio século após o contrabando inglês, com as plantas crescidas, a Inglaterra passou a comercializar a borracha advinda da seringueira e dominou o mercado mundial, ocasionando o desinteresse pelo látex da Amazônia, o que, conseqüentemente, marginalizou os trabalhadores que, àquela época, faziam parte das comunidades seringueiras na floresta. Para Lacerda (2023), é nesse cenário de crise que se delineava sobre a experiência migratória dos seringueiros e dos cearenses que chegavam a Belém entre 1910 e 1916:

[...] Nessa conjuntura, constata-se, por meio dos jornais como o Estado do Pará, Folha do Norte e A Tarde, que se falava de civilização e, ao mesmo tempo, se procuravam novos rumos para as exportações de borracha, ameaçadas pela produção asiática. Civilizar as pessoas e a natureza da Amazônia ainda era uma meta a ser perseguida pelas autoridades. Daí porque, se as formas de produzir e exportar a borracha estavam no centro das atenções de políticos, comerciantes e redatores de jornais, ao mesmo se dava com a chegada e permanência dos chamados retirantes (Lacerda, 2023, p. 221).

Surgiu então, na década de 1940, uma segunda chance para que a borracha produzida na Amazônia voltasse ao mercado internacional, pois ao perder o acesso aos produtos asiáticos durante a II Guerra Mundial, os Estados Unidos demonstraram fortemente o interesse pela borracha amazônica. Esse interesse abriu caminhos para uma parceria entre os dois governos: os Estados Unidos fizessem investimentos no Brasil e, em troca, o Brasil encarregava-se de arregimentar nova mão-de-obra para trabalho na extração de látex na floresta, mobilizando centenas de brasileiros de todas as regiões, que “marcharam” em direção à Amazônia em busca da matéria-prima da borracha.

A “Marcha para o Oeste” foi institucionalizada pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, porque via na floresta um peso importante no trato da geopolítica brasileira, principalmente nas fronteiras. Essa marcha consistia no deslocamento de trabalhadores das capitais nordestinas para atuarem no trabalho de extração de látex. Entretanto, com o fim da guerra, os Estados Unidos suspenderam os investimentos no Brasil e então a Amazônia voltou a sofrer com o declínio na extração de látex.

Vinte anos mais tarde ocorreram as ocupações promovidas pela ditadura militar, que pregavam a unificação do país com o discurso nacionalista de que era necessário “proteger” a floresta contra a internacionalização. Em 1966, sob o discurso de “integrar para não entregar”, do presidente da República Castelo Branco, aflorou-se, novamente, a onda migratória para a Amazônia, dessa vez com investimentos na infraestrutura às custas do genocídio de povos indígenas, com a construção de vias federais, como a Rodovia Transamazônica, em 1972, e a Rodovia Belém-Brasília, em 1974.

Dessa forma, a região amazônica recebeu fortes influências advindas, como citado inicialmente, dos encontros das populações que historicamente habitavam seus territórios com o estrangeirismo e migrações expressadas nos saberes populares da região, fortemente presentes na Cultura Corporal nesse contexto.

2.1 Cultura Popular nas Práticas Corporais da Região Amazônica

Os saberes populares são conhecimentos produzidos solidariamente e, na maioria das vezes, com muita empiria ou experimentação (Chassot, 2004). Em sua obra “A Ciências

Através dos Tempos”, Chassot faz uma referência à ciência presente nos saberes populares, denominando-a como “ciência popular” pela forma como essa é construída com empiria e experimentação pelas camadas populares da sociedade e compara este aos conhecimentos de metodologias adquiridos pela humanidade por meio de uma experimentação baseada na observação, formação de hipóteses e na generalização, mas que os conhecimentos populares, por serem empíricos, são vistos, muitas vezes, como sinônimo de charlatanismo. Para Chassot (2004), os saberes populares são os saberes presentes nas práticas cotidianas das classes destituídas de capital econômico, mas que são muitas vezes ricas em capital cultural.

Chassot (2004) faz outro apontamento sobre os saberes populares, dessa vez sobre preservação do conhecimento popular, ao mencionar que é importante preservar conhecimentos e valorizar os homens e mulheres mais velhos (incluindo os não-letrados) como fontes de conhecimentos que podem ser levados para a sala de aula. Portanto, destaca-se que a oralidade possui valores educativos, vistos como continuidade sociocultural e que foram historicamente questionados e subestimados por serem vistos como saberes “ingênuos” e “toscos”, típico saber do “homem rústico”, mas que deveriam ser preservados. Isso reflete sobre a transposição do sentido da cultura como atividade, como um minucioso processo material, para uma designação como entidade, metaforicamente para os assuntos do espírito (Eagleton, 2003).

O folclorista Fernandes (2003) fala sobre a preservação do folclore, não porque fosse apenas pertinente preservar, mas porque sua preservação defenderia a veneração aos antepassados, seus costumes e tradições. Para Pires (2017), a valorização das práticas culturais e saberes diversos requer uma contextualização histórica da construção do conhecimento e da hegemonização dos saberes científicos e saberes milenares (populares) de diversas culturas e o cultivo dessas práticas baseadas nos conhecimentos seculares das populações tradicionais.

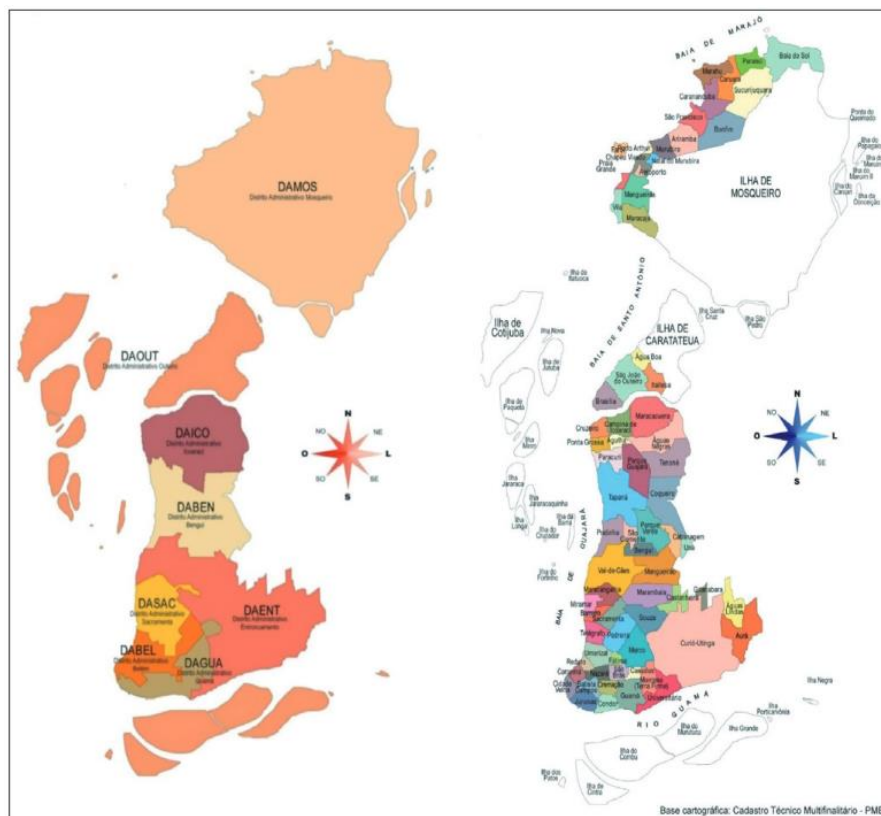
Nesse sentido, as influências vindas dos saberes advindos do saber oral-tradicional amazônico são expressas nas práticas corporais. Importante frisar que essas culturas têm suma importância para tematização de elementos culturais nas aulas de Educação Física e destaca-se que o uso da expressão “saberes tradicionais” não está relacionada à ideia de saberes que caíram em desuso ou ultrapassados, mas, de acordo com Queiroz e Lucena (2012 p. 29), “saberes de grupos sociais que dispõem de experiências e vivências próprias”, conceituada por Fernandes (2003) como “continuação sociocultural”.

Portanto, exprime-se a perspectiva dos brasileiros de outras regiões sobre as dimensões socioculturais da floresta e de seus rios urbanos, em uma de suas metrópoles, Belém, formada por ilhas e identidades distintas que, de forma vigorosa, colaboraram para a manutenção e fortalecimento da Cultura Popular na Amazônia que impulsionam as práticas corporais.

Para Velozo (2010), esses espaços são vistos por outras sociedades como identidades bem demarcadas e estáveis, resultando nas práticas educacionais como transmissoras de tradições, eficaz para a continuidade da existência dos grupos ou populações tradicionais da região.

Ao abordar sobre culturas, é importante apresentar a caracterização social e geográfica de Belém-PA, banhada pela Baía do Guajará e que tem seu território limítrofe constituído por uma parte continental e uma parte insular.

Figura 1: Divisão Político-administrativo do Município de Belém-PA em distritos administrativos (esquerda) e bairros e ilhas (direita).



Fonte: Affonso et al. (2021).

Diferente de Florianópolis-SC, São Luís-MA e Vitória-ES, consideradas capitais insulares ou ilhas-capitais no Brasil, a cidade de Belém-PA caracteriza-se como “*capital-arquipélago*” no país pela seus limites urbanos marcada por uma expressiva região insular com aproximadamente 50 ilhas (65,64% da área total) e áreas sujeitas à invasão de águas pelo fluxo das marés conhecidas como “área de baixadas”¹³ (Camargo et al., 2012).

¹³ De acordo com Trindade Junior (1997), citado por Camargo et al. (2012, p. 30), as áreas de baixadas ficaram conhecidas, principalmente, a partir da década de 1960, por serem espaços de moradia das camadas sociais de baixo poder aquisitivo devido ao grande fluxo populacional, em especial, pelo êxodo rural.

Na região insular, estão presentes as ilhas que compõem concomitantemente o estuário amazônico e zona rural da capital, considerada berçário para a reprodução da biodiversidade aquática (Furtado; Sousa, 2006) e dotado de características peculiares (Borges, 2014). Essas ilhas possuem identidades distintas, que influenciam fortemente no viver nas ilhas e que recebem influências de dois grandes espaços sociais da cultura: rural e urbana. As trocas simbólicas entre cultura urbana e cultura rural presentes no viver das populações das ilhas representa a dinâmica da cultura popular presente nesses territórios.

a cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como mais representativa da Cultura Amazônica, seja quanto aos traços de originalidade, seja como produto da acumulação das experiências sociais e da criatividade de seus habitantes, aquela onde podem ser percebidas, mais fortemente as raízes indígenas e caboclas típicas de sua originalidade florescentes ainda em nossos dias (Fraxe, 2004, p. 303)

Embora a cultura urbana seja mais intensa, esteja mais presente, a cultura rural mantém sua expressão mais tradicional ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história (Fraxe, 2004), designando o regional ou tradicional como popular (Chaui, 1986). Entretanto, ainda que essa cultura popular seja por vezes subestimada (Figueiredo; Tavares, 2006; Arantes, 2006), ela tem o poder de falar muito sobre o grupo que a manifesta de alguma forma e a difunde nesses espaços.

Em seus territórios, a Amazônia possui biodiversidade da fauna e flora, além de variadas formas de expressões culturais e populares provenientes das vivências conectadas às florestas, rios e campos, historicamente marcadas pelo encontro das populações indígenas e africanas escravizadas (Salles, 2001), introduzidos pelos ingleses no século XVII para o plantio da cana-de-açúcar e posteriormente pela avanço luso a serviço da Coroa Espanhola para a exploração das “drogas do sertão” (Bezerra Neto, 2012), vivendo durante séculos à beira dos rios e igarapés (Loureiro, 2002).

Entretanto, para Bezerra Neto (2012), o processo de colonização na Amazônia estabeleceu uma economia e sociedade lastreadas na agricultura e atividades criatórias voltadas para o mercado interno ou externo, explorando igualmente o trabalho cativo dos índios, mas, sobretudo, o trabalho escravo de origem africana.

Impossível falar da maior floresta tropical do mundo e não lembrar das suas características identitárias: literatura, gastronomia e manifestações populares. Cabe aos professores de Educação Física, nesse contexto, a missão de transmitir, através das práticas corporais, um rico patrimônio cultural da humanidade presente no cotidiano amazônico, pois são terras que possuem uma agregação de elementos da Cultura Corporal pertencentes à região,

a serem tratadas em suas aulas, seja na escola ou no âmbito não-escolar, e que receberam fortes influências dos povos que historicamente formaram a sociedade amazônica, especificamente paraense, em seus mais de 400 anos, na esperança de que as futuras gerações mantenham a Cultura Amazônica como a receberam dos antepassados. De acordo com Kräuter (2007), a cultura de um povo tem múltiplas facetas, desde os tempos imemoriais e repassadas entre as gerações, original e sempre com novas nuances.

3 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA CULTURA CORPORAL AMAZÔNICA

A história da Educação Física foi marcada por grandes problematizações, entre elas, a questão sobre a sua identidade que trouxe novos rumos para o debate epistemológico na área e para a busca pela legitimidade científica, dando origem ao “movimento renovador”, colocando-a, dessa forma, como componente curricular para legitimá-la socialmente como campo acadêmico. Para Húngaro, Patriarca, Gamboa (2017, p. 57), “é justamente como componente curricular que a Educação Física ganhou legitimidade social para se consolidar no campo acadêmico”. Na condição de componente curricular, a Educação Física trata no âmbito escolar a Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1993), defendida por Taffarel; Teixeira; D’Agostini, (2005) como objeto de estudo. Essa definição da Cultura Corporal como objeto de estudo, segundo Frizzo (2013, p. 203):

Assume princípios científicos e filosóficos materialistas onde a atividade humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura, as suas manifestações são concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido no momento histórico.

A definição da Cultura Corporal enquanto especificidade da Educação Física possibilita o trato de seus temas clássicos na escola. Historicamente, os temas clássicos da Educação Física surgiram a partir da ação humana sobre a natureza, como resposta às determinadas necessidades, produzindo, dessa forma, a cultura que altera a natureza (Eagleton, 2003) e materialidade corpórea (Escobar, 1995). Mas afinal, o que seria a “Cultura Corporal Amazônica”?

3.1 Primeiras Aproximações sobre a Cultura Corporal Amazônica

Para chegar a essa reflexão, foi necessário fazer um breve deslocamento de conceito sobre cultura corporal e colocarmos na conjuntura amazônica. Partindo do entendimento histórico e social sobre a Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1993; Taffarel; Teixeira;

D’Agostini, 2005; Frizzo, 2013; Andrade; Cardoso; Carneiro, 2023), de que os seres humanos em atividade são capazes de modificar a natureza para sua subsistência, diferente de outros seres vivos que se adaptam ao meio ambiente. Segundo Eagleton (2003, p. 14), “se a natureza é sempre, de alguma forma, cultural, então as culturas são construídas a partir do tráfico incessante com a natureza a que chamamos de trabalho”.

Dessa forma, percebemos que as respostas dadas às necessidades humanas a partir de sua ação sobre a natureza estão ligadas ao trabalho de acordo com a relação estabelecida entre humanidade e natureza, dado que o ser humano modifica a natureza para satisfazer suas necessidades e ao mesmo tempo firmar a “construção da materialidade corpórea e das habilidades que lhes permitiram transformar a natureza” (Escobar, 1995, p. 93). Sendo assim, como sintetizam Andrade, Cardoso e Carneiro (2023, p. 06):

Nesse processo de transformação do mundo pelo trabalho, vemos a produção e desenvolvimento da cultura (as coisas produzidas pelos seres humanos) onde podemos destacar uma parcela específica que diz respeito as atividades corporais. O ser humano, ao transformar a natureza, também transforma sua corporalidade, suas necessidades e as formas de dominar seu corpo para diferentes finalidades, e isso, ao longo da história, foi dando origem às diferentes manifestações da Cultura Corporal.

Na região amazônica, as transformações da natureza feita pelo trabalho dos seres humanos presentes nessa região que apresentam um número de ações humanas que fazem parte do cotidiano do ser-amazônico, em contextos das variadas “amazônias”, por se tratar de um grande espaço territorial, que comporta uma diversidade de populações, comunidades, clima, culturas, culinárias, economias, ecologia, entre outros, colocando-a em uma condição de território diversificado. Por isso, neste trabalho, daremos foco ao Estado do Pará.

Sendo assim, é possível observar o trabalho humano de extrativismo ribeirinho próximo às grandes cidades, principalmente próximas à Belém, onde a principal atividade econômica dessas populações está na extração do açaí e que, para isso, são utilizadas técnicas seculares, como a utilização da peconha. A utilização da peconha como técnica do trabalho indígena, passadas entre as gerações na comunidade ribeirinha, para extrair os frutos do açazeiro. O extrativismo do açaí necessita da mão de obra do trabalhador conhecido como “peconheiro”, que escala o caule ou estipe, utilizando um anel de vibra vegetal, conhecido como peconha, que envolve os pés, removendo os cachos com as mãos (Silva; Ferreira, 2020).

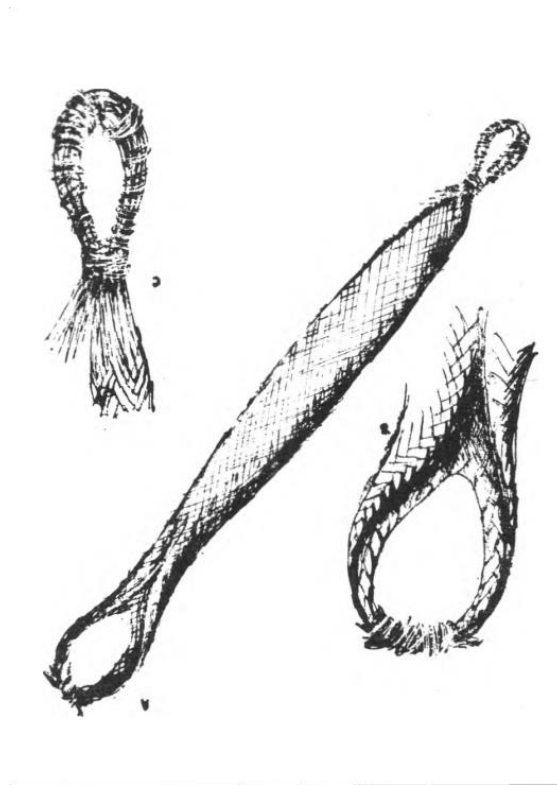
Figura 2 – Peconheiro na extração do açai.



Fonte: autor desconhecido / reprodução.

Outro exemplo de transformação da natureza para a sobrevivência em regiões amazônicas está relacionado à dinâmica dos trabalhadores presentes na Amazônia dos campos e das florestas, que utilizam o tipiti (Figura 3), considerada, também, uma técnica secular de influência indígena para o preparo de ingredientes a base de mandioca, como a farinha, muito comum nas principais refeições dos moradores do Estado do Pará; e a goma e o tucupi, principais ingredientes de pratos típicos da culinária paraense, como o tacacá, pato no tucupi e a tapioca. De acordo com o Dicionário do Artesanato Indígena (Ribeiro, 1988, p. 57), o tipiti é “um cesto cilíndrico extensível, com abertura na parte superior e duas alças: a de cima para prender a um ponto fixo; a de baixo para introduzir a alavanca para extrair o ácido hidrociânico da mandioca brava”.

Figura 3 – vista do tipiti com detalhes das alças superior e inferior.



Fonte: Ribeiro (1988, p. 57).

Além disso, existem outras ações humanas que fazem parte de comunidades indígenas, algumas atividades que passaram pelo processo de sistematização e foram transformadas em modalidades competitivas nessa conjuntura. São práticas que hoje, por exemplo, estão inseridas nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI), pois são atividades que requisitam condicionamento físico e técnica, como por exemplo: arremesso de lança, arco e flecha, cabo de força, canoagem, corrida, corrida de fundo e corrida com tora. Visto que o nosso objetivo neste capítulo é analisar as práticas corporais em contexto amazônico, deixaremos de lado algumas atividades para focar em descrever as atividades com possibilidades de se trabalhar nas aulas de Educação Física. Por isso, entre as modalidades do JMPI, escolhemos a corrida com tora por ser a única que não se assemelha a outras modalidades dos jogos da era moderna.

A Corrida com Tora é uma das provas presentes nos JMPI, praticadas por homens, mulheres e crianças, porém competidas apenas entre os homens, muito comum em diversas comunidades indígenas.

Figura 4 – Corrida com Tora na Terra Indígena Mãe Maria, Bom Jesus do Tocantins-PA.

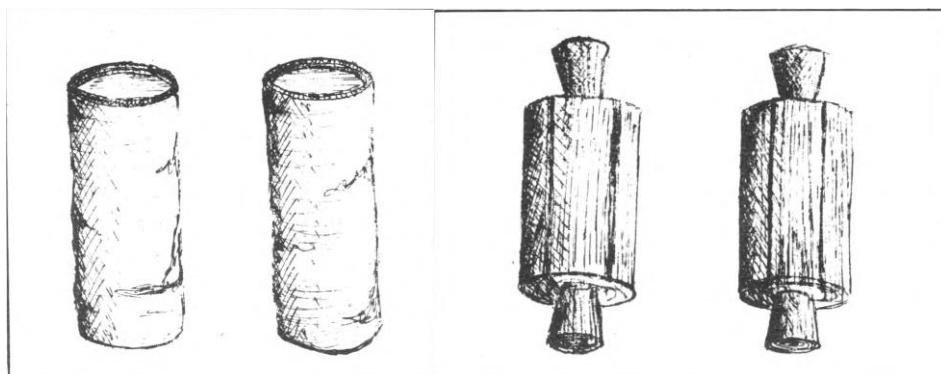


Fonte: Silva e Possas (2016, p. 324).

Na comunidade Krahô, as corridas feitas por crianças ocorrem entre meninos e meninas, com toras compatíveis com a capacidade física das crianças, da mesma forma que ao tratar das corridas entre as mulheres, as toras são mais leves comparadas às toras das competições masculinas.

De acordo com o Dicionário do Artesanato Indígena (Ribeiro, 1988, p. 317), “as toras mais comuns são talhadas do tronco cilíndrico do buriti (*Mauritia flexuosa*), medindo cerca de 1 m de comprimento, 40-50 cm de diâmetro e um peso estimado em 100 kg”. [...] o outro tipo de tora, esculpido em cerne de madeira, possui cabos laterais no sentido do eixo do cilindro. Seu peso é ínfimo”.

Figura 5 – toras cilíndricas e toras cilíndricas com cabos da Comunidade Krahô.



Fonte: Ribeiro (1988, p. 317).

Embora tratada de forma esportivizada nos JMPI, existe na comunidade Krahô a característica de desesportivização para que outros membros, incluindo mulheres e crianças, possam participar desses ritos dentro da comunidade. Para Costa e Albuquerque (2019, p. 223):

O fato de homens e mulheres participarem de corridas distintas está relacionado à forma de organização social dos Krahô, que se caracteriza por diversos grupos binários, chamados de metades, destacando-se o par de metades que representa o inverno e o verão, respectivamente Wakmêjê e Katamjê. Os índios (sic) Krahô costumam ornamentar-se com pinturas corporais, as quais são feitas de acordo com as características destas metades principais, sendo que os indivíduos pertencentes ao grupo Wakmêjê usam pinturas horizontais, enquanto os pertencentes ao grupo Katamjê usam pinturas verticais.

Consonante ainda aos autores Costa e Albuquerque (2019, p. 223), “as corridas de toras são realizadas sempre em associação com algum rito, segundo qual variam os grupos participantes, a forma das toras e o percurso da corrida”. Em síntese, é notável que diversas ações humanas sobre a natureza estão presentes no cotidiano dessas pessoas que vivem nessas regiões, na maioria, influenciadas pela ação humana de pessoas indígenas, perpassadas entre as gerações, e que estão conceitualmente ligadas à Cultura Corporal na perspectiva de ação do trabalho para a sobrevivência. Da mesma forma, existem outras atividades que requisitam condicionamento física, como a corrida com tora, que recebe um prestígio como modalidade esportiva por requisitar, nessas comunidades, um nível de condicionamento físico de seus participantes.

Além das atividades presentes no dia a dia dessas regiões e das atividades esportivas nas comunidades indígenas, as restrições pré-estabelecidas do senso dominante tem influenciado em outros elementos da Cultura Corporal presentes nas práticas corporais, entre elas as que são tratadas no âmbito da cultura popular, como as danças, lutas e os folguedos.

3.2 Elementos da Cultura Corporal Amazônica

A Cultura Popular do Estado do Pará possui muitos elementos que agregam algumas práticas corporais. Existem práticas corporais que fazem parte desse conjunto de elementos, como a luta Marajoara, que recentemente passou a ser considerada um esporte, além disso, o teatro das óperas-caboclas e os folguedos, entre eles, os pássaros juninos, e os cortejos de bois-bumbás e cordões de bichos, descritos a seguir.

Entre o arcabouço de práticas corporais na região amazônica, como as danças e os folguedos, as lutas fazem parte desse contexto, pois entendo que, assim como o saltar, caminhar, trepar, correr, práticas corporais necessárias para a sobrevivência, a Luta na região amazônica

configurou-se como prática necessária para a sobrevivência dos ancestrais, entre eles negros e indígenas.

Para Avelino (2022), as lutas enquanto construção histórica e sociocultural da humanidade tem sua origem desde a criação dos povos, das organizações sociais e das mais diversas civilizações, que reúnem consigo um acervo cultural próprio. As Lutas mostram-se como componente para minimizar as diferenças que tomam conta da nossa sociedade (Luna; Moutella; Feitosa, 2022) e a luta marajoara é entendida como prática corporal e, portanto, conhecimento da Educação Física Escolar (Santos; Gomes; Freitas, 2020).

Corroborando a Avelino (2022), Santos e Freitas (2018) tecem sobre a origem da Luta Marajoara:

“sob o duro trabalho e confiados ao serviço como vaqueiros na criação de gados nessas terras (Marajó), a partir do século XVIII, compartilharam experiências, saberes, crenças e tradições, provenientes desse contexto, pela criação e recriação de elementos socioculturais em um entrecruzamento de saberes e experiências em terras marajoaras, vaqueiros, indígenas e negros fortemente construíram práticas difundidas de geração em geração ao longo da história. Dentre elas, destaca-se a luta marajoara” (SANTOS; FREITAS, 2018).

A relevância social deste conhecimento é notável pela demarcação que esta prática corporal faz na região marajoara, em função da presença desta prática como modalidade esportiva nas festividades dos municípios da ilha do Marajó e por esta expressar técnicas culturais específicas enraizadas na cultura marajoara (Santos; Freitas, 2018).

Figura 6 – Luta Marajoara no Festival do Cavalo Marajoara (Soure-PA).



Fonte: Santos (2019).

Tradicionalmente, a Luta Marajoara é disputada entre dois adversários em terrenos de areia, argila ou grama (Campos; Pinheiro; Gouveia, 2019), ambientes favoráveis ao ato de “sujar” as costas do adversário, pois trata-se de uma luta que, ocasionalmente, pode gerar

índices de lesões devido aos movimentos de derrubada abrupta (Santos; Freitas, 2018). Ademais, Campos, Pinheiro e Gouveia (2019) apresentam um transcurso temporal e funcional da Luta Marajoara, que apresenta a categorização e descrição e seus principais golpes e sua fundamentação técnica (ANEXO I).

O Pássaro Junino, uma das expressões genuinamente paraense de cultura popular, se caracteriza pelas canções e danças que formam um espetáculo teatral em celebração aos santos populares do mês de junho. Segundo Costa (2021b), o Teatro de Pássaros (conhecido também como Pássaro Junino) é um espetáculo realizado durante as festividades do mês de junho, que recebem denominação de “ópera cabocla”, devido sua estrutura que carrega elementos mitológicos e personalidades da cultura indígena e características teatrais de influência europeia.

A estrutura do Teatro de Pássaros imprime uma compreensão desse processo de criação como uma ação cultural e que são escritas pelos participantes dessas manifestações em uma rede de interações sociais que proporcionam a ação sociocultural e educativa, seja dentro ou fora na comunidade onde esse trabalho está alocado.

Para Silva (2013, p. 131):

[...] tais práticas culturais funcionam como elementos catalizadores e agregadores de saberes, de trocas de experiências, de encontros, de sociabilidade e ganham na vida dos jovens múltiplos sentidos e significados, os quais estão para além do lazer ou do próprio fazer artístico-cultural, pois este ato criativo se configura principalmente como expressões de um saber e de um fazer que se constroem a partir de uma vivência e de uma produção sociocultural e educativa.

Em Belém, encontra-se a Ilha de Caratateua, conhecida popularmente como distrito de Outeiro. O distrito encontra-se na região insular do município e, por isso, é bastante frequentada por banhistas durante as férias escolares, devido ao acesso fácil às suas principais praias. Nessa região, a ópera cabocla tem seu espaço, pois encontra-se a sede do Cordão de Pássaro Colibri.

Figura 7 – Cordão de Pássaro Colibri de Outeiro (Belém-PA).



Fonte: Arquivo de Luciana Medeiros (2017).

Segundo Pelaes (2020, p. 65):

Fundado em 18 de maio de 1971 por Teonila da Costa Ataíde, o grupo (Colibri) foi inicialmente batizado como Beija-Flor de Icoaraci, distrito onde os participantes residiam. Entre 1989 e 1991, o Beija-Flor funcionou no distrito de Barcarena (cerca de 100km da capital paraense) e, nesta época, Laurene da Costa Ataíde – filha de Teonila – assumia também a coordenação do grupo. Teonila repassou seu legado momentos antes de sua morte, em 1998, aos filhos Laurene da Costa Ataíde e Lourival da Costa Ataíde, que assumiram o cordão de pássaro – a partir desta época, começaram a desenvolver as atividades do grupo no município de Outeiro. Em 1999, o grupo filiou-se à Associação Folclórica de Belém e alterou o nome para “Cordão de Pássaro Colibri de Outeiro”.

Além dos Cordões de Pássaros, o boi-bumbá é outro símbolo de manifestação da cultura popular presente em Belém. A origem do boi-bumbá na Amazônia remonta a chegada de portugueses na região e o encontro do homem amazônida com os nordestinos que vieram para a extração da borracha em meados do século XIX, ambos carregados de mitos, lendas, manifestações populares, danças e músicas (Carvalho; Maciel, 2019) e que, posteriormente, alocaram-se em várias cidades e localidades da Amazônia no final dos anos de 1880, como encontros que se caracterizavam como ritual de rebelião pelos participantes de grupos de boi (Costa, 2021a). Trata-se de um drama satírico que se manifesta em diversos locais do Brasil, “revestida de representações peculiares na expressão e no enredo, que se molda à realidade de cada região onde acontece” (Dias Junior, 2009, p. 1).

Figura 8 – Boi-bumbá Flor da Campina (Belém-PA, 1920).



Fonte: Pantoja (2018).

Vicente Salles (1970 apud Costa, 2021a) apresenta os cordões de boi-bumbá do século XIX da Amazônia como “folguedos de escravos” típicos das festividades do mês de junho, apoiados por maltas de capoeira (Costa, 2021a). O boi-bumbá ruralista, festivo do Pará e do Maranhão, estes dos “romances dos vaqueiros” e que tem suas origens no Bumba-meu-boi de Pernambuco nos anos 1840, “teriam suas características próprias, desde a quadra junina, exclusiva de sua representação nestes dois estados, ao enredo, às danças, às cantigas, enfim, ao sentido satírico dessa peça, mais do que secular, tão animada pelo povo do norte” (Menezes, 1972, np.).

De símbolo de rebelião nas primeiras décadas do século XX, hoje as agremiações dos bois-bumbás na Amazônia têm como objetivo o desenvolvimento das ações para uma educação cultural, que, se tratando de territórios amazônicos, contribui para a preservação e fortalecimento dos saberes da cultura popular.

Este movimento cultural teve seus fundamentos tradicionais modificados ao longo dos anos por diversos fatores aos olhos da dinâmica folclorista. O Boi Pavulagem tem como sede o Instituto Arraial do Pavulagem, localizado no bairro da Campina, em Belém, e é o mais popular Boi-bumbá do Estado do Pará, fazendo jus ao seu nome, pois, para os paraenses, “pavulagem” é ser aparício, o que “gosta de se exhibir”.

Figura 9 – Arraial do Pavulagem (Belém-PA, 2023).



Fonte: Agência Belém (2023).

3.3 Saberes objetivos, assimiláveis e possibilidades pedagógicas

Diante a tantos exemplos da Cultura Corporal Amazônica apresentados, abordaremos nessa seção sobre os saberes objetivos, saberes assimiláveis e as possibilidades pedagógicas desses elementos na Educação Física. O objetivo da educação é identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, concomitantemente, descubram formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013). As formas mais adequadas para atingir esse objetivo, segundo o autor supracitado, trata-se de uma organização do trabalho pedagógico, envolvendo conteúdos, espaço, tempo e procedimento, através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Entende-se a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos e diante disso, entende-se que a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. A natureza humana consiste na transformação do meio ambiente para garantir a subsistência, gerando, assim, trabalho humano. Antes disso, é necessário entender que tais ações humanas sobre a natureza para modificá-la são teleológicas, ou seja, antes de modificar na realidade, o ser humano transforma na sua cabeça (Dias et al., 2018). De acordo com Saviani (2013, p. 11), “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano”. Para Escobar (1995), a motivação pela

transformação surgiu com os desafios da natureza e garantiu ao ser humano a construção da materialidade corpórea e das suas habilidades, agindo sobre a natureza para extrair sua subsistência e, a partir disso, iniciar a construção do mundo humano, em outras palavras, o mundo da cultura.

A cultura, em sentido amplo, segundo Chauí (1986), é o campo simbólico e material das atividades humanas¹⁴, estudadas pela etnografia, etnologia e antropologia, além da filosofia. Em suma, entendo que as habilidades desenvolvidas pela materialidade corpórea, fruto das modificações na natureza feitas historicamente pelas atividades humanas para a sobrevivência, são observadas nas práticas corporais, como correr, saltar, nadar, agachar, levantar, trepar, girar, entre outras, o que gera a Cultura Corporal, como foi descrito em capítulos anteriores.

Para Silva (2017), os saberes da cultura constituem ligações com a educação por meio de um processo de partilhamento de conhecimentos regidos pela comunicação, viabilizando as relações dos humanos com o mundo. Entretanto, Saviani (2013), ao tratar do papel da escola, parte do princípio de que ela é a instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado e sistematizado, pois “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”.

Diante disso, o saber histórico apropriado pela burguesia não significa que ele seja inerentemente dominante, pois, esse “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço dos seus interesses.

Para Saviani (2013, p. 69):

essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.

Nesse processo, os estudos da Cultura Popular ganharam visibilidade à luz dos critérios científicos, pois a Cultura Popular deixou de ser vista como “exóticos, estranhos e extravagantes”, descritas assim por entusiastas e amadores, e passou pela sistematização do conhecimento científicos, feitos por pesquisadores das Ciências Sociais e Ciências Humanas. Figueiredo (2003) avalia que a investigação acerca da cultura popular é realizada como objeto de pesquisa, patrocinada por instituições científicas e realizadas pelas ciências sociais, fundamental para uma aproximação entre esses estudos e a Educação.

¹⁴ A cultura marcada pelas relações com a História, se torna o conjunto articulado dos modos de vida de uma sociedade determinada, concebida como trabalho do Espírito Mundial (como em Hegel) e como relação material determinada dos sujeitos sociais com as condições dadas ou reproduzidas por eles (como em Marx) (CHAUI, 1986).

Observo a Cultura Corporal enquanto um conjunto de práticas corporais (ações humanas), sistematizada (exercícios físicos) ou não. Ela imprime uma compreensão do mundo e que está relacionada com as relações dialéticas entre os objetivos dos seres humanos e as intenções da sociedade que quer se formar (Cruz; Marta, 2018). Ante o exposto, o ser humano necessita acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade para ser tornar humano de acordo com o ponto de vista cultural (Cerqueira, 2021).

O acesso aos conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade, em outras palavras, o conhecimento científico, possibilita que estudantes e professores, no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, tenham a apropriação desse conteúdo para a “superação”¹⁵. Nesse sentido, a Educação Física busca a superação das restrições pré-estabelecidas pelo senso dominante por meio da concepção de currículo ampliado, na qual a função social das práticas pedagógicas é “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (Coletivo de Autores, 1993, p. 27). Assim sendo, o Coletivo de Autores aponta aproximações sobre a escola e o conhecimento científico:

Numa outra aproximação pode-se dizer que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual (Coletivo de Autores, 1993, p. 27).

Portanto, o tratamento da Cultura Popular nas aulas de Educação Física proporciona grandes contribuições para os estudos e o trabalho docente na educação básica, pois essas atividades educativas ultrapassam os muros das escolas e vão à comunidade, reforçando, não somente a emancipação humana, como também a possibilidade de “conservação do patrimônio” articulada pela ação pedagógica (Figueiredo; Tavares, 2006). Entretanto, o processo de superação das restrições do senso dominante nos leva a uma reflexão acerca dos meios pelos quais são feitas tais conservações.

Em um estudo feito por Barbosa (2021) sobre práticas corporais contempladas em jogos internos de uma escola *multicampi* no Estado do Pará, apontou uma supervalorização de atividades eurocêntricas/norte-americanas, instituindo a “colonidade do poder, do saber e do ser”. Essa supervalorização tem como principal característica o processo de colonização que

¹⁵ Escobar (1995) adjetiva de “superadora” a crítica ao sistema educacional que emerge das bases do social (por ser social é histórico) e que aponta para a construção de uma qualidade no desenvolvimento da prática dos professores.

emergiu com a dinâmica do capitalismo, colocando em desvantagem as práticas corporais presentes no cotidiano das comunidades dos campos, da floresta e das águas amazônicas.

Em conformidade com Barbosa (2021), a colonialidade do poder é a invasão ao imaginário do outro, sua ocidentalização, ocasionando o esquecimento e negação dos processos históricos não europeus e a Educação Física sofreu fortes influências do movimento, implantado em nossos contextos socioculturais e educativos. Desse modo, ela se propaga de diferentes formas ao longo do tempo (Tonial; Maheirie; Garcia Junior, 2017). No início de sua história, a Educação física foi subordinada às instituições médicas, militares e esportivas, além disso teve sua imagem vinculada diretamente ao ensino de modalidades esportivas,¹⁶ e que, posteriormente, libertou-se dessas “amarras ideológicas” devido aos movimentos renovadores, colocando-a como componente curricular para sua legitimidade social (Garcia; Bungenstab, 2023). Assim, a emancipação humana das amarras ideológicas impostas pela “colonialidade” pode ser determinada pelo processo anticolonial, ou seja, pelo enfrentamento da burguesia e pelo fortalecendo o movimento anticolonial na periferia capitalista, das relações de produção e reprodução da vida, que Marx e Engels explicaram a sociedade pelo paradigma das lutas de classes.

Na conjuntura amazônica, esse paradigma é observado entre os trabalhadores oriundos das populações negras e indígenas, nas quais o racismo é uma forma de dominação da burguesia sobre os trabalhadores e aos povos coloniais, que divide as classes, inferiorizando setores para aumentar a exploração sobre a classe trabalhadora. Para Santos (2015), o racismo fundamenta a exploração capitalista, uma ideologia feita para dar base à dominação europeia sobre outros povos e continentes.

Diante disso, “existe uma predominância da visão de mundo das classes opressoras bem como a formação e consolidação de uma cultura do silêncio no seio das classes oprimidas” (Santos, 2015, p. 102). Nesse sentido, observou-se que a cultura do silêncio é marcada pela negação, dominação, reducionismo e exploração, que corrobora a Chadarevian (2007, p. 92) “a análise marxista da questão racial passa, em primeiro momento, pela negação ou ignorância do problema, em seguida para um reducionismo de classe, e, por fim, para avaliá-la como problema nacional”. A luta pela construção da identidade de uma população começa no enfrentamento da exploração capitalista e suas armas de dominação, entre elas, o racismo.

Portanto, entendo que a inserção dos elementos culturais parte de uma relação entre o trato pedagógico da Cultura Corporal tradicionalmente aplicado no âmbito escolar, que dialoga

¹⁶ Festas populares do folclore brasileiro de origens indígenas, africanas e europeias.

com as experiências e as manifestações da cultura popular na conjuntura onde as escolas estão inseridas, neste caso, o amazônico. Como cita Santos, Gomes e Freitas (2020), é necessária a valorização das práticas corporais de identidade nortista para que seus objetivos sejam alcançados nos espaços de educação.

Percebe-se, então, que práticas corporais em geral, como esportes, ginásticas e as atividades culturais contribuíram fortemente para o que conhecemos hoje como Cultura Corporal, o arcabouço técnico e cultural, e a importância da formação de professores de Educação Física nesse contexto, em solo amazônico, para que pudessem atender às demandas do território e contribuir para o pleno desenvolvimento da educação básica e do ensino superior em terras amazônicas (Faro, 2021).

Ressalta-se sobre a importância com o cuidado para não trabalhar as culturas tradicionais somente no sentido prático. Desde o século XVIII, ainda que indeterminada, a cultura dentro das civilizações, espontânea, dotada de simplicidade natural, era interpretada para o que viria a ser conhecido como folclore (Pelegriani; Funari, 2008). Alguns intelectuais e, também, parte da sociedade pensam a “Cultura Popular” como “folclore” e como promotora de arte e cultura nos livros didáticos escolares (Arantes, 2006).

Para Kunz (2012, p. 225), é importante também dar novos sentidos às práticas corporais através das iniciativas e criatividade dos estudantes, para que esses estudantes adquiram novas interpretações e com isso redimensionem o sentido prático dessa continuação sociocultural. Nesse sentido, as escolas se tornariam potenciais espaços educacionais para a formação de pessoas comprometidas com a preservação, amplamente falando, da floresta em suas dimensões socioculturais, o que inclui a Cultura Corporal, presente nas vivências das comunidades da floresta e das cidades na beira dos rios.

Pires (2017) faz alguns apontamentos sobre a necessidade de reafirmar as escolas ribeirinhas amazônicas configuradas com características próprias e singulares, reflexo de suas lutas, sua história, seus saberes e que são capazes de entregar o direito de escolarização às pessoas que vivem nessas comunidades e seu entorno, assim, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos tradicionais, possibilitando a operacionalização de mudanças positivas na reorientação curricular das práticas desenvolvidas a partir da reflexão sobre a diversidade existente nesses locais.

Essa discussão sobre a presença dos conhecimentos tradicionais nas propostas pedagógicas abre caminhos para uma reflexão acerca da disposição desses conhecimentos quanto à composição do currículo dessas escolas, a destacar o ensino de Educação Física, pois os elementos da Cultura Corporal que fazem parte do contexto amazônico e que são

influenciados pelas práticas corporais dos grupos sociais que habitam as florestas e as cidades nas beiras dos rios têm se tornado cada vez mais “folclorizadas” nos programas educacionais, tratados superficialmente e sazonalmente nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, Abib (2007) faz uma reflexão acerca da capoeira, no Estado da Bahia, para o autor, a Cultura Popular nunca foi vista como conhecimento legítimo nos currículos escolares, e a “folclorização” desses elementos é claramente o preconceito marcado por uma racionalidade eurocêntrica presente no âmbito escolar. Trabalhar com manifestações ou práticas culturais nas aulas de Educação Física exige, necessariamente, entender que a Educação Física possibilita experiências para além do chão da quadra.

Fica claro que não se deve negar o espaço onde trabalhamos nossos esportes, mas abrir possibilidades de atuação em outros espaços. As manifestações culturais possuem diversas facetas, entre elas a possibilidade do trato ao corpo e suas dimensões socioculturais, políticas e artísticas. Melo (2006) apresenta uma reflexão sobre arte na educação em que o autor fala da importância da utilização da arte para meio e fim da educação e sobre a possibilidade de ser veículo de discussão de temáticas e conteúdo, trabalhadas de forma articulada e, ao tratar as práticas corporais dos temas da Cultura Corporal, corrobora à reflexão do autor no sentido que se deve trabalhar a Cultura Corporal que carrega elementos culturas indígenas, africanos e das periferias das grandes cidades amazônicas nas aulas de Educação Física.

Portanto, entendo que, enquanto componente curricular, a Educação Física faz apropriações sobre o conhecimento científico para transformar esse conhecimento em saber assimilável pelos estudantes. Dessa forma, ao tratar pedagogicamente os temas da Cultura Corporal, torna o processo de ensino-aprendizagem um caminho para uma sólida formação crítica para sensibilização e transformação da realidade. Fazer essas aproximações conceituais aos elementos culturais que fazem parte do cotidiano das pessoas que vivem nas amazônias ribeirinhas é necessário para transformar tais realidades. Conseqüentemente, cabe à Educação Física e seus professores a incorporação desses elementos para uma reflexão pedagógica de forma a pensar a realidade em que vivem os estudantes, sem que ocorra a depreciação ou “folclorização” dos conhecimentos ditos “populares” das amazônias em geral.

Portanto, a Educação Física através da Cultura Corporal tem o importante papel nos territórios amazônicos, na tentativa de tornar a educação das pessoas da Amazônia, seja no meio urbano ou rural, em ensino menos abstrato, e, por isso, mais vivo, envolvente e focalizado, com abordagem Crítico-superadora e a Cultura Corporal, professores de Educação Física exercem seu papel social na formação de estudantes críticos para a preservação dos meios e dos saberes tradicionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico-cultural das práticas corporais no estado do Pará contribuiu para a Educação Física na Amazônia. Entretanto, as inserções das modalidades trazidas da Europa no final do século XIX e início do século XX modificaram a forma de pensar a atividade física nesse contexto, haja visto que essas práticas eram desprezadas pela burguesia paraense por visualizarem nelas ações que estavam estritamente ligadas às atividades laborais da classe trabalhadora. Assim, observa-se que àquela época, os trabalhadores difundiram o que podemos nomear a “Cultura Corporal Amazônica”, pois, como foi citado anteriormente, a Cultura Corporal surge como respostas a determinadas necessidades humanas de sobrevivência. Nesse caso, se considerarmos o contexto dos campos, rios e matas, podemos considerar a ação dos trabalhadores no extrativismo, que utilizam técnicas seculares, hipoteticamente observadas pela burguesia no início do século XX.

Considerando a contextualização desse processo histórico-cultural, fizemos algumas reflexões acerca da supervalorização das práticas corporais trazidas da América do Norte e Europa em detrimento às práticas corporais advindas das ações humanas sobre a natureza no contexto amazônico, o que gerou uma inquietação ao observar a supervalorização de modalidades universais nas aulas de Educação Física na escola e pela repressão das práticas corporais da região amazônica. Podemos observar que as práticas corporais da região não são puramente típicas, pois esses elementos surgiram a partir de um elemento universal (esporte, jogo, luta, dança e ginástica), influenciados pelas ações humanas da região.

Diante disso, fazemos algumas proposições acerca da ação humana do trabalhador amazônico na natureza quanto ao seu trato pedagógico nas aulas de Educação Física pois, ao tratar pedagogicamente nas aulas, a Educação Física proporciona uma sólida formação crítica, colocando as “amazônias” como espaços de transformação, na perspectiva da abordagem crítico-superadora, que segundo o Coletivo de Autores (1993, p. 87) “implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade”.

Observando os questionamentos feitos no início da pesquisa, concluímos que há possibilidade do trato dos elementos da Cultura Corporal Amazônica no currículo da Educação Física, em todas as etapas da educação básica. Entretanto, percebemos a ínfima produção teórico-científica sobre a temática. Diante disso, surgiram alguns questionamentos sobre a relação desses “novos” elementos com os temas da Educação Física. O que caracteriza a “educação amazônica”? Em qual tema da Educação Física esses elementos estão ligados? Por exemplo, podemos considerar o Pássaro Junino como uma dança? Do ponto de vista da

Educação Física, a ação do peconheiro de subir nas palmeiras se assemelha a um esporte ou ginástica? É possível fazer um exercício físico a partir da ação humana sobre o tipiti? O boi-bumbá, embora seja considerado um brinquedo da Cultura Popular, está dentro do tema “Jogos e Brincadeiras” ou do tema “Dança”?

Esse estudo não tem como intencionalidade a conceituação de uma nova síntese para o que entendemos hoje como Cultura Corporal, da mesma forma que não se pretende tratar os temas clássicos da Educação Física de forma regionalizada, ao olharmos para a pluralidade amazônica, mas abrir caminhos que contribuam para novas pesquisas sobre o tema, adequando os meios para alcançar a finalidade da formação de professores que fazem parte dos contextos amazônicos, que atuam em territórios com identidades distintas, partindo da essência, analiticamente chegando, cada vez mais, aos conceitos mais simples, de acordo com a teoria social.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura Popular e Educação: um estudo sobre a capoeira da Angola. **Revista da FACED**. Salvador, n. 11, p. 201-214, jan/jun, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/1180/1/1935.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

AFFONSO, Márcio Vinicius de Gouveia; PEREIRA, Camilo Eduardo Almeida; SILVA, Wellington Barros da; SILVA, Marcos Valério Santos da. O Papel dos Determinantes Sociais da Saúde e da Atenção Primária à Saúde no controle da COVID-19 em Belém, Pará. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 31, 2021. DOI: 10.1590/S0103-73312021310207. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310207>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gTq4VnTfywHQX5gVQ5zWDJv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 jan. 2023.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 38, n. 24, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4025>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ANDRADE, Leonardo Carlos de; CARDOSO, Gabriel Garcia Borges; CARNEIRO, Fernando Henrique Silva. Para entender a cultura corporal: uma introdução para estudantes de ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–22, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e94901. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/94901>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ANDRADE, Leonardo Carlos de; LIMA, Wanderson Pereira; ANDRADE, Jéssica da Silva Duarte de. Cultura Corporal: o “movimento” dialético entre ser humano e natureza. In: IV JORNADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE GOIÁS, n. 2, 2019, Goiânia. **Anais... Goiânia**: UEG, 2020. p. 33-37. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/jefco/article/view/13898/10941>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é Cultura Popular**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ARAÚJO, Heleno. Docentes da Educação Básica no Estado do Pará. In: MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ARAÚJO, Maikon Alexandre Tavares; RAIOL, Rodolfo de Azevedo; VALENTE, Fredson André Nunes; SENA, Marcell do Carmo Cordeiro de; MONTEIRO, Elren Passos. A Produção Científica no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, UEPA. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 158, 2011. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd158/a-producao-cientifica-de-educacao-fisica-do-para.htm>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ARAÚJO, Patrícia do Socorro Chaves de; SANTOS, Anacleto Araújo dos; SILVA, Eduarda Moura da. Festa de Aparelhagem em Belém – Pará: lazer dos celebrantes na visão dos comandantes. **LICERE**, v. 25, n. 1, p. 369-393, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2022.39110>. Disponível em: <http://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/view/39110>. Acesso em: 30 ago. 2022.

AVELINO, Adriano da Silva. **Lutas na Educação Física Escolar: estratégias metodológicas de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4052>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BARBOSA, Suellen Ferreira. Jogos Internos Multiculturais para o IFPA: para além das práticas corporais colonizadas. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**, Limoeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 138-152, abr. 2021. Disponível em: <https://refise.ifce.edu.br/refise/article/view/130>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará: séculos XVII – XIX**. 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2012.

BORGES, Adriano Dias. **Diagnóstico da Geodiversidade da Ilha de Cotijuba: contribuições para a análise de implantação de infraestrutura e geoturismo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7639>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRANDÃO, Pedro Paulo Souza; FARO, Carmen Lilia da Cunha. Futebol em Belém do Pará: pontapé inicial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 13. 2014, Londrina-PR. **Anais...** Londrina: UEL, 2014, p. 690-696. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/chelef/Anais%20CHELEF%20completo.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área – Área 21**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-fisica-pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2024.

CAMARGO, Arlete Monte; FERREIRA, Diana Lemes; MEDEIROS, Luciene; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Pará na pesquisa: trabalho docente na educação básica. In: MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O**

Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAMPOS, Ítalo Sergio Lopes; PINHEIRO, Claudio Joaquim Borba; GOUVEIA, Amauri. Modelagem do Comportamento técnico da Luta Marajoara: do desempenho ao educacional. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, n. 2, p. 209-217, abr./jun., 2019. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i2.9421>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/9421>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola:** a educação Física como componente curricular. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, Elcias Villar de; MACIEL, Antônio Carlos. A formação sociocultural amazônica presente na estrutura mitológica do boi-bumbá. In: MOSER, Lilian Maria; ALVES, Eva da Silva; CAETANO, Renato Fernandes; SILVA JÚNIOR, Tarciso Pereira da Silva (Org.). **Das matas, Rios e Cidades:** culturalidades e historicidades rondonienses. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/752matas>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CARVALHO, Rafael Matos de. O *football* no Pará: *teams, sportmen e Fields* no alvorecer do futebol paraense. In: SILVA, Felipe Carlos Damasceno e; FREITAS, Aline Meriane do Carmo de; LEITÃO, Luciney Araújo. **Futebóis do Norte:** setor Norte - futebol e ciência. Belém: RFB Editora, 2022.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 14 ed. Campinas: Papirus, 2007.

CASTRO, Matheus Rufino. Pela centralidade da práxis: a cultura corporal como forma de superação ontológica da dissociação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e81440>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/81440>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de; SILVA, Alan Camargo.; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Dissertações e teses em educação física: uma investigação sobre abordagens metodológicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82495>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/82495>. Acesso em: 09 fev. 2024.

CERQUEIRA, Flávia dos Santos de. **O Trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino fundamental anos iniciais numa escola municipal em Muritiba-BA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, 2021. Disponível em: <http://131.0.244.66:8082/jspui/handle/123456789/2345>. Acesso em: 09 fev. 2024.

CHADAREVIAN, Pedro Caldas. Os precursores da interpretação marxista do problema racial. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 73–92, 2007. <https://doi.org/10.53000/cma.v14i24.19589>. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19589>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CHASSOT, Attico. **A Ciência através dos Tempos.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CHAUI, Marilena de Souza. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CIRQUEIRA FALCÃO, José Luiz. A produção do conhecimento na educação física brasileira e a necessidade de diálogos com os movimentos da cultura popular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 143-161, set. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/15>. Acesso em: 09 fev. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, Antônio Maurício Dias da. Guerreiros da pândega: batuques negros e encontros de bois-bumbás nos jornais de Belém do Pará no pós-Abolição (1888-1908). **Tempo**, Niterói-RJ, v. 27, n. 2, mai./ago., 2021a. DOI: <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2021v270202>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/xV6DbxhRwFFfDfKrmL8CCQR/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

COSTA, Elisa Augusta Lopes; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Corrida de toras: jogo didático para um ensino intercultural. **Revista Linguagem & Ensino**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 220-238, mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i1.16066>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/16066>. Acesso em: 20 jul. 2024.

COSTA, Jonatas Maia da; NUNES, Thiago Oliveira Queiroz; HÚNGARO, Edson Marcelo. A Educação Física e o método em Marx: uma resenha. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-09, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e89657>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/89657>. Acesso em: 09 fev. 2024.

COSTA, Márcia Oliveira. O brincar no cordão de pássaro: uma experiência de teatro popular do Pará com alunos do ensino fundamental na escola Antônia Tavares, no município de Soure, na Amazônia Marajoara. **Arteriais**, Belém, v. 7, n. 13, p. 101-113, dez. 2021b. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v0i13.13838>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/13838>. Acesso em: 07 fev. 2024.

CRUZ, Marlon Messias Santana; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira. A Perspectiva Crítico-superadora e a Cultura Corporal nas Ações Pedagógicas de Professores e Professoras de Educação Física. **Anais [...]** Seminário Gepráxis. Vitória da Conquista, v. 8, n. 11, p. 1-17, mai. 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9739>. Acesso em: 10 out. 2022.

CRUZ, Marlon Messias Santana; SILVA, Jonatan dos Santos.; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira. O Sentido Ideológico de Cultura Corporal na Perspectiva Crítico-Superadora: análises das práticas docentes. **Veredas – Revista Interdisciplinar de Humanidades**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 179-192, jun./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/151>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DACOSTA, L. P.; DUARTE, C. P. O debate epistemológico da educação física no âmbito dos cursos de pós-graduação Stricto sensu reinterpretado por contribuições da teoria da complexidade de Morin. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 147-159, jan. 2003. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/363>. Acesso em: 09 fev. 2024.

DIAS JÚNIOR, José do Espírito Santo. A Prática Cultural do Boi Bumbá na cidade de Belém: uma representação suburbana. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772192_d873f7fc4aeb1ac531a0b706531acf47.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

DIAS JUNIOR. José do Espírito Santo. A prática cultural do boi bumbá na cidade de Belém: uma representação suburbana. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza-CE. **Anais...** Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/component/cobalt/item/17929-a-pratica-cultural-do-boi-bumba-na-cidade-de-belem-uma-representacao-suburbana?Itemid=1092>. Acesso em 12 jan. 2024.

DIAS, Eldernan dos Santos; SILVA, André Ribeiro da; ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone de; LIÁO JUNIOR, Roberto; HÚNGARO, Edson Marcelo. Ontologia do Ser Social: uma apreensão filosófica do corpo no tempo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.45428>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45428/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

DIAS, Franciny dos Santos. **Ginástica rítmica no Espírito Santo: uma história contada pelos seus precursores** [recurso eletrônico]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/ginastica-ritmica-no-espírito-santo-uma-historia-contada-pelos-seus-precursos/>. Acesso em: 09 fev. 2024.

DUARTE, Leticia Rocha. Educação Física como Linguagem. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 292-299, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p292/2934>. Acesso em: 09 fev. 2024.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates, 2003.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na Escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 8, p. 91-102, dez. 1995. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FARO, Carmen Lilia da Cunha. A História que vivi: a gênese da Ginástica Rítmica “Desportiva” em Belém. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA ARTÍSTICA RÍTMICA DE COMPETIÇÃO, 2. 2010, Campinas-SP. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2010, p. 333-339. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/congressos/sigarc2010/anaissigarc2010.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2024.

FARO, Carmen Lilia da Cunha. **Caminhos Formativos do Primeiro Corpo Docente da Escola Superior de Educação Física do Pará (1950-1970)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34798>. Acesso em: 09 fev. 2024.

FERNANDES, Florestan. **O Folclore em Questão**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FIGUEIREDO, Napoleão. Prefácio. In: MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e Assombrações de Belém**. 4. ed. Belém: Paka-Tatu, 2003.

FIGUEIREDO, Silvio Lima; TAVARES, Auda Piani. **Mestres da Cultura: Icoaraci-Pará**. Belém: EDUFPA, 2006.

FRASSON, Jéssica Serafim; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A produção científica resultante de teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação física no período de 2013 a 2017. **Movimento**, [S. l.], v. 25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85355>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85355>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura Cabocla-Ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. A Produção do Conhecimento da Educação Física no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v13i3.8628>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/pef/article/view/8628>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FURTADO, Lourdes Gonçalves; SOUSA, M. A. M. Belém, ocupação humana e uso de recursos no estuário. In: CASTRO, Edna Maria Ramos de (Org.). **Belém de Águas e Ilhas**. Belém: CEJUP, 2006, p. 161-178.

GARCIA, Silas Alberto; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Balanço do desenvolvimento epistemológico da Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. e20230030, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230030>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/fvNtpp33Lh8CjZs8hsXXFxr/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2012.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2021.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Corpo no trabalho e corpo pelo trabalho: perspectivas no estudo da corporalidade e da educação no capitalismo contemporâneo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 11-35, mar./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462012000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/rTs4LvbGgjRt4kS4VWgTxpP/?lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2024.

HOLSTI, Olavi Rudolf. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, Mass., AddisonWesley, 1969.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A Educação Física e a Tentativa de “Deixar de Mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo. **A Educação Física Cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26 ed. Campinas: Papirus, 2013.

HÚNGARO, Edson Marcelo; PATRIARCA, Amanda Corrêa; GAMBOA, Sílvia Sanchez. A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 43–67, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v19i40.3741>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3741>. Acesso em: 27 abr. 2024.

IVO, Luciana Barbosa. **A Produção do Conhecimento Científico da Educação Física na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96047>. Acesso em: 12 ago. 2022.

- KRÄUTER, E. Apresentação. In: ANDRADE, Edilene; ALVES, Silvia Letícia. (Orgs.) **Saberes e Sabores da Amazônia**. Belém: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 2007.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3 ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2012.
- LACERDA, Franciane Gama. **Migrantes cearenses no Pará: faces da sobrevivência (1889-1916)**. Belém: Editora Açaí, 2010.
- LACERDA, Franciane Gama. Notas sobre Migrações ao Pará (1910-1916). In: CANCELA, Cristina Donza; CASTRO, Lara de (org.). **Nortes migrantes: deslocamentos, trajetórias e ocupação na Amazônia brasileira**. Brasília: Senado Federal, 2023.
- LAFFRANCHI, Barbara. **Treinamento desportivo aplicado à Ginástica Rítmica**. Londrina: Unopar, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia Geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: história e análise de problemas (do período da borracha aos dias atuais)**. 2 ed. Belém: Distribel, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Ivan Martins Leite de.; MOUTELLA, Antonio Neto; FEITOSA, Luis Carlos. As Lutas como Conteúdo da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 7, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33025/tefe.v7i1.3424>. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisaescolar/article/view/3424>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, mai./ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26878>. Acesso em: 06 fev. 2024.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MAUÉS, Olgaíses. Organização dos docentes e ação sindical. In: MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-174.
- MEDEIROS, Luciene; REIS, Maria Izabel Alves dos. Condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde dos docentes. In: In: MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 75-91.
- MELO, Victor Andrade de. **A Animação Cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papyrus, 2006.
- MELO, Victor Andrade de; SCHETINO, André. A bicicleta, o ciclismo e as mulheres na transição dos séculos XIX e XX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p.

111-134, abr. 2009. DOI: 10.1590/S0104-026X2009000100007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/XtFkRQxjyYr4CHNDZzYMFcc/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MENEZES, Bruno de. **Boi Bumbá**: auto popular. Belém: IOEPA, 1972.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

NASCIMENTO, Vanderson Cunha do. **Escola Superior de Educação Física do Pará**: uma análise das concepções pedagógicas em sua gênese (1960-1970). 2010. 135 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – *Universidad Autónoma de Assunción*, Assunção (Paraguai), 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. O Trabalho Docente na Educação Básica no Pará: conhecendo novos docentes e suas condições. In: MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 9-19.

PAGNI, Pedro Angelo. História da Educação Física no Brasil: notas para uma avaliação. In: FERREIRA-NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana Vilodre.; BRACHT, Valter. **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

PANTOJA, Letícia Souto. Entre currais de bois, cordões e pastores: circuitos de expressar, ser e viver na cidade de Belém nos anos de 1920 a 1940. **Faces da História**, Assis, v. 5, n. 2, p. 168-190, jun.-dez., 2018. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1138>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araujo; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é Patrimônio Cultural Imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo: da Educação Física às Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 37, p. 81-89, 1994. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i37p81-98>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71118>. Acesso em 17 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Esmeraldo Tavares. **Para uma Pedagogia Cultural da Tradição**: práticas de professores ribeirinhos na Ilha de Marajó. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13939>. Acesso em: 15 jun. 2022.

QUEIROZ, Márcia Aparecida Lopes de.; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues. Saberes/fazeres Tradicionais da Cultura Amazônica e na Aprendizagem Matemática Escolar. In: MENDES, Iran Abreu; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues. (Org.) **Educação Matemática e Cultura Amazônica**: fragmentos possíveis. Belém: Editora Açaí, 2012.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **Dicionário do artesanato indígena**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SALLES, Vicente. **Marxismo, Socialismo e Militantes Excluídos: capítulos da história do Pará**. Belém: Paka-Tatu, 2001.

SANTOS, Bianca. **Festival do Cavalo Marajoara resgata a identidade cultural no Arquipélago do Marajó**. [PARÁ]: Secretaria de Esporte e Lazer, 22 out. 2019. Disponível em: <http://www.seel.pa.gov.br/noticia/festival-do-cavalo-marajoara-resgata-identidade-cultural-no-arquip%C3%A9lago-do-maraj%C3%B3>. Acesso em: 16 Mar. 2023.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos.; FREITAS, Rogério Gonçalves de. Luta Marajoara e Memória: práticas “esquecidas” na educação física escolar em Soure-Marajó. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun., 2018. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p57>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/19262>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos.; GOMES, Ivan Carlo Gomes; FREITAS, Rogério Gonçalves de. Luta Marajoara: lugar ou não lugar no currículo de uma IES pública do estado do Pará. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-24, jan./mar., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65668>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e65668>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. **Lutas Sociais**, [S.l.], v. 19, n. 34, p. 100–113, 2015. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v19i34.25760>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25760>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SARGES, Maria de Nazaré. O Colyseu: arena de touros e toureiros do além-mar – Belém do Pará (1894-1900). In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOUSA, Fernando de; HECKER, Alexandre. **Deslocamentos e Histórias: os portugueses**. Bauru: Edusc, 2008. p. 321-335.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCAPIN, Gislei José.; SOUZA, Maristela da Silva. Epistemologia da educação física e a agenda pós-moderna: uma descrição histórica para situar o debate. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 3, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51128>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51128>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, Cristiane Rodrigues. **Entre curimbós e revoadas: A dimensão educativa de práticas culturais de jovens da Amazônia paraense**. 2013. 180 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED/ICED, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/christiane_mest2013.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA, Danilma de Mdeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e240913, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240913>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pLKbmV8cm7PC37ByM6XM6wb/#>. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, Érica de Kássia da; FERREIRA, Vanessa Rocha. O trabalho do “peconheiro” na região amazônica: uma análise das condições de trabalho na colheita do açaí a partir do conceito de trabalho decente. **Revista do Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 57-74, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9857/2020.v6i1.6456>. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadtmat/article/view/6456>. Acesso em 20 jul. 2024.

SILVA, Jerônimo da Silva e; POSSAS, Hiran de Moura. Artes do correr em paisagens da mata: a corrida de tora entre povos indígenas da terra indígena Mãe Maria, Pará. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 318-328, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.64575>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/64575>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, Lucas Scaravelli da. **Mário Ribeiro Cantarino Filho**: o poeta revolucionário do esporte. 2021. 143 f. Dissertação – (Mestrado em Educação Física), Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/42446>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SILVA, Maria das Graças da. Saberes Culturais e Práticas Escolares: ecosocioeducativos em territórios insulares. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej (Orgs.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017. p. 310-321.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte Escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

SOUZA, Michele Borges de; LUZ, Silvia Letícia da; TAVARES, André Luís dos Santos. Políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Pará: carreira e salários. In: MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 93-115.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; TEIXEIRA, David Romão; D’AGOSTINI, Adriana. Cultura Corporal e Território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 17-35, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4693>. Acesso em: 19 dez. 2022.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JUNIOR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/270>. Acesso em: 21 nov. 2022.

TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. **Produção do espaço e uso do solo em Belém**. Belém: UFPA/NAEA, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

VELOZO, Emerson Luis. A Educação Física e as Práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: DAOLIO, Jocimar (Org.). **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 19-35.

VIEIRA JÚNIOR, Antonio Otaviano. Imigração Compulsória Africana para a Capitania do Grão-Pará, 1756-1778. In: CANCELA, Cristina Donza; CASTRO, Lara de (org.). **Nortes migrantes: deslocamentos, trajetórias e ocupação na Amazônia brasileira**. Brasília: Senado Federal, 2023.

ANEXOS

Anexo I – Categorização e Descrição das Técnicas da Luta Marajoara.

Categoria	Descrição
Ataque	<p>1. Cabeçada: é uma das principais técnicas de ataque. Consiste em atacar apoiando a cabeça no oponente para projetá-lo ao solo. Essa técnica de ataque é realizada tanto no tórax como nos membros inferiores do adversário.</p> <p>2. Calçada: é uma técnica de agarrar o oponente pela nuca, tórax ou membros superiores, bloquear (calçar) uma das pernas do adversário para projetá-lo ao solo.</p> <p>3. Lambada: é uma técnica de agarrar o oponente pela nuca, tórax ou membros superiores e projetá-lo ao solo lateralmente.</p> <p>4. Rasteira: é uma técnica de ataque que visa desequilibrar o oponente sem necessariamente agarrar o tronco do adversário, dando uma varrida (rasteira) em suas pernas.</p> <p>5. Desgalhada: é a ação de levantar o oponente frontalmente sobre os ombros ou cabeça, arremessando-o com as costas ao solo.</p> <p>6. Boi Laranjeira: é uma ação de ataque ou contra-ataque (principalmente contra a cabeçada), onde são realizadas pegadas na nuca e por entre as pernas do oponente. A técnica consiste em empurrar a nuca do oponente em direção ao solo com uma das mãos e simultaneamente com a outra mão entre as pernas deste o revira sobre o próprio eixo projetando-o de costas no solo.</p>
Defesa e contra-ataque	<p>7. Espalhada: é um ato de defesa, especialmente, para a técnica de cabeçada, onde o oponente projeta as pernas para trás a fim de não permitir que o adversário o agarre.</p> <p>8. Escora/escorada: é ato de defesa/bloqueio com do uso das mãos, braços e ombros no sentido de evitar ser agarrado pelo adversário.</p> <p>9. Recalçada: é um contra-ataque da Calçada, realizando a mesma técnica em sentido oposto para defender e/ou projetar o oponente ao solo.</p> <p>10. Baiana: é o ato de agarrar o oponente pelo tórax, levantando-o o mais alto possível para arremessa-lo de costas ao solo.</p> <p>11. Passagem (gratuita): é um tipo de defesa para qualquer técnica e circunstância. O lutador desequilibrado, antes de chegar ao solo recupera o equilíbrio revertendo a posição ou tirando o oponente de seu raio de ação.</p>
Técnicas excluídas em função do risco	<p>12. Enfincada: é um ataque, realizado quando um dos lutadores, mantendo o domínio total do tronco e dos braços do oponente, arremessa-se com as costas ao solo (sacrifício), lançando o oponente sobre si, e por esse motivo, pode ser projetado com a cabeça no solo.</p> <p>13. Recolhida: é uma ação de contra-ataque, realizado quando um dos lutadores, segurando os membros superiores e inferiores (parte posterior) do oponente realiza uma pressão do seu corpo contra as costas e nuca do oponente e mantendo-o em posição grupada, projeta-se de costas ao solo.</p>
Desfecho	<p>A luta é encerrada quando um dos lutadores é mantido de costas no solo totalmente dominado, ou quando um dos lutadores for projetado três vezes com as costas no solo. A luta pode ser encerrada também pela desistência de um dos lutadores, ou pelo tempo.</p>

Fonte: Campos, Pinheiro e Gouveia (2019, p. 212).