



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

Antonio Ian Henriques

Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena: Uma Proposta de Ensino Para os
Anos Finais do Ensino Fundamental

Brasília – DF
2025



Antonio Ian Henriques

**Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena: Uma Proposta de Ensino Para os
Anos Finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Jaciara Oliveira Leite

Brasília – DF
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

H519j	Henriques, Antonio Ian Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena: Uma Proposta de Ensino Para os Anos Finais do Ensino Fundamental / Antonio Ian Henriques; orientador Jaciara Oliveira Leite. Brasília, 2025. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade de Brasília, 2025. 1. Jogos e Brincadeiras. 2. Matriz Indígena. 3. Cultura Corporal. 4. Educação Física. I. Oliveira Leite, Jaciara, orient. II. Título.
-------	--

Antonio Ian Henriques

**JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE
ENSINO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional – PROEF da
Universidade de Brasília, como requisito
parcial para a obtenção do Título de
Mestre em Educação Física.

Defendida e aprovada em: 12 de fevereiro de 2025

DANIEL CATANHADE BEHMOIRAS (FEF/UNB – PROEF/UnB)

Presidente

JACIARA OLIVEIRA LEITE (FEF/UNB - PROEF/UnB)

Orientadora

JONATAS MAIA DA COSTA (FEF/UNB - PROEF/UnB)

Membro Efetivo

THIAGO CANCELIER DIAS (SEDUC/GO)

Membro Efetivo

LUANA ZANOTTO (FEFD/UFG - PROEF/UFG)

Membro Suplente

SISSÍLIA VILARINHO NETO (FEFD/UFG)

Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradecer a minha família. Minha mãe, meu pai e irmão por todo apoio, suporte e crença, em todas esferas possíveis. A toda família Silva, Nestão e Doca (in memorian), minhas tias e tios e seus descendentes meus primos e primas. Minha primeira comunidade de onde emana todo meu senso de pertencimento, coletividade e afeto. A Larô, por todo companheirismo e amor, além do suporte durante todo esse longo processo,

Ao professor Esquilo (in memorian), com que iniciei a capoeira aos 7 anos. Exemplo único de capoeira, docência, humanidade, talento e humildade. Aos professores(as) da FEF/Unb durante a graduação. Todos(as) colegas da turma 3 do PROEF e parceiras(os) de orientação com a prof^a Jaciara, a esta por todos ensinamentos, paciência e pelos inúmeros processos formativos que passamos em todo esse período. Ao grupo de estudos (Sínteses) pela possibilidade de enriquecimento profissional, político e humano.

Agradeço a todas(os) colegas que trabalharam e trabalham no São Bartolomeu. As companheiras e companheiros de Educação Física com quem dividi a quadra nesses aproximadamente 10 anos.

No caso do presente estudo, especialmente ao professor João e a professora Cecília que levaram seus estudantes conosco ao Museu. As professoras Patrícia e Gláucia que auxiliaram na elaboração e confecção dos cadernos de anotação dos estudantes. Ao professor Ricardo que além de tratar em suas aulas a temática indígena, ainda fez registros fotográficos e de vídeo que auxiliaram nas aulas e na pesquisa. A gestão, coordenação e supervisão pedagógica do “Bartô”, pelo suporte e disponibilidade.

Não menos importante, aos estudantes com quem trabalhei e aos que participaram desse estudo. Estendo esses agradecimentos a todos(as) que contribuíram de alguma maneira em minha formação acadêmica e pessoal. Por último, a todas pessoas que auxiliaram para que o presente estudo pudesse se materializar na escola.

RESUMO

A escola possui uma lógica de organização do trabalho pedagógico que, de maneira hegemônica, é oposta às cosmovisões indígenas de onde se originam diferentes saberes, como seus jogos e brincadeiras. Então como materializar o ensino de jogos e brincadeiras de matriz indígena, considerando seus contextos culturais, em aulas de Educação Física escolar? Essa foi a questão central que motivou essa pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Realizou-se com crianças/adolescentes com idades variando entre (11 e 13 anos), do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Distrito Federal. Como objetivo geral, apresentamos: identificar e analisar jogos e brincadeiras de matriz indígena e tratá-los pedagogicamente na escola numa perspectiva crítica. A partir desse objetivo, há quatro específicos: 1) Realizar levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena; 2) Elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de ensino a partir do conteúdo Jogos e Brincadeiras de matriz indígena, numa perspectiva crítica. 3) Identificar e analisar, o que e como os estudantes se apropriam de conhecimentos relacionados a temática indígena e aos seus jogos e brincadeiras. 4) Elaborar um recurso educacional onde seja apresentado o levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena e a proposta de contextualização desses conhecimentos. A pesquisa foi de natureza qualitativa, inspirada na pesquisa-ação e pesquisa-ensino e teve como fundamentação teórica: Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), Abordagem Crítico-Superadora (ACS) e autores(as) indígenas (Munduruku, Krenak, Jecupé e Mura). Os instrumentos de pesquisa e de avaliação foram: observação participante com registros em diário de campo; caderno de anotação dos estudantes; questionário escrito com desenho e rodas de conversa. Como principais resultados e reflexões apontamos que os estudantes ampliaram e aprofundaram seus conhecimentos a partir da proposta de ensino que possibilitou que estudassem e praticassem diversos jogos e brincadeiras de matriz indígena, se apropriando de conhecimentos relativos a nomenclaturas, conceitos, concepções, rituais, regras e técnicas, acessando parte fundamental da riqueza e diversidade dos povos indígenas de nosso país. Foram observados avanços na compreensão dos estudantes em relação ao senso comum ligados a estereótipos sobre os diversos povos indígenas e a inserção da cultura corporal como elemento importante da cultura de povos indígenas e não-indígenas.

Por fim, o trabalho gerou um recurso educacional que é um material pedagógico, criado a partir do levantamento das brincadeiras e jogos e de sua pedagogização, que tem potencial para ser tematizado em aulas de Educação Física (EF) e ações/projetos interdisciplinares na escola, e que se destina, também, a professores(as) e demais pessoas interessadas nas temáticas.

Palavras-chave: jogos e brincadeiras; matriz indígena; cultura corporal; educação física.

ABSTRACT

The logic of the pedagogical framework in our schools contrasts in many ways with the indigenous cosmovisions which shape their games and other playful activities. Our challenge here therefore is to find forms to relocate these acts of the native Brazilian populations to the school environment, bearing in mind the differences in the multiple cultural contexts. This transposition of activities is the object of the present research, undertaken in the scope of the Professional Masters in Physical Education for the National Educational Network (PROEF). We proceeded to the selection of a group of students aged from 11 to 13 years of age from the Sixth Grade of Primary Education at a school located in the Brazilian Federal District (Brasília, DF) and set out four specific goals: 1) Build an inventory of the games and other related activities from the indigenous cosmovisions. 2) To elaborate, analyse and develop a critical pedagogical proposal originated in the contents of games of indigenous matrixes. 3) To identify and analyse how the group of students received the contents that were exposed to them. 4) To elaborate a pedagogical tool containing a survey of the games and other activities of indigenous matrixes, with the consequent contextualization of the knowledge acquired. The theoretical foundation of the present qualitative research, inspired by the Research-in-Act and Research-Teaching approaches, is constructed based on the Historical-Critical Pedagogy (PHC) and the Critical-Overcoming Approach (ACS) and the indigenous authors (Munduruku, Krenak, Jecupé e Mura). The research and evaluation tools were as follows: Participant Observation with the keeping of a daily register by the teacher followed by observations from the student's notebooks; a written list of assignments containing drawings and the results of "round-the-fire" conversations. We found at the end of our research that the students were able to develop and deepen their studies concerning the games and other assorted related activities by the Brazilian natives, being able to appropriate concepts, rituals, rules and techniques created by the extremely rich culture of the indigenous peoples of Brazil. We could also track advances in the understanding by the students of often misled concepts by the common sense of the indigenous culture and emphasized the importance of corporal language in both indigenous and non-indigenous societies, stressing their inevitable differences. We believe the present research provides an educational instrument - created from the experiences of games practiced by the

indigenous populations - a tool with the potential strength to be used in P.Ed. classrooms (EF) and inter-classrooms activities, besides being of interest for teachers, researchers and the general public.

Key-Words: games and related activities; indigenous matrix; body culture; physical education

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dados demográficos da população indígena no Brasil	48
------------------	--	----

LISTA DE OBRAS DE ARTE “PAMURI PATI”

Obra 01	Festa no Céu: Gavião-Real	124
Obra 02	Famílias Linguísticas – Línguas em Retomada	125
Obra 03	Benfeitoria – Maloca tradicional do povo Yepá Mahsã	126

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	São Sebastião (DF)	30
Imagem 02	Bairro São Bartolomeu	31
Imagem 03	Estudantes indígenas na SEEDF por Regional de Ensino	70
Imagem 04	Estudantes indígenas por etapa/modalidade na SEEDF em 2023	70
Imagem 05	Análise por Triangulação de Métodos	100
Imagem 06	Jogos e brincadeira de desafio corporal	113
Imagem 07	“Chapéu Chinês”	114
Imagem 08	Vídeo Raízes do Brasil - Os Indígenas	127
Imagem 09	Site ISA – Povos Indígenas do Bras	128
Imagem 10	Jogos e brincadeiras com fio	131
Imagem 11	Figura “Pé de Galinha”	133
Imagem 12	Figura “Estrela do Pescoço”	133
Imagem 13	Caça-palavras	140
Imagem 14	Palavra-cruzada	141
Imagem 15	Palavra-cruzada e Caça-palavras	142
Imagem 16	Jogos e brincadeiras com petecas	144
Imagem 17	Material de Apoio	145
Imagem 18	Instruções para confecção das petecas	146
Imagem 19	Instruções para confecção do Tobdaé	147
Imagem 20	Instruções para confecção do Mangá e Yó	148
Imagem 21	Cabeçalhos dos questionários com desenho	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Estrutura do CED São Bartolomeu	32
Quadro 02 Provas “Aldeia Bartô” 2019	39
Quadro 03 Quantitativo de estudantes	42
Quadro 04 Jogos com Carta/Tabuleiro	55
Quadro 05 Jogos Eletrônicos	55
Quadro 06 Jogos e brincadeiras com bola	56
Quadro 07 Reivindicações ATL ao Poder Executivo	64
Quadro 08 Reivindicações ATL ao Poder Legislativo	65
Quadro 09 Reivindicações ATL ao Poder Judiciário	65
Quadro 10 Educação Física nas escolas Indígenas	82
Quadro 11 Educação Física e a temática indígena em escolas não-indígenas	83
Quadro 12 “Brincar” segundo diferentes línguas indígenas	86
Quadro 13 Frases com o termo “brincar” segundo línguas indígenas	86
Quadro 14 “Jogar” segundo diferentes línguas indígenas	87
Quadro 15 Frases com o termo “jogar” segundo línguas indígenas	87
Quadro 16 “Brincadeira/Jogo” segundo diversas línguas indígenas	88
Quadro 17 Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígenas	88
Quadro 18 Proposta de ensino “Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena”	99
Quadro 19 Vídeos Rastro da Cobra e Heiné Kuputisü	114
Quadro 20 Vídeos sobre jogos e brincadeiras com fio	132
Quadro 21 Vídeos sobre jogos e brincadeira com petecas	151
Quadro 22 Respostas Questionário com desenho 1,2 e 3. (Qualificado)	170
Quadro 23 Respostas Questionário com desenho 1,2 e 3 (Significativo)	171
Quadro 24 Respostas Questionário com desenho 1,2 e 3 (Permanência)	172

LISTA DE DESENHOS

Desenho 01	Representação sobre Indígenas	105
Desenho 02	Representação sobre Indígenas	105
Desenho 03	Representação sobre Indígenas	105
Desenho 04	Representação sobre Indígenas	105
Desenho 05	Representações Educação Física	107
Desenho 06	Representações Educação Física	107
Desenho 07	Representações Educação Física	107
Desenho 08	Representações Educação Física	107
Desenho 09	Rastro da Cobra Sucuri	115
Desenho 10	Rastro da Cobra Sucuri	115
Desenho 11	Pique-bandeira	118
Desenho 12	Museu Nacional da República	123
Desenho 13	Gavião - Caderno de anotação	124
Desenho 14	Releitura de estudante Caderno de Anotação	125
Desenho 15	Jogos e brincadeiras com fio	135
Desenho 16	Cama de gato gigante	139
Desenho 17	Tobdaé	152
Desenho 18	Peteca	155
Desenho 19	Peteca	155
Desenho 20	Peteca	155
Desenho 21	Peteca	156
Desenho 22	Peteca	156
Desenho 23	Peteca	156
Desenho 24	Pique-bandeira	161
Desenho 25	Pique-bandeira	162
Desenho 26	Fio (Cama de gato)	162
Desenho 27	Fio (Cama de gato)	163
Desenho 28	"Índios"	164
Desenho 29	"Índios hoje em dia"	164
Desenho 30	Indígenas	165
Desenho 31	Jogos e Brincadeiras de matriz Indígenas	166

LISTA DE FOTOS

Foto 01	CED São Bartolomeu Fachada	32
Foto 02	Vista superior	33
Foto 03	Entrada	33
Foto 04	Área interna	34
Foto 05	Pátios internos (coberto e descoberto)	34
Foto 06	Sala Multiuso	35
Foto 07	Área externa, parte coberta, quadro e banheiros	35
Foto 08	Panorâmica quadra tênis/vôlei	36
Foto 09	Panorâmica quadra poliesportiva	36
Foto 10	“Aldeia Bartô” 2019 Murais	39
Foto 11	“Aldeia Bartô” 2019 Esportes	40
Foto 12	“Aldeia Bartô” 2019 Bandeiras	40
Foto 13	“Aldeia Bartô” 2019 - Brincadeiras	41
Foto 14	Estudantes realizando o questionário com desenho	48
Foto 15	Caderno de anotação dos estudantes	49
Foto 16	Caderno de anotação estudantil	50
Foto 17	Roda de Conversa 1 - 08/12/2023	53
Foto 18	Nuvem de palavras sobre “Indígenas e Educação Física”	109
Foto 19	Mapa Múndi e do Brasil	120
Foto 20	Visita ao Museu Nacional da República	122
Foto 21	Memorial na Escola	126
Foto 22	Livros, revistas, artefatos e brinquedo	127
Foto 23	Impressão e barbantes	134
Foto 24	Jogos e Brincadeiras com Fio	134
Foto 25	Jogos e Brincadeiras com Fio	137
Foto 26	Cama de Gato Gigante	138
Foto 27	Materiais para confecção	136
Foto 28	Confecção dos estudantes	137
Foto 29	Estudantes assistindo vídeo instrucional	159
Foto 30	Tobdaé e Peikrân	153
Foto 31	Estudantes realizando questionário com desenho	154
Foto 32	Estudantes realizando roda de conversa	160
Foto 33	Estudantes durante roda de conversa 2 (08/03/2024)	161

LISTA DE SIGLAS

AF - Anos Finais

AI - Anos Iniciais

ACS - Abordagem Crítico-Superadora

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

ATL – Acampamento Terra Livre

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBT – Confederação Brasileira de Tênis

CBP – Confederação Brasileira de Peteca

CED - Centro Educacional

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CEM – Centro de Ensino Médio

CEMEB - Currículo em Movimento da Educação Básica

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

COMIN - Conselho de Missão Entre Povos Indígenas

DF - Distrito Federal

EF - Educação Física

EEl – Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISA - Instituto Sociambiental

JPI - Jogos dos Povos Indígenas

MHD - Materialismo Histórico-Dialético

MPI - Ministério dos Povos Indígenas

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRODOCLIN - Projeto de Documentação de Línguas Indígenas

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

RA - Região Administrativa

RE – Recurso Educacional

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI - Terra Indígena

UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	18
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA	28
1.1 Pesquisa de campo: Pesquisa-ação e Pesquisa-ensino	28
1.2 Contexto da pesquisa	30
1.2.1 CED São Bartolomeu	31
1.2.2 Estudantes, sujeitos participantes e aspectos éticos da pesquisa	42
1.3 Instrumentos e Materialização da Pesquisa: limites e possibilidades	44
1.3.1 Observação participante com registro em diário de campo	45
1.3.2 Questionário escrito com desenho	46
1.3.3 Caderno de anotação dos estudantes	49
1.3.4 Roda de Conversa	51
1.4 Levantamento de Jogos e Brincadeiras de matriz indígena	54
1.5 Recurso Educacional	56
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	58
2.1 História Indígena – passado-presente-futuro	59
2.2 A Educação a escola e suas funções sociais	71
2.3 Educação Física em uma perspectiva crítica de formação humana	77
2.4 Cultura corporal em escolas indígenas e conhecimentos de sua matriz em escolas não-indígenas	82
2.5 Jogos e brincadeiras como elementos da cultura corporal	84
CAPÍTULO 3 - PROPOSTA DE ENSINO	94
3.1 Princípios teórico-metodológicos e organização da proposta de ensino.	94
3.2. Apresentação e Análise da proposta de ensino	100
3.2.1 Prática Social e avaliação diagnóstica: conhecimentos de matriz indígena e a Educação Física como componente curricular	89
3.2.2 Introdução as vivências de Jogos e Brincadeiras	111
3.2.3 Enriquecimento teórico e cultural	119
3.2.4 Jogos e Brincadeiras com Fio	129
3.2.5 Jogos e Brincadeiras com Peteca	142
3.2.6 Retomada – Catarses e Nova Prática Social	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	180

APÊNDICE A - Carta de Aceitação da Instituição	192
APÊNDICE B - Termo de Assentimento - Estudantes	193
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis	194
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professora	196
APÊNDICE E - Termo de Cessão de Uso de Imagem	198
APÊNDICE F - Roteiro de Observação Participante	199
APÊNDICE G - Questionário Escrito com Desenho (Verde)	200
APÊNDICE H - Questionário Escrito com Desenho (Amarelo)	202
APÊNDICE I - Questionário Escrito com Desenho (Azul)	204
APÊNDICE J - Recurso Educacional	205

MEMORIAL

Desde cedo, pelo que me recordo sempre tive uma ligação com o mundo do movimento e dos jogos. Praticando lutas, futebol de salão e capoeira desde muito cedo. Durante meu percurso escolar, estudei em três escolas no Distrito Federal (DF), Escolas Classe 316 e 113, e no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, todas na Asa Norte. Na 316 não haviam aulas de Educação Física (EF), já na 113, me lembro que as quadras ficavam na área fora da escola. Eram duas, uma mais próxima a escola de cimento em condições ruins onde podíamos jogar vôlei, e outra mais distante uma quadra poliesportiva onde se podia jogar futsal e basquete. Em raras ocasiões jogávamos futebol em um campo gramado que ficava entre as quadras 112 e 113 Norte.

Em minha memória, não consigo resgatar algum tipo de sistematização dessas aulas. Se restringiam a prática, com poucas intervenções docentes e a participação por parte dos estudantes não era generalizada. A relação com os conteúdos de EF pelo menos nas duas últimas escolas, foi restrito a praticas esportivas, quase predominantemente futsal. Ainda se fazendo presente formas de avaliação pautadas na aptidão física. Houve uma exceção, através das aulas com o professor Roberto Lião, no CEM Paulo Freire, onde a disciplina tomou um contorno diferente. Eram aulas pautadas em um diálogo mais aberto, tanto na relação pessoal quanto no trato da própria disciplina. Lembro de, junto com o professor e outros colegas, irmos atrás de materiais que ficavam em uma espécie de sala abandonada fora do prédio da escola, uma espécie de depósito, e com isso conseguirmos jogar ping-pong.

Iniciei na capoeira com 7 anos de idade. Chegando a corda verde-roxa, na escola Abadá-Capoeira, que é a de aluno graduado uma antes da corda roxa (instrutor). Desde o princípio aluno do “Esquilo”, ser humano, artista, instrumentista, compositor e capoeirista único. Daí tive os primeiros exemplos e experiências com a docência. Com aproximadamente 17 anos “assumi” o trabalho na 316 norte, do professor Esquilo, que foi ministrar aulas de capoeira na Europa (Luxemburgo). Quando ingressei na Universidade de Brasília (UnB) em 2005, já dava aula de capoeira a alguns anos. Além das aulas também me dedicava aos treinamentos, participando de competições realizadas pela Abadá-Capoeira.

O universo da ludicidade e alguns conceitos foram introduzidos na graduação em especial pelos Professores Marcelo de Brito e Glauco. Também na graduação se deu um primeiro contato com o “Coletivo de Autores” sendo a única corrente que citaria a capoeira como “conhecimento” da cultura corporal. Outro ponto marcante foi a presença de professores cedidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): Tadeu, Juarez, Ronaldo, Rossana, Odiel, Jorge, que ministravam disciplinas ligadas as metodologias do ensino de modalidades esportivas.

Em 2008, fiz uma disciplina chamada “Fundamentos antropológicos ligados à Educação Física e ao Desporto”, onde foram tratados autores da antropologia e a temática indígena teve forte presença. Foram apresentados alguns autores como Geertz e Mauss, e conceitos sobre a técnica corporal como construção humana. No 1º semestre de 2009 foi ofertada a disciplina optativa “Metodologia do Tênis de Campo”, que foi ministrada em parceria com o capacitador da Confederação Brasileira de Tênis (CBT), com quem comecei a trabalhar, a princípio dando aula de iniciação para crianças. Até então não tinha nenhuma experiência com a modalidade. Ao mesmo tempo que comecei a dar aula para os pequenos, passei a treinar e auxiliar nas aulas com os adultos iniciantes. Posteriormente passei a realizar os cursos de capacitação e a estudar e praticar mais o esporte. Aos poucos fui adquirindo experiência teórica e prática, chegando a trabalhar com preparação física e aulas individuais e em grupo de diversos níveis. Permaneci trabalhando com tênis até 2014 quando ingressei na SEEDF.

Comecei a trabalhar em julho de 2014 no Centro de Ensino Fundamental (CEF) Cerâmica São Paulo, em São Sebastião, DF. Uma experiência desafiadora, começar a ministrar as aulas na metade do ano, sem nenhum tempo prévio para preparação e planejamento. Os desafios de uma sala de aula com mais de 30 estudantes é único, mesmo com outras experiências prévias com docência. No final do ano no procedimento de remanejamento consegui bloquear uma carência de lotação definitiva no Centro Educacional (CED) São Bartolomeu, onde permaneço até hoje. A partir de momento do afastamento para os estudos, perdi a lotação nessa escola, onde foi feito esse estudo. Precisei fazer o procedimento de remanejamento para retornar ao São Bartolomeu, caso não conseguisse bloquear a carência teria que ir para outra escola.

Em 2019 fui convidado a integrar a coordenação pedagógica do São Bartolomeu. No mesmo ano, a gincana ocorrida na escola teve como mote as temáticas indígenas. Se inspirando em um projeto que já ocorria na instituição. Os nomes das equipes se basearam em etnias indígenas. As equipes deveriam pesquisar e produzir materiais baseados nessa pesquisa. Eu como professor de EF fiquei responsável por levar práticas corporais para compor o evento. Indígenas da etnia Fulni-Ô participaram do evento, onde fizeram apresentações e uma feira de artesanato. Esse evento mostrou a potencial que a temática indígena como elemento interdisciplinar, por sua relevância e amplitude. Esse movimento na escola foi uma demonstração de como podemos caminhar na discussão e implementação da lei 11.645, o que pelo me recorde nunca havia ocorrido na escola, ao contrário da Lei 10.639, pois o projeto da consciência negra já possuía tradição na escola. Anteriormente, em nenhum momento a temática indígena havia sido tematizada de maneira integrada na escola. Percebi que existe um universo de práticas corporais e conhecimentos que devem ser levado à escola, oportunizando aos estudantes conhecer a riqueza que as culturas indígenas tiveram e ainda tem.

Em 2022, quando eu retornei da coordenação pedagógica para a sala de aula, já havia realizado algumas pesquisas e tinha alguns materiais relacionados a temática indígena. Eram poucos, e não dariam conta de um bimestre inteiro. Com isso precisei pesquisar, criar e adaptar materiais didáticos para a realização do planejamento. Parti das visões que os estudantes tinham sobre o que é ser indígena e seus conhecimentos iniciais. Depois fomos adentrando nas práticas corporais, mais especificamente em jogos e brincadeiras. Consegui elencar alguns jogos e brincadeiras como o kagót, peikrân e o jykunahaty. Porém, apesar de ter a noção que as aulas foram “produtivas”, senti que vários pontos poderiam ter sido melhores tratadas.

Não vislumbrara o mestrado como uma possibilidade, por sentir que me faltava competência e motivação. Com uma certa visão que seria possível o enfrentamento de lacunas de formação na própria experiência de docência, o que não pode estar mais longe da verdade. Durante o processo de seleção do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) 2022, o estudo de caso pedia que se abordasse o objeto de conhecimento “Brincadeiras e Jogos de Matriz Indígena e Africana”. Por ter vivência prévia com as temáticas, me

senti mais confiante, pois na primeira seleção que participei em 2021 fui eliminado no estudo de caso, apesar de ter tirado boa nota na prova.

Durante este tempo no mestrado tive a oportunidade de aprofundar o contato com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Abordagem Crítico-Superadora (ACS), através de eventos e na participação no Sínteses (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar - FEF/UnB), o que ajudou em um melhor direcionamento para pesquisa e em como tratar os jogos e brincadeiras de matriz indígena de maneira contextualizada.

Encarei esse desafio de formação como uma oportunidade para colaboração com a área e com minha própria formação. Um fato que merece ser destacado é a possibilidade do afastamento remunerado por parte da SEEDF, e o quanto qualifica e oportuniza tempo para formação e reflexão.

Penso que a temática indígena e os jogos e brincadeiras foram uma convergência de dois campos de interesse. Vejo que podemos enxergar e construir o mundo por diversas lentes. Os diversos povos que aqui viveram e vivem, ao longo de milênios, vêm criando formas de se humanizar. Nossa sociedade pode buscar exemplos reais de como coexistir com os demais e com a natureza, tal como nas visões de “bem-viver” trazidas por diversos povos indígenas.

Minha experiência pessoal com diversas manifestações da cultura corporal, indo do futsal ao Muay Thai, da capoeira ao tênis de campo mesa, a princípio me levavam a noção de que era preponderante a vivência como praticante para poder/conseguir tematizar essas práticas com os estudantes. Porém a partir da experiência e da formação continuada fui desconstruindo essas crenças e buscando ampliar minha atuação, ultrapassando essa visão personalizada e levando outros fatores em consideração tanto para a seleção como para o trato dos conhecimentos nas aulas. Tentando que a minha prática individual se articule da melhor maneira possível com um projeto mais amplo de educação.

INTRODUÇÃO

As contribuições das diversas populações indígenas ao que veio se constituir como Brasil são vastas. Da mesma forma, os processos de ataque iniciados com a invasão/colonização são constantes e atuais. A história dos povos que habitavam o território brasileiro antes das invasões europeias é rica e diversa. O apagamento das histórias, modos de vida e saberes indígenas são alarmantes, sendo que a valorização de suas contribuições culturais e históricas é essencial para compreender e fortalecer suas identidades, costumes e modos de vida. A temática indígena em suas múltiplas determinações é basilar para que possamos melhor entender a constituição de nosso país e suas possibilidades de transformação, devendo perpassar toda formação escolar, desde a educação básica à superior, incluindo a formação de professores, visando a promoção de diversos saberes e a construção de novos conhecimentos.

A educação e a escola desempenham papéis fundamentais para o entendimento dos contextos dos povos indígenas. Reconhecer suas contribuições culturais e históricas é crucial para uma escola democrática que visa à transformação social. Sendo um marco para o campo educacional a lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), promulgada visando a materialização da inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, a partir das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Mesmo ainda estando distante de ser cumprida em sua totalidade, representa um grande avanço, colocando pela primeira vez conhecimentos de matriz indígena no currículo escolar. Sendo importante salientar o foco interdisciplinar da legislação, de acordo com Fernandes (2005), não foi criada uma disciplina específica, sendo responsabilidade de todos componentes curriculares trabalhar essas temáticas.

No caso do presente estudo, se colocam as possibilidades de contribuição da EF de viés crítico para esse processo. A partir do diálogo com a literatura e refletindo sobre o “chão da escola”, vemos que o caminho ainda é longo. Através da trajetória pessoal, profissional e do processo de formação inicial e continuada, atestamos que a atenção dada às questões indígenas na escola é incipiente.

Diante do exposto, o problema de pesquisa parte da seguinte inquietação: A escola possui uma lógica de organização do trabalho pedagógico que, de maneira hegemônica, é oposta às cosmovisões indígenas de onde se originam diferentes

saberes, como seus jogos e brincadeiras. Então como materializar o ensino de jogos e brincadeiras de matriz indígena, considerando seus contextos culturais, em aulas de Educação Física escolar. Como objetivo geral, apresentamos: analisar criticamente os limites e potencialidades do trato pedagógico da temática indígena e do ensino de jogos e brincadeiras de matriz indígena na EF escolar. Como objetivos específicos, elencamos:

- Realizar levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena
- Elaborar, desenvolver e analisar uma unidade didática a partir do conteúdo Jogos e Brincadeiras de matriz indígena, numa perspectiva crítica
- Identificar e analisar, o que e como os estudantes se apropriam de conhecimentos relacionados a temática indígena e aos seus jogos e brincadeiras.
- Elaborar um recurso educacional onde seja apresentado o levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena e a proposta de contextualização desses conhecimentos

Este trabalho se dividiu em 3 Capítulos. Metodologia, Fundamentação Teórica e Proposta de Ensino. No Capítulo 1, serão apresentadas as estratégias e instrumentos metodológicos, situando a natureza, localidade e sujeitos do estudo. Começamos pela Região Administrativa (RA) São Sebastião, onde se encontra a escola onde a pesquisa se desenvolveu. Analisamos duas versões do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2019 e 2023). Fizemos um breve resgate de um projeto, chamado “Educação pra o Indigenismo”, que foi um dos motivadores para nosso trabalho. Esta pesquisa, no âmbito do PROEF, é do tipo qualitativa sendo realizada no CED São Bartolomeu, escola pública, localizada em São Sebastião(DF), com estudantes do 6º ano. Esse público foi selecionado por se encontrar em uma fase de transição entre os Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF) do Ensino Fundamental e da infância/adolescência, o que tende a possibilitar vivências e reflexões diversas sobre jogos/brincadeiras nas aulas de EF.

Nos inspiramos na pesquisa-ação e pesquisa-ensino, onde investigamos a própria prática docente no chão da escola, em uma situação real de ensino-

aprendizagem. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observação participante com registro em diário de campo; questionário escrito com desenho; caderno de anotações dos estudantes e roda de conversa.

A observação participante com registro em diário de campo, nos orientou a seleção da turma, observação da interação entre os estudantes e com as professoras, utilização e disponibilidade de espaços e materiais. O questionário escrito com desenho serviu para o acompanhamento e diagnóstico da evolução conceitual dos estudantes, da mesma forma na comparação entre distintos momentos. Já o caderno de anotações, nos forneceu informações de dimensões do conhecimento e de esfera subjetiva. Por último a roda de conversa, possibilitou a expressão dos estudantes por meio da oralidade, captando informações não contidas nos outros instrumentos. Possibilitou aos estudantes relatar algo que escapou ao questionário e ao caderno de anotações. Esses instrumentos tiveram como objetivo fornecer dados para análise e acompanhamento das aprendizagens estudantis.

O Capítulo 2 – Fundamentação Teórica foi dividida em 5 partes. A primeira parte “História Indígena – passado-presente-futuro” focará na temática indígena de forma ampla. Buscará contextualizar a história antiga e mais recente dessas populações, assim como esclarecer seus dilemas históricos e atuais. Também será dada ênfase nas contribuições que os povos indígenas tiveram e têm na constituição do Brasil.

O segundo grupo de referências “A Educação a escola e suas funções sociais” terá como base a instituição escola, a partir das reflexões de Saviani, buscaremos explicitar a função social da escola em nossa sociedade e sua margem de contribuição para transformação social. Localizando os processos de educação de populações indígenas buscando agregar seus elementos em comum. A educação e a escola desempenham papéis fundamentais para o entendimento dos contextos dos povos indígenas. Reconhecer suas contribuições culturais e históricas é crucial para uma escola democrática que visa a transformação social. Procuramos articular as visões de educação e escolarização, tanto em comunidades quanto em escolas indígenas e não-indígenas. Pensando em qual o papel que a escola teve nesse processo e o papel que pode desempenhar para entendimento e superação das contradições passadas e atuais. A partir de um conceito ampliado de educação a partir da instituição escolar e seus papéis históricos

Educar é dar sentido. É dar sentido ao nosso estar no mundo. Nossos corpos precisam desse sentido para se realizar plenamente. Mas também nossos corpos são vazios de imagens e elas precisam fazer parte da nossa mente para possamos dar respostas ao que se nos apresenta diuturnamente como desafios da existência. (Munduruku, 2010¹)

A terceira parte “Educação Física em uma perspectiva crítica de formação humana” tratará do componente curricular EF de acordo com o Coletivo de Autores (2014), com sua ACS e sua relação com a PHC. Situiremos a EF de fundamento crítico e discutiremos como a mesma é tratada em escolas indígenas, qual o papel da cultura corporal para diversas populações e como a EF escolar vem tratando as temáticas indígenas em seu interior. Para Saviani (2017)², o papel da educação escolar é possibilitar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos sistematizados, formais, a cultura letrada. Ultrapassando a visão sincrética para sintética, partindo da percepção sensorial imediata “empírico” para chegar ao concreto. Sobre a ACS da EF nesse processo, nos esclarecem Macedo e Mata (2018):

[...] que a realidade deve ser o ponto de partida. As práticas corporais fazem parte da cultura humana, por isso, se constituem como cultura corporal, portanto, devem ser objeto de reflexão, uma vez que são construções sociais. Não importa o conteúdo abordado, mas que sejam apreendidos a partir de sua realidade social, elevados à reflexão e repensados como parte de algo maior e mais significativo. Além disso, o professor precisa saber o que os estudantes já sabem sobre o conteúdo que ele irá ensinar e o que eles desejam saber (MACEDO e MATA, 2018, p.4).

Na quarta parte “Cultura corporal em escolas indígenas e conhecimentos de sua matriz em escolas não-indígenas”, será tratada a produção acadêmica e o trato relativo a esses conhecimentos. Pensando o papel da cultura corporal na formação humana e os pontos de contato entre a EF em escolas indígenas e não-indígena.

Na quinta e última parte da fundamentação teórica “Jogos e brincadeiras como elementos da cultura corporal”, buscaremos referência em estudos sobre os conceitos de jogo e brincadeira, buscando relacionar como esses elementos da cultura corporal se apresentam pelos povos indígenas e como a EF pode tratar tais conhecimentos, visando a formação crítica de nossos estudantes. A temática

¹No texto “A milenar arte de educar dos povos indígenas” 21 de abril 2010. Acessado em 20 junho 2023
Em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2010/04/milenar-arte-de-educar-dos-povos.html>

²Em entrevista ao canal leituras brasileiras em 14 ago de 2017. A pedagogia histórico-crítica <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk> Acessado em 11/10/2022

indígena será o fio condutor, porém cada tópico busca se integrar ao anterior e ao subsequente. Buscamos atestar como os jogos e brincadeiras são elementos centrais para a cultura e os processos de educação humanas. Ao mesmo tempo intentamos expor como diversas populações situam essa parte da cultura corporal em suas comunidades e como são tratados no interior da EF. Da mesma maneira tentando aglutinar os elementos comuns a diversos grupos indígenas e o trato de conhecimento na EF escolar. Sobre a relação brincar/aprender para criança indígena Munduruku (2013) no mesmo texto supracitado, conta: “[...] são oferecidas atividades educativas para que aprenda enquanto brinca e brinque enquanto aprende num processo contínuo que irá fazê-la perceber que tudo faz parte de uma grande teia que se une ao infinito”.

A cada passo dessa caminhada buscamos ir a frente sempre com a referência com o que veio anteriormente. Partimos da temática indígena de forma mais ampla, adentramos na educação e na escolarização, seguimos para o componente EF e desembocamos nos jogos e brincadeiras.

No Capítulo 3 – Proposta de Ensino, o primeiro item “Princípios teórico-metodológicos e organização da proposta de ensino” é a fundamentação teórica da proposta. Apresentamos as bases para organização e estruturação de nossa investigação, dialogando com os autores. No segundo “Apresentação e Análise de Ensino Jogos e Brincadeiras de matriz indígena”, será exposta a proposta e sua estrutura. Procuramos apresentar descritivamente o que ocorreu durante as aulas, ao mesmo tempo, apresentaremos as produções dos estudantes, em conjunto com nossas análises.

Então em nosso trabalho, a apresentação será realizada em conjunto com a análise e as conclusões parciais que dela extraímos. A proposta engloba os acontecimentos e as reflexões prévias e posteriores. O caminho metodológico se baseou na PHC e em sua preocupação com a prática social, buscando partir e retornar a mesma. Se dividindo em 6 tópicos: 3.2.1 Prática Social e avaliação diagnóstica: conhecimentos de matriz indígena e a Educação Física como componente curricular; 3.2.2 Introdução as vivências de Jogos e Brincadeiras; 3.2.3 Enriquecimento teórico e cultural; 3.2.4 Brincadeiras e Jogos com Fio; 3.2.5 Brincadeiras e Jogos com Peteca e 3.2.6 Retomada – Catarses e Nova Prática Social.

As considerações finais tratam do processo de elaboração teórica, construção e análise da proposta de ensino. Apontando os caminhos que após a análise poderiam ter sido tratados de outra forma. Buscando apontar seus limites, como também possibilidades de prosseguimento da proposta e sugestões para futuras investigações.

Por fim, apresenta-se o recurso educacional fruto da pesquisa e da proposta de ensino desenvolvida. Trata-se de um material pedagógico, criado a partir do levantamento das brincadeiras e jogos e da sua pedagogização para aulas de EF, se destinando a professores(as) e demais pessoas interessadas nas temáticas contempladas neste trabalho.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo é de natureza qualitativa e se organiza a partir dos objetivos elencados e das especificidades do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UnB).

1.1 Pesquisa de campo: Pesquisa-ação e Pesquisa-ensino

Esse estudo tomou como inspiração a pesquisa-ação que, no campo educacional, possui caráter social/participante de ação coletiva que visa a superação de um problema e a transformação da realidade (THIOLLENT, 2009). No campo da Educação Física (EF) escolar, Betti (2009) considera a pesquisa-ação a melhor alternativa, pois possibilita a reflexão sobre a ação pedagógica, podendo assim, provocar mudanças efetivas. Porém nos alerta Bracht *et al* (2002), que a pesquisa-ação não pode sozinha ser considerada a solução para os problemas da EF escolar, devendo se considerar o contexto sociopolítico, econômico e cultural onde se insere.

Vinculada à pesquisa-ação, podemos situar a pesquisa sobre a própria prática pedagógica, denominada por Penteado (2010) de “pesquisa-ensino”. Nessa abordagem, “[...] a sala de aula passa a ser espaço não só de ensino, mas também de investigação sobre o ensino e a aprendizagem” (ZAIDAN et al, 2018, p.96). Ainda de acordo com as autoras (IBIDEM, p.98-99), a “pesquisa-ensino” se caracteriza por:

- realizar-se em espaços educativos como a escola, sua comunidade; a universidade, os museus, parques e outros;
- considerar o professor-pesquisador, seus alunos, os pares, colegas de trabalho e profissão, pessoas da comunidade ou do espaço formativo como possíveis sujeitos da pesquisa.
- compreender e sistematizar a própria prática com o propósito de transformá-la, mesmo que seja estudando e elaborando projeto para aspectos particulares dessa prática;
- devolver à comunidade elaborações que possam significar avanços sobre desafios existentes;
- ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos no estudo;
- sistematizar saberes pedagógicos;
- favorecer o crescimento pessoal e profissional dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sobre as potencialidades da pesquisa-ensino, Penteado e Garrido (2010,p.11-12) esclarecem:

Ela produz mudanças nos alunos, qualificando seus processos de aprendizagem, e também no docente pesquisador, em sua prática de ensino, tornando-o mais autoconfiante, autônomo e comprometido com o que faz. Produz, ainda, conhecimentos sobre a docência.

Em síntese, no caso do presente trabalho, foi realizado um estudo de cunho qualitativo com inspiração na pesquisa-ação e fundamentado na pesquisa-ensino, de forma a se articular à proposta do PROEF/UnB. A princípio, parte do professor-pesquisador, mas “[...] se a pesquisa mobiliza agrupamento ou coletivo da escola, poderá obter mais alcance, podendo se configurar também como pesquisa-ação” (ibid, p.96). O trabalho partiu de uma esfera mais individual, porém sempre teve em mente a possibilidade da participação de outros sujeitos da escola (professoras, coordenação pedagógica, gestão, estudantes). Segundo as autoras supracitadas, “[...] é desejável que o pesquisador tenha sempre uma relação cooperativa e colaborativa com o ambiente de trabalho” (ibid p.96).

Os instrumentos de pesquisa escolhidos buscaram considerar o momento do desenvolvimento e interesses dos sujeitos envolvidos, quais sejam estudantes dos Anos Finais (AF) do Ensino Fundamental, e o referencial teórico em diálogo com os objetivos propostos. Foram estes os instrumentos: observação participante com registro em diário de campo; rodas de conversa; caderno de anotações estudantil e um questionário com desenho para avaliação diagnóstica, e da prática social. Buscando partir da prática social dos estudantes e pela mediação dos momentos da problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 2008), retornar a uma prática social enriquecida.

Salientando, que por se tratar de um estudo de cunho qualitativo, segundo Pineda et al (2011), é preferível que a coleta e a análise dos dados aconteçam de forma simultânea, para que melhor possam orientar o trabalho de campo. Da mesma forma, possibilitando a revisão ou até modificação de conceitos e hipóteses e adequação dos instrumentos. A presente pesquisa-ensino tomou como lócus uma instituição escolar pública que passa a ser detalhada a seguir.

1.2 Contexto da pesquisa

O nome São Sebastião é uma homenagem dada a um dos primeiros comerciantes a chegar na região. Sebastião de Azevedo Rodrigues, conhecido como Tião Areia, se instalou nas terras desapropriadas da fazenda Taboquinha e passou a retirar areia ao longo do rio São Bartolomeu. A Lei nº 467, de 25 de junho de 1993, criou oficialmente a Região Administrativa (RA) de São Sebastião, e esta passou a ser, assim, a data comemorativa do aniversário da cidade, que completou 32 anos em 25 de junho de 2024. O território ocupa uma área de 26.270,52 hectares e o abastecimento de água é realizado pelos reservatórios do Torto, Santa Maria, Bananal e Cabeça do Veado, Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN, 2021).

Imagem 01 - São Sebastião (DF)



Fonte: Wikipedia. Edição do autor.

Situa-se a 26 quilômetros do Plano Piloto localizando-se na porção leste do Distrito Federal (DF). A renda domiciliar per capita é a quinta menor do DF, 52% das pessoas vivem com um ou dois salários mínimos. Devido ações judiciais interpostas por herdeiros das antigas fazendas, possui registro cartorial parcial, que compreende os bairros: Tradicional, Central, Residencial Oeste, Morro Azul, Parque,

Bom Sucesso e São Bartolomeu (CODEPLAN, 2019 p.10). Este último, onde se localiza a escola na qual foi realizada nossa pesquisa, o Centro Educacional (CED) São Bartolomeu.

Imagem 02 – Bairro São Bartolomeu



Fonte: Google maps. Editado do autor

1.2.1 CED São Bartolomeu

É uma escola pública vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Foi entregue à população em 22 de fevereiro de 2007. Inicialmente, funcionava como um Centro de Ensino Fundamental (CEF), oferecendo ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2010, foi transformado em CED, ofertando a partir de 2017 Ensino Médio, para atender à crescente demanda por essa etapa da Educação Básica em São Sebastião, oferta retirada em 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2023). Em 2023, a escola recebeu quatro turmas de EJA Interventivo³ e continuou a atender estudantes com desenvolvimento atípico, incluindo Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Transtorno do

³ Interface da EJA com a Educação Inclusiva, que objetiva atender, exclusivamente estudantes com TGD, TEA e/ou Deficiência Intelectual, com ou sem associação de outras deficiências

Espectro Autista (TEA). Conta com Sala de Recursos Generalista, que atua no apoio a esses estudantes. Atualmente, a instituição atende aos AF do Ensino Fundamental.

Quadro 01 – Estrutura do CED São Bartolomeu

Espaços Físicos		
17 Salas de aula	1 Sala Multiuso	1 Laboratório de Informática
1 Sala de Recursos	1 Sala da Direção	1 Sala Administrativa
1 Sala de Professores	2 Salas de TGD/TEA	1 Sala de Leitura
1 Sala de Apoio	2 Sala de Eja interventivo	1 Sala Secretaria
1 Sala Supervisão	1 Espaço Horta	1 Sala de coordenação
2 Banheiros Professor	6 Banheiros dos Estudantes	2 Quadras descobertas

Fonte: PPP, CED São Bartolomeu 2023

Foto 01 – CED São Bartolomeu Fachada



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oXn-yl7kHGY>

Foto 02 – Vista superior



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oXn-yl7kHGY>

Foto 03 – Entrada



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 04 – Área interna

Pátio Interno/ Sala professores



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 05 – Pátios internos (coberto e descoberto)

Pátios internos



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 06 – Sala Multiuso

Sala Multiuso



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 07 – Área externa, parte coberta, quadro e banheiros

Área externa



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 08 – Panorâmica quadra tênis/vôlei

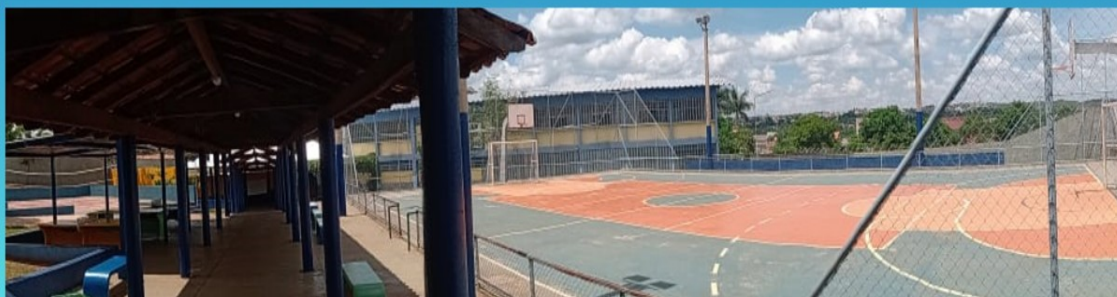
Quadra vôlei/ Mesas



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 09 – Panorâmica quadra poliesportiva

Quadra Poliesportiva



Fonte: Arquivo Pessoal

A escola se encontra em ótimo estado de conservação, apresenta duas quadras na área externa: uma poliesportiva e outra de tênis/vôlei. Também possui três mesas de cimento de tênis de mesa. Conta com um quadro branco na área externa e banheiros. As salas de aula contam com ventiladores e quadro de vidro. Existe um espaço denominado “Sala Multiuso” que conta com ar-condicionado e sistema de projeção e som⁴.

No DF o número de professores em regime de contrato temporário é de cerca de 70% segundo dados da SEEDF de 2023. Afonso Galvão, em entrevista⁵ diz:

“Hoje, a política de contratação de professores do GDF é de contratos temporários não de efetivos. O governo abandonou a lógica do concurso público. É um profundo desrespeito não só para com a categoria dos professores, mas para a Educação como um todo”.

Na mesma matéria, complementa Samuel Fernandes, diretor do Sinpro DF

“Temos muitas escolas em que todos os professores são temporários e ficam apenas alguns meses na escola, não criando vínculo com a comunidade escolar. O que é mais difícil com o professor efetivo, pois muitos têm a opção de permanecer na mesma escola por muitos anos”.

No CED São Bartolomeu, o número de professores contratados em regime temporário (chega a 90%), muitos desses de outros estados, como Goiás e Minas Gerais (DISTRITO FEDERAL, 2023). Esse quantitativo de docentes sob esse regime de trabalho inviabiliza quaisquer ações de médio e longo prazo. Sendo exemplo o projeto “Educação Para o Indigenismo”, que foi um dos motivadores para a presente pesquisa. Esse projeto tinha como justificativa:

Entender a diversidade dos povos originários do Brasil é um exercício desse 'olhar para o outro' e colabora no desenvolvimento no estudante de um 'olhar para si mesmo' em todas as dimensões sócio-culturais (DISTRITO FEDERAL, 2019).

⁴ Para conhecer melhor a escola, é possível ter acesso a um vídeo com um *tour* que foi produzido, durante o período da pandemia de COVID-19, previamente ao retorno do ensino híbrido. Está presente no canal do CED São Bartolomeu sob o título de “ReConhecendo o Bartô”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oXn-yl7kHGY>.

⁵ Matéria de Francisco Dutra publicada em 05/11/2023
 Fonte: https://www.metropoles.com/distrito-federal/para-cada-10-professores-7-sao-temporarios-nas-escolas-publicas-do-df#google_vignette

Em seus objetivos trazia:

- Desconstruir a imagem do 'índio' como ser genérico
- Trabalhar de acordo com as leis 10.639 e 11.645
- Promover a pesquisa a respeito dos povos indígenas do Brasil;
- Propiciar um espaço-tempo para compreensão da alteridade
- Desenvolver a prática da Educação para as relações étnico-raciais
- Alcançar as propostas do Indigenismo no Brasil e na América
- Entender as dinâmicas dos povos indígenas do Brasil e suas diferenças em relação à cultura da sociedade abrangente
- Desenvolver um sentido humanitário nas relações sociais
- Inserir a temática indígena na escola de modo interdisciplinar

As ações do projeto tiveram início em 2015, e a temática indígena foi trabalhada especificamente nas aulas de História. Em 2017, a escola dedicou a Parte Diversificada (PD)⁶ dos 6º e 7º anos ao Eixo Transversal “Educação para a Diversidade”. A partir daí a cultura indígena passou a ser trabalhada de maneira multidisciplinar e ganhou um tempo além das aulas de Ciências Humanas. No ano de 2018, realizou-se um trabalho com confecção de mapas, arte corporal e histórias das religiões indígenas. Esse trabalho foi apresentado na Feira do Conhecimento da Escola, descrita nesse mesmo (PPP). Além disso, duas turmas foram levadas à Funai, onde puderam ter contato com servidores que explicaram o papel desse órgão e sua contribuição para as questões de saúde, 71 demarcação de terras e problemas no contato entre índios e sociedade abrangente. Os estudantes dessa turma puderam conhecer danças, artes e idiomas de duas etnias indígenas: Pataxó e Gavião.(DISTRITO FEDERAL, 2019).

Em 2019, o Projeto ganhou uma dimensão maior, e foi batizado de “Aldeia Bartô”. O tema escolhido para gincana da escola foi “Povos Indígenas do Brasil”, contando com a apresentação do povo Fulni-ô ao corpo discente de suas tradições, cultura e modo de ver a vida, a partir de suas falas, apresentação de dança e exposição de seu artesanato. Esse projeto uniu a feira de conhecimento, gincana e competições esportivas. Na parte ligada aos conhecimentos foram realizadas atividade de perguntas e respostas com a temática indígena. Os estudantes também deveriam apresentar: mural, bandeira, dança e um grito da torcida. Na parte da competição esportiva foram incorporados dois jogos indígenas: cabo de

⁶ Contempla a Língua Estrangeira Moderna e os Projetos Interdisciplinares, de escolha da unidade escolar e definidos pela comunidade escolar, que deverão estar contidos no PPP, prevendo o aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos nos componentes curriculares da BNCC (DISTRITO FEDERAL, 2019).

força e o jikunahaty (DISTRITO FEDERAL, 2019). As equipes do turno matutino foram: Karajá, Guajajara, Tupiniquim, Ticuna e Tupinambá e as do vespertino - Araweté, Fulni-ô, Yanomami, Potiguara, Guajajara e Pataxó.

Quadro 02 – Provas “Aldeia Bartô” 2019

Aldeia Bartô			
Provas de Gincana		Competições Esportivas	
Perguntas/Respostas	Grito da torcida	Slackline	Xadrez
Prova da esponja	Bandeira	Queimada	Tênis de mesa
Prova do balão	Mural	Futsal	Cabo de Força
Corrida de saco	Dança	Vôlei	Jikunahaty
Dança da cadeira		Basquete	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foto 10 - “Aldeia Bartô” 2019



Fonte: Facebook CED São Bartolomeu.

Foto 11 – “Aldeia Bartô” 2019

Esportes



Fonte: Facebook CED São Bartolomeu

Foto 12 – “Aldeia Bartô” 2019

Bandeiras



Fonte: Facebook CED São Bartolomeu

Foto 13 – “Aldeia Bartô” 2019



Fonte: Facebook CED São Bartolomeu

As práticas corporais indígenas foram o cabo de força e o jikunahaty, ficando a cargo dos professores de EF fazerem sua inserção. Para tal, buscamos adaptar as práticas aos espaços disponíveis na escola. Ambas práticas são realizadas em espaços com areia, não disponíveis na escola, então foram realizadas no pátio interno e externo. A bola utilizada no jikunahaty é feita da seiva da mangabeira, no nosso caso utilizamos uma bola pequena de borracha. Essa experiência inicial nos motivou a tematizar no ano seguinte práticas indígenas nas aulas de EF.

Após o evento foi realizada uma avaliação, pelo comitê organizador, que destacou que o processo e os resultados foram positivos. Houve participação efetiva de todo corpo docente em ambos os turnos, para além do auxílio para cada equipe, também com a organização geral do evento. A participação discente também foi considerada positiva, tanto nas provas da gincana quanto nas competições esportivas. A qualidade das produções dos murais, bandeiras, danças e gritos da torcida também foram destacadas. Porém, o projeto não consta mais na versão de 2023 do PPP do CED São Bartolomeu, o que demonstra a descontinuidade das

ações escolares, sendo um dos motivos o baixo número de professoras(es) efetivas(os).

1.2.2 Estudantes, sujeitos participantes e aspectos éticos da pesquisa

Nesse segmento caracterizaremos os sujeitos participantes da pesquisa assim como os critérios de sua seleção e os aspectos éticos envolvidos. Richardson et al (2012) destacam a obrigatoriedade de o pesquisador apresentar previamente os objetivos e a justificativa para que não ocorram dúvidas sobre os objetivos do estudo e para elevar o grau de aceitação do pesquisador pelo grupo. Esse foi o primeiro passo da intervenção com os estudantes participantes, esclarecer as motivações e os objetivos do estudo. Previamente esses esclarecimentos foram feitos com os responsáveis, equipe gestora e docente.

Quadro 03 – Quantitativo de estudantes

Ensino Regular 2023
6° Ano – 173
7° Ano – 339
8° Ano – 377
9° Ano – 254
Total: 1148

Fonte: PPP CED São Bartolomeu 2023

Desde o começo de setembro de 2023 nos reaproximamos da escola, participando das coordenações pedagógicas e dialogando com colegas docentes. Nesse movimento de reinserção no ambiente escolar, procuramos observar, de maneira participativa, a dinâmica das professoras de EF, observando suas turmas, e como se dava o compartilhamento dos espaços, bem como criar vínculos com os estudantes. Também nessa fase, foi realizado um mapeamento dos espaços da escola e dos materiais disponíveis.

Nessa parte inicial foi realizada a observação participante. Durante uma semana fizemos apenas observações das turmas e dialogamos com as professoras. Na semana seguinte, além de observar, participamos de algumas atividades

propostas pelas colegas acompanhando os estudantes. Uma das professoras era responsável por turmas do sexto e sétimo ano, enquanto a outra por turmas do oitavo e nono ano. Ambas se dispuseram a participar em parceria da pesquisa/estudo. Os critérios de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa passaram pela observação da participação e interação estudantil nas aulas, indicativos das professoras, faixa etária dos estudantes, e os dias de aula de cada turma.

A primeira decisão foi referida a seleção do ano, e foi escolhido o 6º ano por se tratar da primeira série após os Anos Iniciais (AI), mostrando uma possível aproximação com jogos e brincadeiras, partindo da visão sobre a ludicidade como elemento fundamental da aprendizagem. Na rede pública de ensino do DF, tanto na Educação Infantil e nos AI, os conhecimentos relacionados à EF são, geralmente, ministrados pelo professor generalista, sendo ofertada por professor com formação em EF apenas por meio do Programa Educação Com Movimento (PECM)⁷, com isso grande parte dos estudantes passam a ter aulas efetivas de EF apenas nos AF, a partir do 6º ano.

Depois desse primeiro recorte, nos debruçamos sobre o calendário da SEEDF e da escola para selecionar a turma. A seleção se baseou também nas observações e conversa com a professora regente. Nos AF, as aulas de EF são realizadas em dois encontros semanais. Uma aula simples (45 min) e uma dupla (1h30). As turmas que tinham aulas duplas na quinta e sexta já foram previamente excluídas por conta dos feriados. Em consonância com a professora das turmas, foi selecionado o 6ºA. A turma durante as observações se mostrou participativa, demonstrando abertura e interesse durante as aulas. Seus estudantes se encontravam na faixa etária de 11 a 13 anos, no turno vespertino. Sendo composta por 38 estudantes, 12 meninas e 26 meninos.

Ainda no mês de setembro, foi realizado o convite aos estudantes para a participação na pesquisa e encaminhado os documentos para os(as) responsáveis. A gestão da escola parceira concordou com a realização da pesquisa e assinou a “Carta de Aceitação da Instituição” (Apêndice A). Aos estudantes foi apresentado e explicado o “Termo de Assentimento” (Apêndice B), documento de linguagem ainda

⁷É um programa que visa ampliar as experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o Professor de Atividades e o Professor de Educação Física na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado pelo CEMEB. (DISTRITO FEDERAL, 2019)

mais simples voltado para pessoas com menos de 18 anos de idade, e encaminhado para as famílias responsáveis o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE” (Apêndice C) e o “Termo de Cessão de Uso de Imagem” (Apêndice D). Para a professora de EF regente da turma, foi apresentado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE” (Apêndice E). Para atender aos preceitos éticos da pesquisa, o presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UNB)⁸. Na próxima sessão serão apresentados os instrumentos que foram utilizados na investigação, considerando a pesquisa, a proposta de ensino e a elaboração do Recurso Educacional (RE).

1.3 Instrumentos e Materialização da Pesquisa: limites e possibilidades

Os instrumentos e as motivações para sua seleção, levaram em consideração a metodologia inspirada na pesquisa-ação e pesquisa-ensino, bem como os objetivos do estudo. Tais instrumentos demonstram uma dupla função, atuando como instrumento de pesquisa e de avaliação do aprendizado dos estudantes participantes. Ao mesmo tempo trazem informações sobre o tema da pesquisa assim como sobre como os estudantes foram se apropriando dos conteúdos trabalhados.

Descreveremos o processo de aplicação de cada um desses instrumentos, destacando suas particularidades e a forma como contribuíram para a obtenção de dados, assim como seus limites e possibilidades, no contexto deste estudo. A investigação e a proposta de ensino se basearam nos seguintes instrumentos de pesquisa e avaliação: observação participante, rodas de conversa, questionário com desenho e caderno de anotações. O tempo no campo pode ser dividido em dois momentos: outubro a dezembro de 2023 e março de 2024.

⁸ Parecer CEP/ICH/UnB: n. 5.493.430, de 27 de junho de 2022.

1.3.1 Observação participante com registro em diário de campo

A utilização da observação participante oportuniza a captação de diversas situações ou fenômenos que não poderiam ser obtidos de outra maneira (MINAYO *et al.*, 2002). Com esse instrumento, o observador não é apenas um espectador, podendo registrar ações, interações ou eventos, tendo melhores condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais, do que o observador não participante (RICHARDSON *et al.*, 2012). Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes, logo após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa (FALKEMBACH, 1987). Logo após as aulas, foram realizados os registros escritos e os apontamentos da proposta do dia. O roteiro de observação, assim como a proposta, foram se adequando tendo em vista o que apontavam os diários de campo. De forma geral, foi um roteiro e guia para direcionar as observações. (Apêndice F)

Tal instrumento possibilitou a formação de vínculos com os/as estudantes, fator que foi essencial, tanto para pesquisa quanto para a proposta de ensino. Foi construído um roteiro de observação, alicerçado nos objetivos da pesquisa, que possuía alguns tópicos a serem observados *à priori* e outros se somaram ao longo da pesquisa. Foram pensados três eixos: o primeiro relacionado aos estudantes e aos conhecimentos; o segundo ligado ao pesquisador e aos estudantes; e o terceiro vinculado à turma e as relações dos estudantes entre si. Dentro de todos os eixos foi buscado averiguar a participação dos estudantes nas vivências, reflexões nas rodas de conversa, dados, falas e interações significativas. E, principalmente, o que já sabiam ou desconheciam e o processo de apropriação das temáticas indígena e jogos e brincadeiras.

As observações participantes foram registradas em diários de campo. Segundo Triviños (1987), as anotações realizadas no diário de campo podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de dados, desde manifestações (verbais, ações, atitudes), quanto o ambiente onde essas ações se manifestaram. Compreendem descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo. De acordo com Campos, Silva e Albuquerque (2021, p.103):

O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho de pesquisa, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro.

1.3.2 Questionário escrito com desenho

Santos e Maximiano (2013) analisam que há um reduzido número de pesquisas sobre avaliação na EF, principalmente no que diz respeito ao cotidiano escolar. De acordo com o Coletivo de Autores:

Para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões desse processo como, por exemplo, as suas significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais. (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p.149)

Nessa perspectiva, a participação dos estudantes é primordial. O desenvolvimento estudantil não é enxergado como resultado individual, mas advindo de um esforço coletivo e tendo a ludicidade e a criatividade como princípios. Outro fator destacado pelos autores é o tempo pedagogicamente adequado para a aprendizagem e a leitura crítica da realidade. Em suma:

[...] o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (Ibid, p. 149).

Foram utilizados três questionários com desenho, baseados na necessidade de identificação da prática social dos estudantes, um ao início da proposta e outros dois ao fim. Buscaram provocar a expressão por parte dos estudantes da aquisição de conhecimentos relativos à temática. Esses questionários possuíam elementos de autoavaliação com reflexão conceitual e notação escrita sobre o processo, que envolviam também os cadernos de anotação e as rodas de conversa. O uso da autoavaliação nas aulas de Educação Física não é novo, se faz presente nos primeiros estudos realizados no campo (FLEGNER, 1976; LORENZETTO, 1977). O sentido da autoavaliação é contribuir para o protagonismo estudantil em seu processo educativo, se constituindo como corresponsável da aprendizagem.

O objetivo é que esses instrumentos possibilitassem a reflexão do(a) estudante sobre os conteúdos, em suas diversas dimensões, oportunizando a reflexão sobre os avanços na dimensão teórico-prática e nos caminhos individuais e

coletivos trilhados durante as aulas. Todos os questionários com desenho possuem características de autoavaliação e de geração de dados para a pesquisa, visando fornecer informações sobre os caminhos e o alcance dos objetivos de aprendizagem por parte dos indivíduos e do grupo. O primeiro questionário (verde) continha perguntas, também, sobre o bioma Cerrado, pois a princípio o seria um dos elementos a serem tratados⁹. Se encontram nos apêndices (G, H e I).

No princípio da proposta eram 35 estudantes, a recepção e execução deste instrumento decaiu. Iniciando com 32 no questionário com desenho 1 (Verde), 28 entregues no questionário com desenho 2 (Amarelo) e 19 no questionário com desenho 3 (Azul). A queda neste último se explica também por conta de ter sido realizado em 2024, havendo transferência de alguns estudantes. A maioria dos estudantes permaneceu na mesma turma, o 7ºA. Nos três questionários a primeira pergunta foi relativa à visão dos estudantes sobre os povos indígenas. No primeiro foi colocado propositalmente o termo “índio” com o objetivo de partir do senso comum e de uma nomenclatura que os estudantes estivessem mais familiarizados.

Verde – Quando você ouve a palavra “índio” o que vem a sua cabeça?

Amarelo – Quando você ouve a palavra “indígena” o que vem a sua cabeça?

Azul – Quando você ouve a palavra “indígena” o que vem a sua cabeça? Mudou alguma coisa em relação às suas respostas anteriores?

Com a repetição dessa pergunta, foi possível analisar mudanças qualitativas nas respostas dos estudantes. As terminologias também foram tratadas durante a proposta de ensino. Após as perguntas, consta no instrumento uma parte direcionada ao desenho, como o seguinte cabeçalho “ Aqui você irá fazer um desenho, tentando representar as ideias e conhecimentos que você escreveu nas perguntas anteriores. Explore sua criatividade usando os materiais que achar necessário. O objetivo é que você expresse o seu conhecimento atual sobre, os índios, o cerrado e a Educação Física.” Reforçando que o termo “índio” foi utilizado apenas no primeiro questionário (verde) e que o Cerrado também só aparece nesse questionário.

⁹ Pelo tempo disponível não conseguiríamos relacionar de forma satisfatória o Cerrado e as populações indígenas, por isso as perguntas que tratavam do bioma constam apenas no primeiro questionário com desenho

Por meio do desenho a criança tenta indicar aspectos de determinados objetos, desenha aquilo que sabe sobre os objetos. A criança se apropria da cultura e signos produzidos historicamente para se expressar artisticamente. O desenho antecede o desenvolvimento da linguagem escrita VIGOTSKI (2007, 2009) apud LIMA e CAMARGO 2021. Então os desenhos podem fornecer informações sobre o que trazem consigo e conhecem sobre os povos indígenas e seus jogos e brincadeiras. Podendo trazer informações complementares a escrita e a expressão oral.

Para elaboração dos três questionários foram disponibilizados: canetinhas, lápis de cor e giz para quem quisesse fazer uso. Assim como na parte escrita foi observada um desenvolvimento nas representações produzidas pelos estudantes, evidenciando uma melhora qualitativa. Sendo os jogos e brincadeiras com fio e com peteca os mais representados. Os desenhos serão apresentados em conjunto com a proposta de ensino no capítulo 3.

Foto 14 – Estudantes respondendo o questionário escrito com desenho

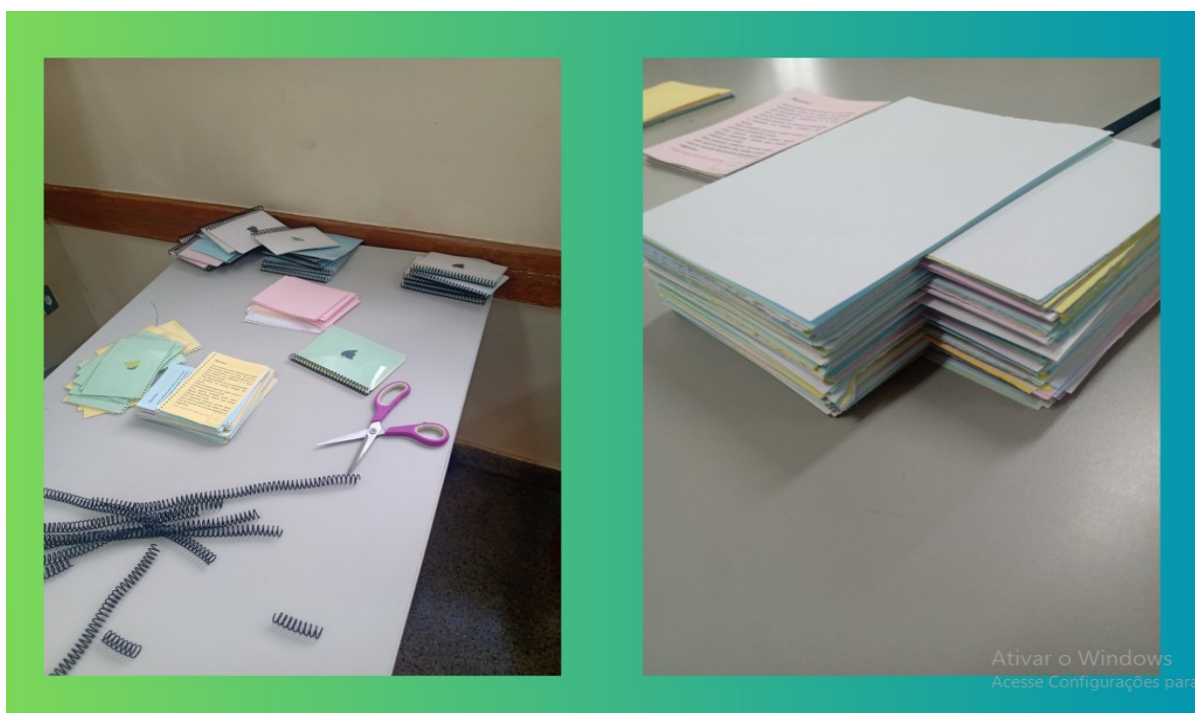


Fonte: Arquivo Pessoal

1.3.3 Caderno de anotação dos estudantes

Este caderno foi confeccionado com apoio de colegas da escola para que os estudantes fizessem anotações durante a proposta, servindo como suporte para registrar, impressões, informações e questionamentos. Funcionou também como um portfólio, permitindo que os estudantes acompanhassem seu próprio processo e o da turma. Toda a identidade visual foi feita por nós. Os materiais utilizados para encadernação e plastificação foram disponibilizados pela escola. Ao todo foram quatro pessoas, medindo, cortando, furando, plastificando e montando os cadernos durante dois dias.

Foto 15 – Caderno de anotação dos estudantes



Fonte: Arquivo Pessoal

Dos 35 estudantes que iniciaram a proposta de ensino, 21 entregaram para que fizéssemos a análise. Foi necessária muita insistência e vários prazos para o recebimento desses cadernos. A maioria dos estudantes utilizou o instrumento principalmente para registrar textos e informações sobre jogos e brincadeiras, incluindo o nome, informações sobre o povo que o pratica e a descrição da atividade. Entre os pontos positivos, destaca-se a profundidade da análise de alguns estudantes, que incluíram fatores motivacionais, expectativas de aprendizagem e os conhecimentos que se apropriaram

Outro ponto positivo foi a forma criativa como alguns estudantes fizeram suas anotações, com uso de desenhos. Houve aspectos negativos, como a falta de tempo durante as aulas para que os estudantes fizessem as anotações imediatamente. De forma geral a utilização do caderno diminuiu, sendo menos utilizado na parte final da proposta.

Foto 16 – Caderno de anotação dos estudantes



Fonte: Arquivo Pessoal

Na primeira página continha um pequeno quadro para identificação e um texto explicitando os objetivos do caderno de anotações. Assim estava escrito: “Você utilizará esse caderno para fazer anotações sobre as aulas. As partes que você gostou, o que não gostou, o que poderia ser diferente e o que deveria se manter. Você deve pensar na sua participação e também na dos(as) colegas da turma. Pode também escrever sobre como o professor conduziu a aula. Caso queira, também pode fazer alguns desenhos, desde que tenha relação com a aula. Esse pequeno caderno servirá para que você se lembre das aulas e para que se recorde dos pontos positivos e negativos”.

A maioria dos estudantes utilizou apenas para anotar as atividades e explicações que foram passadas no quadro. Alguns estudantes conseguiram trazer

formas criativas de pensar as aulas e seu desenvolvimento. Pode ser um excelente instrumento de avaliação, pois possibilita aos estudantes além de acompanhar seu processo de aprendizagem, anotar suas ideias e impressões sobre a turma, o trabalho docente e o acompanhamento das aulas.

Após o recolhimento e a leitura dos cadernos, percebemos que foram uma rica fonte de informações, e que poderiam ter sido melhores aproveitadas, caso tivéssemos recolhido os mesmos no meio da proposta, feito a leitura e catalogação e categorização das anotações. Outras anotações interessantes e desenhos feitos no caderno serão apresentados e analisados na proposta de ensino, sendo contextualizadas com o momento em que foram feitas. Respeitamos a forma como foram feitos os registros por parte dos estudantes, sem correções.

1.3.4 Roda de Conversa

A roda de conversa é um espaço de diálogo e interação, que permite que: “[...] os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo” (Melo e Cruz, 2014, p.32). Além disso, “[...] permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa” (Ibid, p.33). Os dados produzidos nesse contexto são de caráter qualitativo, cabendo ao mediador garantir a participação igualitária de todos e manter o foco no assunto em pauta. É importante que o pesquisador busque o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões (GATTI, 2005). A roda de conversa, como instrumento de pesquisa, permite:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

A seleção da roda de conversa como instrumento se deu por dois fatores. O primeiro, por conta da importância da oralidade para as cosmovisões indígenas, e o segundo por possibilitar a participação coletiva do grupo de estudantes nos rumos da proposta. A educadora Jerá Guarani (2019)¹⁰ assim nos fala: “[...] pro juruá, tudo o que é mais importante tem que estar no papel. Pra gente tudo o que é importante tem que estar na fala que vem do nosso coração, do nosso espírito.” A frase se refere a uma distinção fundamental entre as culturas indígenas e não indígenas. Enquanto as línguas ocidentais, modernas, são pautadas na escrita, as línguas indígenas se mantêm vivas por meio da fala, da oralidade e da convivência. Essas rodas foram momentos de expressão e tiveram também caráter avaliativo do processo.

Ao passo que a oralidade é um elemento fundamental de transmissão dos conhecimentos, a sistematização escrita é também parte constitutiva da sociedade moderna, patrimônio cultural humano, e se configura como elemento fundamental de garantia de acesso ao direito à educação para indígenas e não indígenas. Nesse sentido, foi proposto também um instrumento escrito de avaliação. De um lado, se assegura a importância da oralidade principalmente quando pensamos a temática indígena, e de outro o desenvolvimento da expressão por meio da escrita pelos estudantes, sendo esse um dos objetivos do processo de escolarização.

A primeira roda foi realizada em 08/12/2023, na fase final da proposta. Estavam presentes 28 estudantes. Foi marcada por problemas técnicos e uma antecipação forçada do horário devido a uma dinâmica escolar, sendo realizada de maneira apressada. No meio da realização foi entregue o lanche, que é próximo ao intervalo. O nível de dispersão estava maior do que o normal, pois não era o horário habitual da aula. O áudio foi captado apenas por um microfone condensador e ao mesmo tempo tivemos que fazer a operação dos equipamentos e comandar a dinâmica. O condensador capta o áudio de todo ambiente sofrendo muita interferência, além do barulho da sala ainda tinham estudantes de outras turmas buscando o lanche na cozinha da escola, que fica ao lado da sala.

¹⁰ Em reportagem do programa Repórter Eco da TV Cultura, “2019: o Ano Internacional das Línguas Indígenas”. Juruá significa não indígena, na língua guarani mbyá.

Foto 17 – Roda de Conversa 1 – 08/12/2023

Fonte: Arquivo Pessoal

Fizemos uma explicação sobre a roda de conversa e quais eram os objetivos, assim como um breve relato da experiência como professor /pesquisador durante a nossa proposta, destacando pontos da trajetória, expectativas e pontos a melhorar. Dissemos que deveriam pensar em quais povos indígenas que se recordavam? Quais foram os jogos e brincadeiras que realizamos? Como foi sua participação nas atividades? Quais as dificuldades que enfrentaram? Como que as aulas poderiam ser melhoradas? Apesar de termos exemplificado como poderiam se expressar, poucos expuseram suas opiniões e os que o fizeram foram breves.

Por todos os percalços brevemente relatados, houve a necessidade de realizar uma segunda roda de conversa, que aconteceu no ano seguinte em 19/03/2024. Apresentou melhorias significativas, incluindo mudanças na dinâmica e a utilização de um microfone condensador e um telefone para os participantes, o que permitiu o registro das falas de maneira mais eficaz, participaram 19 estudantes. Notou-se que as informações coletadas poderiam ter sido usadas para direcionar melhor as aulas, algo que inicialmente não foi considerado. Recomenda-se aos "professores-pesquisadores" fazer pausas para analisar os dados coletados e adaptar suas propostas. Além disso, a presença de um assistente técnico mostrou-se fundamental. O uso do condensador foi avaliado como negativo, sendo o telefone com gravador mais efetivo. A experiência também destacou a importância

de oportunidades anteriores para que os estudantes se acostumem a expor suas ideias, especialmente considerando a dificuldade de organização de pensamentos dos estudantes dessa faixa etária. Poderíamos ter realizados mais rodas, mesmo sem registrá-las, apenas para que os estudantes pudessem se acostumar e se sentirem mais confortáveis.

A segunda roda foi melhor organizada e realizada meses após a primeira, permitindo uma evolução no processo. Observou-se uma mudança na percepção dos estudantes sobre as populações indígenas e a inclusão de jogos e brincadeiras como conteúdos educacionais. Previamente foram devolvidos o caderno de anotações que havia sido recolhido ao final da proposta em 2023 e também os questionários com desenho 1 e 2 (verde e amarelo). Foi dado um tempo para que pudessem fazer a leitura de seus cadernos e do que haviam escrito e desenhado. No entanto, muitos estudantes ainda enfrentam desafios ao pensar e relatar suas percepções em grupo, devido à vergonha e dificuldade de refletir sobre suas aprendizagens. Portanto, criar um ambiente onde a maioria se sinta confortável para se expor e falar livremente deve ser um dos objetivos da avaliação, visando o entendimento dos estudantes sobre seu papel no processo global de aprendizagem.

A roda de conversa conseguiu trazer algumas informações que não constavam nos outros instrumentos, mas o alcance ficou restrito a seis estudantes. Na nossa visão por conta das dificuldades citadas anteriormente. Caso estivessem mais habituados poderia haver a participação mais efetiva de um grupo maior de estudantes.

A diversidade de instrumentos avaliativos e de pesquisa se mostrou fundamental, pois a partir dos dados levantados, a análise dos objetivos foi facilitada. Os estudantes puderam, através da escrita, desenho e discurso, expressar seu nível de conhecimento e indicar os caminhos de sua aprendizagem.

1.4 Levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígenas

O primeiro objetivo específico do estudo foi “Realizar levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena”. A intenção de fazer tal levantamento foi: aumentar o repertório das manifestações, buscar inspirações metodológicas para a sistematização da proposta de ensino, e socializar os diferentes materiais e fontes que tematizam jogos e brincadeiras de matriz indígena a fim de fortalecer este

conteúdo na escola.

As três principais fontes os livros: “Mirim Povos Indígenas no Brasil” Ricardo (2020); “Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo” Herrero et al.(2006) e “Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras do Brasil” Meirelles (2007).

Nesse levantamento consta um rol diverso de jogos e brincadeiras. O agrupamento dessas manifestações foi realizada por nós e teve por objetivo facilitar o trato com os estudantes. Nos quadros abaixo constam jogos e brincadeiras que no deparamos durante as etapas de pesquisa. Esses jogos e brincadeiras não foram tratados com os estudantes, e estarão representados no Recurso Educacional (RE). São: Jogos com Carta/Tabuleiro, Jogos Eletrônicos e Jogos e brincadeiras com bola. Já os jogos e brincadeiras: de desafio corporal, fio e peteca estão na proposta de ensino, sendo lá tratados.

Quadro 04 - Jogos com Carta/Tabuleiro

Autor	Ano	Título/link
COMIN - Conselho de Missão entre Povos Indígenas	2021	MOVÍ: o jogo dos territórios indígenas https://comin.org.br/publicacao/movi-o-jogo-dos-territorios-indigenas/ Versão OnLine: https://cominoficial.itch.io/movi
COMIN - Conselho de Missão entre Povos Indígenas	2021	Jogo da memória – Indígenas e profissões https://comin.org.br/publicacao/jogo-da-memoria-indigenas-e-profissoes/
COMIN - Conselho de Missão entre Povos Indígenas	2021	TALIN - Literatura Indígena https://comin.org.br/publicacao/talin-tabuleiro-de-literatura-indigena/
MUPA Museu Paranaense	2020	Jogo da memória – Palavras Indígenas https://www.museuparanaense.pr.gov.br/Pagina/DOWNLOAD-Jogo-da-memoria-com-palavras-indigenas-para-baixar
MAE - UFPR	2021	Aduco “ Jogo da Onça” https://mae.ufpr.br/downloads/atividade_jogo_da_onca.pdf

Fonte: Sistematização feita pelo Autor

Quadro 05 - Jogos Eletrônicos

Autor	Ano	Título/link
MARCOLINO et.al	2020	Jaguareté: Desafios da Floresta https://mae.ufpr.br/jaguate-desafios-da-floresta/
KRASNOSCHECOFF	2021	Jeriguí e o Jaguar na Terra dos Bororos https://www.leetra.ufscar.br/pages/game_jeriguí
MARTINS	2019	Kawã na Terra dos Maraguás http://www.leetra.ufscar.br/pages/game_kawa
MENESES	2016	Huni Kuin: Yube Baitana (Os Caminhos da Jiboia) http://www.gamehunikuin.com.br/en/downloads/

Fonte: Sistematização feita pelo Autor

Quadro 06 - Jogos e brincadeiras com bola

Povo	UF	Nome	Descrição
<i>Paresí</i>	MT	Jikunahati	Utilizam uma bola feita a partir da seiva da mangabeira. Também é jogado pelos povos Iranxes, Mamaindês e Enawenê-Nawês. O objetivo é cabecear a bola para o campo adversário (FUNAI 2022).
<i>Kamaiurá</i>	MT	Mangawa Apitap	Quer dizer "jogo de bola", em sua língua. Era disputado entre dois times, em competição intertribal ou como treino e diversão. O campo de jogos se chama (mangawa rape) , Cada time tem seis ou oito jogadores, que ficam em fila, afastados uns dos outros em cerca de um metro. A bola só pode ser tocada com os joelhos e com a cabeça, exceto no primeiro lance, quando o jogador que inicia a partida, levanta a bola com a mão. (FREIRE 2012)
<i>Kalapalo</i>	MT	Katuga Ikugu	Separaram-se dois times de 10 jogadores e demarca-se no chão a área do gol de cada um. Uma bola pequena, do tamanho das de tênis, é lançada com a mão na direção do adversário. Estes, por sua vez, deverão tentar acertá-la usando os joelhos ou a cabeça na direção do gol do outro time. Assim como no futebol, vence a equipe que fizer mais gols. (HERRERO 2006)
<i>Guarani</i>	BR	Manga Ñembosará	Palavra-expressão que em guarani significa: "jogo de bola com os pés". Era um jogo, no qual se utilizava uma bola de borracha, bastante similar ao futebol, jogado pelos guaranis, em reduções jesuíticas no Paraguai. Bartomeu Melià defende a tese de que os Guarani inventaram o futebol, ou pelo menos já praticavam esse ancestral do futebol moderno desde o século XVII. (YBAÑEZ 2015)
<i>Kaxarari</i>	(AM/RO)	Bili	Uma de suas brincadeiras era o bili, um jogo de bola de caucho, jogado com o joelho, parecido com o futebol dos cariú [não-índio]. (MOREIRA, 2005)

Fonte: Sistematização feita pelo Autor

1.5 Recurso Educacional

É uma das exigências e particularidades dos programas de mestrado profissional. Os recursos educativos:

[...] têm se constituindo como um acervo elaborado pelos próprios profissionais e que possibilita, à Educação Básica, um apoio diante de seus múltiplos desafios. Sua divulgação, nos devidos moldes, para que seja disponibilizado aos professores, requer vínculos contínuos entre Universidade e Escola Básica, o que só enriquece os propósitos formativos das duas Instituições. (ZAIDAN et al., 2020, p.12)

Sendo um dos objetivos do presente trabalho “Elaborar um recurso educacional onde seja apresentado o levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena e proposta de contextualização desses conhecimentos”. Esse RE é destinado, especialmente, a professores(as) de Educação Física (EF), mas também a todos os interessados na temática. Nele serão apresentados conjuntos de jogos e brincadeiras de matriz indígena.

Essas manifestações da cultura corporal surgiram a partir dos objetivos citados no tópico anterior, tendo em mente que a temática indígena de forma ampliada e a cultura corporal desses diversos povos deve estar presente em todo processo de escolarização, sendo um marco a Lei 11.645/2008.

Dos jogos e brincadeiras levantados, somente os com Fio e Peteca foram tratados durante a proposta de ensino. Pretendemos que tal RE possibilite que professores(as) de EF possam ter subsídios para que possam tratar dos jogos e brincadeiras de matriz indígenas em suas aulas. Além de disponibilizar um rol de práticas, procuramos através do agrupamento e forma de exposição contextualizar essas manifestações de maneira crítica, reconhecendo e valorizando suas origens. O RE se encontra no Apêndice (J).

O processo de pesquisa começou em março de 2022, com as delimitações iniciais do objeto da pesquisa, apropriação de referencial teórico e definição do caminho teórico-metodológico, seguido do levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena. Em campo, na escola, passamos o período de setembro a dezembro de 2023, com um retorno pontual em março de 2024. Esse período da pesquisa de campo contempla a constituição de vínculo com os sujeitos (estudantes de uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF), a aplicação dos instrumentos e materialização da proposta de ensino. A fase de categorização e análise dos dados se iniciou em ainda em dezembro de 2023, seguida da escrita da dissertação e elaboração do recurso educacional ocorrida durante o ano de 2024.

Assim encerramos a apresentação de nossos instrumentos de avaliação/pesquisa, e etapas metodológicas. No próximo capítulo será apresentado o referencial teórico.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação desse trabalho se dividirá em cinco partes. A primeira, focará na temática indígena de forma ampla. Buscará contextualizar a história antiga e mais recente dessas populações, assim como esclarecer seus dilemas históricos e atuais. Também será dada ênfase nas contribuições que os povos indígenas tiveram e têm na constituição do Brasil.

O segundo grupo de referências terá como foco a instituição escola, a partir das reflexões de Saviani, buscaremos explicitar a função social da escola em nossa sociedade e sua margem de contribuição para transformação social.

A terceira parte, tratará do componente curricular EF. Nossa base será o Coletivo de Autores, com sua Abordagem Crítico-Superadora (ACS) e sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O quarto item, discutirá como a cultura corporal é tratada em escolas indígenas e como os conhecimentos de sua matriz são trabalhados em escolas não-indígenas.

Por último, buscaremos referência em estudos sobre os conceitos de jogo e brincadeira, buscando relacionar como esses elementos da cultura corporal se apresentam pelos povos indígenas e como a EF escolar pode tratar tais conhecimentos, visando a formação crítica de nossos estudantes. A temática indígena será o fio condutor, buscando integrar todo referencial.

2.1 História Indígena – passado-presente-futuro

O tema central do estudo é a temática indígena, em particular uma parte de sua cultura, seus jogos e brincadeiras. Procurando determinar e localizar essas populações, que no decorrer de séculos vem se movimentando pela Terra, de forma espontânea em alguns casos, forçada em outros. Esse primeiro grupo de referências, busca expandir a história indígena do Brasil, deixando claro que não se inicia com a invasão espanhola/portuguesa.

Segundo Hünemeier 2023, existem duas correntes teóricas sobre a chegada humana às Américas, a do povoamento precoce e a do povoamento tardio. A primeira ocorrendo entre 30 e 25 mil anos e a segunda num período entre 12 a 14 mil anos. Lopes (2017, p. 17) diz: “Por enquanto, a posição de consenso entre pesquisadores dentro e fora do país é estimar que nossa espécie teria chegado às Américas entre 20 e 15 mil anos atrás”. Lembrando que a própria designação do continente foi imposta, o povo Kuna (região do Panamá e Colômbia) utilizava o termo Abya Yala como uma autodesignação do continente em contraponto a América” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p.26) (grifos nossos). Com o crescimento do número de pesquisas e interação entre diversas áreas do conhecimento, a história da ocupação humana dessa região vem se expandindo e complexificando.

Segundo o arqueólogo Eduardo Goés Neves (2022), existem evidências de sítios de grande dimensão, estradas e aterros construídos há muito tempo. Mostrando que o Brasil pré-cabralino abrigava civilizações complexas e populosas, o que até pouco tempo não era aceito. Essas civilizações desenvolveram diferentes modos de se relacionar com a natureza e entre si. O pesquisador critica o conceito de pré-história indígena, que para ele é equivocado, já que considera que a história começa com a “chegada” dos europeus. Na verdade, a arqueologia mostra que há uma história muito mais antiga do Brasil, riquíssima, diversificada e que merece ser conhecida.

Índio, gentio, inimigos/contrários, negros da terra/brasis, mansos/bravos (VAINFAS,2007), são alguns dos termos utilizados para “nomear” os povos indígenas, assim como bugre ou silvícola. Deixando claro que são formas externas e alheias para identificar esses povos, sendo a coroa portuguesa, jesuítas e colonos alguns dos responsáveis por esses termos.

Essas formas de nomear esses distintos grupos humanos se dá pela forma como os colonizadores enxergavam ou como gostariam que esses povos fossem vistos “o indígena brasileiro é entendido como uma espécie de representação de um passado que não se pode alcançar mais, como se estes diferentes grupos e culturas se resumissem a uma só figura parada no tempo”(UNICEF 2022, p.13). Como esse é um processo histórico longo e atual, inúmeras formas dessas representações ainda persistem, muitas carregadas de preconceitos e estereótipos.

Estas percepções errôneas em relação aos povos indígenas são perpetuadas pelo imaginário popular, pela falta de conhecimento e se refletem em diferentes campos de relacionamento da sociedade brasileira com estes indivíduos. Ainda hoje, por exemplo, grande parte da população ainda se refere aos povos indígenas, genericamente, como índios, apesar destes mais de 300 povos originários representarem especificidades, diversidades, formas próprias de organização social, cosmovisão, línguas, costumes e tradições diferentes. (UNICEF 2022, p.12)

Em algumas citações podem aparecer os termos: índio, indígena ou originário. Índio é um termo genérico, que não considera as particularidades de cada povo, como sua língua (MURA, 2022). Na mesma linha, Daniel Munduruku¹¹ (2022), acredita que a palavra “índio” esconde toda a diversidade desses povos, sendo uma espécie de apelido. Acresce ele, “[...] índio é uma palavra vazia de significado, indígena é uma palavra cheia de significado. Índio não significa nada, indígena significa originário. O correto é sempre chamar o indígena pelo nome. Eu sou Munduruku, mas sou indígena de origem. Em Dalmolin (2004, p.220) relata uma estudante: “Eu não sou cabocla nem mulato e nem cafuso. Eu sou Huni Kuĩ”.

Em algumas fontes, também pode aparecer o termo “ameríndio” localizando melhor essas populações no continente. Porém, resolvemos utilizar o termo povos indígenas, por sua maior ocorrência nas fontes, assim mesmo no plural para tentar minimamente reconhecer essa diversidade. A expressão busca salientar que cada povo, de onde quer que seja, é único. Esses povos entre si se chamam de parentes, e a respeito disso nos esclarece Gersem Baniwa¹²:

¹¹ Daniel Munduruku Monteiro Costa (Belém, Pará, 1964) Escritor e educador. Sua literatura é predominantemente voltada para o público infanto-juvenil e remonta à tradição oral indígena, compreendendo fábulas, contos e mitos de criação. Já seus textos acadêmicos abordam principalmente questões educacionais, identitárias, culturais e linguísticas. Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641354/daniel-munduruku>

¹² Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa, é um professor indígena com graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestrado (2006) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente é professor associado no Departamento de Antropologia da UnB.

O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 31).

Segundo (Stannard,1992), 90% das populações originárias desapareceram nos processos de colonização europeia das Américas. Estudos indicam que no início do século XVI havia de dois a cinco milhões de pessoas habitando os territórios que vieram a ser o Brasil (FAPESP, 1998). O etnólogo Curt Nimuendaju assinalou a existência de cerca de 1.400 povos indígenas no território que correspondia a Pindorama “Terra das Palmeiras” (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Cabe ressaltar que esses números são estimativas podendo sofrer grande variação, o que se pode saber, de acordo com Neves (2022) é que milhões de pessoas coabitavam esse vastíssimo território, existindo provas arqueológicas para tal. Desde 1500 até a década de 1970 a população indígena brasileira decresceu vertiginosamente e muitos povos foram extintos, segundo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI)¹³.

Tabela 01 – Dados demográficos da população indígena no Brasil

Ano	Pop ind/litoral	Pop ind/interior	Total	% pop total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000	100,00
1570	200.000	1.000.000	1.200.000	95,00
1650	100.000	600.000	700.000	73,00
1825	60.000	300.000	360.000	9,00
1940	20.000	180.000	200.000	0,40
1950	10.000	140.000	150.000	0,37
1957	5.000	65.000	70.000	0,10
1980	10.000	200.000	210.000	0,19
1995	30.000	300.000	330.000	0,20
2000	60.000	340.000	400.000	0,20
2010	272.654	545.308	817.962	0,26
2022			1.652.876	0,83

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2022

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/6416912/gersem-jose-dos-santos-luciano>

¹³Criada em 1967 e denominada Fundação Nacional do Índio, teve seu nome mudado pela medida provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023, que também estabeleceu a criação do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), a qual se vincula.

Além do declínio populacional, essas pessoas não puderam contar sua história. Então a arqueologia e outras áreas vem auxiliando no levantamento de inúmeras informações. Esse “mundo” de gente, criou e cria distintas formas de se tornar humano e humanizar, há milênios. Nada mais justo que possam contar sobre seu passado e narrar seu presente. Pensadores, escritores, professoras e ativistas como Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Kaká Werá são parte da nossa base teórica. Trazendo não somente uma visão histórica e sobre o passado, mas pensando o presente e as possibilidades de futuro a partir de seus lugares de fala como indígenas e das cosmovisões de seus povos. Tais autores nos ajudarão a melhor delimitar as particularidades e também as generalidades do que significa ser indígena no Brasil. Esses povos possuem enorme diversidade, não somente em seu cotidiano, onde as práticas corporais se encontram. Possuem também distintas formas de perceber e se relacionar no e com mundo, que são chamadas de cosmovisão. Kaká Werá¹⁴ Jecupé (1998) ressalta que dentro dessa diversidade, é possível determinar elementos em comum que, segundo ele, formam “uma base de princípios e visão de mundo” indígena. Ele acrescenta:

Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e civilização de modo intimamente ligado à natureza partir dela, elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal (JECUPÉ, 1998, p.19).

Ser indígena é afirmar-se coletivo, em uníssono com a terra e os seres que nela habitam, de maneira a resgatar o sentir-se parte de algo (UNICEF, 2022), acrescenta Castro (2017, p.2) “Pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena”.

O censo demográfico de 2022 registrou 1.652.876 pessoas indígenas em todo território, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um aumento de 88% em relação ao censo de 2010, quando foram registrados 896 mil. Esse crescimento é creditado a mudanças metodológicas, assim como aos movimentos indígenas e ao aumento da autodeclaração e reconhecimento de indivíduos e comunidades como indígenas. Além disso, melhorias nas condições de

¹⁴ Kaká Werá Jecupé (São Paulo, 1964) escritor, ambientalista e tradutor. Descendente do povo tapuia e acolhido pela comunidade guarani, com a qual desenvolve uma extensa pesquisa histórica, linguística e cultural. Atua na valorização, no registro e na difusão dos saberes ancestrais de povos indígenas. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641362/kaka-wera>

atendimento de saúde e estratégias próprias de aumento populacional, impactaram esses números. Essas ações visam a garantia de seus territórios e manutenção de sua cultura para as gerações vindouras. Segundo (IBGE, 2010) temos 305 etnias e 274 línguas indígenas no Brasil. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), atualmente, existem 278 povos no território brasileiro, falantes de mais de 150 línguas. Essas diferenças se dão pela dificuldade em classificar e delimitar as diferenças entre as populações que podem compartilhar ou não traços culturais como a língua.

No relatório “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil” do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o número de casos de violência contra indígenas, em 2021, foi o maior dos últimos 9 anos, totalizando 355 casos. Incluindo violência contra a pessoa, abuso de poder, ameaça de morte, assassinatos, homicídio culposo, lesões corporais dolosas, racismo, discriminação étnico-culturais, tentativa de assassinato e violências sexuais. Outros tipos de violência ocorrem ao nível de seus territórios, como: grilagem, extração de madeira, mineração, agronegócio e hidronegócio. Na última década, a área garimpada dentro das Terras Indígenas (TI) brasileiras aumentou 625%, segundo o MapBiomass¹⁵ 2020.

Essas violências não acontecem somente na dimensão física e territorial, também ocorrem no campo da cultura, no apagamento de suas histórias e modos de vida. Segundo o CIMI (2021, p.10) “Os inimigos pretenderam não mais apenas atacar os espaços físicos de habitação e convivência nas aldeias, mas aniquilar os modos de ser, expressados através das espiritualidades e ancestralidades de cada povo”. Sobre isso nos esclarece a professora maori, Linda Tuhiwai (2012, p.11):

Assusta-nos o fato de que o Ocidente possa desejar, extrair e reivindicar posse de nossos modos de conhecer, de nossa imagem, das coisas que criamos e produzimos, e ao mesmo tempo rejeitar as pessoas que criaram e desenvolveram tais ideias, sobretudo negando-lhes oportunidades para serem criadoras de sua própria cultura e de sua própria nação.

Desde os primeiros contatos com populações europeias, suas histórias e modos de viver vêm sofrendo os mais diversos tipos de violências. Stannard (1992) afirma que “[...] a destruição dos índios das Américas foi, de longe, o maior ato massivo de genocídio na história do mundo”. Devemos deixar claro que esses

¹⁵ É um projeto que mapeia e monitora a cobertura e o uso da terra no Brasil. O projeto é uma iniciativa do Observatório do Clima e é desenvolvido por uma rede colaborativa de universidades, ONGs e empresas de tecnologia.

diferentes processos de violência são um processo contínuo que não se encerraram. Na edição de 2024 do Acampamento Terra Livre (ATL)¹⁶, que completou 20 anos, foi redigida a “Carta dos Povos Indígenas do Brasil aos Três Poderes do Estado” pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2024), contendo 25 reivindicações.

Quadro 07 – Reivindicações ATL 2024

Ao Poder Executivo
1. Demarcação imediata das TIs Morro dos Cavalos (SC), Toldo Imbu (SC), Xucuru
2. Finalização do processo de demarcação das 23 Terras Indígenas
3. Determinação política e dotação orçamentária
4. Fortalecimento do Ministério dos Povos Indígenas, FUNAI e Sesai
5. Maior empenho do Governo Federal para interromper a agenda anti-indígena no Congresso Nacional
6. Garantir o fortalecimento do Subsistema da Saúde Indígena
7. Criar a Secretaria Específica para a Educação Escolar Indígena
8. Introduzir o Ensino Médio e Técnico Profissionalizante nas escolas indígenas
9. Assegurar a autoaplicabilidade da Convenção 169 da Organização Internacional Do Trabalho (OIT)
10. Garantir a implementação efetiva dos espaços institucionais de participação e do controle social, respeitando a autonomia dos nossos povos e das suas instâncias legítimas de representatividade
11. Instituir uma Política de segurança e proteção territorial específica
12. Reestruturar de forma efetiva o Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos, Comunicadores e Ambientalistas (PPDDH)
13. Financiar os Planos de Gestão Territorial e Ambiental das TI
14. Implementar medidas para eliminar os impactos da cadeia de produção e exportação de commodities nos territórios indígenas
15. Fomentar a sustentabilidade econômica dos nossos territórios, estimulando e financiando as múltiplas formas de produção indígenas
16. Criar políticas públicas específicas para mulheres, jovens e pessoas indígenas em contexto urbano.
17. Impulsionar a descarbonização da matriz energética brasileira, com incentivo às energias renováveis que previnam e reparem danos socioambientais.
18. Consolidação da experiência do Comitê de Desintrusão.
19. Esforço interministerial para a implementação da Convenção de Minamata no Brasil

Fonte: Revista APIB (2024, p. 97 a 99)

¹⁶ O ATL é um evento anual de mobilização dos povos indígenas do Brasil que acontece em Brasília, no mês de abril. É a maior assembleia de povos e organizações indígenas do país sendo coordenado pela APIB.

Quadro 08 – Reivindicações ATL 2024

Ao Poder Legislativo	
20.	Retirada de tramitação e arquivamento definitivo das Propostas de Emenda à Constituição que desconstitucionalizam os direitos indígenas.
21.	Interromper o genocídio legislado e aprovar projetos de lei que garantam direitos aos povos indígenas.
22.	Ratificação do Acordo de Escazú pelo Estado brasileiro.

Fonte: Revista APIB (2024, p.100)

Quadro 09 – Reivindicações ATL 2024

Ao Poder Judiciário	
23.	Declaração imediata da inconstitucionalidade da Lei nº 14.701/2023 ¹⁷ pelo STF para conter as violências contra os povos indígenas.
24.	Regulamentação já da Consulta em que o TSE reconheceu o direito de candidaturas indígenas à reserva de fundos e de propaganda partidária.
25.	Garantir o acesso à justiça dos povos indígenas.

Fonte: Revista APIB (2024, p.100)

A Lei 14.701/2023 é um grande exemplo, dos problemas enfrentados pelos povos indígenas, sendo uma justificativa legal para caçar direitos já adquiridos, porém não efetivados. Com isso enfraquecendo os direitos e a proteção das TIs, afetando negativamente suas comunidades e culturas. A luta dessas diversas populações se mantém atual e constante.

Os dilemas atuais dos povos indígenas passam pelo direito à vida, a forma de ser e estar no mundo a partir de suas culturas e cosmovisão e o respeito a seus territórios, que são parte essencial à sua existência. Porém a história dessa enormidade de populações não pode nem deve se resumir às tragédias que se impõe e impuseram, pois é certo que grande parte da cultura brasileira é oriunda de costumes, conhecimentos e práticas indígenas.

As contribuições para o país são imensuráveis. No livro “A Terra dos Mil Povos – História Indígena do Brasil Contada por um Índio”, Kaká Werá nos mostra algumas delas. É importante ressaltar que essa obra se trata de um clássico, pois nos traz a visão histórica pelo prisma de quem as vivenciou, dos sujeitos que a protagonizaram. É fundamental que ocupemos as narrativas históricas com as

¹⁷ A Lei 14.701/2023, sancionada em outubro de 2023, tem sido considerada um retrocesso para os povos indígenas principalmente por causa da adoção do marco temporal. Esse conceito estabelece que os povos indígenas só têm direito às terras que estavam sob sua posse ou disputa judicial em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal

perspectivas indígenas. Podemos começar pelos conhecimentos “da terra”, onde os indígenas desenvolveram técnicas avançadas de agricultura e criação de animais que ajudaram a sustentar as primeiras comunidades no país. Na medicina, muitos remédios naturais utilizados derivam das práticas indígenas para saúde.

Foram introduzidos o milho, mandioca, amendoim, guaraná e demais frutos nativos para alimentação (JECUPÉ, 2009). Foram cultivados: feijão, abacate, abacaxi, tomate, pimentão e a pimenta, assim como cremes das palmeiras Açaí, Patauá, Bacaba, Buriti, bem como o creme de Cupuaçu, as castanhas do Pará, do Caju, do Baru, do Pequi, ou os Amendoins (BARBOSA, 2021). Ainda de acordo com o autor:

Domesticamos batatas, inhames e mais de trezentas raças de mandioca; ensinamos a consumi-la cozida ou assada; a processá-la na forma de tapioca, polvilho, puba, beijus; e dela fizemos o primeiro alimento desidratado da história da humanidade: a farinha. Ensinamos ao mundo a usar o látex da seringueira, planta nativa ecótona da Amazônia e do Cerrado, cuja matéria prima hoje movimenta desde nossos corpos pelos solados de nossos sapatos, até caminhões e aviões pelos seus pneus (BARBOSA, 2021, p. 46).

Na esfera artística as contribuições passam pela música, dança, cestaria, grafismo e artesanato (JECUPÉ, 2009). As línguas indígenas também são parte valiosa da diversidade cultural e muitos termos indígenas foram incorporados ao português. Antes da invasão europeia, eram faladas entre 600 e mil línguas, hoje são aproximadamente 150 em todo o território nacional (STORTO, 2019). Para Boff (2022, p. 209), uma língua “É uma pronúncia do mundo, uma cosmovisão. Por isso, o desaparecimento de uma língua significa uma perda irreparável para o patrimônio cultural da humanidade”. Essa perda se estende por um vasto rol de conhecimentos e expressões culturais, alcançando os jogos e brincadeiras que são parte fundamental da cultura corporal construída por um povo. Nas sociedades indígenas, cada etnia tem sua maneira de expressar a cultura corporal.

Esse país possui 5.570 municípios, desses, 2085 têm em seu nome ou em parte dele palavras de origem indígena, totalizando 37,4%, segundo levantamento feito pelo pesquisador Rafael Pereira, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2022. Literalmente do Oiapoque ao Chuí¹⁸, o que não é de surpreender que

¹⁸ No Brasil, a expressão "do Oiapoque ao Chuí" é utilizada para definir o nível de abrangência de alguma coisa no país, algo que vai "de norte a sul". Chuí é uma cidade localizada no Rio Grande do Sul e Oiapoque é um município no extremo norte do Amapá.

são palavras herdadas do vocabulário Tupi-Guarani. Das 27 Unidades da Federação (UF), 13 tem nome de matriz indígena.

Sem perceber, os brasileiros diariamente usam palavras de origem indígena. O estado que circunscreve o DF recebeu a denominação “Goiás” por conta do povo Goyá (QUINTELA, 2006). De acordo com Quintela (2006, p.44), “goyazes”, “goiases”, “guayazes”, “guaiás”, “guoyá”, “goyá” ou “goiá”, que foram massacrados por bandeirantes/sertanistas, termo que para arqueólogo e antropólogo Altair Sales Barbosa (2023) diz se tratar de um eufemismo para capitães-do-mato que caçavam, matavam e escravizavam indígenas.

Aqui mesmo no DF: Guará e Itapoã são nomes de origem indígena. Taguatinga de acordo com Bertrand (2011, p.24), significa “literalmente tauá, barro, e tinga, branco. E eis a cidade de Taguatinga, Barro Branco, por conta dos depósitos argilosos de cor branca que de fato existem por toda a região. Paranoá “teria o mesmo sentido, etimologicamente mais completo, de paranaguá, vale dizer rio largo, rio espreado”(ibid). De forma mais pontual, onde a nossa pesquisa se desenvolverá, em São Sebastião, existe um conjunto habitacional denominado Residencial Crixá. Assim nos esclarece Bertrand (2011, p.139) “Em Goiás sabia dos Quirixá ou Crixá, dos onipresentes Caiapó e ainda dos índios Goiá”.

Cerca de 80% das palavras que nomeiam as plantas e animais brasileiros são oriundas do Tupinambá (ou Tupi antigo), o mais conhecido idioma nacional nativo (CABRAL, 2015). Essa influência vai além de lugares, animais e alimentos; objetos também estão nesse rol. Peteca é um nome de origem Tupi, o termo Pe'teka significa “bater com a palma da mão”. Esse brinquedo possui diferentes nomes, dependendo do povo que o utiliza, assim como as formas de confecção e se jogar. O alcance dessas influências se estende para além das palavras, abarcando ações, atitudes e conceitos. Carneiro (1957) explica que mutirão é uma palavra aportuguesada que deriva etimologicamente da família linguística Tupi-Guarani motyrõ, que significa “reunião para a colheita ou construção”, ou simplesmente “trabalho em comum”.Essa palavra-ação representa uma faceta importante da cooperação/coletividade e demonstra como as culturas indígenas influenciam para além das palavras.

Em relação a cosmovisão, o povo Guarani nos traz a expressão “Teko Porã” que pode significar “belo caminho” ou “bem viver”. Para a professora indígena

Cristine Takuá (2018), é um conceito filosófico, político, social e espiritual que expressa uma grande teia, onde vivemos em equilíbrio, respeito e harmonia; é a representação da boa maneira de Ser e de Viver. Essa ideia está presente em diversas culturas indígenas e se relaciona a uma visão ancestral que busca a realização plena da vida no planeta. Buscando estabelecer uma relação sustentável com a natureza e valorizar a interdependência entre o ser humano, a natureza e o cosmos. Sobre isso nos aponta Takuá (2018, p.6) “[...] para o povo Guarani, não há tekó se não tiver Tekoá” ou seja, não tem modo de ser sem o lugar do ser”. Demonstrando de forma bastante direta, como a relação com a Terra e o território se dá entre as comunidades indígenas. As TIs não são apenas lugares para se viver, são também responsáveis pela preservação das línguas, culturas, modos de vida e do próprio território e sua biodiversidade. Também estão entre as principais barreiras contra o avanço do desmatamento no Brasil. Elas ocupam 13% do território nacional e abrigam 19% de toda vegetação nativa do país. Nos últimos 30 anos perderam apenas 1% de sua área de vegetação nativa, enquanto nas áreas privadas a perda foi de 20,6% (MapBiomas de 2023).

Buscando relacionar a temática indígenas com o local da nossa pesquisa, falaremos brevemente sobre o bioma cerrado. Entendemos que os processos de violência e degradação de nosso bioma possuem alguns paralelos com os sofridos pelos povos indígenas. O Cerrado liga todos biomas e ocupa aproximadamente um quarto de todo território nacional, já os indígenas estão presentes em todo Brasil. Assim como não existe o “índio” (essa figura una e indeterminada), o mesmo podemos falar do Cerrado. Não há apenas um “cerrado”, ele é constituído por uma diversidade enorme de relevos, paisagens, culturas e povos. Por muito tempo, e ainda hoje, de forma equivocada, se considera o cerrado como possuindo pouca diversidade quando comparado a outros biomas. Existe uma imposição de um Cerrado feio, desinteressante, e fadado ao fim. Sobre isso nos alerta a professora Edijane Amaral (2013, p.39):

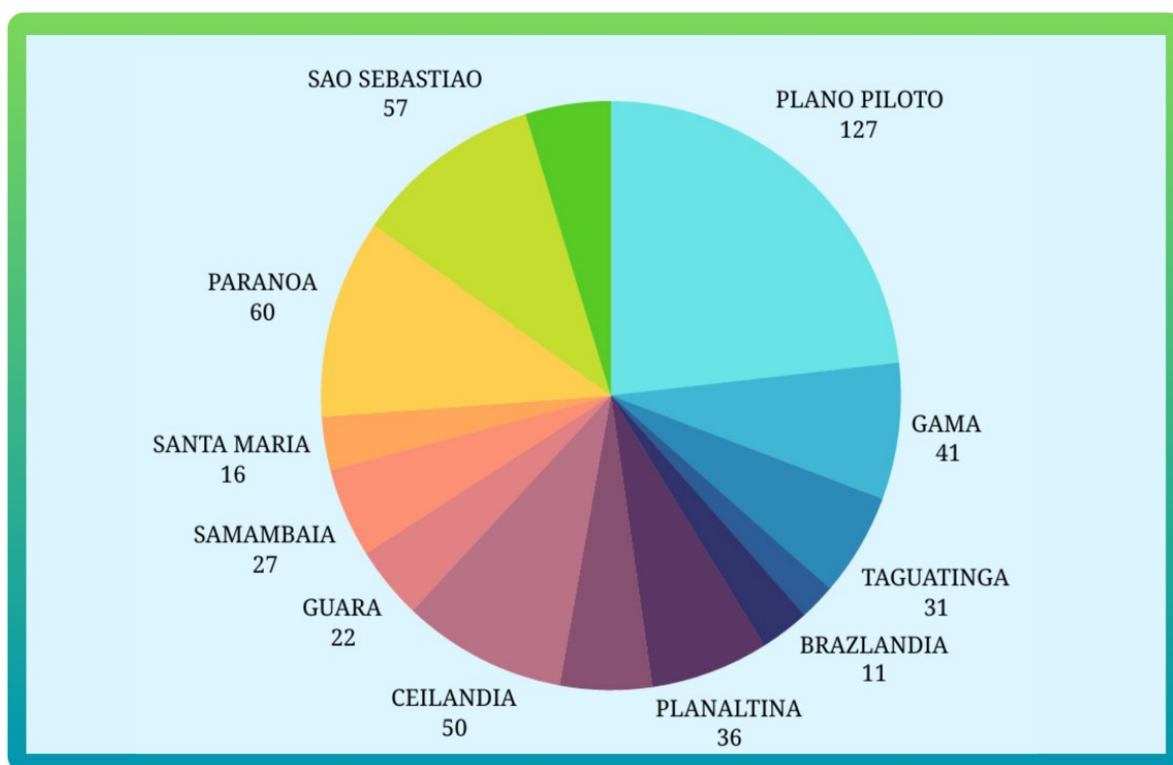
O Cerrado é um bioma marginalizado. Ele é visto sempre como um lugar para ser utilizado pelo agronegócio, por exemplo. Mostrar um Cerrado feio é proposital. Ele é tão feio que não tem porque preservá-lo. Então você pode derrubá-lo e colocar soja, monocultura, gado.

A presença indígena no Planalto Central remonta a 8 ou 10 mil anos, muito antes da “chegada” dos primeiros bandeirantes, que adentraram o interior do país na busca de metais preciosos e índios para o aprisionamento (DISTRITO FEDERAL, 2013). Segundo Bicalho, Oliveira e Machado (2018) apud (BARBOSA, 2011), dentre os representantes dos povos originários do Cerrado estão as etnias Karajá, Avá-canoeiro, Krahô, Xavante, Xerente, Xacriabá, Tapuia, entre outros, como os Pareci e Nambikwara, que vivem em áreas disjuntas de Cerrado. O bioma abriga em torno de 216 (TIs) e 83 diferentes etnias distribuídas principalmente nos estados do Maranhão, Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, possuindo uma população indígena de aproximadamente 100 mil habitantes (MUSEU DO CERRADO, 2021).

Em um período mais recente, no fim da década de 1950, indígenas da etnia Funil-Ô vieram para atuar na construção de Brasília, sendo seguidos posteriormente por outros grupos como as: Tuxá, Kariri-Xocó e Guajajara (DISTRITO FEDERAL, 2021). No DF está localizada a comunidade indígena Bananal, conhecida como Santuário dos Pajés, em uma área remanescente de cerrado na Asa Norte. De acordo Brayner (2013), esse território foi criado e mantido por indígenas, numa das últimas áreas de cerrado da cidade, desde a fundação da capital, que enfrentou disputa judicial para conseguir se manter no local, devido à criação de um novo bairro, chamado Setor Noroeste.

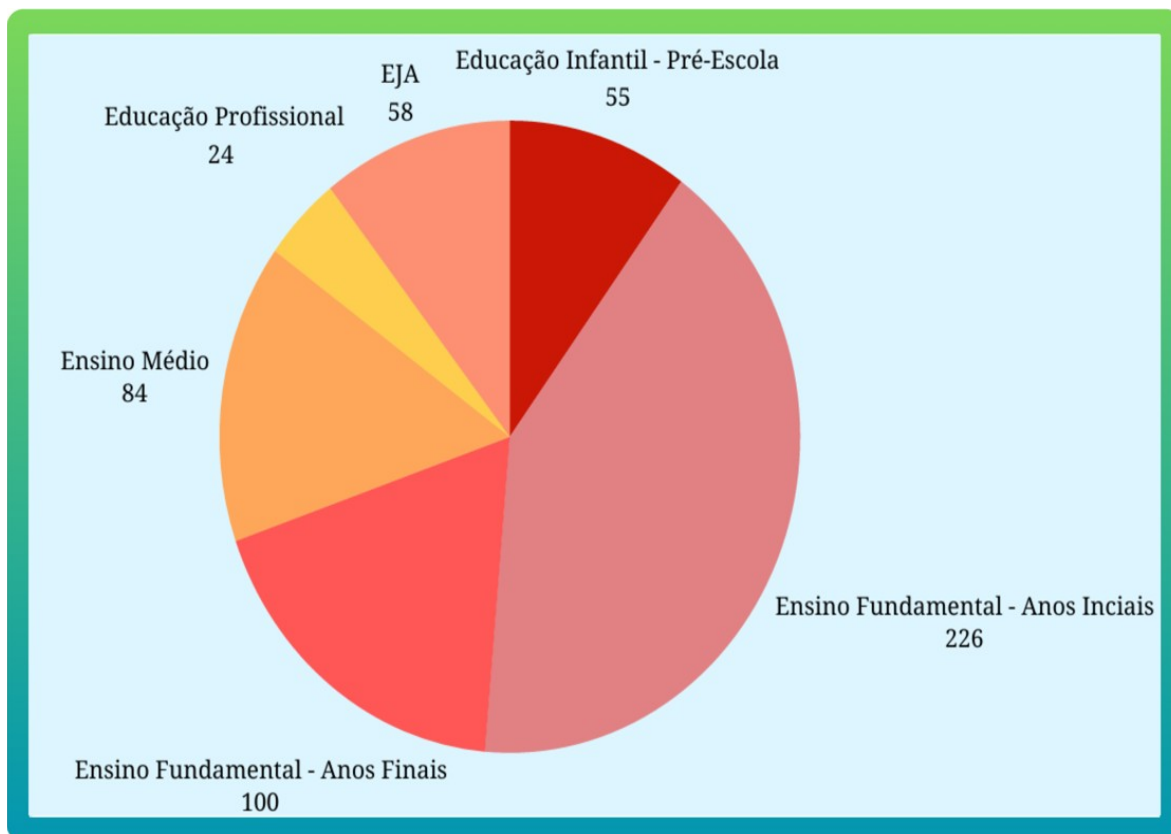
De acordo com o Censo de 2010, no DF foram identificadas 6.128 indígenas, população essa que declinou para 5.813 no Censo de 2022. Uma queda de 0,03%, sendo a segunda menor população indígena do país, depois de Sergipe com 4.708 pessoas indígenas (IBGE, 2022). Estão matriculados na rede pública do DF, 547 estudantes indígenas. As Regionais com maior número de estudantes que se declaram indígenas foram: Plano Piloto, Paranoá e São Sebastião.

Imagem 03 – Estudantes indígenas na SEEDF por Regional de Ensino



Fonte: SUPLAV/SEEDF, 2023. Elaborado pela GDHD/DSADHD.

Imagem 04 – Estudantes indígenas por etapa/modalidade na SEEDF em 2023



Fonte: SUPLAV/SEEDF, 2023. Elaborado pela GDHD/DSADHD.

A maior parte desses estudantes estão na Educação Infantil e nos AI, sendo um desafio para a Rede, sobretudo no quesito de garantia de acesso, permanência e êxito escolar ao considerar as necessidades socioculturais desses estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2023).

Para além dos dados obtidos e contabilizados, constata-se que tem aumentado o número de estudantes indígenas na SEEDF, tanto provenientes de outras UF, quanto de outros países. A exemplo, destacam-se as Regionais de Ensino do Paranoá e São Sebastião, que atendem juntas quase uma centena de estudantes indígenas Warao, que são migrantes internacionais, oriundos da Venezuela, bem como a Regional de Samambaia e do Plano Piloto que têm recebido povos da etnia Guajajara, que vieram do município de Barra do Corda – MA (DISTRITO FEDERAL, 2023).

Neste capítulo buscamos contextualizar a história antiga e recente dos povos indígenas no Brasil, passando por problemas passados e atuais. Da mesma forma que buscamos expor os diversos processos de violência procuramos demonstrar um pouco das incontáveis contribuições que os diversos povos indígenas tiveram e têm na constituição de nosso país. Procuramos partir de uma escala maior até chegar mais próximo da realidade de nossa pesquisa, partindo do Brasil, passando pelo DF e chegando a São Sebastião. Com isso buscamos visibilizar a presença indígena no DF e em suas escolas públicas.

No próximo tópico, iremos nos aprofundar nas questões ligadas ao saber sistematizado e à instituição escolar. Buscando esclarecer a função que essa instituição possui de acordo com a PHC e a ACS. Intentamos ainda situar a EF escolar, dentro dessa visão crítica, mostrando as contribuições indígenas relativas aos processos educacionais e de humanização.

2.2 A Educação a escola e suas funções sociais

Sobre os processos de educação dos povos indígenas, Bartomeu Meliá¹⁹ (1979, p.9), diz: “Pensar que o índio não tem educação, como pensar que ele se

¹⁹ Bartomeu Meliá (1932-2019) foi um jesuíta e antropólogo espanhol, especialista em língua e cultura guarani. Foi professor e presidente do Centro de Estudos Antropológicos da Universidade Católica de Assunção. Além de seu trabalho acadêmico, Meliá defendeu os direitos dos povos indígenas e participou de programas de educação intercultural bilíngue na América do Sul. Recebeu várias honrarias, incluindo a cidadania paraguaia e o Prêmio Nacional de Ciência do Paraguai. Faleceu em 2019, deixando um legado significativo na antropologia e na defesa das culturas indígenas.

perpetua por natureza, ambas as colocações são resultados, ou de desconhecimento ou de preconceito” E assim prossegue:

[...] ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante”.Meliá (1979, p.10).

No documento denominado “O Paternar²⁰ Wajãpi” que trata de processos educativos em suas comunidades assim é relatado: “[..] a aprendizagem é processual e contínua, e possui como base a formação na infância para a devida autonomia colaborativa na vida adulta” Promundo (2023, p.59). E complementa: “o cuidado de ensinamento com as crianças é realizado por meio da oralidade, pois nós pais *Wajãpi*, realizamos a transmissão de saberes por meio de diálogo, narrativas e histórias para repassar e garantir a tradição de nossos antepassados. (PROMUNDO, 2023, p.55). Faustino e Mota (2016) sobre a educação e infância indígena dizem:

[...] tradicionalmente, as crianças têm autonomia, liberdade, responsabilidades, interesse em aprender e que são cuidadas, interagem em diferentes espaços por meio de variadas linguagens e participam das atividades dos grupos familiares em suas comunidades. (FAUSTINO E MOTA, 2016 p.395)

De acordo com Florestán Fernandes²¹ (1975) a educação indígena é caracterizada pelo sentido comunitário, onde os conhecimentos são acessíveis a todos e a participação na cultura é igualitária. Investigando o processo educativo entre os Tupinambá, ele assinala que a sua educação objetiva preparar o sujeito, a criança, para conformar-se aos outros, mas sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo. Para o sociólogo:

[...] educação nativa caracteriza-se pelo sentido comunitário, uma vez que os conhecimentos produzidos eram/são acessíveis a todos (de acordo com as prescrições resultantes dos princípios de sexo e idade, sendo, portanto, a herança social compartilhada de forma ampla. Fernandes (1975) apud (FAUSTINO E MOTA, 2019, p.399).

²⁰ Paternar significa exercer a paternidade na prática, ou seja, cuidar e educar as crianças, destacando a responsabilidade dos pais em garantir o bem-estar e o desenvolvimento dos filhos.

²¹ Florestan Fernandes (1920-1995) foi um sociólogo, professor e político brasileiro, Seus estudos sobre os Tupinambá, são considerados clássicos e se destacam pela análise detalhada das estruturas sociais e culturais dos povos indígenas. Dedicou-se a investigar as relações raciais e a desigualdade social no Brasil. Durante a ditadura militar, foi exilado e lecionou no exterior. Ao retornar, foi eleito deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores e participou da Constituinte de 1988. Seu legado inclui mais de cinquenta obras publicadas e uma contribuição significativa para o pensamento social brasileiro

A educação indígena é um processo contínuo fundamentado em uma visão cíclica do tempo, refletindo as cosmovisões dos povos indígenas. Entre seus princípios, destaca-se a centralidade da oralidade na transmissão de conhecimentos, a profunda relação com a natureza e a espiritualidade. O senso de comunidade e coletivismo é forte, com crianças sendo vistas como participantes ativas na vida social. Outro ponto diz respeito ao papel da ancestralidade, com os mais velhos sendo considerados sábios e mediadores desses conhecimentos. Destacamos a oralidade, coletividade e ancestralidade como as bases comuns da educação indígena. Esses seriam fundamentos, presentes de formas diferentes nos processos de educação indígena. Recuperando o pensamento de Melía (1979, p.10): “Isso não quer dizer que todos os índios sejam iguais. E nada mais contrário à realidade que a afirmação de alguns cronistas coloniais: “Visto um índio, vistos todos”. O que buscamos foi identificar os elementos comuns, as bases da educação indígena e como essa poderia se relacionar com a visão de educação e escolarização baseada na PHC. A respeito do objetivo da educação, Saviani (2013) afirma ser:

[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nesse longo processo de encontros, desencontros e conflitos entre os nativos e os invasores, a educação e a escola tiveram papel importante. Essa batalha entre os conhecimentos que devem ser transmitidos às próximas gerações, são focadas na visão do “vencedor”, no caso o colonizador. Fenômeno esse repetido em todo planeta como nos aponta a professora pesquisadora maori Linda Tuhiwai (2012,p.14) “Isso se aplica tanto às comunidades indígenas situadas em nações de primeiro mundo quanto às que se localizam em países em desenvolvimento”, tal como na Nova Zelândia e por aqui. Assim nos esclarece Daniel Munduruku (2022):

No Brasil não foi diferente. Pelo contrário, a história hegemônica foi ganhando ares cada vez mais de verdade absoluta e as populações originárias – suas histórias, suas sabedorias, suas metafísicas, suas pedagogias, apresentadas como atraso, selvageria e apego ao passado. Tal discurso ainda está presente e continua fazendo eco nas instituições escolares e culturais.(MUNDURUKU,2022, p. 15)

As instituições culturais e escolas, muito contribuíram para a situação e a imagem que se criou em relação aos povos indígenas. Hoje essas mesmas instituições podem cumprir um papel diferente, onde se possa compreender e modificar as desinformações, falácias e mentiras que foram propagadas. Como aponta Souza (1999):

Acredita-se ser a escola uma instituição social que se encontra em constante relação histórica e dinâmica com o real, portanto, ao mesmo tempo que ela reproduz/consolida uma ordem de dominação, constitui-se também em espaço de luta/construção de nova ordem (SOUZA, 1999, p. 164).

Porém vale salientar que não foi somente a escola que tornou a situação dessa maneira, nem de que essa instituição por si tem o “poder” de transformar o estado das coisas. Assim diz Freitas (2012, p.98): “A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela”. Acreditamos que a escola possui um papel importante para o desvelamento da realidade e na tomada de consciência através do conhecimento (SAVIANI, 2008). Podendo ser um agente que reforça certas visões e naturaliza as desigualdades, ou pode no seu espaço, tematizar, pensar e criticar essa realidade, buscando sua transformação. Assim como a educação não produz diretamente a transformação social, ela mesma “não se transforma de modo direto e imediato e sim, de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (VIDOTTI e AFONSO, 2008, p.55).

Em relação a Educação Escolar Indígena (EEI) e o papel representado atualmente por essa escola, Dalmolin (2004, p.210) expõe: “Há, também, a certeza de que a escola não é redentora”, mas que pode ser um instrumento de exclusão ou um recurso para emancipação sociocultural. Nesse mesmo trabalho Dalmolin (2004), a partir da fala de professores indígenas, destaca algumas funções que a escola pode desempenhar: como instrumento de luta; em sua dimensão política, ligada à questão dos direitos e na esfera subjetiva, na afirmação, preservação e reconhecimento de suas diferenças.

Gostaríamos de salientar que a EEI não será objeto específico de nossas análises, já que o lócus da pesquisa é uma escola não indígena. Porém achamos importante estabelecer esta relação, pois a EEI expressa, em grande medida, uma visão avançada de educação, pelas influências das cosmovisões indígenas que

atravessam esta política pública, que é também um projeto e concepção de educação, e que poderia inspirar outras escolas. Sobre os processos de educação/escolarização indígenas e não-indígenas e suas possíveis incompatibilidades, Fernandes (1975) pondera:

[...] ser equivocado separar esse modelo de educação daquela que se ministra nas escolas das sociedades ocidentais, como se estivéssemos diante de mundos inconciliáveis e antagônicos, pois além do propósito fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social – ideal da escola –, dever-se-ia ter claro o premente incentivo à formação de aptidões orientadas no mesmo sentido. Fernandes (1975) apud (Faustino e Mota 2016 p.399)

Dependendo do referencial teórico e de sociedade, a educação indígena e não-indígena podem possuir elementos de conciliação. Fernandes (1975) declara que, assim, as sociedades humanas procuram orientar a personalidade dos seus membros, utilizando a educação como uma técnica social de desenvolvimento da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos. Em relação aos professores nas comunidades indígenas, Melià(1999) expõe a seguinte dicotomia.

Há professores indígenas provenientes de setores mais jovens que, por diversas circunstâncias, não tiveram uma educação tradicional, às vezes foram educados num ambiente de preconceitos e até de hostilidade contra os próprios costumes tradicionais.(MELIÀ,1999, p.14)

E por outro lado:

[...] são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola.(MELIÀ,1999, p.15)

Melià(1999) assim encerra: [...] não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação.(MELIÀ 1999, p.16). Para Saviani (2013, p. 13), o trabalho educativo, é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, sendo função da escola propiciar o acesso e a aquisição ao saber elaborado (ciência). Visão de ciência, ancorada no Materialismo Histórico Dialético (MHD), que visa a compreensão dos

fenômenos em sua complexidade e complementaridade. Para além disso, essa ciência (conhecimento científico) deve auxiliar na formação de cidadãos conscientes e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem (SAVIANI, 2017).

Além de possibilitar a assimilação dos conteúdos, o professor precisa se perguntar qual o motivo de ensinar determinado conteúdo, para que ele vai servir no desenvolvimento do estudante e, mais ainda, deverá organizar conteúdos e metodologias de forma adequada (SAVIANI, 2021). Devendo a escola, se organizar a partir dessas questões. O ambientalista, filósofo, poeta e escritor Ailton Krenak²² nos traz essa reflexão:

Escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se prepararem para a vida adulta (KRENAK, 2022, p.114).

Tanto Saviani quanto Krenak, em nosso entendimento, coadunam da visão que a escola deve ser esse espaço onde as novas gerações se enriquecem com o que já foi produzido historicamente pela humanidade. A escola é uma conquista e como dito anteriormente, pode ser uma instituição que contraditoriamente auxilia no processo de emancipação ou pode servir como mais um instrumento de exclusão.

A escola como participante do processo global de educação pode desempenhar o papel de, além de possibilitar o acesso a seus estudantes ao que foi produzido historicamente, ser o espaço onde se aprenda de forma elaborada como nossa sociedade se estrutura e suas contradições. A partir da intencionalidade da ação pedagógica e sua organização. Nesse sentido, a escola necessita ter o compromisso com os conhecimentos elaborados pela humanidade. Essa instituição teve grande papel na destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era: [...] o caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra. (LUCIANO, 1996 apud CAVALCANTE, 2003.p. 14).

Procuramos demonstrar que não existe incompatibilidade entre a educação indígena e o entendimento sobre a educação baseada na PHC. No mesmo sentido

²² Primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL). Fonte: <https://www.academia.org.br/noticias/krenak-eleito>

a educação escolar pode, dentro de suas limitações favorecer esse processo mais amplo de Educação. Salientando que o universo de nossa atuação é uma escola pública, urbana, localizada na periferia do DF, então a articulação com a EEI se dá apenas de forma pontual.

No próximo tópico relacionaremos a EF escolar com os referenciais supracitados, buscando integrá-la ao processo de educação humana. Também discutiremos sua especificidade, fundamentos e possibilidades de ação.

2.3 Educação Física em uma perspectiva crítica de formação humana

Adentrando na seara da EF escolar, nosso fundamento será o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, conhecido no campo como Coletivo de Autores. Essa obra foi lançada em 1992, no período da redemocratização, com o objetivo de criticar e romper com o paradigma da aptidão física na EF e se aproximar da Teoria Histórico-Cultural (THC)²³ e da PHC. A EF, a partir da década de 1980, após a ditadura empresarial-militar, começou a se modificar com base nas transformações da política, procurando relacionar a disciplina com a realidade da sociedade e com a função social da escola (DISTRITO FEDERAL, 2018). Essa nova abordagem, conhecida como crítico-superadora, objetiva “[...] levar aos alunos a possibilidade de compreensão dos sentidos e significados das práticas corporais (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 189), com base no método científico do MHD e na filosofia marxista, busca, segundo Calheiros e Ferreira (2021, p.11) “responder às questões oriundas da realidade”. A ACS “[...] parte do pressuposto que apreender a realidade é ponto de partida para nela intervir de forma crítica, criativa e autônoma” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p.196).

Cada componente curricular só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (IBIDEM, 2014, p.38). Ficando claro que, para se tratar por exemplo, da temática indígena na escola devemos nos atentar a vasta contribuição de diversos campos do conhecimento e da complexidade e riqueza das culturas indígenas. Esse diálogo entre saberes diversos possibilita a construção de novos conhecimentos (SAVIANI,

²³ A Teoria Histórico-Cultural, foi desenvolvida pelo pesquisador russo Lev Vygotsky e seus colaboradores, destacando-se Leontiev, Lúria e Elkonin. Se trata de uma teoria onde o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre através das interações sociais e da internalização de elementos culturais

2003). Cada componente dentro de sua especificidade deve dar conta dessa tarefa, acompanhar o que existe de mais desenvolvido em sua área e possibilitar que o estudante além de compreender, se situe e acompanhe como se chegou até esse determinado estágio. Baseado no conceito de historicidade que é entendida como a compreensão de que os fenômenos sociais, culturais e educacionais são produtos de processos históricos específicos e estão inseridos em contextos sociais e políticos determinados.

Os conteúdos da EF devem possuir reais conexões com os grandes problemas sociopolíticos da sociedade contemporânea (COLETIVO DE AUTORES, 2014). A temática indígena, é capaz de desvelar diversos problemas e concepções de mundo que se apresentam no planeta e em nosso país. Vão desde a questão ambiental/climática, do acesso e direito à terra, culminando no direito à vida e na preservação de distintas formas de conhecer e existir.

A EF pode contribuir tanto para o processo de reconhecimento e valorização de diferentes formas de ser e estar no mundo, como na tomada de consciência por parte dos estudantes e na visibilidade sobre as questões indígenas no Brasil. A ACS foi quem primeiramente tratou da “cultura corporal”²⁴ como objeto de estudo, que segundo o Coletivo de Autores (2014, p. 23) “[...] é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física”. Sendo: jogos, brincadeiras, esportes lutas, danças, ginásticas e a capoeira, algumas de suas manifestações. Silvano e Ortigara (2016), ressaltam que o ensino escolar da EF em uma perspectiva crítica de formação humana, se dá através do desenvolvimento do pensamento teórico em relação ao objeto Cultura Corporal, em nenhum momento desconsiderando as vivências e as práticas, pois são constituintes da totalidade da cultura corporal.

Depois de situar a EF em nossa perspectiva, nos aproximando do tema de nosso trabalho, discutiremos agora as relações da EF escolar e a escolarização indígena. Ademais, como que os conhecimentos da cultura corporal são tratados em escolas indígenas e em aulas de EF tanto em escolas indígenas e não-indígenas. No Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas (RCNEI), os objetivos da EF na escola indígena podem se resumir em:

²⁴ De acordo com seus pressupostos teóricos, a cultura corporal se coloca como produto do processo de construção histórica, passível de compreensão e transformação.

Conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente; contribuir para a educação corporal e uma vida mais saudável; revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena; divulgar aspectos da cultura indígena para a sociedade brasileira; estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si.(BRASIL, 1998 p.327)

E seu currículo pode incluir:

As modalidades esportivas mais praticadas no Brasil e no mundo: seus aspectos culturais, sociais, econômicos, históricos e políticos; e suas regras de funcionamento, técnicas e táticas de jogo, bem como noções de arbitragem. Novas atividades físicas (outros jogos, esportes, danças, lutas, brincadeiras etc), sempre que a comunidade julgar conveniente. A diversidade entre formas diferentes de atividades corporais nas culturas indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1998 p.330)

Queiroz (2024) apresenta um relato de dois professores indígenas de EF, um Tupiniquim (ES) e outro Fulniô (PE), em escolas indígenas. A autora a partir de entrevistas expõe algumas das dificuldades encontradas por eles. A primeira, é o tempo disponível para as aulas, em média são 1h30 disponíveis por semana. Outra ponto é o acesso a materiais, com:

[...] acesso dificultado ou insuficiente, restringindo o professor a desenvolver conteúdos que dependem apenas do próprio corpo, induzindo o professor a adquirir seu próprio material para colaborar com a qualidade da aula “(QUEIROZ, 2024, p.56).

Outra dificuldade citada, foi o tempo excessivo no uso de equipamentos com telas durante as aulas por parte dos estudantes. Problema colocado não em relação ao acesso à tecnologia, como patrimônio científico e cultural humano, mas aos “prejuízos para o desenvolvimento infantil quando em excesso (QUEIROZ, 2024, p.57). Segundo a autora “há interlocução entre práticas corporais tradicionais indígenas e ocidentais” (QUEIROZ, 2024, p.60). Sendo o futebol um dado comum da realidade dos dois professores, sendo solicitado com frequência pelos estudantes.

Como síntese dos elementos mais significativos, percebeu-se tanto nos relatos dos professores, quanto nas leituras realizadas, que estamos passando por uma fase de mudança e de consolidação das Escolas Indígenas, da Educação Escolar Indígena, e que a Educação Física reflete os limites, potencialidades e possibilidades da construção desta modalidade de educação. (QUEIROZ, 2024, p.57).

Pelo que foi apresentado, as dificuldades enfrentadas pelos professores, são similares às encontradas por professores não-indígenas em escolas públicas, passando pelas condições de trabalho e pela formação inicial e continuada de seus docentes. Rocon (2022) trata das relações entre a Educação Escolar e a EF, no contexto da Escola Indígena de Aracruz (ES). A autora apresenta uma distinção entre duas formas de se conceber a EF nessa escola, uma “compreendida e vivenciada por meio das práticas corporais da cultura indígena (caça, pesca, danças, jogos, brincadeiras, etc.) e do esporte (futebol) (ROCON, 2022, p.21). Sendo a “Educação Física natural” do Ser Guarani. Já a outra forma estaria associada a EF escolar institucionalizada:

Nesse caso específico, não é redundante o termo. Essa Educação Física escolar deve incorporar a cultura corporal indígena local. A estratégia de ensinar os esportes e/ou considerá-los como parte dos conteúdos garante participação e adesão dos alunos nas aulas. (ROCON, 2022, p.21).

Como exemplificação traz as falas do diretor da escola e Cacique da Aldeia (2019) “[...] No meu vê, a gente não pode, nosso povo, nós, não podemos focar muito nesse esporte dos brancos”. Buscando problematizar a tematização de dimensões particulares da cultura corporal da comunidade com o futebol, prossegue:

[...] Peteca é uma das práticas do Guarani, brincadeiras, né, jogo da onça... Então é essas aí que são práticas culturais... arco e flecha, zarabatana, dança Jhondaro, dança guerreiro, tudo aí é da cultura Guarani. São praticados não todo dia, mas, porque maioria das vezes é bola que os meninos gostam muito né, bola que predomina mais, é bola, né? (ROCON, 2022, p.66).

O que Rocon (2022) classifica como “Educação Física natural” não é EF em nossa concepção, apenas é a manifestação da cultura corporal do povo. Para a EF é necessária intencionalidade e objetivos específicos. Na EF na escola indígena também se colocam esses problemas, não se trata apenas do que os estudantes podem acessar em termos da cultura corporal de modo espontâneo em todos os outros espaços que não sejam a escola. O trato que é dado a esse conjunto de técnicas e conhecimentos, de acordo com o Coletivo de Autores (2014) é outro, de natureza e qualidade diferentes. Outro fator que deve ser levado em consideração é o conflito relativo aos tempos escolares impostos às práticas corporais. “Nota-se que há dificuldade em pedagogizar esses momentos ou de ajustá-los no tempo escola”.(ROCON, 2022, p.62).

[...] permanece uma fragmentação e organização do tempo próxima a das escolas urbanas, um processo de disciplinarização do tempo que não é coerente com o tempo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e com as cosmovisões indígenas“(QUEIROZ, 2024, p.55-56).

Poty Poran (2023, p. 64) diz: “[...] a educação formal traz na própria palavra a forma, o formato: ter um horário para começar, um horário para terminar, uma didática e muitas regras específicas”. Sendo esse um dos principais desafios dos(as) docentes, e um dos objetivos da PHC, a “conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” Saviani (2008, p.9). A escola possui uma lógica de organização do trabalho pedagógico que, de maneira hegemônica, é oposta às cosmovisões indígenas de onde se originam diferentes saberes, como seus jogos e brincadeiras. Nesse sentido, como realizar mediações pedagógicas que busquem articular e considerar as matrizes culturais desses manifestações da cultura corporal?

O professor de EF nas escolas indígenas pode tratar da cultura corporal na dimensão específica de sua comunidade, mas também relacionar com as práticas da sociedade envolvente, tematizando também o esporte. O mesmo desafio se coloca para toda EF escolar, pois deve tratar dos conhecimentos de matriz indígena. Então o problema que se coloca é para a Educação e para a EF. Enxergamos que uma EF de teor crítico deve possibilitar o entendimento dessas problemáticas, a partir das práticas corporais e teorização sobre as mesmas.

Podemos a partir dessas reflexões conectar a EEI com os saberes de sua matriz em escolas não indígenas, lançando luz ao que a EEI consegue avançar e as contradições que enfrenta, por vezes, reproduzindo o modelo hegemônico, como em relação ao tempo. Se no próprio contexto da indígena há relatos de reprodução da lógica tradicional, nos parece que o desafio de inserir saberes de matriz indígena numa escola com a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) tradicional é significativo. Percebemos uma via de mão dupla, que se complementa. Nossa breve incursão pela EEI e por suas aulas de EF teve esse objetivo.

Se partirmos da premissa que a cultura corporal é uma produção da humanidade e se expressa de diferentes formas, podemos a partir daí orientar nossas ações pedagógicas. De maneira sucinta buscamos situar a nossa área do conhecimento e como a mesma se coloca dentro do processo de escolarização indígena e não-indígena. Entendemos que partindo das reflexões iniciadas pela

ACS, temos o aporte teórico e encaminhamentos para endereçar a cultura corporal nas aulas de EF em qualquer escola.

2.4 Cultura corporal em escolas indígenas e conhecimentos de sua matriz em escolas não-indígenas

Entraremos agora na produção acadêmica relativa a inserção das práticas corporais indígenas na EF escolar. Em artigo de revisão Felipe et al 2024, analisaram as publicações em oito periódicos nacionais sobre a inserção das práticas corporais indígenas na EF escolar, entre 2011 e 2021. Dos 16 estudos selecionados, apenas quatro tratavam de tais conhecimentos na EF escolar, os demais focavam em discussões referentes à colonização e prática esportiva. Quando o assunto é jogos e brincadeiras são citados apenas dois artigos, (Bringel et al., 2020; Gosso e Otta, 2003). Concluindo-se que, apesar da obrigatoriedade legal do tema nas aulas, há uma produção insuficiente de reflexões sobre o assunto, destacando a necessidade de maior aprofundamento. A partir de levantamento sistemático da produção acadêmica sobre EF e EEI Queiroz (2024), apontou uma escassez de trabalhos sobre a temática, o que indica a necessidade de mais pesquisas e relatos de experiência a respeito.

Os recortes feitos mostram ainda poucas fontes, porém se expandirmos nossa pesquisa em relação ao trato da em escolas indígenas ou o trato da temática indígenas nas aulas de , tanto em escolas indígenas e não-indígenas, obtemos resultados diferentes. Nos quadros abaixo estão trabalhos que com o qual nos deparamos. A partir da sistematização feita por Skolaude (2019), organizamos dois quadros, um tratando “Educação Física nas escolas Indígenas” e outro da “Educação Física e a temática indígena em escolas não-indígenas”.

Quadro 10 – Educação Física nas escolas Indígenas

Autor	Ano	Título
ALBUQUERQUE	1999	A Educação Física na Escola Indígena: Limites e Possibilidades
SILVA et. Al	2000	Xanexema'eãwa Paragetã. História da Educação Escolar Apyãwa
PEREIRA	2006	Educação Física Escolar Indígena: O Programa Segundo Tempo e Sua Importância na Revitalização dos Jogos Tradicionais das Crianças do Povo Baré
GRANDO	2010	Jogos e Culturas Indígenas: Possibilidades Para a Educação Intercultural Na Escola

COELHO	2011	Infância, Aprendizagem e Cultura: As Crianças Pataxó e as Práticas Sociais dos Guarani
PEREIRA	2013	Tessituras da Cultura Corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas
SANTOS e ALENCAR	2014	A Educação Física na Escola Indígena Asuriní do Trocará
SANETO	2016	Educação Física na/das Escolas Indígenas: Apropriações e Ressignificações Numa Aldeia Bororo
LEITE	2017	Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições Para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural
SKOLAUDE	2019	Educação Física Não É Só Isso, É Muito Mais”: Uma Etnografia em uma Escola Estadual Indígena Kaingang de Porto Alegre/Rs.
SKOLAUDE et. al	2020	A Educação Física na Educação Escolar Indígena: A Produção Acadêmico-Científica na Área 21 Como Perspectiva de Diálogo e (Re)Conhecimento Intercultural
ROCON	2022	Educação Escolar Indígena e Educação Física: Tensões e Possibilidades Para Uma Perspectiva Intercultural na Escola Pluridocente Guarani do Espírito Santo
QUEIROZ	2024	Rio de saberes: Educação Física e Escolas Indígenas

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir de Skolaude (2019)

Quadro 11 – Educação Física e a temática indígena em escolas não-indígenas

Autor	Ano	Título
BENTO	2012	Jogos de Origem ou Descendência Indígena e Africana na Educação Física Escolar: Educação Para e Nas Relações Étnico-Raciais
FARIAS et. al	2012	Jogos Indígenas e Jogos Recreativos: Uma Aproximação do Processo Ensino Aprendizagem nas Aulas De Educação Física
FERREIRA e PIMENTEL	2013	Educação Física Intercultural: Diálogos Com os Jogos e Brincadeiras Guarani
TENÓRIO e SILVA	2014	As Práticas Corporais Indígenas Como Conteúdo da Educação Física Escolar
KEMPE e CHASSOT	2017	Práticas corporais indígenas inseridas à Educação Física Escolar não indígenas
PEREIRA et.al	2018	Aplicação Das Leis 10.639/03 E 11.645/08 Nas Aulas De Educação Física: Diagnóstico Da Rede Municipal De Fortaleza/Ce
REIS	2020	Interculturalidade e Sustentabilidade: Jogos e Brincadeiras Indígenas Educação Física Escolar.
PEREIRA	2021	Práticas Corporais Indígenas: Jogos, Brincadeiras e Lutas Para Implementação Da Lei Nº 11.645/08 Na Educação Física Escolar
FELIPE et.al	2024	Práticas corporais indígenas e educação física escolar: uma análise sobre a produção científica em periódicos nacionais

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir de Skolaude (2019)

No processo de inserção na temática indígena, buscamos partir de uma esfera mais ampla, para as práticas culturais, para a cultura corporal, e por último aos jogos e brincadeiras, objeto específico de nossa investigação. Nosso objetivo é tratar dos jogos e brincadeiras em uma perspectiva histórica e crítica, para tal

devemos pensar a Educação, escola e a EF, dentro do contexto de nossa sociedade capitalista. Houve dificuldade em encontrar fontes alinhadas com nosso referencial, de viés crítico. Situando tanto a temática indígena quanto os jogos e brincadeiras como conhecimentos e não apenas vivências.

No próximo tópico refletiremos sobre os jogos e brincadeiras enquanto construções humanas e históricas. Buscaremos trazer os sentidos e significados que essas manifestações ocupam na educação de diversos povos indígenas e traremos reflexões sobre como tratar esses conhecimentos dentro dos limites e possibilidades da EF escolar. Sendo sentido, relacionado as concepções e percepções pessoais, enquanto o significado, como a forma com dada manifestação é entendida socialmente.

2.5 Jogos e brincadeiras como elementos da cultura corporal

Os jogos e brincadeiras são conteúdos da EF assim como: esportes, danças, lutas, capoeira, ginásticas, artes circenses, práticas corporais de aventura, práticas alternativas entre outras. Ressalvando que “conteúdo” tem o mesmo sentido de “conhecimento”. Os termos brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas, e carregam consigo a relação dos sujeitos entre o real/imaginário, o presente e o futuro (COLETIVO DE AUTORES, 2014). São criações humanas que possibilitam tanto a expressão quanto a suspensão do cotidiano.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência. (Ibid., p.93)

Então essas manifestações da cultura corporal podem ser grandes catalisadores de experiências, além de possibilitar caminhos para reflexão. Operam na esfera da “ação/movimento” e da “reflexão/pensamento”. Quanto mais rígidas são as regras dos jogos, maior é a exigência de atenção da criança e de regulação da sua própria atividade, tornando o jogo tenso (Ibid., p.94). Para Silva (2023), a fronteira entre jogo e brincadeira pode ser melhor compreendida como um contínuo da rigidez à flexibilidade. Pode-se dizer que há, portanto, um contínuo entre as regras extremamente rígidas e as regras flexíveis. Assim prossegue:

[...] os conceitos de jogo e de brincadeira se entremeiam: é possível brincar dentro do jogo, assim como é possível que a brincadeira se cristalize num jogo de regras claras. Tanto o polo extremo do jogo, como algo regido por regras, quanto o da brincadeira, o que não tem regra alguma, são impossíveis para a condição humana, e apenas teorizadas, desejadas, ou simuladas de forma artificial. (SILVA, 2023, p.9)

Utilizaremos o termo “jogos e brincadeiras” como elementos dentro de um mesmo espectro, pois apesar das particularidades, apresentam características internas similares, onde podem variar a interação com os objetos, sujeitos, ambiente, a complexidade das regras e a relação ludicidade/competitividade. Para Silva (2023,p.9): “o caráter de jogo-brincadeira cria uma situação lábil, que permite uma transição do sério ao lúdico e vice-versa, donde surge sua ambiguidade inerente”.Apresentaremos como alguns povos indígenas nomeiam seus jogos, brincadeiras ou jogos/brincadeiras. Apesar das distinções, os jogos e brincadeiras são elementos universais da cultura humana, cabendo fazermos uma pequena ressalva, baseada na reflexão de Nunes (2003):

Entre os povos indígenas no Brasil, para além do uso da palavra ‘brincar’ para, em português, descreverem actividades que nós consideramos lúdicas, tem lugar, comumente, a sua a apropriação com referência à actividade ritual. Mesmo assim, no que concerne especificamente às brincadeiras das crianças, o uso que eles fazem do conceito de brincar não é exactamente o mesmo que o nosso. Tenho observado, a título de exemplo, como entre os Xavantes, as fronteiras existentes entre o brincar e trabalhar são diferentes daquelas por nós definidas (NUNES, 2003, p.12).

Abaixo estão quadros com as palavras brincar e jogar de acordo com algumas línguas indígenas. Em alguns casos essas palavras são demonstradas em frases dando mais alguns indicativos de seus sentidos. A principal fonte foi o portal Japiim do Museu do Índio, nele se encontra o ProDoclin (Projeto de Documentação de Línguas Indígenas), com dicionários dos povos: *Arutani; Baniwa-Koripako; Galibi-Marworno; Guató; Karajá; Karipuna; Kawahiva; Korubo; Moré-Kuyubim; Ninam; Sanõma; Taurepang; Werekena; Xinane; Yura; Ye'kwana*.

Na primeira parte das tabelas consta a legenda Povo/Língua pois em alguns casos o nome do povo não coincide com a língua falada por eles. Os *Kaiowá Nhadewa* e *Mbya*, apesar da origem Guaraní possuem diferenças em suas línguas. O *Wakathautheri* é um dialeto da língua *Yanomami*. Já o *nheengatu* é uma

derivação do Tupi e falada por vários povos. Também podemos citar os *Arutani* com seu *Uruak /Awake* e os *Krenak* e sua língua *Borun*. Com isso objetivamos mostrar como tanto a língua quanto o significado de jogos e brincadeiras apresentam grande diversidade e ao mesmo tempo grandes conexões.

Quadro 12 – “Brincar” segundo diferentes línguas indígenas

Língua/Povo	Palavra	Tradução	Fonte
<i>Arutani</i>	<i>katokia</i>	brincar	Dic.Arutani - Pt
<i>Baniwa</i>	<i>topitaka</i>	brincar	Dic.Baniwa-Pt
<i>Guató</i>	<i>matagygyĩ</i>	brincar	Dic.Guató - Pt
<i>Kaiowá</i>	<i>ñevanga</i>	brincar	Dic. Kaiowá– Português
<i>Kaiowá</i>	<i>mbohyvara</i>	brincar	Dic. Kaiowá– Português
<i>Karajá</i>	<i>ràsinyra</i>	brincar	Dic.Karajá - Português
<i>Kawahiva</i>	<i>oingwarai /opot</i>	brincar; pular	Dic.Kawahiva-Pt
<i>Kayapó</i>	<i>bixaêr/bixaê</i>	brincar	Gram. Ped.Kayapó
<i>Kĩsêdjê</i>	<i>ajkrákatxi</i>	brincar	Dic.Kĩsêdjê-Português
<i>Korubo</i>	<i>mamên</i>	brincar	Dic.Korubo Pt
<i>Krenak</i>	<i>inthung</i>	brincar	Vocab. Unif. Pt-Krenak
<i>Kuikuro</i>	<i>itange-ne</i>	brincadeira	Morfologia Kuikuro
<i>Mbya</i>	<i>nhemboarai</i>	brincar	Léxico Guaraní/Mbyá 1998
<i>Mbya</i>	<i>nheva'anga</i>	brincar de imitar	Léxico Guaraní/Mbyá 1998
<i>Nhandewa</i>	<i>onhinmagá</i>	brincam	Lições Gram. Nhandewa
<i>Tupi</i>	<i>umuçaráe</i>	brincar	Dic. Tupi-português
<i>Wakathautheri</i>	<i>iniamu</i>	brincar	Dic.Yanomami/Wakathautheri
<i>Xavante</i>	<i>toire / datoire</i>	brincar; brincadeira	Dic. Xavante: Português
<i>Xinane</i>	<i>kashei</i>	brincar	Dic. Xinane OnLine Prodoclin

Fonte: Sistematização feita pelo autor

Quadro 13 – Frases com o termo “brincar” segundo línguas indígenas

Língua/ Povo	Frase	Tradução	Fonte
<i>Arutani</i>	<i>Oawyosika katokia wãhi kanini.</i>	As crianças estão brincando	ibid.
<i>Baniwa</i>	<i>Nhaha inapeda napedzo natopitaka.</i>	As mulheres gostam de brincar.	ibid.
<i>Guató</i>	<i>Natagygyio mani gotoxogatora.</i>	Eu brinco de boneca.	ibid.
<i>Kaiowá</i>	<i>Sa'ima ko'anga oroñevangáva.</i>	Já somos poucos adultos que brincam as brincadeiras <i>Kaiowá</i>	ibid.

Kayapó	<i>Ikamy me prĩrekõt bixaêro ba.</i>	Meu irmão está brincando as crianças	ibid.
Kĩsêdjê	<i>Ngátyrejên ajkhrakatxi ro ta.</i>	As crianças estão brincando	ibid.
Korubo	<i>Koluvo mamēnek iwa.</i>	Os <i>koluvo</i> brincam muito.	ibid.
Nhandewa	<i>Kunumĩ oká-py onhinmagá.</i>	Os meninos brincam lá fora.	ibid.

Fonte: Sistematização feita pelo autor

Quadro 14 – “Jogar” segundo diferentes línguas indígenas

Língua/Povo	Palavra	Tradução	Fonte
Baniwa	<i>ñaaka boola</i>	jogar bola	Dic.Baniwa- Pt
Guajajara	<i>ma'eapu'amomor haw</i>	jogo de futebol (jogar bola)	Harrison 2013
Karipuna	<i>jite</i>	jogar/lançar	Dic.Karipuna- Pt
Karitiana	<i>atik, pyn</i>	jogar	David Landin 2005
Kayapó	<i>mēnh/kumẽ</i>	jogar	Jefferson 2013
Kayapó	<i>japĩn/japĩ</i>	jogar bola	Jefferson 2013
Kuikuro	<i>agi-tagü</i>	jogar	Santos 2007
Moré -Kuyubim	<i>apayan</i>	jogar	Dic.Moré-Kuyubim Pt
Moré -Kuyubim	<i>pim</i>	jogar	Dic.Moré-Kuyubim Pt
Tupi	<i>uiapí</i>	jogar, atirar	Mello 1967
Xavante	<i>daré</i>	ganhar jogo	Georg Lachnltt 1987
Xavante	<i>datsi'upi</i>	jogo (pega-pega)	Georg Lachnltt 1987
Xavante	<i>te sapa</i>	jogar peteca (não deixa cair)	Hall, Harrison 2004
Xinane	<i>putai</i>	jogar	Dic.Xinane Pt
Ye'kwana	<i>cho'madö</i>	jogar bola	Dic.Ye'kwana Online

Fonte: Sistematização feita pelo autor

Quadro 15 – Frases com o termo “jogar” segundo línguas indígenas

Língua/Povo	Frase	Tradução	Fonte
Karipuna	<i>Jite bol-la pu uot-la</i>	Jogue a bola para o outro.	ibid.
Kuikuro	<i>Bola agi-tagü u-heke u-ato ake</i>	Estou jogando bola com meu amigo	ibid.
Moré -Kuyubim	<i>Umari apayan natut</i>	Estamos jogando	ibid.
Moré -Kuyubim	<i>Pim anañ</i>	Joguei ele [n] (a bola)	ibid.
Ye'kwana	<i>Cho'madö ene maama nõtäämä</i>	Minha mãe foi ver o jogo.	ibid.

Fonte: Sistematização feita pelo autor

Quadro 16 – “Brincadeira/Jogo” segundo diversas línguas indígenas

Língua/ Povo	Palavra	Tradução	Fonte
Kaiowá	<i>ñembosarái</i>	brincadeira; jogo	Dic.Kaiowá– Português
Nheengatu	<i>musarái</i>	brincar; divertir-se; brincar de jogar	Língua Geral (Nheengatu) Tupi moderno
Werekena	<i>niwata</i>	brincar; jogar	Dic.Werekena- Pt Prodoclin
Karipuna	<i>jue</i>	aproveitar jogos lúdicos; divertir-se	Dic.Karipuna- Pt Prodoclin
Guajajara	<i>uzemaraz</i>	brincar; divertir-se	Dic.Guajajara-Português
Xavante	<i>to dato</i>	brincadeira; jogo; alegria	Dic.Xavante: Português
Xavante	<i>datozé</i>	brincadeira; divertimento; recreação	Dic.Xavante–Português

Fonte: Sistematização feita pelo autor

Buscamos demonstrar a diversidade e os elementos comuns relativos às palavras “brincar/jogar” de acordo com vários povos indígenas. Já o papel que essas manifestações ocupam nessas sociedades serão melhor esclarecidos a frente, após o quadro 17.

Durante nossa pesquisa, foram levantados diversos trabalhos que tratam da cultura corporal de povos indígenas (brincadeiras, jogos, lutas, danças). Prosseguiremos para as fontes que tratam dos jogos e brincadeiras de matriz indígena sendo um de nossos objetivos específicos realizar esse levantamento. No quadro abaixo estão os textos que auxiliaram na estruturação de nossa proposta de ensino.

Quadro 17 – Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígenas

Autor	Ano	Título
AVERKIEVA	1992	Kwakiutl String Figures
VINHA	1999	A Re-Significação Das Brincadeiras Tradicionais e da Prática Esportiva Entre Os Índios Kadiwéu
VINHA	2004	O Tempo e o Jogo de Linha Entre Os Kadiwéu - Sob Olhares Do Processo Civilizador
GRANDO et. al	2004	Jogos/Brincadeiras Indígenas: A Memória Lúdica de Adultos e Idosos de Dezoito Grupos Étnicos
ROCHA FERREIRA	2005	Jogos Tradicionais Indígenas. Atlas do Esporte no Brasil
GABRIEL	2006	Cultura Indígena: Um Novo Olhar a Partir das Práticas Esportivas e das Brincadeiras Tradicionais Na Escola
HERRERO	2006	Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo
CALDERARO	2007	A Ludicidade Das Crianças Tikuna
OLIVEIRA	2007	Brincando na Aldeia: Brincadeiras De Crianças Guarani De Uma Aldeia em Aracruz - ES

PINTO e GRANDO	2009	Brincar, Jogar, Viver IX Jogos Dos Povos Indígenas
GRANDO	2010	Jogos e Culturas Indígenas: Possibilidades Para a Educação Intercultural Na Escola
QUEIROZ	2012	Brincadeiras No Território Indígena Kaimbé
FARIAS et. al	2012	Jogos Indígenas e Jogos Recreativos: Uma Aproximação do Processo Ensino Aprendizagem nas Aulas De Educação Física
FERREIRA e PIMENTEL	2013	Educação Física Intercultural: Diálogos Com Os Jogos e Brincadeiras Guarani
FERREIRA	2013	A Dinâmica Lúdica na Comunidade Guarani Verá Tupã'i De Campo Mourão-PR
KUHN	2014	Os Jogos e Brincadeiras Indígenas nas Aulas de EF
WEBER	2015	Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará
FAUSTINO e MOTA	2016	Crianças Indígenas: O Papel Dos Jogos, das Brincadeiras e Da Imitação Na Aprendizagem e No Desenvolvimento
DZAYWA	2017	Tobda'é: Jogo de Peteca
LEITE	2017	Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições Para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural
KAMAIURA	2018	Origem Kamayura e Acontecimentos no Morena: Kwarup, Luta Huka Huka, Jogo De Bola, Pintura Corporal
SOUZA e ARAÚJO	2019	Brincadeiras Indígenas Do Povo Tembé Do Alto Rio Guamá: Diálogo Entre a Tradição e a Modernidade
REIS	2020	Interculturalidade e Sustentabilidade: Jogos e Brincadeiras Indígenas Educação Física Escolar.
ABREU e HOLANDA	2020	Entre <i>Hàcti</i> , <i>Hôxwa</i> e <i>Carĩre</i> Aprendendo Jogos e Brincadeiras Com as Crianças <i>Mêhĩ</i> (Krahô)
BRINGEL et.al	2020	Brinquedos, Jogos e Brincadeiras <i>Akwẽ-Xerente</i>
RICARDO	2020	Povos Indígenas no Brasil Mirim
REIS	2020	Manual Bilíngue de Jogos e Brincadeiras Indígenas
PATTÉ	2020	Jogos e Brincadeiras no Contexto da Criança Xokleng/Laklãnõ
PEREIRA	2021	Práticas Corporais Indígenas: Jogos, Brincadeiras e Lutas Para A Implementação Da Lei Nº 11.645/08 na EF Escolar

Fonte: Sistematização feita pelo autor

A partir de estudiosos da temática “jogo e brincadeira”, de autores indígenas e de pesquisas realizadas com diferentes etnias, falaremos agora do papel que jogos e brincadeiras possuem para diversos povos indígenas buscando salientar algumas diferenças, mas principalmente as ideias que são comuns. Para Melià (1979, p.19): “possivelmente é o jogo um dos elementos mais importantes da educação indígena. Sabe-se que a criança aprende brincando”. Bruner (1987) diz que jogos e brincadeiras “podem ser entendidos como uma espécie de ‘minicultura’ do próprio meio cultural em que a criança está inserida” apud Bringel et al. (2020,p.2). Já Kishimoto (1993) em seus estudos, no que diz respeito, aos jogos e brincadeiras e a relação geracional entre indígenas, nos diz:

As brincadeiras não pertencem ao reduto infantil. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. Não se pode falar em jogos típicos de criança indígena. Existem jogos dos indígenas e o significado de jogo é distinto de outras culturas nas quais a criança destaca-se do mundo adulto.(KISHIMOTO,1993, p.72).

Ainda sobre a relação entre os indígenas e o brincar/jogar, em entrevista²⁵ concedida em 2017, Daniel Munduruku relata: “[...] as crianças são incitadas por meio de jogos e brincadeiras, contações de histórias ou jogos de roda. O jogo coletivo educa o corpo, as histórias educam o espírito”. Herrero (2006), destaca a importância de estudar brincadeiras e jogos indígenas, enfatizando a relevância dos mesmos para a memória desses povos, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores em diferentes contextos. Para além do valor em si, os jogos e brincadeiras como parte da cultura corporal, podem trazer novos conhecimentos e outras maneiras de se socializar. São uma parcela da produção humana historicamente construída que merece ser conhecida, vivenciada e estudada.

Para Nunes (2002, p.69), os jogos e as brincadeiras indígenas propiciam conhecimentos “[...] tanto individual como de domínio coletivo, conhecimento este que acompanhará o indivíduo ao longo de toda a sua vida”.Faustino e Mota (2016,p.401) em seu estudo sobre o papel dos jogos, das brincadeiras na aprendizagem e no desenvolvimento trazem alguns relatos:

Na cultura Guarani Nhandewa, os sábios (*txamói, ivyraidja*) destacam o papel da mediação dos adultos na aprendizagem da criança e a importância do brincar, o *nhemboarai*. *Todo jogo é relacionado à cultura. Através do jogo a criança aprende a regra da cultura*” (Tupã, 2012, p. 3).

Na cultura indígena Kaingang os brinquedos e brincadeiras além de ser próprio da infância, são grandes fontes na transmissão dos saberes” (Luiz, 2015, p. 20).

Na educação tradicional dos Kaiowa “[...] as crianças aprendem fazendo, vendo, ouvindo, tanto dentro de casa quanto fora” (Benites, 2009, p. 68).

Bringel et.al (2020) discorrem sobre brinquedos, jogos e brincadeiras do povo Akwe-xerente, entendendo a brincadeira enquanto um patrimônio lúdico-cultural que expressa significados de um determinado grupo social. Ainda trazem

²⁵ Depoimento ao site Lunetas - Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias, dado a Camilla Hoshino, publicado em 19.04.2017.

algumas reflexões de outros autores sobre os *Xikrin*, *Xavante* e *Kaimbé*. Cohn (2000) ressalta para os *Xikrin* os jogos e brincadeiras são as principais formas de educação e socialização das crianças. Ainda sobre os *Xikrin*, assim nos diz Costa (2015):

Aprende-se a fazer uma flecha, um arco, uma borduna, pelo processo de observação e depois pelo brincar de confeccionar tais produtos sem, contudo, ter-se a obrigação do fazê-lo perfeito, sob pena de alguma sanção como é o caso da educação escolar que a cada atividade feita pelo aluno, lhe é imputado uma nota, um conceito, rotulando-o numa escala que em um dos polos há o aluno “excelente/nota 10” e em outro o aluno “insuficiente, rude, com dificuldade intelectual ou cognitiva”. (COSTA, 2015, p.22)

Para Nunes (2002), o ato de brincar, no cotidiano da aldeia Xavante, proporciona o desenvolvimento de habilidades, descobertas e modos de agir. Por último, Queiroz (2012) se refere às brincadeiras como um momento propício para a fluência de regras e convenções culturais, possibilitando às crianças Kaimbé, ações e reflexões sobre o ambiente em que vivem. Grando et al.(2019) nas considerações finais do texto “Jogos/Brincadeiras Indígenas: A Memória Lúdica De Adultos e Idosos De Dezoito Grupos Étnicos”, trazem a seguinte reflexão:

Nas memórias da cultura lúdica infantil das etnias pesquisadas, as brincadeiras ressurgiam no espaço e no tempo como um traço não apenas do brincar em si, mas também da história e identidade de cada pessoa e de cada povo. Nas memórias dos indígenas em diferentes idades, considerando as especificidades de cada etnia, podemos compreender um pouco sobre quem são, suas histórias e locais de origem. As brincadeiras são antes de tudo apropriações de significados: dançar, cantar, lutar, jogar peteca, flechar, remar, nadar no rio, subir em árvores, construir os brinquedos com recursos da natureza. E nas brincadeiras, ser guerreiro, ser mãe, ser caçador, ser homem, ser mulher, ser indígena. No entanto, ser uma pessoa única, ser um indígena específico. Ao brincar, aprende-se a ser Xavante; aprende-se a ser Bororo, aprende-se a ser Tapirapé; aprende-se a ser alguém que se identifica e é identificado por seu grupo. Ser igual e ser diferente do Outro.(GRANDO, 2019, p.20)

A partir das reflexões estabelecidas, é possível compreender a importância dos jogos e brincadeiras para os processos de educação dos povos indígenas. A EF é o componente curricular que, a partir do patrimônio cultural humano: seleciona, organiza, sistematiza os conhecimentos/conteúdos para transmiti-los. Devemos reconhecer que esse componente curricular, não vai e nem é este o objetivo abarcar toda a riqueza e profundidade de manifestações nem do que significam na

cosmovisão e processos de educação dos diferentes povos indígenas. Porém é importante que tais conteúdos possam ser socializados na escola de forma contextualizada, ainda que com os limites e possibilidades do contexto escolar, tanto na perspectiva de valorização e reconhecimento da cultura historicamente produzida pelos indígenas, como na perspectiva do desenvolvimento sociocultural, da corporalidade e da cognição estudantil, reafirmando a importância do trato desses conhecimentos.

Os jogos e brincadeiras são elementos da cultura que permitem uma forma particular de interação entre as gerações. Ao mesmo tempo que os mais jovens vão se integrando a cultura de sua comunidade, a elas é oportunizada a sua expressão como indivíduo. Os jogos e brincadeiras carregam consigo um elemento essencial da motivação, a ludicidade, e do conhecimento que surge através da observação, imitação, criatividade e liberdade possibilitada por eles.

Buscamos até aqui demonstrar os fundamentos e caminhos que percorremos para a elaboração de nossa proposta de ensino. Procuramos organizar e categorizar os materiais e a ampla gama de jogos e brincadeiras que encontramos, assim como, atentos ao nosso problema de pesquisa, contextualizar quem, como e onde são realizadas tais práticas.

Daniel Munduruku, traz a expressão “colocar piolhos na cabeça”, como um dos papéis que a escola pode desempenhar em relação à temática indígena, pois, o piolho coça, se move, agita. Enxergamos a possibilidade de os jogos e brincadeiras de matriz indígena desempenharem tal função. Imaginando a escola como espaço que pode ser contra-hegemônico, onde, de acordo com Souza (1999), os professores de EF encontrarão condições de fundamentar essa luta, por meio da tomada de posição política de caráter crítico. Nos parece mais interessante “indigenizar” as escolas, do que tentar enquadrar as práticas indígenas na lógica hegemônica da escola.

Em nossa proposta, serão tratados jogos e brincadeiras de matriz indígena, assim como outros que podem tratar conceitos, que são importantes para compreensão de alguns aspectos das culturas indígenas.

No capítulo 3, faremos ao mesmo tempo a descrição das aulas assim como a apresentação e a análise dos dados. Essa estrutura nos permitirá compreender, de maneira mais abrangente, como os estudantes perceberam e interagiram com os

elementos culturais indígenas introduzidos durante as aulas, além de identificar possíveis integrações e contrastes com outras culturas presentes em seu cotidiano. Essa forma de organização foi a que mais se mostrou coerente com a forma como conduzimos nosso trabalho, é a expressão da proposta de ensino que se materializou.

CAPÍTULO 3 – JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“O que índio tem a ver com Educação Física”, provocação da estudante Marta (13 anos)

Este capítulo se relaciona ao objetivo específico: elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de ensino a partir do conteúdo jogos e brincadeiras de matriz indígena, numa perspectiva crítica. Para tanto, se organiza nos seguintes subitens: Princípios teórico-metodológicos e organização da proposta de ensino; Apresentação e Análise da proposta de ensino Jogos e Brincadeiras de matriz indígena.

3.1 Princípios teórico-metodológicos e organização da proposta de ensino

Este tópico apresenta os princípios teórico-metodológicos e organização da proposta de ensino em torno dos jogos e brincadeiras de matriz indígena que foi desenvolvida com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental do CED São Bartolomeu, localizado em São Sebastião – DF. Em setembro de 2023 foi realizada a observação participante para mapeamento dos espaços e materiais disponíveis e para seleção da turma. Sendo importante para a criação de vínculo com os estudantes e para a elaboração da proposta de ensino, que se desenvolveu durante os períodos de outubro a dezembro de 2023 e março de 2024. A proposta se iniciou com 35 estudantes com idades entre 11 e 13 anos, sendo 12 meninas e 26 meninos. Eram estudantes do 6º Ano do turno vespertino.

Como relatado no referencial teórico, a materialização da proposta de ensino se baseou na PHC, na ACS e em autores indígenas que discutem, não somente temáticas indígenas específicas, como também os processos de formação e educação baseadas nas cosmovisões indígenas. Sendo uma preocupação durante todo processo, como tornar jogos e brincadeiras de matriz indígena em saberes escolares.

A PHC, que tem como principal autor Demerval Saviani (2008), enfatiza a compreensão crítica da realidade social e histórica e propõe que o processo de ensino e aprendizagem deve partir da realidade concreta dos estudantes, promovendo a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela

humanidade, de forma crítica. Essa teoria pedagógica enxerga o conhecimento como elemento de desenvolvimento sendo a escola o espaço privilegiado para que isso aconteça. Também atribui um papel central à prática docente, sendo o professor o responsável por mediar os processos educativos, em suas diversas dimensões. A partir dessa visão, buscamos identificar quais eram os elementos que os estudantes traziam consigo sobre a temática indígena e sua relação com a cultura corporal e a EF. Em um caminho didático que vai da prática social retornando a ela pela mediação dos momentos da problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 2008).

A ACS é fundamentada na PHC e propõe uma prática pedagógica que transcende a mera reprodução de técnicas e habilidades motoras, visando a formação crítica e emancipadora dos estudantes. Esta abordagem defende a educação como instrumento de transformação social, onde os conteúdos são abordados de forma dialética, relacionando o conhecimento teórico com a prática social. Ao desenvolver uma proposta de ensino focada em jogos e brincadeiras de matriz indígena, buscou-se valorizar e preservar saberes desses povos. Da mesma forma, socializar as formas de se jogar e brincar promovendo reflexões sobre as relações históricas e sociais que envolvem essas culturas. Os estudantes durante nossa proposta foram incentivados a compreender e respeitar a diversidade cultural, reconhecendo a importância das culturas indígenas no contexto nacional, e a refletir sobre as desigualdades e injustiças que essas populações enfrentam. Concomitantemente, experimentando/estudando jogos e brincadeiras e outros elementos das culturas indígenas, com o objetivo de pensar suas próprias práticas, com isso visando “[...] ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento”(COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 43).

Os elementos que conectam os diversos povos indígenas do Brasil, conforme as ideias de Ailton Krenak (2019; 2022) e Daniel Munduruku (2013; 2017; 2020; 2022), incluem a valorização da relação harmônica com a natureza, a importância da coletividade, ancestralidade e a transmissão oral do conhecimento. Esses elementos revelam uma visão de mundo onde o ser humano é parte integrante da natureza, e não seu dominador. Sendo esses elementos fundamentais para a preservação de suas tradições e identidades, estabelecendo uma conexão profunda entre passado, presente e futuro. A coletividade é um pilar central, onde o bem-estar do grupo é priorizado sobre os interesses individuais. Para Munduruku

(2013), o pensamento circular é um dos aspectos que conecta culturas indígenas distintas, pois vincula: história, memória, oralidade, ancestralidade e tempo.

Krenak,(2019)²⁶, problematiza os espaços escolares, que para ele mais aprisionam do que libertam os estudantes e diz: “O que as crianças aprendem quando ficam presas? A fugir”. Sendo fácil atestar que a liberdade de brincar e de experimentar é muito reduzida na instituição escolar que, segundo Freitas (1995), no modo de produção capitalista, hegemonicamente, reproduz valores como subordinação e exclusão. Com relação aos conhecimentos, Krenak (2019) constata: “[...] a maneira de acessar conhecimento nas tradições indígenas é vivendo, e não estudando”. Assim, questionamos: Na escola pública urbana, como nossos estudantes poderão acessar esses conhecimentos que de forma hegemônica foram/são deixados de lado? Como lidar com a ludicidade sem esquecer dos conhecimentos? Essas foram indagações que permearam as fases prévias de elaboração, a materialização da proposta de ensino e a análise dos dados.

Em relação aos jogos e brincadeiras no contexto indígena, Oliveira e Mourão (2019, p. 225) dizem que: “ajudam a desenvolver habilidades que serão importantes ao longo da vida, brincar é também uma maneira de aprender e de construir a felicidade”. Sendo a observação de Munduruku (2020) sobre a educação da criança indígena, um lembrete:

“A ela são oferecidas atividades educativas para que aprenda enquanto brinca e brinque enquanto aprende num processo contínuo que irá fazê-la perceber que tudo faz parte de uma grande teia que se une ao infinito”.

Em relação à faixa etária dos estudantes se coloca a questão do período em que se encontram, 11 e 13 anos de idade, uma nova fase da vida, entre a infância e adolescência. E da mesma forma uma nova fase escolar, os AF do Ensino Fundamental, entendendo que na sociedade urbana-industrial, majoritariamente, o brincar perde prestígio na vida social e na organização do trabalho pedagógico da escola. Krenak (2019) deixa claro que “[...] definir períodos específicos da vida em classificações fechadas, da forma como fazemos, é algo que não faz parte da prática dos índios”.

Baseado nos referenciais supracitados, a proposta de ensino procurou dar conta da diversidade dos povos indígenas, da mesma forma buscando os elementos

²⁶ Extraída das falas de Ailton Krenak em encontro promovido pelo Sesc, sobre a importância de garantir às crianças o convívio entre diferentes gerações. Em <https://lunetas.com.br/ailton-krenak/> Acessado em 22/10/2023

que unificam esses distintos povos. A multiplicidade de jogos e brincadeiras também foi um fator considerado, porém, a questão do tempo para o desenvolvimento da pesquisa e da proposta de ensino foi um fator limitante.

Os jogos e brincadeiras que fazem parte da proposta foram organizados por ordem de complexidade, começando com brincadeiras de desafio corporal, como o Heiné Kuputisü e o rastro da cobra sucuri, passando por jogos de pique e por último jogos com fio e jogos com peteca, que apesar de possuírem diversidade interna, dentro da proposta de ensino puderam ser trabalhados em conjunto. Os jogos com fio e com peteca, conseguiram demonstrar a diversidade, tanto de povos, como de materiais utilizados, assim como de formas de se praticar.

Como citado anteriormente, o fator tempo não possibilitou a inserção por exemplo de jogos de tabuleiro, eletrônicos e com bola descritos no tópico 1.4 e constando no RE. Em todas as práticas a dimensão da experiência corporal foi articulado com o contexto cultural em que ocorrem. Dessa forma buscamos apoio no Coletivo de Autores (2014) quando discute os critérios para seleção de conteúdos: relevância social, contemporaneidade e as características sociocognitivas dos estudantes. Compreende-se que o conteúdo de jogos e brincadeiras de matriz indígena contemplam esses critérios, da mesma forma a abordagem pedagógica no trato de tais conhecimentos. Segundo a ACS cada conteúdo contempla uma dimensão da realidade e não a totalidade. Nossa proposta se construiu a partir do entendimento da EF como uma totalidade que foi também investigada a partir da especificidade dos jogos e brincadeiras, e de forma mais pontual, os de matriz indígena.

Vale ressaltar que os instrumentos utilizados nessa proposta possuíam um duplo caráter, o de instrumentos de pesquisa e de avaliação, fornecendo dados sobre a pesquisa e sobre as aprendizagens dos estudantes. Foram utilizados: observação participante com registro em diário de campo; rodas de conversa; caderno de anotações dos estudantes e questionários com desenho. Essa proposta de ensino se configura, também, como parte do RE que encontra-se detalhado no Apêndice (J). Apresentando as fontes, a descrição dos jogos e brincadeiras no seu próprio contexto e de como foram sistematizados para serem tratados na escola. Traz também uma breve descrição dos povos que as praticam. Muitas dessas informações serão apresentadas durante a proposta de ensino. No RE constarão

outras informações e exemplos de jogos e brincadeiras de matriz indígena que não foram tratados durante nossa proposta.

O quadro abaixo apresenta os conteúdos que foram desenvolvidos durante a proposta de ensino. Demonstra a alternância entre momentos de ação e reflexão, sabendo que não acontecem de forma distinta. Durante a proposta foram intercalados momentos onde a ênfase pendia para um lado, reconhecendo a interseção entre teoria e prática. Buscamos ir além da mera execução de tarefas, em um sentido de práxis, que envolve tanto a ação quanto a reflexão. Vázquez (1977) afirma que, práxis é a integração entre teoria e prática, onde ambas se complementam e dependem uma da outra. A teoria, com sua autonomia relativa, é essencial para a constituição da práxis, pois fundamenta idealmente processos futuros, tornando-se um instrumento decisivo na prática produtiva ou social. A prática, por sua vez, não dissolve a teoria, mas a utiliza como base para ações concretas, promovendo uma relação dialética que enriquece e transforma tanto a teoria quanto a prática. Sobre essa relação no contexto indígena Nazareno et.al (2019) nos trazem essa reflexão:

“para o indígena não há separação entre o que consideramos conhecimento teórico e conhecimento prático. Os saberes indígenas se constituem da confluência entre a teoria e o fazer, pois acontecem de forma simultânea dada a sua complexidade cognitiva” (NAZARENO et al., 2019, p. 92-93).

Para o Coletivo de Autores (2014) a relação teoria e prática na EF a partir da ACS assume outros contornos, superando o sentido da prática apenas como um conjunto de ações e execução de movimentos, ao mesmo tempo que se constitui como práxis.

Considera-se a Educação Física na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal. Isso implica o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma nova lógica de pensar do aluno, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal.”(COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 79).

O quadro abaixo foi construído durante o desenvolvimento da proposta de ensino, apresenta o que foi de fato materializado junto com os estudantes.

Quadro 18 – Proposta de ensino “Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena”

Datas		Conteúdos e Atividades
1	18/10/2023	Esclarecimentos sobre a proposta. Questionário escrito com desenho 1 (verde)
2	19/10/2023	Conversa e nuvem de palavras
3	25/10/2023	Pique-bandeira, <i>Heiné Kuputisü</i> , <i>Jure</i> e Rastro da sucuri
4	26/10/2023	Pique-bandeira, <i>Heiné Kuputisü</i> , <i>Jure</i> e Rastro da sucuri
5	27/10/2023	Pique-bandeira, <i>Heiné Kuputisü</i> , <i>Jure</i> e Rastro da sucuri
6	01/11/2023	Aula no mapa sobre invasão/colonização. Atividade de pesquisa sobre os termos índio x indígena
7	08/11/2023	Apresentação da pesquisa. Exposição dos termos índio x indígena
8	09/11/2023	Visita ao Museu da República, Exposição “Pamuri Pati”
9	10/11/2023	Memorial na Escola - vídeos, livros, artefatos e brinquedos indígenas.
10	22/11/2023	Jogos e brincadeiras com fio: <i>Kãchi</i> , <i>Ketinho Mitselü</i> e <i>Mojarutap Myrytsiowit</i> Caça-palavras e Palavra-cruzada com temática indígena
11	23/11/2023	Jogos e brincadeiras com fio: <i>Kãchi</i> , <i>Ketinho Mitselü</i> e <i>Mojarutap Myrytsiowit</i> .
12	24/11/2023	Cama de gato gigante
13	06/12/2023	Jogos e brincadeiras com peteca - <i>Yó</i> , <i>Peikrãñ</i> , <i>Tobdaé</i> e <i>Kopü-Kopü</i>
14	07/12/2023	Jogos e brincadeiras com peteca - <i>Yó</i> , <i>Peikrãñ</i> , <i>Tobdaé</i> e <i>Kopü-Kopü</i>
15	08/12/2023	Roda de conversa 1 e Questionário com desenho 2 (amarelo)
16	08/03/2024	Roda de conversa 2 e Questionário com desenho 3 (azul).

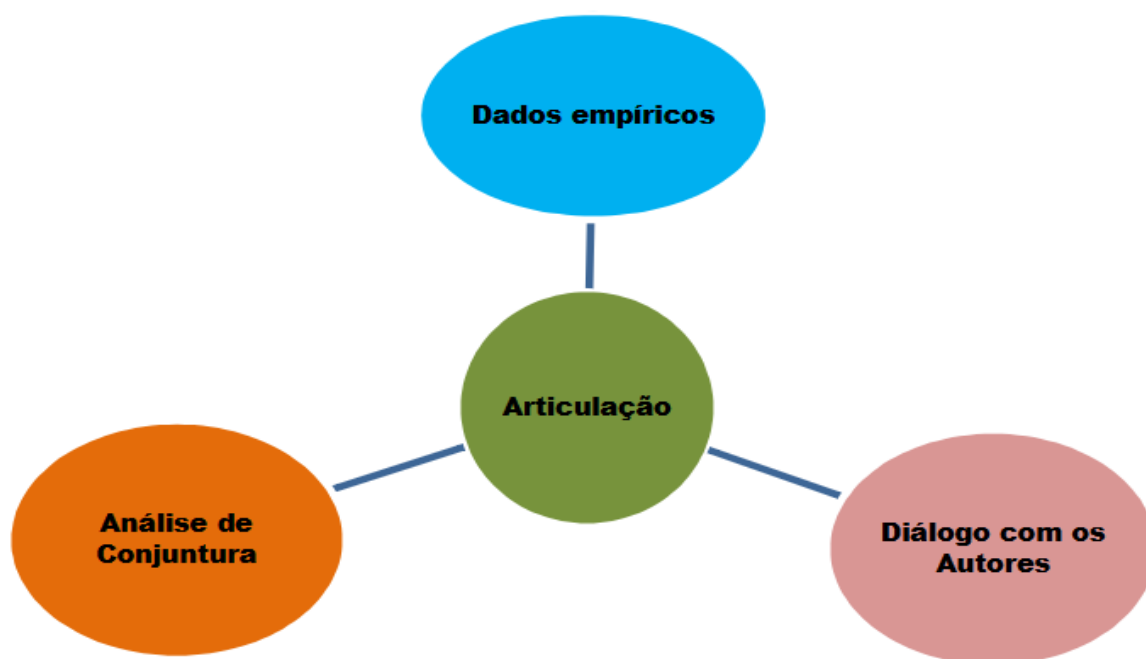
Fonte: Elaborado pelo autor

3.2 Apresentação e Análise da proposta de ensino Jogos e Brincadeiras de matriz indígena

Este subitem visa analisar a proposta de ensino que foi desenvolvida a partir do conteúdo Jogos e Brincadeiras de matriz indígena. Lançaremos mão da “Análise por Triangulação de Métodos” que se dá a partir da organização e sistematização dos dados coletados e na articulação de três aspectos:

[...] o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

Imagem 05 – Análise por Triangulação de Métodos



Fonte: Marcondes; Brisola (2013).

Para proceder a análise utilizaremos didaticamente os momentos previstos na PHC (SAVIANI, 2008) que ajudaram a estruturar a presente proposta, todavia, com o devido cuidado para manter a lógica dialética do método empregado. Sendo a prática social o ponto de partida e de chegada dessa prática educativa. Durante esse processo, ocorrem momentos intermediários: a problematização, que desafia

os estudantes a refletirem criticamente sobre os conhecimentos; a instrumentalização, que fornece as ferramentas conceituais para sua compreensão; e a catarse, onde devem expressar o nível da compreensão alcançada. Ao final se busca um retorno à prática social, essa transformada pelos conhecimentos adquiridos (LAVOURA & MARSIGLIA, 2015).

Portanto, problematização e instrumentalização colocam-se no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica fundamentalmente como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo (o singular) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114).

3.2.1 Prática Social e avaliação diagnóstica: conhecimentos de matriz indígena e a Educação Física como componente curricular

A escola está imersa numa prática social global, significando que a educação não ocorre isoladamente, mas está intrinsecamente ligada à sociedade, à cultura e às relações humanas, “Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p.88). A prática social traz as concepções de mundo dos sujeitos, assim como seus níveis de conhecimento e experiência. Nesse sentido, Saviani (2009) postula que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” do método de ensino da PHC.

O objetivo principal da primeira semana da proposta de ensino, iniciada em 18/10/2023, foi buscar identificar na prática social inicial dos estudantes o que sabem sobre a temática indígena e a EF, buscando revelar as experiências, vivências e seus conhecimentos prévios. Essa averiguação se deu a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa e de avaliação: questionário escrito com desenho, caderno de anotações e nuvem de palavras.

O primeiro questionário escrito com desenho (verde), foi aplicado no dia 18/10/2023, continha 11 perguntas. O segundo (amarelo), aplicado em 08/12/2023, continha 7 perguntas. No terceiro questionário com desenho (azul), realizado em 08/03/2024, constavam 3 perguntas. Esse último buscando averiguar o que os estudantes fixaram e o que percebiam sobre seus avanço em relação aos outros dois questionários escritos com desenho (verde e amarelo).

Dos 35 estudantes da turma, 32 responderam ao primeiro questionário escrito com desenho. No que concerne à temática indígena, as perguntas mais relevantes foram:

1. Quando você ouve a palavra “índio” o que vem a sua cabeça?
2. Onde e quando você aprendeu o que sabe hoje sobre os índios? Onde e como eles vivem? Estão no Distrito Federal?
7. Você ou alguém da sua família tem alguma relação ou parentesco com índios? Caso sim, qual?

O termo “índio” foi colocado propositalmente com o objetivo de partir de uma nomenclatura que os estudantes estivessem mais familiarizados. A pergunta número 1 se repetiu nos questionários com desenho 2 e 3 (amarelo e azul), apenas com a modificação do termo “índio” para indígena.

O primeiro questionário com desenho (Apêndice G) continha perguntas sobre a temática indígena e sobre a EF e, além das questões, tinha um espaço para a produção de um desenho. O caderno tinha como função o registro por parte dos estudantes dos conhecimentos socializados e para que anotassem suas reflexões sobre as aulas. Por último, a nuvem de palavras foi um momento onde poderiam expressar o que haviam escrito no questionário e também ter acesso ao que os colegas relataram. A partir do que os estudantes iam trazendo, por nossa mediação, foi se dando um processo de instrumentalização.

Continha perguntas sobre a visão que os estudantes possuíam sobre a temática indígena e onde haviam obtido essas informações. Também haviam perguntas sobre a EF e o que conheciam sobre esse componente curricular. Além disso, os estudantes receberam seus cadernos de anotações, junto as explicações sobre seu uso (anotar impressões, informações sobre as atividades) pensando no aprendizado, individual, da turma e na prática pedagógica do professor, objetivando também a geração de dados para a pesquisa.

A partir da análise do que foi relatado pelos estudantes no questionário com desenho, percebemos grupos de informações, categorias ligadas a: localidade, tempo, corpo, parentesco, humanidade e questão nacional. Em relação ao local escreveram:

Aline (11 anos): “Eles vivem em ocas”.

Guilherme (12 anos): “Vivem em tribos e moram na selva”.

José (11 anos): “Pessoas que vivem no meio do mato em tribos”.

Robert (11 anos): “Pessoas que moram dentro da toca dentro do mato”.

Jonas (11 anos): “Eu lembro do Amazonas”.

Saulo (12 anos): “Sobrevivência e na Índia”.

Relativo ao tempo, escreveram:

Angela (11 anos): “Tribos de pessoas antepassados das nossas” ; “antigamente”.

Lucas 11 anos): “Povo antigo tempo do arco flecha”.

Bruno (12 anos): “História o passado”.

Sobre o corpo trouxeram:

Erick (12 anos): “Gente com cara pintada e “tanquinho” (“tanguinha”, se referindo à vestimenta).

Júnior (11 anos): “Por que eles não vestem roupas?”.

Philippe (12 anos): “Roupas de plantas”.

Pelo exposto, é possível analisar que muitos estudantes situavam os povos indígenas como algo distante, tanto física como temporalmente, destacando uma ideia de localização dessas populações primordialmente em áreas remotas e de floresta, e uma ligação com o tempo passado. Em relação à identidade nacional, ainda persistem visões que não reconhecem as contribuições indígenas para o que veio a se tornar o Brasil, como também a dificuldade em entender como essas populações se relacionam com a nação. Isso pode ser exemplificado por Breno (12 anos) quando perguntado sobre o que pensa quando se fala em indígenas: “Uma cultura estrangeira”. Em relação à mesma pergunta Arnaldo (12 anos) ressaltou a condição de classe “muita pobreza”, sobre isso nos alerta Munduruku (2009) “Olhar os povos indígenas brasileiros a partir de uma visão rasa de produção, de consumo, de riqueza e pobreza é, no mínimo, esvaziar os sentidos que buscam para si”. Já a estudante Mariana (12 anos) diz: “uma vida diferente de nossa vida de ser humanos”. Nos atentando para o fato do questionamento da humanidade indígena, não ser algo recente, tendo raízes no período colonial. Em relação às noções de corpo, nas falas dos estudantes se percebem visões estereotipadas e uniformizantes, além de um questionamento acerca da exposição corporal por meio da nudez. Sobre relação/parentesco, foi relatado:

Angela (11 anos): “sim, margarida minha bisavó mas ela morreu durante o parto da minha vó”.

Davi (13 anos): “minha mãe é índia ela me conta que eles vive do artesanato, não sei se gostaria de saber. Minha mãe e meu avô”.

Augusto (11 anos): “minha família quase todos”.

Davi (11 anos): “sim meu bisavô”.

Rebeca (11 anos): “sim meu vô por parte de pai”.

Bruno (11 anos): “Sim meu pai”.

Joana (11 anos): “Sim, não e dá minha família, mas o pai da minha amiga tem traços, e é parente de indígena”.

Esses relatos de parentesco expressam pontos de contato com as culturas indígenas. Esse poderia ser um ponto de discussão, pois traz esse senso de proximidade e de como as heranças, seja de parentesco ou culturais são muito mais comuns do que se imagina. Pelas respostas não pudemos nos aprofundar na análise, pois seu objetivo era apenas diagnóstico, mas essas respostas deram subsídios para reflexões e atividade no contexto da pesquisa e da proposta de ensino.

Freire(2006) em “Cinco Ideias Equivocadas Sobre O Índio” aborda concepções errôneas comuns sobre os povos indígenas. Ele discute a visão do “índio” como um grupo homogêneo, a ideia de que suas culturas são atrasadas, o congelamento dessas culturas no tempo, a percepção de que pertencem apenas ao passado e a sua exclusão da formação da identidade brasileira. Essas ideias permeiam o senso comum relativo aos povos indígenas e puderam ser percebidas nos relatos dos estudantes participantes da pesquisa.

Em conjunto com o questionário, havia um espaço para a produção de desenho que tinha por objetivo captar outras informações, por meio da linguagem gráfica, para além da escrita. Continham o seguinte enunciado : “Aqui você irá fazer um desenho, tentando representar as ideias e conhecimentos que você escreveu nas perguntas anteriores. Explore sua criatividade e use os materiais que achar necessário. O objetivo é que você expresse o seu conhecimento atual sobre os índios, o Cerrado²⁷ e a Educação Física.” As concepções se dividiram em dois grupos, um buscando expressar o que sabiam sobre os indígenas e outro sobre a EF. Sobre os indígenas, os desenhos mantiveram a coerência com a escrita, sendo retratados grupos de pessoas, alguns materiais e atividades de caça. A interpretação e título dos desenhos foram feitas pelo autor.

²⁷ O Cerrado a princípio seria um dos temas, mas após uma análise inicial sobre o andamento da proposta e o tempo disponível foi tratado apenas de forma pontual quanto tratamos de povos que habitam o bioma.

Desenho 01 – Representação
sobre indígenas



Autor: Saulo (12 Anos)

Desenho 02 – Representação
sobre indígenas



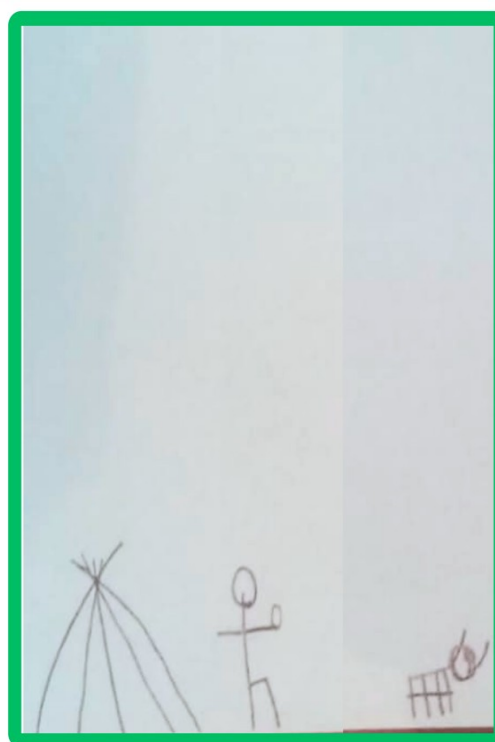
Autor: Davi (11 Anos)

Desenho 03 – Representação
sobre indígenas



Autor: Arnaldo (12 Anos)

Desenho 04 – Representação
sobre indígenas



Autor: Paulo (11 Anos)

Após os questionamentos relativos as representações sobre os indígenas, perguntamos aos estudantes sobre seus conhecimentos relativos à EF. Tais perguntas tinham como intencionalidades tanto identificar como concebiam a EF, quanto se estabeleciam (ou não) relações entre os conteúdos da cultura corporal, especialmente, os jogos e brincadeiras, com os conhecimentos de matriz indígena. As perguntas acerca da EF foram:

9. O que se pode aprender nas aulas de Educação Física? Até hoje, o que você aprendeu nessas aulas?

10. Como você aprendeu a brincar ou jogar o que você sabe hoje?

A partir da análise do que foi relatado pelos estudantes no questionário escrito com desenho (verde), percebemos três grupos de dados. Se destacando três categorias: conteúdos da cultura corporal, onde aprenderam e com quem aprenderam tais conteúdos.

Em relação à categoria “conteúdos da cultura corporal”, o esporte prevaleceu. Citaram o vôlei, talvez porque era o conteúdo daquele bimestre, conforme constatado na fase inicial de observação; citaram jogar bola/futebol; basquete e ping pong. Outro conteúdo citado foi o de jogos e brincadeiras, sendo mencionado apenas por 3 estudantes, especificando a queimada e o pega-pega.

Na segunda categoria, “onde aprenderam”, os estudantes se dividiram em três grupos: aulas de Educação Física; na rua e escolinhas esportivas.

Já a última categoria, contém os relatos sobre “com quem aprenderam o que sabem”, destacando-se “professores” e “família”. Também foram mencionados “observação de pessoas jogando” e “vizinho”. Os trechos abaixo elucidam o que foi apontado pelas crianças/adolescentes:

Rebeca (11 anos): “Com os professores”.

Mariana (12 anos): “Professora”.

Davi (13 anos): “Eu aprendi com a professora e com meu irmão.

Joana (11 anos): “Professora, meu pai”.

Marta (13 anos): “Meus irmãos e primos”.

Paulo (12 anos): “Família”.

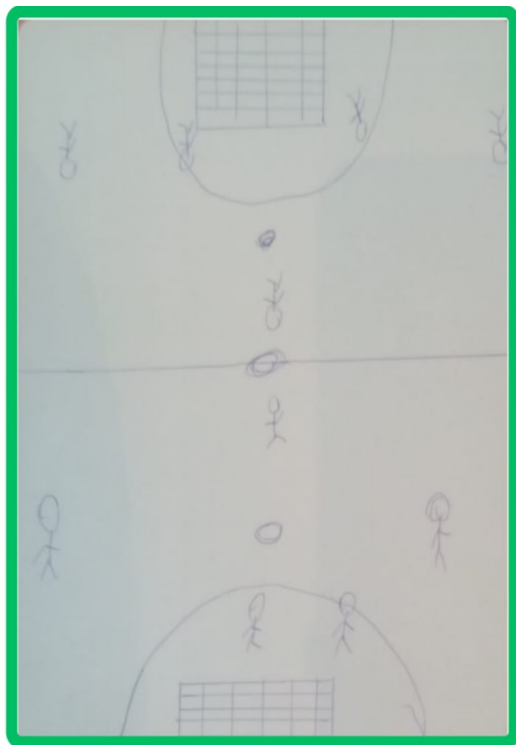
Arnaldo (12 anos): “Vendo, mas eu não brinco”.

Mario (12 anos): “Vendo outras pessoas jogar”.

Breno: (12 anos): “Vizinho”.

Nos desenhos se repetiu de forma aproximada o que foi representado na escrita, com presença preponderante dos esportes.

Desenho 05 - Representação EF



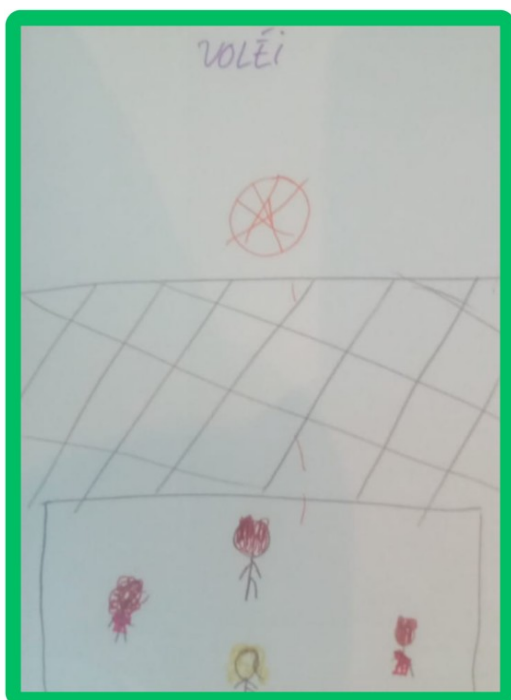
Autor: Robert (11 anos)

Desenho 06 - Representação EF



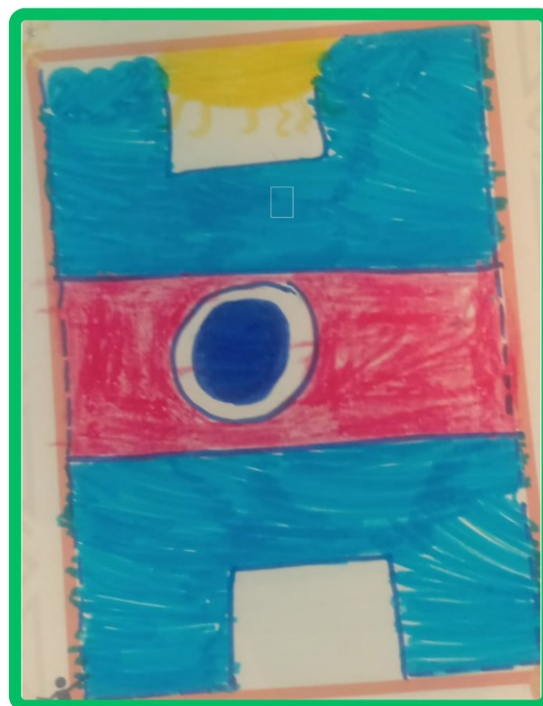
Autor: Guilherme (12 anos)

Desenho 07 – Representação EF



Autora: Rebeca (11 anos)

Desenho 08 – Representação EF



Autora: Maristela (11 anos)

Apenas três desenhos relataram esportes além do futebol, sendo dois sobre o vôlei e um sobre basquete, apontando para uma prevalência da percepção de EF como sinônimo de esporte, além disso a não relação entre a EF e outros conteúdos da cultura corporal (danças, lutas, ginástica, capoeira, práticas de aventura entre outros). A quadra poliesportiva foi um elemento recorrente.

Os dados advindos dos questionários e desenhos apontaram para uma prevalência da percepção de EF como sinônimo de esporte, o que foi confirmado pela ausência de referência, por parte dos estudantes, a outros conteúdos da cultura corporal. Esta limitada compreensão dos estudantes participantes da pesquisa sobre o que se aprende na EF, é decorrente da ausência da mesma na escolarização e do apelo histórico e midiático, podendo explicar o fato dos jogos e brincadeiras indígenas nem terem sido mencionados como conteúdo da EF pelos estudantes participantes. Demonstrando como o campo do conhecimento da EF e a escola tem a avançar.

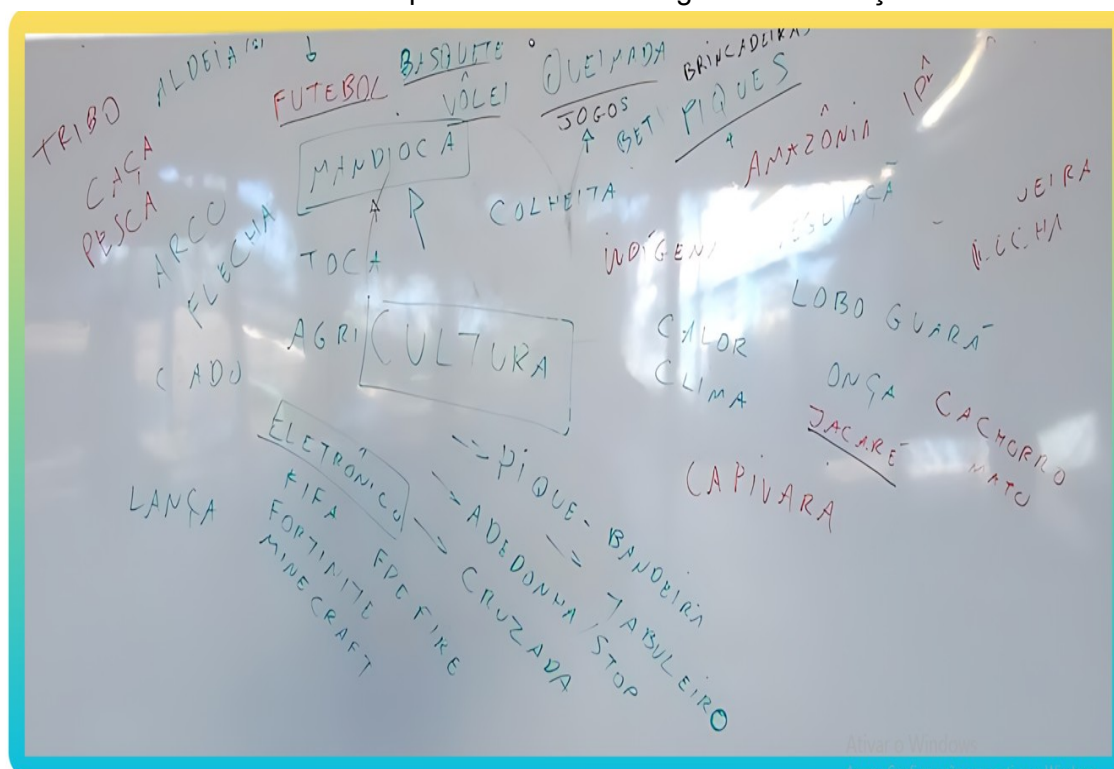
Um dos objetivos da EF é que ao fim desse processo inicial de escolarização os estudantes possam compreender e criticar esses padrões, segundo o Coletivo de Autores (2014) e as orientações do CEMEB (2018). Mesmo que as manifestações da cultura corporal estejam “oficialmente” presentes nas etapas iniciais de escolarização, de acordo com o CEMEB (2018). Sendo o Programa Educação Com Movimento (PECM) uma possibilidade para a inserção efetiva do componente EF nas primeiras fases de escolarização. Das 522 escolas de Educação Infantil e AI no DF, 127 poderiam ofertar o programa em 2023, totalizando cerca de 27%. (SIQUEIRA, 2024). Porém esse número ainda é menor na realidade, pois a disponibilidade não garante sua oferta, sendo necessário adesão dos(as) docentes. Os estudantes que cursavam o 6º ano, estavam na maioria dos casos, lidando de forma sistematizada com a EF pela primeira vez.

Além de expandir o universo de práticas, a ACS se orienta na formação omnilateral dos sujeitos, considerando aspectos culturais, sociais, econômicos, técnicos ligados a cultura corporal. Podemos a partir dessas reflexões traçar um paralelo com a efetivação da lei 11.645/2008. O fato de conhecimentos relativos as populações indígenas e também ligados a EF e cultura corporal constarem em documentos oficiais, não são garantias de sua efetivação.

Ainda como atividade diagnóstica, foi construída uma nuvem de palavras. Foi um momento onde puderam expressar o que haviam escrito no questionário e também ter acesso ao que os colegas relataram em relação a temática indígena e a EF. A princípio foram orientados a falarem o que primeiro pensassem, sendo que muitos elementos já haviam sido relatados no questionário escrito. Sobre os indígenas, os estudantes falaram: tribo, caça, pesca, aldeia, arco e flecha, lança, agricultura, mandioca, colheita, calor, clima, Amazônia, ipê, jacaré, lobo guará, onça, capivara, cachorro do mato. Em relação a EF: futebol, basquete, vôlei, queimada, pique-bandeira, pique-pegas, pique-esconde, adedonha/stop, beto, *Fifa*, *Fortnite*, *Freefire* e *Minecraft*.

Depois de anotar as falas dos estudantes, procuramos sinalizar e explicar os termos que apareceram e como se relacionavam, como a palavra “agricultura”, onde circulamos o sufixo cultura. Falaram de adedonha/stop, e explicamos que as brincadeiras e jogos podem ter nomes diferentes dependendo da região, como no caso do jogo da “queimada”, pode conhecido como “queimado” ou “baleado”. O mesmo acontecendo com as regras, existindo variações. Procuramos agrupar e caracterizar os esportes, jogos e brincadeiras, falando brevemente sobre suas similaridades e diferenças.

Foto 18 – Nuvem de palavras sobre “Indígenas e Educação Física”



Fonte: Arquivo Pessoal

A relação entre os instrumentos utilizados se mostrou produtiva, pois o questionário escrito com desenho (verde) deveria reavivar as memórias dos estudantes para que tivessem o que expor quando fossem perguntados durante a elaboração da “nuvem de palavras”. A relação entre a temática indígena e a EF no instrumento não era tão clara para os estudantes, e foi melhor explicada durante a dinâmica da “nuvem de palavras”. Buscamos realizar mediações enxergando, a concomitância de momentos de instrumentalização e problematização, iniciados pela fala e questionamentos levantados pelos estudantes. Pedimos para anotarem o que foi levantado na nuvem de palavras em seus cadernos de anotações e por fim, que selecionassem um dos jogos e brincadeiras que foram citados para praticarmos na próxima semana, sendo escolhido o pique-bandeira.

Por último, foi feita uma dinâmica para que pudessem interagir. Utilizando os cadernos de anotações como referência, a partir do comando deveriam formar grupos. Exemplo: “Quem tem caderno azul, se junte formando um círculo”. “Todos que tem caderno com a seriema se juntem formando um quadrado”. Por conta do espaço e da dispersão, essa atividade não se desenvolveu muito bem, com grupos de estudantes não querendo participar e alguns atrapalhando. Por já termos feitos uma série de atividades os estudantes se mostravam desgastados. Vejo que poderíamos ter já deixado o espaço para que vivenciassem algum dos jogos e brincadeiras que haviam relatado na nuvem, o que foi feito na semana seguinte com o pique-bandeira.

Como exposto, entre limites e possibilidades, a diversidade de instrumentos para buscar entender a prática social inicial dos estudantes se mostrou exitosa, porém não sem alguns percalços. Depois de dois dias de aula quase todos tomados por essas atividades fomos questionados pelos estudantes: “E as brincadeiras?”. Levando-nos à reflexão sobre como as dimensões do conhecimento, da vivência corporal e da ludicidade podem e devem se relacionar. Tal indagação também nos atentou para a necessidade de oportunizar mais espaço para a participação estudantil nos rumos da proposta. Por fim, outro questionamento muito relevante foi feito por uma das estudantes, no questionário escrito com desenho (verde): “O que índio tem a ver com Educação Física?” (Marta, 13 anos).

3.2.2 Introdução às vivências de Jogos e Brincadeiras

Nessa fase, foi dada ênfase às vivências práticas corporais, definidas "[...] como elementos da cultura, isto é, das manifestações culturais que se explicitam principalmente na dimensão corporal" (SILVA et al, 2009, p. 18). Podendo ser compreendidas:

[...] como conjuntos dessas técnicas com sentidos e significados coletivos e historicamente construídos, característicos das manifestações culturais capazes de englobar as relações de poder, a linguagem e o trabalho. São brincadeiras, jogos, danças, esportes, manifestações culturais, todos portadores de incontáveis técnicas em sua gestualidade característica [...] (SILVA; FALCÃO, 2012, p. 55).

Em nosso caso, as práticas corporais se focaram em jogos e brincadeiras que, segundo o Coletivo de Autores (2014), são invenções humanas que satisfazem a necessidade de ação, estimulando: pensamento e tomada de decisões, ajudando na compreensão das relações sociais e na auto-organização, promovendo a convivência coletiva e a reflexão.

Para Vygotsky (2009), para além da ludicidade, o jogo em sua esfera social, desloca o sujeito de sua rotina a tornando feliz no presente, absorvendo aspectos morais e auxiliando na ampliação de conhecimento. Krenak (2019) diz: "[...] precisamos aprender a brincar, mas somente a explicação ou a demonstração não são suficientes", e complementa "o povo indígena tem um jeito de pensar, um jeito de viver", e na nossa visão, também as formas de experienciar suas práticas corporais. Ainda para Krenak (2024): "A educação acontece em outro plano, na identidade, na hereditariedade, no parentesco, na herança ancestral". Enxergamos que os jogos e brincadeiras podem ser um desses elos de ligação entre as gerações, como apontou Lima (2016, p.36) ao se referir ao jogo com fio, de matriz indígena, "*kãchi*":

Trata-se de um jogo infantil, mas é também mais do que isso, pois envolve uma sociabilidade específica, entrelaçando não apenas fios, mas também pessoas de diferentes gerações.

Corroborando, Fernandes (2012) diz que os brinquedos e brincadeiras são parte da cultura lúdica, transmitidas culturalmente de geração para geração, e esses trazem a marca de seu tempo. Então as experiências ligadas as práticas corporais só podem ser experimentadas a partir da sua realização, deixando claro que a sua

vivência constitui apenas uma dimensão de sua totalidade. Portanto, para além da prática buscamos contextualizar essas práticas. A primeira parte das nossas vivências foi essa contextualização (25/10/2014), em forma de texto. Objetivava que os estudantes conhecessem o jogo/brincadeira e algumas informações sobre o povo que a pratica. Foi passado no quadro e deveriam registrar em seu caderno de anotações (Imagem 06 – Povos indígenas e seus jogos e brincadeira). A forma como estão disposta se inspirou no *site* povos indígenas no Brasil do ISA (Instituto Socioambiental)²⁸ de onde se extraíram as informações sobre os povos, como: seu nome, autodenominação, quantitativo populacional e família linguística. Sobre a autodenominação, devemos nos atentar que muitos dos “nomes” pelo qual são conhecidos os povos indígenas foram impostos a eles, existindo um movimento atual de mudança e autodeclaração. Sobre essa questão, Meliá (1979), diz:

A autodenominação de muitos povos indígenas reflete claramente que eles se consideram a verdadeira expressão da natureza humana, que eles são "a gente", ideal de toda educação. Os Guarani se autodenominam AVA (homem adulto), ou MBYA (gente), e ainda com outros nomes, conforme as parcialidades e subgrupos étnicos. Os Paresi se autodenominam HALÍTI (pessoa humana). Os Iránxe, MONKO (gente). Os Xavante, AWE (povo autêntico): Os Boróro, BOE (gente). (MELIÀ, 1979, p.12)

Imagem 06 – Povos indígenas e seus jogos e brincadeira

²⁸ https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal



MATSÉS (AM)	Quantos são:	1700 (CTI, 2016) Peru 2500 (CTI, 2016)	Família linguística: Pano
--------------------	---------------------	--	----------------------------------

Também conhecidos como Mayoruna, habitam a região de fronteira Brasil-Peru. Suas comunidades estão distribuídas ao longo da bacia do rio Javari, no extremo oeste da Amazônia brasileira, e, no Brasil, vivem na TI Vale do Javari junto com outros povos falantes de línguas das famílias Pano e Katukina. (ISA, 2016)

Rastro da Cobra Sucuri

Muito simples em sua concepção, necessitando-se apenas desenhar um rastro em zigue-zague de bom tamanho no chão com uma vareta, as crianças devem formar uma fila e percorrer todo o traçado numa perna só. (CALDERARO, 2006)

BORORO (MT)	Autodenominação: Boé	Quantos são:	1817 (Siasi/Sesai, 2014)	Família linguística: Pano
--------------------	-----------------------------	---------------------	--------------------------	----------------------------------

Bororo significa "pátio da aldeia" na língua nativa, refletindo a disposição circular das casas com o pátio central como espaço ritual. Apesar de possuírem um território descontínuo e descaracterizado, a cultura e autonomia política dos Bororo resistem aos efeitos predatórios do contato com o "homem branco" há 300 anos. (ISA, 2014)

Jure

Brincadeira que consiste em desenhar no chão um rastro de cobra. As crianças pulam acompanhando o rastro imaginário da grande serpente até o seu final. Quando o rastro vira à esquerda, pula-se somente com a perna esquerda ao virar para a direita pula-se apenas com a perna direita. Nesta brincadeira utiliza-se apenas uma perna. É uma brincadeira de habilidade, força, resistência e coordenação motora. O desafio do brincar é percorrer todo o percurso sem pisar fora do rastro. (ADUGOENAU et al, 2019)

KALAPALO (MT)	Quantos são:	855 (Siasi/Sesai, 2020)	Família linguística: Karib
----------------------	---------------------	-------------------------	-----------------------------------

A vida social em suas aldeias varia conforme as estações. Na seca (maio a setembro), a comida é abundante e ocorrem rituais públicos com música e participação de outras aldeias. Na estação chuvosa, a comida escasseia e a aldeia se concentra nas relações internas. No Parque Indígena do Xingu, destacam-se na vigilância de seus limites, evitando invasões de fazendeiros. (ISA, 2020)

Heiné Kuputisü

Neste jogo de resistência e equilíbrio, o corredor deve correr num pé só, feito um saci, e não pode trocar de pé. Uma linha é traçada na terra para definir o local da largada e outra, a uns 100 metros de distância, aponta a meta a ser atingida. Apesar de a velocidade não ser o mais importante, todos tentam fazer o caminho o mais rápido que podem, mas no fim, vence quem foi mais longe. (RICARDO, 2020 p.65)

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 19 – Vídeos Rastro da Cobra e Heiné Kuputisü²⁹

Nome	Link
Rastro da cobra Sucuri - Brincando e Dialogando	https://www.youtube.com/watch?v=QQc84LfHQpw
Heiné Kuputisü - “Corrida do Saci” –Kalapalo	https://vimeo.com/5644015

Fonte: Elaborado pelo autor

Antes de iniciar a aula de (26/10/2023), sobre o jogo “rastros da cobra”, perguntamos sobre o povo que praticava essa brincadeira e sua autodenominação. Alguns estudantes se recordaram e responderam “Bororo”, “Boé”. Retomamos brevemente a explicação sobre a questão das nomenclaturas e da autodenominação. Formamos 3 filas sinalizadas no chão com “chapéu chinês” (verde, vermelho e azul). Para os rastros usamos, corda, fita e escada de agilidade.

Imagem 07 - “Chapéu Chinês”

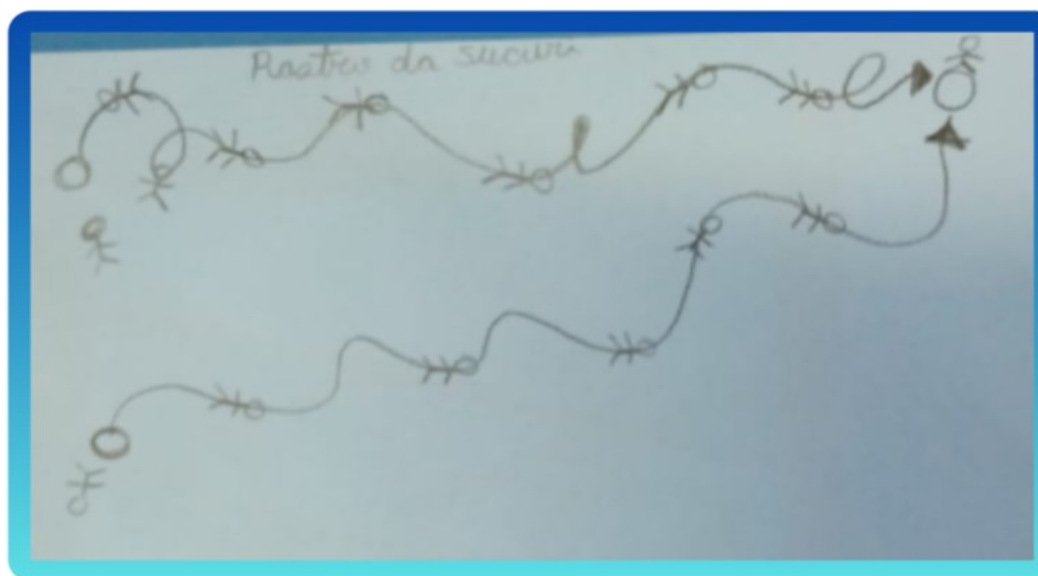
Fonte: Extraída da internet, editada pelo autor.

Pedimos para que passassem livremente e fomos sugerindo desafios (passar com um pé só, realizar giros). Depois sugerimos que se modificasse o percurso. Posteriormente, transformamos as três em apenas uma fila com todos equipamentos em uma só “cobra”, onde todos deveriam passar. Foi feito o mesmo procedimento, primeiramente iam passando livremente, depois iam tentando

²⁹ Não encontramos vídeo sobre o “Jure”

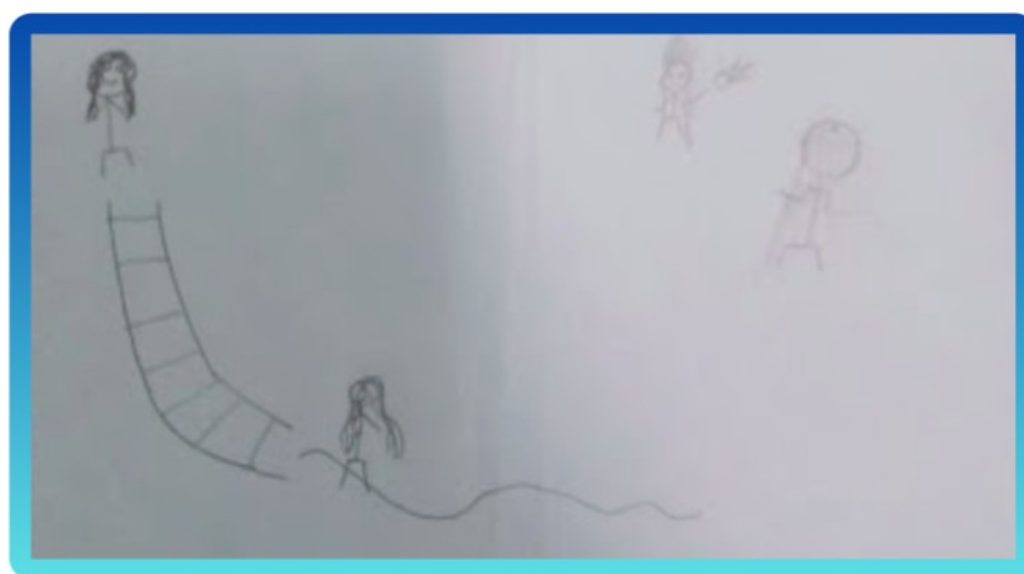
maneiras diferentes. Desde o primeiro momento salientamos que a brincadeira “original” era realizada na areia e que estávamos fazendo adaptações para que pudéssemos realizar na escola, que não conta com esse tipo de espaço. Caracterizando com isso momentos de problematização, onde os estudantes são convidados a refletir sobre os diferentes espaços e locais onde as brincadeiras podem ser realizadas. Os desenhos abaixo são representações que os estudantes fizeram sobre as atividades.

Desenho 09 - Rastro da Cobra Sucuri



Autora: Sarah (12 anos)

Desenho 10 - Rastro da Cobra Sucuri



Autora: Marina(11 anos)

Na aula sobre o *Heiné Kuputisü* (26/10/2013), falamos sobre como a brincadeira é realizada pelos Kalapalo. Depois definimos como seria o trajeto, deveriam sair do portão próximo à cantina e tentar alcançar o outro portão na parte superior. Os estudantes realizaram algumas tentativas como teste e poucos conseguiram percorrer todo trajeto sem apoiar o outro pé. Como adaptação, entregamos um “chapéu chinês” para cada estudante, para que marcassem o local até onde conseguiram percorrer com uma perna só, e essa seria sua meta nas outras tentativas, superar a sua própria marca. A partir do momento que alguns estudantes relataram desgaste, explicamos que era um dos objetivos da brincadeira, testar sua resistência. Depois de algumas tentativas, o número de participantes foi diminuindo. A professora parceira, regente a turma, observou uma certa resistência inicial de um grupo de estudantes, mas notou uma mudança positiva à medida que a brincadeira se desenvolvia, com maior engajamento e descontração. Sobre o “Rastro da Cobra” e o *Heiné Kuputisü*, esses foram os relatos dos estudantes, nos cadernos de anotação:

Rebeca (11 anos) “Hoje nos brincamos de heine kuputisu e rastro da cobra sucure e fizemos corrida”.

Erick (12 anos) “Jogo/brincadeira Heine Kuputsu rastro da cobra sucure brincadeira muito legal o professor podia ter separado ingual e a gente podia ter jogada mais o caminho da sucure”.

Davi (11 anos) “Heine Kuputisu/Rastro da sucure eu correria mais rapido só que não corri a turma fez graça. Gostei da brincadeira”.

Marina (11 anos) “Nós teve que corre com um pé só”.

Guilherme (12 anos) “Hoje jogamos Heiné Kuputsu teve vários desafios e eu gostei porque podiam correr de várias formas”.

Mario (11 anos) “Hoje a aula foi muito legal brincamos de rastro da cobra”.

Na parte final fizemos alguns jogos de pique que haviam sido levantados durante a nuvem de palavras, destacando-se jogos/brincadeiras de pique, buscando que os estudantes se sentissem efetivamente participantes e pudessem brincar/jogar de algo proposto por eles. Esses jogos foram realizados na quadra poliesportiva e contaram com toda a turma, que participou com entusiasmo. Primeiro fizemos o pique-linha, que é uma adaptação do pique-pegas onde os participantes só podem se deslocar sobre as linhas da quadra. Começamos com apenas um pegador. O pegador era identificado pelo “chapéu chinês” que carregava. Depois de algumas rodadas e dificuldade de alguns estudantes para pegar alguém, modificamos as regras, adicionando outros pegadores para auxiliar. Quando o envolvimento começou a diminuir e o cansaço começou a aumentar,

sugerimos a prática do pique-bandeira, mas a aula já estava no final então combinamos e faríamos na próxima aula em (27/20/2023).

Começamos perguntando sobre as regras do pique-bandeira e como se jogava, havendo algumas divergências sobre o campo de jogo e sobre as formas de “colar” e puxar os adversários do outro campo. Combinamos que o limite do campo seria a quadra de futsal e que quem ultrapasse essas linhas seria “congelado”. A área das bandeiras ficava após a linha de fundo. Separamos dois times, o verde e o vermelho que se referia a cor da bandeira que deveriam resgatar, representada pelo “chapéu chinês”. Combinamos que a partida seria disputada em uma melhor de 3, a equipe que primeiro fizer dois pontos vence.. O jogo ocorreu bem e com boa participação, a professora da turma ao fim do jogo me relatou que era a primeira vez que via um estudante participando de uma atividade prática, e o mesmo descreveu em seu caderno de anotações: “Não estava tão confiante por que era a minha primeira vez jogando” Arnaldo(12 anos).

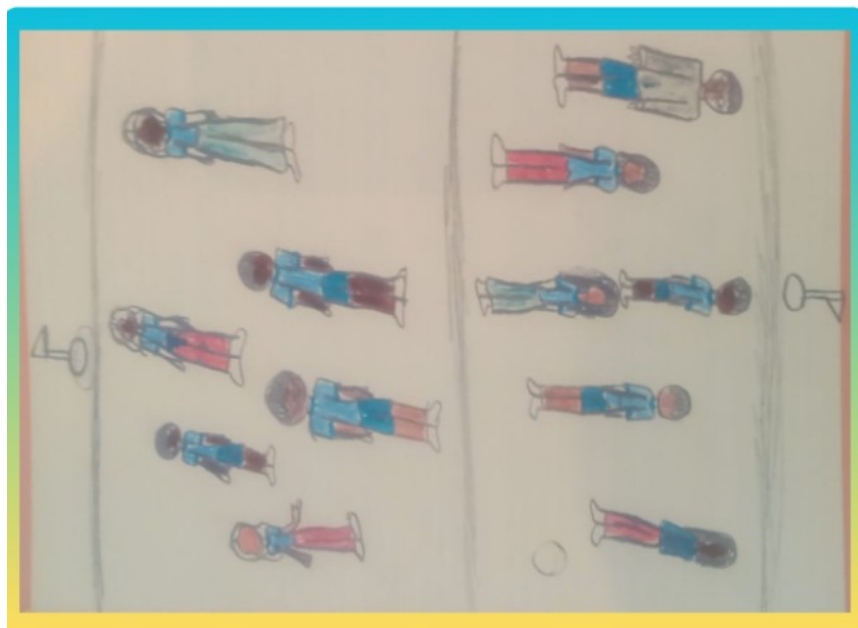
Os estudantes se mostraram animados e participativos, então combinamos que na próxima aula faríamos novamente o pique-bandeira. No dia seguinte, antes de começarmos a jogar, repassamos as regras com uma explicação sobre o jogo e seus objetivos. Explicamos que era classificado como um jogo de invasão, e que para se jogar se deve invadir o território do outro time ao mesmo tempo que se defende o seu. Como tínhamos mais tempo, dessa vez faríamos uma melhor de 5, onde a equipe que primeiro alcançar 3 pontos vence. Fizemos uma partida de teste, após esse teste demos um período para que cada time pudesse organizar sua estratégia para partida. Abaixo estão o que alguns estudantes escreveram em seus cadernos de anotação:

Mariana (11 anos) “Hoje joguei pique bandeira tinha o time verde e vermelho. Era 18 jogadores de cada lado eu fiquei no time verde no começo na 1 partida ganhamos. Nós ganhou e o placar era de 1 x 3. Gostei muito da aula foi muito boa o professor explicou tudo direito e a nossa professora estava olhando nós jogando”.

Philippe (12 anos) “Pique-bandeirinha. Precisam roubar a bandeira do time adversario e levar para nosso campo”

Joana (11 anos) “Eu gostei de brincar de piqui bandeirinha, foi muito legal! Mas eu queria que algumas pessoas poderia seguir as regras, por que alguns não aceita Mas tudo bem, o importante é que a gente ganhou, de 3x1, fiquei feliz por isso, espero que a próxima vez que eu jogar eu me saia melhor”.

Abaixo está a representação que a estudante fez no questionário escrito com desenho (amarelo) representando o pique-bandeira.

Desenho 11 – Pique-bandeira

Autora: Joana (11 anos)

Nesse grupo de aulas houve participação efetiva dos estudantes, contribuindo o fato de terem praticado um jogo (pique-bandeira) que foi proposto por eles e que a maioria já tinha alguma familiaridade. Num primeiro momento o jogo teria o objetivo de fruição dos estudantes, possibilitando que aproveitassem, sem nenhuma ação direcionada a não ser a participação. Mas após essa aula percebemos que o fato de ser um jogo de invasão poderia nos ajudar a introduzir um tópico que iríamos tratar mais à frente, ligados a colonização/invasão. Na parte final da aula fizemos uma explicação sobre os objetivos do jogo, com ênfase na invasão e no território, falando brevemente sobre a problemática ligada aos povos indígenas e seus territórios, que foi retomada durante o conjunto de aulas denominado “enriquecimento teórico e cultural”. Caracterizando a entrada em uma fase de instrumentalização, que segundo (SAVIANI, 2022 p.154) “desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social” por meio das “ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc.”(Ibid, p.154), e em nosso caso particular, sobre o caráter histórico e científico da cultura corporal em suas múltiplas dimensões.

A EF escolar não é separada da totalidade social, mas, sim, uma parte dessa totalidade, como toda a organização escolar. Sendo essa a contribuição específica da EF:

Se as práticas corporais, ao desprenderem-se de um fim unicamente utilitarista, possibilitassem experienciar outras dimensões pouco exploradas, como as emoções, as relações com o outro, com os elementos da natureza, se tornariam ainda mais importantes como colaboração que a Educação Física pode prestar em sua contribuição social (SILVA et al, 2009, p. 23-24).

As atividades se encerraram com um pedido para que pesquisassem e registrassem em seu caderno de anotação, informações sobre os termos índio e indígena.

3.2.3 Enriquecimento teórico e cultural

A prática do pique-bandeira nos possibilitou problematizar e trazer alguns conceitos caros aos povos indígenas. Buscamos trazer as perspectivas indígenas sobre território e as questões ligadas às nomenclaturas e autodenominação desses povos. Poucos estudantes trouxeram a atividade de pesquisa em seus cadernos de anotações. Dos estudantes que a trouxeram, essas foram algumas das anotações mais significativas:

Graça (12 anos) “Indígenas ficaram conhecidos como pessoas do lugar”.

Erick (12 anos) “Pessoas que vivem em uma área antes da colonização e com a relação com a natureza”.

Caso a maioria tivesse feito a atividade em casa eu solicitaria que relatassem o que pesquisaram e eu sintetizaria as informações no quadro para que anotassem. Quando perguntei apenas 5 estudantes haviam realizado a pesquisa. Por conta de uma experiência anterior com esse tipo de atividade, levei uma caixa de dicionários para que pudessem realizar a atividade em sala. Por último, fizemos uma pequena síntese mostrando que o termo índio foi uma imposição e era uma espécie de apelido e que o termo indígena se relaciona com o pertencimento a uma localidade.

Para os indígenas, o território não é apenas uma delimitação geográfica, mas também um espaço que reflete sua identidade, história e modo de vida (FUINI, 2017) e envolve a relação com a terra, a preservação de seus costumes e a luta pela demarcação de terras indígenas (SILVESTRI, 2021). Para Barragán (2011):

La cosmovisión y prácticas culturales de los pueblos indígenas están íntimamente relacionadas con los espacios naturales y se diferencian de las visiones de otros sectores que separan lo natural de lo humano. Sin duda, las diversas formas de aproximación, administración y manejo de los recursos naturales y de la biodiversidad que existen en América Latina han estado marcadas por las diferencias entre estos distintos tipos de lógicas. Apud REIS 2007 (BARRAGÁN, 2011, p.7).

Já o termo “índio” é criticado por Mura (2022)³⁰, argumentando que foi historicamente imposto pelos colonizadores europeus. Para ela, “índio” é uma construção externa que não reflete a diversidade cultural, as línguas e as identidades específicas dos povos originários. Ela defende a valorização dos nomes e autodenominações de cada etnia, reconhecendo a riqueza e a singularidade de suas culturas. Munduruku (2022) complementa: “[...] indígena diz muito mais sobre a riqueza e singularidade de cada povo, enquanto índio é uma construção colonizadora que não reflete essa diversidade”. Após as explicações sobre os temas em sala, fomos até as escadas, onde se encontram dois grandes mapas.

Foto 19 - Mapa Mundi e do Brasil



Fonte: Acervo autor

³⁰ Falas de Márcia Mura e Daniel Munduruku em entrevista “Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos” por Emily Santos em 19/04/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml> Acessado em 22/07/2023.

Falamos sobre os conceitos da oposição das palavras indígena x alienígena, pontuando a questão de quem é nativo/original. Mostramos no mapa, onde estava a Europa em especial Portugal. Falamos sobre os termos descobrimento ou invasão, perguntando se o que veio a se chamar Brasil foi descoberto ou invadido, falando brevemente sobre os nomes que essas terras tiveram até chegar no nome Brasil.

Depois, conversamos sobre as projeções populacionais dos indígenas de 1500 e alguns dados sobre o Censo de 2023, tanto da população total quanto indígena. No mapa do Brasil, conversamos sobre onde hoje se localizariam os povos indígenas, se estariam em alguma localidade específica. Alguns estudantes falando na Amazônia, outros dizendo na floresta. Perguntamos se se recordavam do nome dos povos que praticavam o Rastro da Cobra Sucuri e o Heiné Kuputisü, alguns disseram: “Bororo”. Perguntamos: “E o outro?”, sugerindo que olhassem no caderno, aí disseram: “Kalapalo”. “E o estado onde habitam alguém consegue achar no mapa?”. Os estudantes começaram a falar vários nomes de estados aleatoriamente, com isso intervimos e falamos que ficava no Centro-Oeste, aí um estudante olhou no caderno e disse MT e com isso apontamos no mapa e explicamos que os povos indígenas estão em todo o território nacional, inclusive aqui no DF.

Ainda restavam alguns minutos da aula e disse que iríamos para a parte externa onde poderiam escolher os jogos ou brincadeiras que quisessem praticar. Este momento “livre” leva em consideração o aspecto lúdico que dá identidade ao conteúdo “jogos e brincadeiras”, ao mesmo tempo como possibilitou a identificação de quais jogos e brincadeiras, espontaneamente, iriam escolher. Um grupo pediu a bola de futsal para ir para quadra e outro disse que queria jogar o pique-bandeira, enquanto um terceiro grupo disse que não queria fazer nenhum dos dois, sugerimos que escolhessem outra atividade, pegamos as cordas e alguns jogos de tabuleiro e disponibilizamos para esse grupo.

Antes de retornar para a sala, relembramos que no dia seguinte iríamos para a visita ao Museu Nacional da República, para conhecermos a exposição “Pamuri Pati – Mundo em transformação” da artista indígena Daiara Tukano. Essa atividade foi previamente comunicada aos estudantes e necessitou de autorização de seus responsáveis. A artista indígena Daiara Tukano é ativista dos direitos

indígenas e pesquisadora em direitos humanos. A exposição “Pamuri Pati – Mundo em transformação”, incluía mais de 70 obras, entre pinturas, obras e instalações, destacando a cultura e a luta dos povos indígenas, abordando a transformação social e cultural, a ancestralidade e a conexão com a natureza, enfatizando a importância da arte indígena contemporânea.

Na aula seguinte (09/11/2023) nos reunimos na sala multiuso da escola, para receber as autorizações restantes e fazer uma breve explicação sobre nossa visita. O Museu Nacional da República Honestinho Guimarães fica a aproximadamente 20 km da escola em um trajeto de cerca de 30 minutos, sendo o transporte ofertado pelo programa Museu Educativo. Abaixo alguns registros desta aula realizada fora dos “muros da escola”, que levou os estudantes a se deslocarem de seu território localizado na periferia do DF para ocupar o centro da cidade, ajudando-os a compreender e vivenciar uma experiência estética ao acessar um patrimônio público e cultural.

Foto 20 - Visita ao Museu Nacional da República

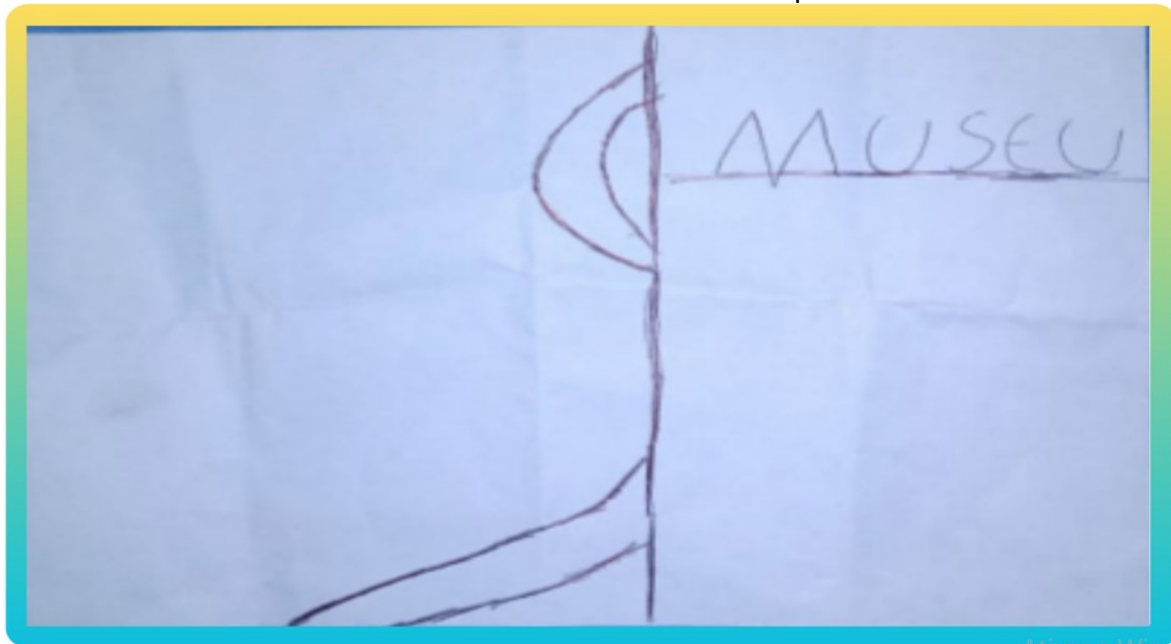


Fonte: Acervo do autor

Previamente durante as explicações, orientamos para que usassem seu caderno para que anotassem e desenhassem o que lhes chamasse atenção durante a visita. Abaixo está um desenho feito no caderno de anotações pelo estudante

Luiz Gustavo (11 anos), acompanhada da descrição: “Um passeio que mostrou a arte indígena”.

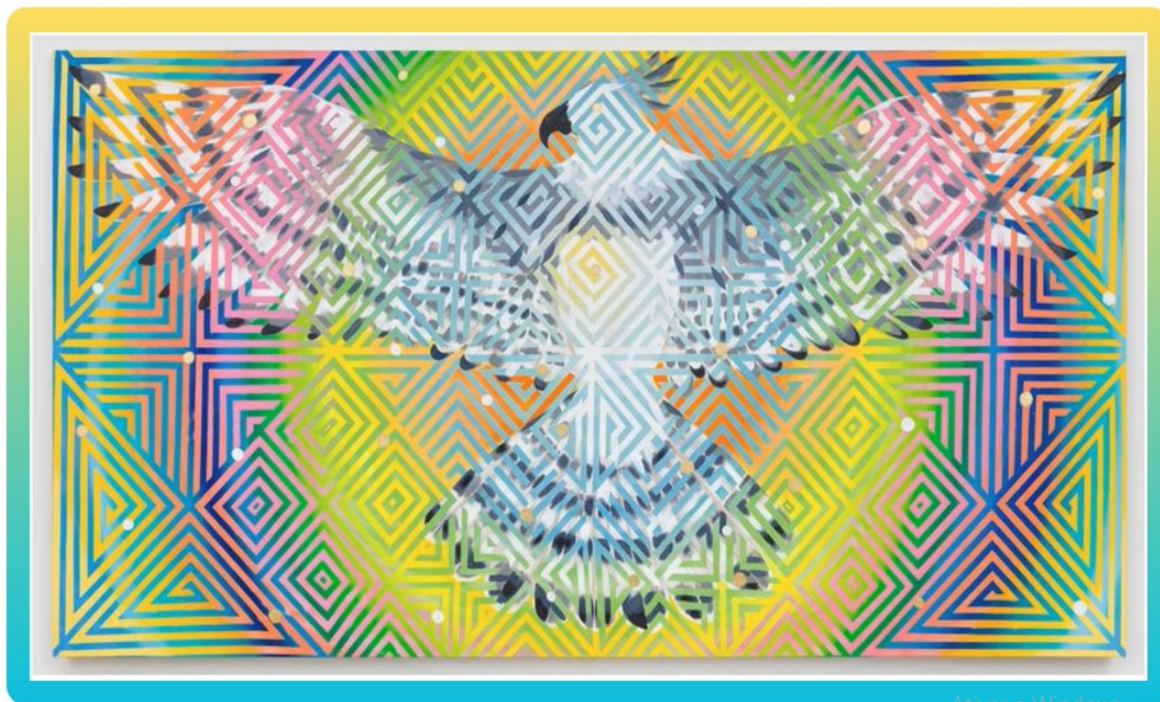
Desenho 12 - Museu Nacional da República



Autor: Lucas (11 anos)

Abaixo estão algumas imagens de obras da exposição e releituras produzidas pelos estudantes:

Obra 01 - Festa no Céu: Gavião-Real



Autora: Daiara Tukano

Desenho 13 – Gavião - Caderno de anotações



Autor: Augusto (11 anos).

Obra 02 – Benfeitoria – Maloca tradicional do povo Yepá Mahsã



Autores: Bu'ù Kennedy e Daiara Tukano

Desenho 14 – Releitura do estudante Caderno de Anotação**Autor:** Davi (11 anos).

O estudante Estevão (11 anos) escreveu assim em seu caderno de anotações: “A arte indígena conta várias histórias como caça e histórias da tribo. Cada árvore tinha sua região”, se baseando na obra abaixo.

Obra 03 – Famílias Linguísticas – Línguas em Retomada**Autora:** Daiara Tukano, 2018

Ainda sobre a percepção e apropriação dos estudantes provocadas pela ida ao museu, estão alguns relatos extraídos dos questionários escrito com desenho (amarelo) e cadernos de anotações.

Angela (11 anos): Gostei em relação ao passeio aprender um pouco mais sobre essas matérias que normalmente a escola não ensina. Minha aula favorita foi no museu.

Guilherme (12 anos): Está sendo muito bom o passeio ao museu, estou aprendendo muitas histórias interessantes, como a cobra gigante.

Joana (11 anos): É tudo muito lindo é diferente, eu gostei muito. É tudo diferente, impressionante, lindo e maravilhoso. Formas de interpretação diferentes.

Jonas (11 anos): Fui ao museu de ônibus foi perfeito e tirei muitas fotos legais e também aprendi muitas coisas e eu comi muita comida.

Philippe (12 anos) Achei muito legal todas as artes.

A última atividade da semana foi chamada de “Memorial na Escola”, ocorrida em 10/11/2023. Na sala multiuso dispusemos: livros, revistas, mapas, brinquedos, cestas e instrumentos indígenas, do acervo pessoal do professor-pesquisador. Demos um tempo para que pudessem olhar, ler e manusear os materiais.

Foto 21 – Memorial na Escola



Fonte: Acervo do autor.

Foto 22 – Livros, revistas, artefatos e brinquedos



Fonte: Acervo do autor

Joana (11 anos) assim descreveu a sua experiência no “Memorial na Escola”: “Quando descemos pra sala de multiuso eu gostei bastante porque tinha vários livros, e eu amo livros, também tinha alguns brinquedos indígenas. Eu achei bem legal!”

Imagem 08 – Vídeo Raízes do Brasil - Os Indígenas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>

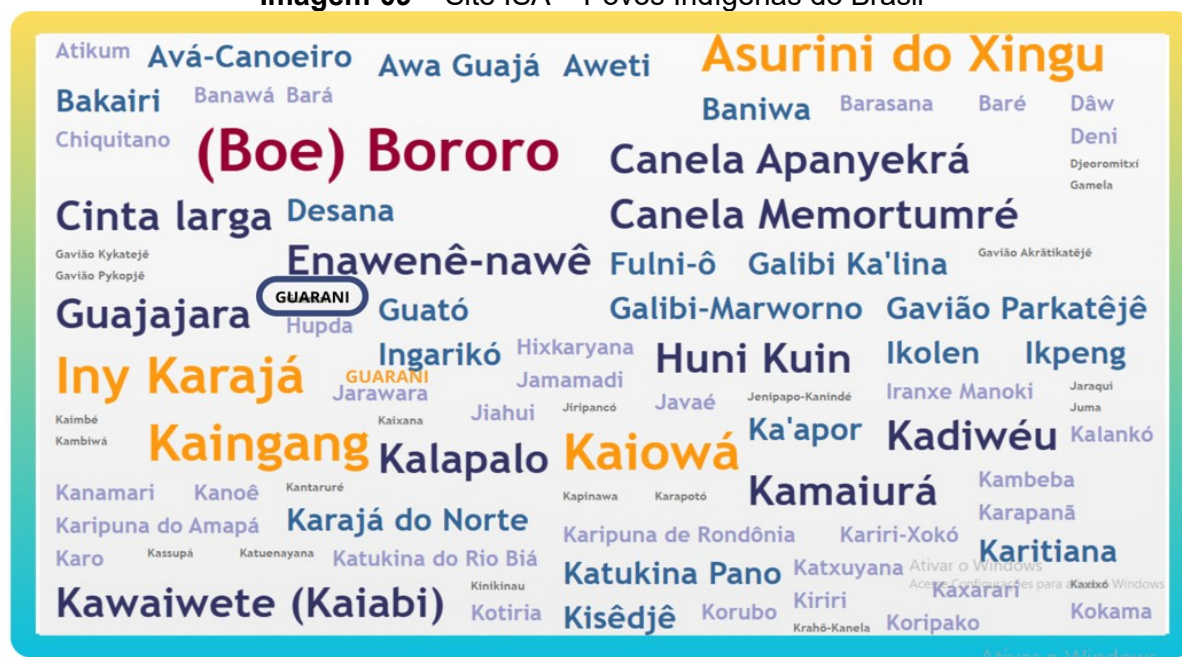
Após essa parte com os materiais, colocamos as cadeiras próximas à televisão para assistirmos a animação “Raízes do Brasil – os indígenas”³¹, que conta a história e os costumes dos primeiros habitantes do nosso país. Orientamos os estudantes a levarem seus cadernos e fazerem anotações sobre as atividades de nosso memorial. Sobre o vídeo, destacam-se os relatos abaixo:

Guilherme (12 anos): Jogos e brincadeiras, música, plumagem. 1500 portugueses invadiram os povos indígenas. Portugueses ensinaram várias coisas para os índios como: arma de fogo, roda, Bíblia. Os povos indígenas estão espalhados pelo Brasil. Algumas partes do Brasil foram colonizadas por vários países como Espanha, França, Portugal e África. Existem povos indígenas que são isolados dos povos portugueses, porque tem vergonha de aparecerem.

Joana (11 anos): Sobre o vídeo eu gostei bastante da animação e a explicação, as religiões, comidas indígenas e os trabalhos que eles dividiam.

Na televisão que estava conectada ao computador, acessamos o site do Instituto Socio Ambiental (ISA) ³² e pedimos para que os estudantes localizassem um dos povos que havíamos estudado. Depois fomos clicando nos nomes que eram indicados pelos estudantes e líamos brevemente as informações sobre os povos.

Imagem 09 – Site ISA – Povos Indígenas do Brasil



Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>

³² Instituto Socio Ambiental (ISA) pib.socioambiental.org/pt

Finalizamos essa parte da proposta de ensino com uma adaptação do pique-bandeira, que chamamos de pique-território. Explicamos que as regras seriam as mesmas, o que mudaria seria o número de times jogando ao mesmo tempo, em vez de dois seriam quatro. A quadra de futsal foi dividida em 4 quadrantes, com um time dentro de cada um. Cada equipe poderia capturar a bandeira de qualquer um dos outros três times. Fizemos algumas partidas de teste para que se habituassem as mudanças de regra. Depois passamos ao jogo em si, disputado em uma melhor de três, onde a equipe que conquistasse dois pontos primeiro, venceria.

Com isso encerramos a parte “enriquecimento cultural e teórico” que dá nome a esta parte da proposta e pesquisas, mas esclarecendo que atravessou todo o processo. Esse “enriquecimento” teve por objetivo que os estudantes se apropriassem de alguns conhecimentos relativos a nomenclaturas, conceitos, concepções e principalmente, compreendessem a riqueza e diversidade dos povos indígenas de nosso país. As expressões dos estudantes, conforme foram aqui destacadas e analisadas, indicam que houve um significativo processo de apropriação dos conhecimentos teóricos articulados com vivências estéticas e artísticas, com o acesso ao patrimônio público e cultural proporcionados pela visita ao museu, bem como pela ressignificação do espaço da escola com o “Memorial da Escola”. Possibilitando, de acordo com Saviani (1999), o acesso ao domínio da ciência, do saber erudito, da cultura sistematizada, instrumento indispensável para sua participação social.

3.2.4 Jogos e Brincadeiras com Fio

Após a fase de enriquecimento teórico e cultural, nossa proposta teve ênfase em dois grupos de jogos e brincadeiras: com fio; e com peteca. As estratégias metodológicas se encaminharam como nas aulas anteriores, se iniciando com um texto explicativo sobre os povos e seus jogos e brincadeiras. Depois, com materiais impressos e vídeos, passamos à vivência.

De forma geral, os jogos e brincadeiras com fio são atividades individuais ou em duplas, onde os sujeitos criam formas geométricas e representações de animais e vegetais relevantes para seus povos. Para Donna Haraway (1997 *apud* Amador *et al*, 2023, p. 125):

No jogo da cama de gato não existe uma disputa, mas a entrega de um padrão a ser transformado, uma ação de soltar os fios e acompanhar as consequências dessa passagem para outras mãos. Um padrão inventado é disponibilizado para que outros sigam transformando-o, mutando-o.

Os fios são confeccionados pelas comunidades utilizando, geralmente, fibras vegetais, como algodão. No nosso caso utilizamos barbantes de diferentes cores. Mais uma vez, foi possível trabalhar intencionalmente as dimensões da PHC, bem como identificá-las no processo de apropriação dos estudantes. Devido à contextualização de quem pratica esses jogos e brincadeiras e das formas que o fazem, além dos materiais que utilizam, podemos verificar elementos de problematização onde a “prática social” dos estudantes é questionada, analisada e interrogada em conjunto com a “instrumentalização”, onde os meios para a melhor compreensão são disponibilizados (SAVIANI, 1999).

Foi possível observar momentos de “catarses” (*IBIDEM*), por conta das adaptações feitas, quando um dos estudantes acessava seus conhecimentos sobre o tema e compartilhava conosco e seus pares. Também quando os estudantes começaram a formar figuras em conjunto, transcendendo o planejamento inicial de reproduzir os jogos e brincadeiras com fio. Fizemos algo que foi além da reprodução, nos apropriamos desses jogos e brincadeiras os transformando.

Souza Júnior et al., (2011, p. 404) a partir da fala de Escobar (2009), diz: “O ser humano não expressa corporalmente a cultura, ele constrói e transforma essa cultura”. Devemos salientar que, por se tratarem de práticas corporais desenvolvidas historicamente, trazem consigo dimensões de conhecimento contidas nas suas formas de expressão e transmissão.

Conversamos brevemente com os estudantes sobre a questão dos nomes dos jogos e brincadeiras e como o nome “cama de gato” é uma espécie de apelido, onde no senso comum agrupam todos jogos e brincadeiras com fio. Buscamos salientar que cada manifestação têm um nome próprio dado por cada povo.

Se de um lado ter um nome que agrupa estes jogos facilita a comunicação, por outro pode não dar conta da especificidade de cada manifestação concernente a cada povo indígena que os praticam. Optamos, para fins didáticos, e visando a seleção, organização e sistematização dos conhecimentos, nomear como “jogos e brincadeiras com fio”. Porém, conforme apontam os dados mais adiante, a maioria dos estudantes se referiu ao conjunto destes jogos e brincadeiras como “cama de

gato” e não como jogos e brincadeiras com fio, como pretendíamos. Abaixo está o texto que foi passado para os estudantes no qual deveriam registrar em seus cadernos de anotação.

Imagem 10 – Jogos e brincadeiras com fio

KATUKINA (AC) **Quantos são:** 1154 (Siasi/Sesai, 2014) **Família linguística:** Pano

Defini-los exclusivamente pela denominação do grupo, não é uma tarefa fácil. "Katukina" (ou Catuquina, Katokina, Katukena e Katukino) é um termo genérico que chegou a ser atribuído a cinco grupos linguísticos distintos e geograficamente próximos (ISA, 2009). Os Katukina (atuais Noke Kuin), são um povo de língua pano, habitantes de duas terras indígenas no estado do Acre (LIMA, 2015).

Kāchi

É como nomeiam o jogo de barbante, mais conhecido como "Cama-de-Gato". Grande parte das formas resulta em motivos que fazem referência às anatomias animal e vegetal (LIMA, 2015).

KALAPALO (MT) **Quantos são:** 855 (Siasi/Sesai, 2020) **Família linguística:** Karib

A vida social em suas aldeias varia conforme as estações. Na seca (maio a setembro), a comida é abundante e ocorrem rituais públicos com música e participação de outras aldeias. Na estação chuvosa, a comida escasseia e a aldeia se concentra nas relações internas. No Parque Indígena do Xingu, destacam-se na vigilância de seus limites, evitando invasões de fazendeiros. (ISA, 2020)

Ketinho Mitselū

Utilizam um fio comprido feito da palha de buriti trançado e amarrado nas pontas. Entrelaçam rapidamente o fio com os dedos e formam diversas figuras. Aparecem animais, figuras da mitologia e referências bem-humoradas às suas atividades. Além de divertido, esse jogo desenvolve a criatividade, a memória e a precisão. Conhecido como cama de gato, o jogo consiste em utilizar uma corda, linha ou barbante para se construir desenhos que podem ser peixes, aves ou o que a imaginação permitir (PEREIRA, 2021).

KAMAIURÁ(MT) **Quantos são:** 710 (Sesai, 2020) **Família linguística:** Tupi-Guarani

Constituem uma referência importante na área cultural do Alto Xingu, em que povos falantes de diferentes línguas compartilham visões de mundo e modos de vida bastante similares. Estão ainda vinculados por um sistema de trocas especializadas e rituais intergrupais, os quais recebem diferentes nomes no interior de cada etnia, mas que ficaram mais conhecidos (pelos de dentro e os de fora do universo xingano) justamente pelos termos usados na língua Kamaiurá, tais como o Kwarup e o Jawari. (ISA, 2020)

Mojarutap Myrytsiowit

Criam diferentes figuras, demonstrando habilidade manual e originalidade. Eles usam fio de tecido de buriti. As figuras são ligadas à cultura indígena, como morcegos, gaivotas, peixinhos, tucunaré e cobra. (ISA, 2004)

Fonte: Elaborado pelo autor

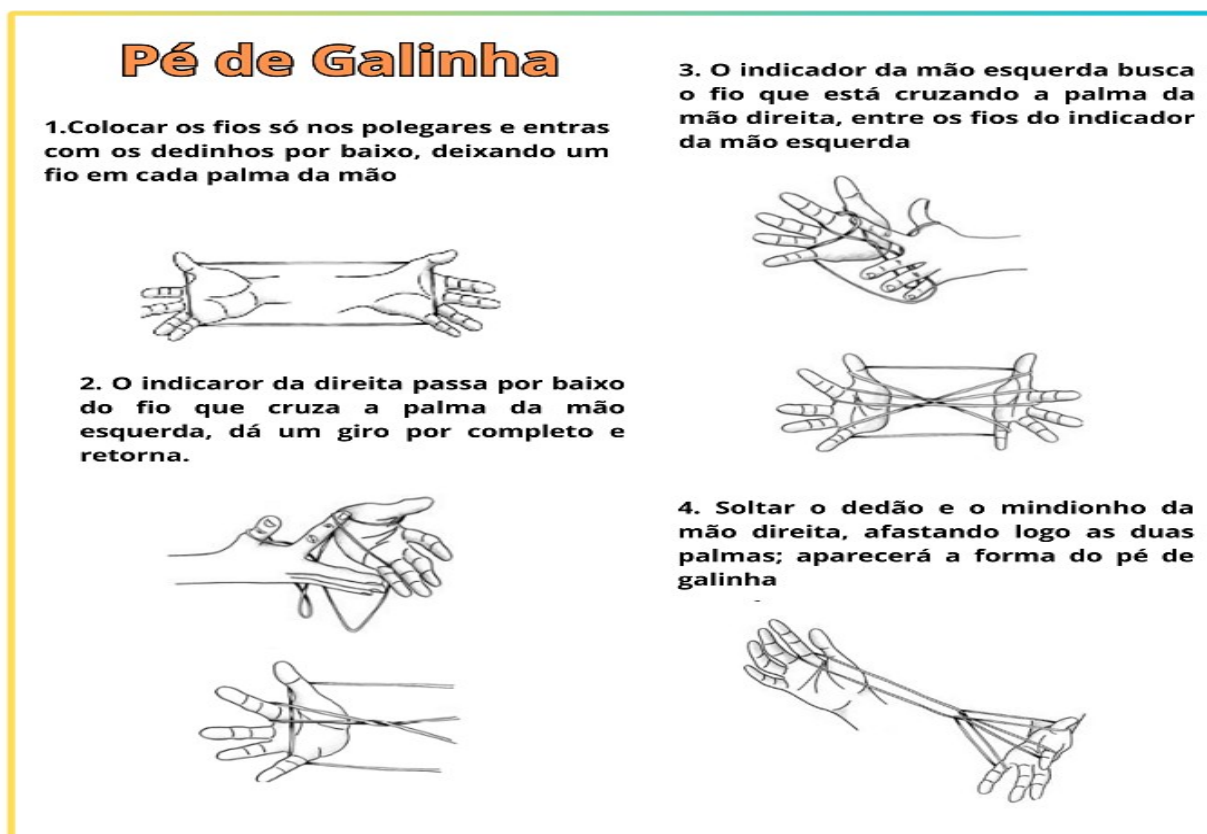
Nessa semana tivemos três encontros, nos dias 22, 23 e 4 de novembro. Nas duas primeiras realizamos diversas brincadeiras e jogos com fio e na última fizemos a “cama de gato gigante”. Para que pudéssemos contextualizar e auxiliar os estudantes, foi necessária preparação prévia, o que ocorreu a partir de leituras e vídeos que permitiram a familiarização e o aprendizado de alguns jogos e brincadeiras com fio para melhor poder socializar com os estudantes. O material impresso foi extraído do livro “Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil” no capítulo “Figuras e mágicas com barbante”. No quadro 16 estão os vídeos utilizados para contextualização. Na imagem 15 consta a figuras “pé de galinha” e na imagem 16 “estrela no pescoço” (MEIRELES, 2009, p.120 -121).

Quadro 20 – Vídeos sobre jogos e brincadeiras com fio

Nome	Link
Ketinho Mitselü Jogo com fio do povo Kalapalo	https://vimeo.com/5682897
Kãchi - jogos do povo Katukina Produzido para a exposição Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR	https://www.youtube.com/watch?v=kTpoQDpFcHU&list=PLqKksNi-NOydZaU7iQD973mYUcDSC2SFu&index=3
Figuras de Barbante Playlist com diversas formações Território do Brincar	https://www.youtube.com/watch?v=iHiK675WIkU&list=PL1IlaKMcWzexrTMjEVd-FAzhACHYz_GmJ&index=5

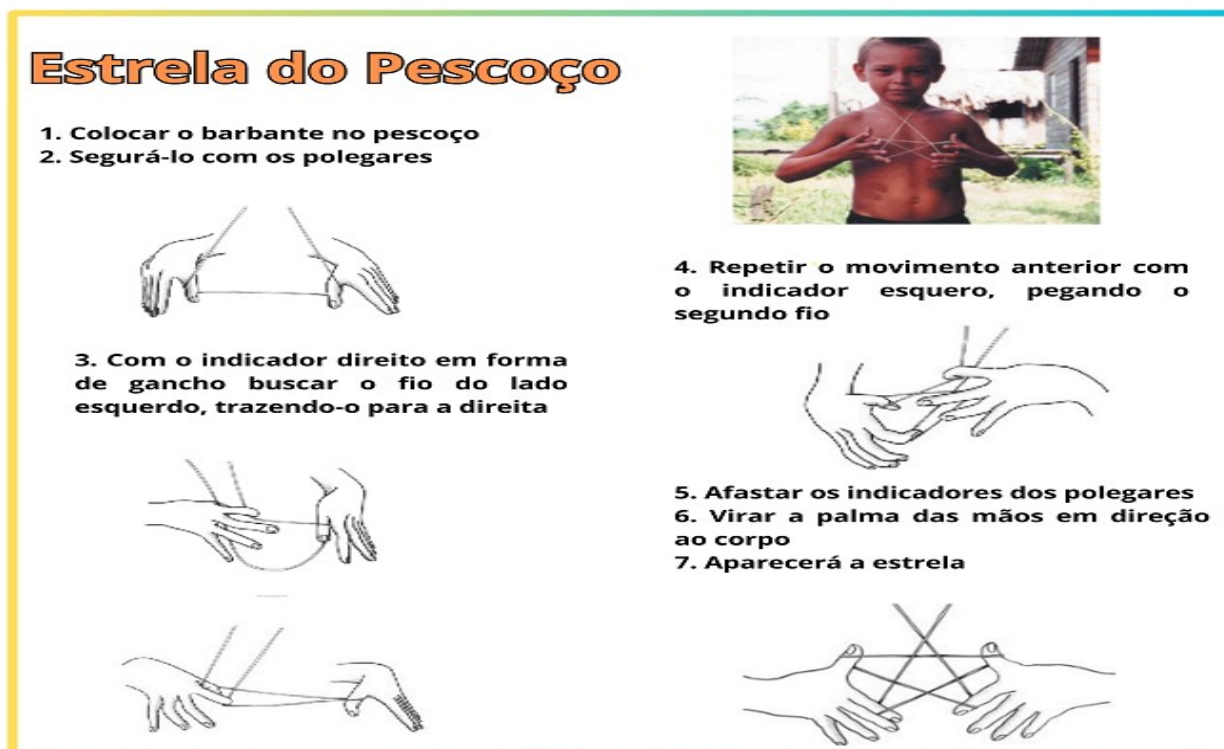
Fonte: Elaborado pelo autor.

Imagem 11 – Pé de Galinha



Fonte: MEIRELES 2009 p. 120

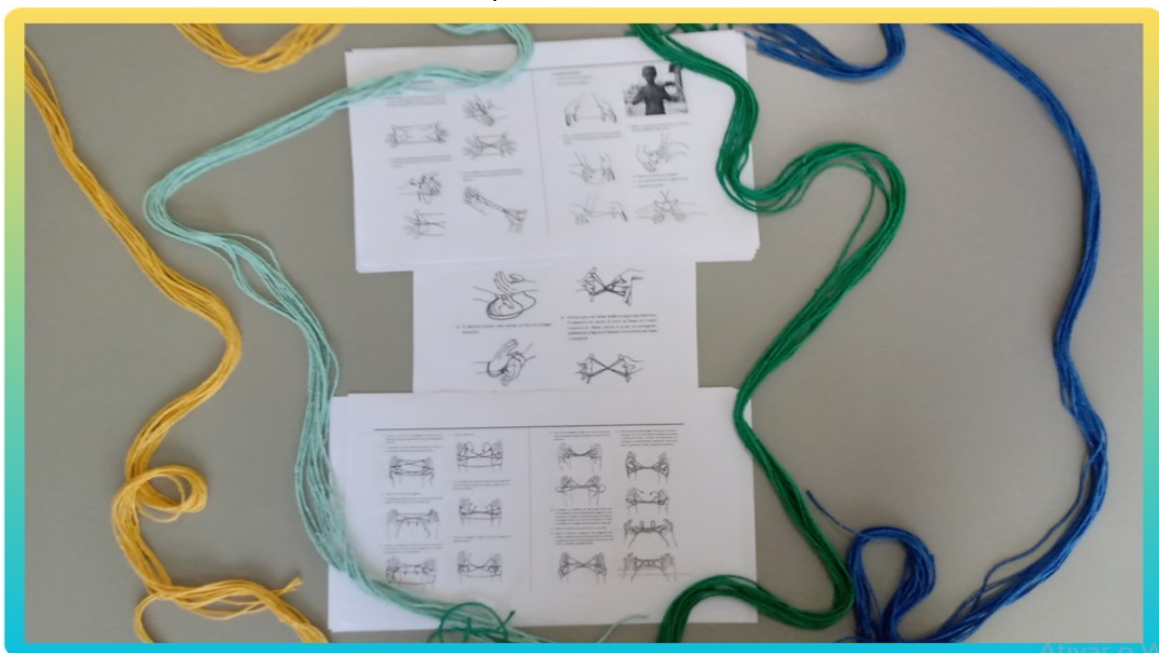
Imagem 12 – Estrela do Pescoço



Fonte: MEIRELIES 2009, p.121

Na foto abaixo está o material impresso que foi entregue aos estudantes em conjunto com os barbantes coloridos.

Foto 23 - Impressão e barbantes



Fonte: Elaborada pelo autor

O conjunto de fotos abaixo demonstra os estudantes acompanhando os vídeos e tentando reproduzir as figuras; acompanhando uma demonstração e sendo auxiliados pelo professor-pesquisador e pelos colegas.

Foto 24 – Jogos e Brincadeiras com Fio



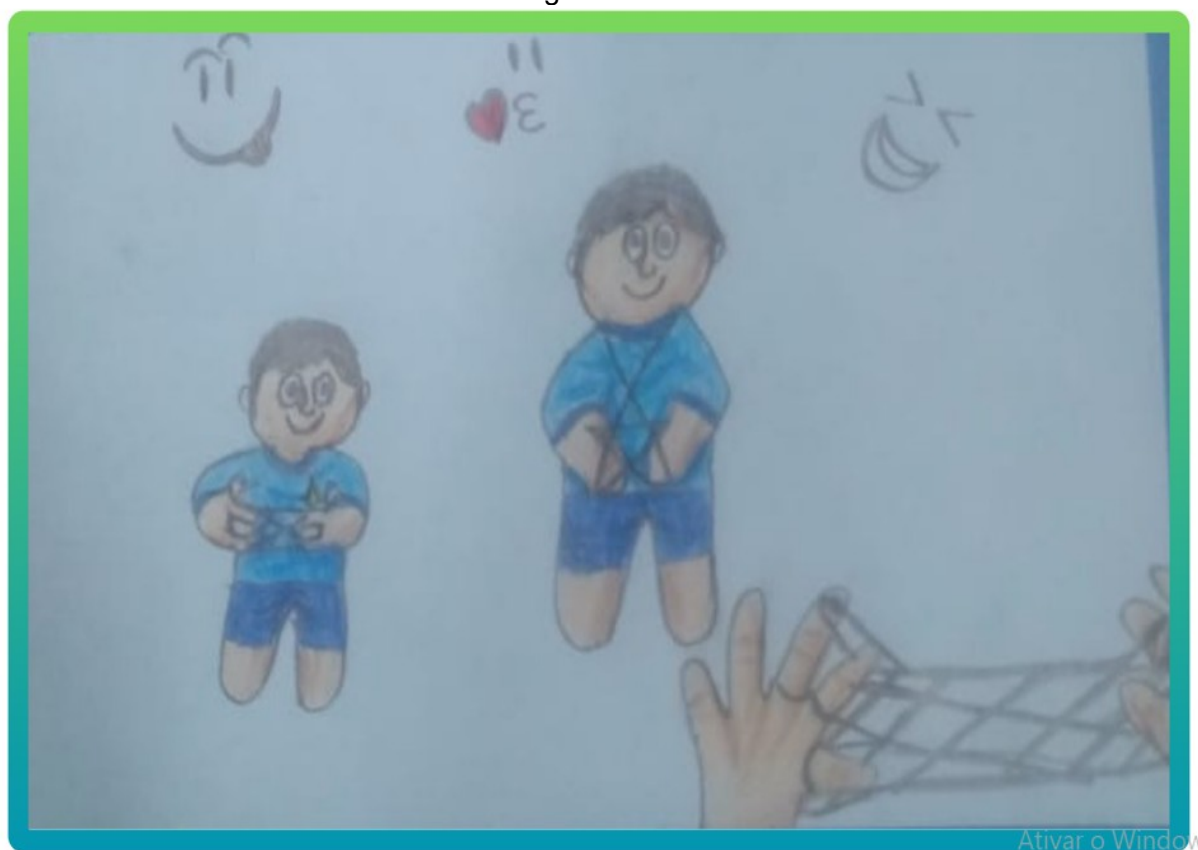
Fonte: Acervo do Autor

Os vídeos, texto e folhas impressas forneceram diversas informações tanto conceituais como de demonstração de diversos jogos e brincadeiras com fio. Dando uma base e a partir disso, conseguimos ir além das atividades que estavam contidas nesses materiais. Um estudante se destacou, conseguindo fazer inúmeras figuras, ajudando inclusive vários colegas que passaram a observá-lo. No questionário escrito com desenho (amarelo), aplicado em 08/12/2023, ele relatou:

Guilherme (12 anos): Eu gostei foi a parte da cama de gato por que eu sabia fazer um montão de figuras que eu aprendi lá no meu país que minha vó ensinou para meu pai e o meu pai ensinou para todo mundo, eu fiquei sabendo então foi assim que eu consegui fazer tudo com facilidade.

O país que o estudante se refere é a Venezuela. Abaixo um desenho do mesmo estudante.

Desenho 15 – Jogos e brincadeiras com fio



Autor: Gerson (12 anos)

Oliveira e Mourão (2019, p. 225) assim dizem: “Ao rememorar a cama-de-gato, não se pode deixar de mencionar a preservação de um saber transmitido aos filhos bem como a permanência da sensação de alegria e felicidade na manipulação do artefato”. Dessa forma, observa-se a função social da cama-de-gato (“jogos com

fio”), que perpassa pela formação da identidade das crianças, bem como seu papel de mediação nas relações entre pais e filhos e nas relações entre jovens de diferentes idades (*IBIDEM*). Em relação, especificamente, ao *kãchi*, jogo com fio do povo Katukina, Lima (2015, p.45) argumenta:

Não há qualquer disputa ou desafio envolvido em suas elaborações. Embora não haja uma disputa explícita entre aqueles que conseguem fazer as manobras que resultam nos *kãchi*, é notório que há pessoas que sabem mais que outras e os primeiros são admirados por suas habilidades.

A partir de um dos vídeos, propusemos um desafio, a dupla que conseguisse realizar todos os desafios ganharia um picolé na próxima aula. Nas explicações prévias, dissemos que esses jogos e brincadeiras eram praticados com diversos materiais, como algodão e outras fibras. No texto é citada a fibra do buriti utilizada pelos Kalapalo, então buriti seria o sabor do picolé. Sendo relatado assim pela dupla de estudantes que completou o desafio:

Marta (13 anos): A gente teve a competição né ai eu e José nois completou todas as fases ai nos terminou primeiro ai nois ganhou picolé esse tal de buriti que eu achei bem ruim bem ruim mesmo.

José (12 anos): Das praticas de brincadeiras que eu fiz, que me marcou foi a cama de gato por que eu me sai bem.

A contextualização foi feita pelo texto e pelas explicações, já as práticas se inspiraram nos diversos jogos e brincadeira com fio e foram feitas versões novas, criadas pelos estudantes, como na foto 25, onde foram feitas figuras em grupos, algo que não havia sido pensado previamente, mas sim no decorrer da aula. Assim mencionaram os estudantes, no questionário escrito com desenho (amarelo):

José (12 anos): Cama de gato, você tem que fazer coisa com barbante você pode brincar com quantas pessoas quiser.

Jonas (12 anos): Agora eu sei muitas culturas e brincadeiras uma delas é cama de gato.

Essa liberdade para a realização se mostrou positiva, não nos preocupamos em reproduzir cada prática, mas em entender de onde vieram e quem as praticava e a partir daí fazer nossas atividades. Sendo essa possibilidade de flexibilização nas regras, a criatividade e a ludicidade, especificidades do conteúdo “jogos e brincadeiras”.

Foto 25 - Jogos e Brincadeiras com Fio

Fonte: Acervo do Autor

Abaixo seguem relatos contidos no questionário escrito com desenho (amarelo). Relativo a parte da aula onde puderam experimentar e criar suas próprias formas e figuras.

Davi (11 anos): A aula que eu mais gostei foi a de barbante pois é muito facil. ficou muito legal, fiz um diamante de seis triangulo.

Joana (11 anos): Cama de gato/ figura de barbante. Foi difícil, mas foi, conseguir fazer.

Após as aulas, foi possível observar os estudantes brincando no intervalo com seus barbantes. Em suas anotações, o estudante relatou seu entendimento sobre o conjunto de jogos e brincadeiras. Jonas (11 anos): "FIGURAS COM BARBANTE, você pega o barbante e faz figuras movimentando os dedos, tipo aranha, estrela". Foi possível observar durante a atividade o surgimento de momentos não prazerosos, devido ao surgimento de resultados frustrantes (VYGOTSKY, 2007), também sendo expreso, em seus cadernos de anotação:

Erick (12 anos): Eu treinei a cama de gato foi um pouco irritante porque eu não consegui fazer.

Joana (11 anos): Eu vou ser sincera, eu não gostei muito da cama-de-gato por que eu acho muito difícil e não consegui muito fazer.

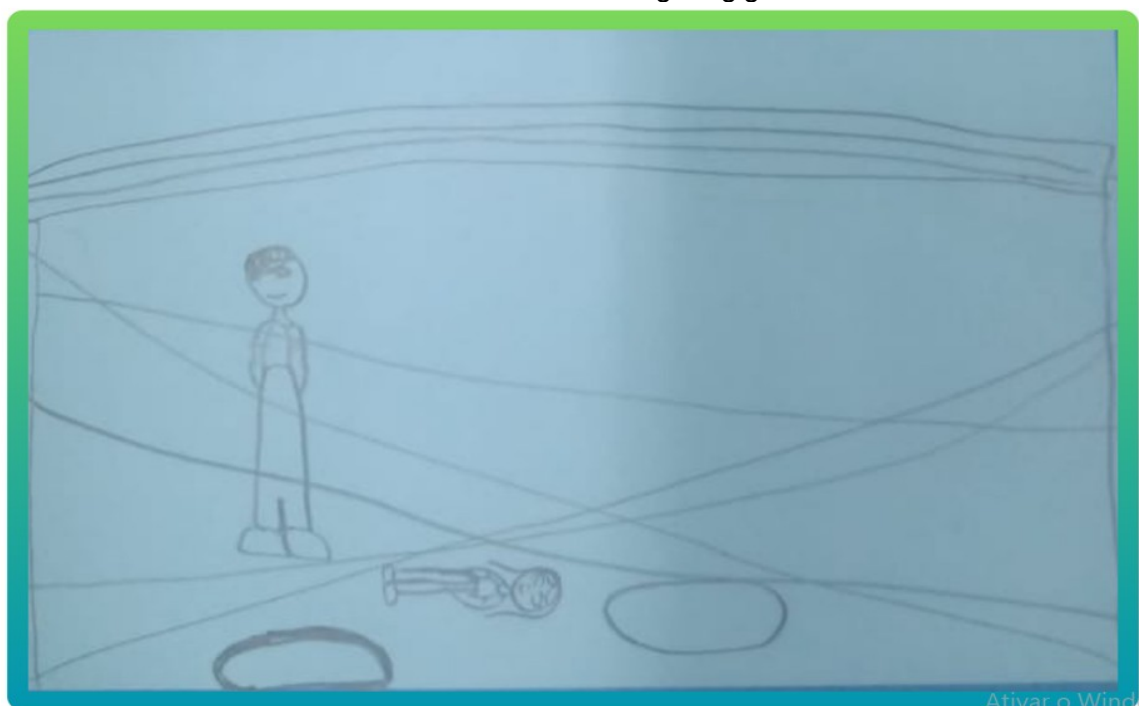
Encerramos com o que chamamos de “cama de gato gigante”, para fazer uma distinção com os outros jogos e brincadeiras com fio. Utilizamos: cordas, elásticos, barbantes e fitas de *slackline*. Como forma de organização, pedimos que formassem duas filas, uma de cada lado. Quando o(a) colega da fila alcançasse a metade do trajeto a próxima pessoa poderia sair. Chegando ao final iriam para a outra fila. Nas primeiras tentativas deixamos os estudantes passarem livremente, depois instruímos para que planejassem a rota que fariam e por último que tentasse passar pelo trajeto sem encostar em nenhum dos fios.

Foto 26 – Cama de Gato Gigante



Fonte: Acervo do autor

Sobre essa vivência, o estudante Paulo (12 anos) relatou suas impressões e os conhecimentos ligados a ela: “São varias cordas linhas amarrado e você tem que passa entre eles sem trisca. Para jogar a cama de gato e necessario corda e um espasso grande”. Já o estudante George (12 anos) assim disse: “Eu gostei da brincadeiras cama de gato e ela e tipo vários obstaculos de fio você não pode trisca em nenhum e pra fazer a brincadeira com fio. Não sabia o nome das brincadeiras mais foi bem legal e divertido”. Abaixo, um desenho feito no questionário escrito com desenho (azul), representando a forma como fizemos a “cama de gato gigante”

Desenho 16 – Cama de gato gigante**Autora:** Rute (12 anos)

De volta à sala de aula, encerrando as vivências de jogos e brincadeira com fio, entregamos uma atividade. Consistia em uma folha impressa, contendo uma palavra-cruzada e um caça-palavras. No caça-palavras constavam 16 nomes de povos indígenas, alguns dos que já tinham conhecimento por conta dos textos de contextualização e das aulas anteriores. Esses nomes serviriam para auxiliar no preenchimento da palavra-cruzada. O caça-palavras foi elaborada no site³³, já a palavra-cruzada foi extraída e adaptada da revista coquetel³⁴

Na parte central, abaixo do desenho dos dois indígenas, vinham as informações sobre a atividade: “O desafio só estará completo se todas(os) da turma estiverem com a palavra-cruzada e o caça-palavras completo. O caça-palavras é de nível DIFÍCIL, então vocês podem contar com qualquer ajuda que conseguirem. Vale perguntar para professores(as), para seus responsáveis, pesquisar em livros e na *Internet*. O trabalho é individual e coletivo, então a cola está liberada. O desafio só estará completo se TODOS(AS) entregarem o caça-palavras e a palavra-cruzada preenchidos”.

³³ <https://rachacuca.com.br/palavras/caca-palavras/criar/>

³⁴ <https://www.coquetel.com.br/jogos>

Imagem 13 – Caça-palavras

CAÇA-PALAVRAS

Z	I	W	N	I	O	U	P	W	K	A	U	X	O
O	G	J	W	B	O	R	O	R	O	I	R	F	M
G	U	Z	M	U	F	Z	T	Y	F	Y	O	D	K
S	A	P	Q	H	U	U	I	A	T	X	J	E	R
G	R	L	K	Y	L	A	G	N	U	A	U	J	E
G	A	S	L	G	N	I	U	O	P	V	R	E	N
W	N	A	Z	A	I	M	A	M	I	A	U	Z	A
G	I	G	B	O	O	O	R	A	N	N	N	M	K
C	A	I	A	P	O	R	A	M	A	T	A	N	J
Q	A	F	P	A	R	E	S	I	M	E	H	M	L
W	Z	D	T	I	C	U	N	A	B	Z	M	X	S
B	O	U	W	Y	G	U	A	J	A	J	A	R	A
G	K	A	L	A	P	A	L	O	N	C	D	I	F
G	Z	G	L	H	D	K	S	C	A	R	I	J	O

AIMORE
 CAIAPO
 FULNIO
 GUARANI

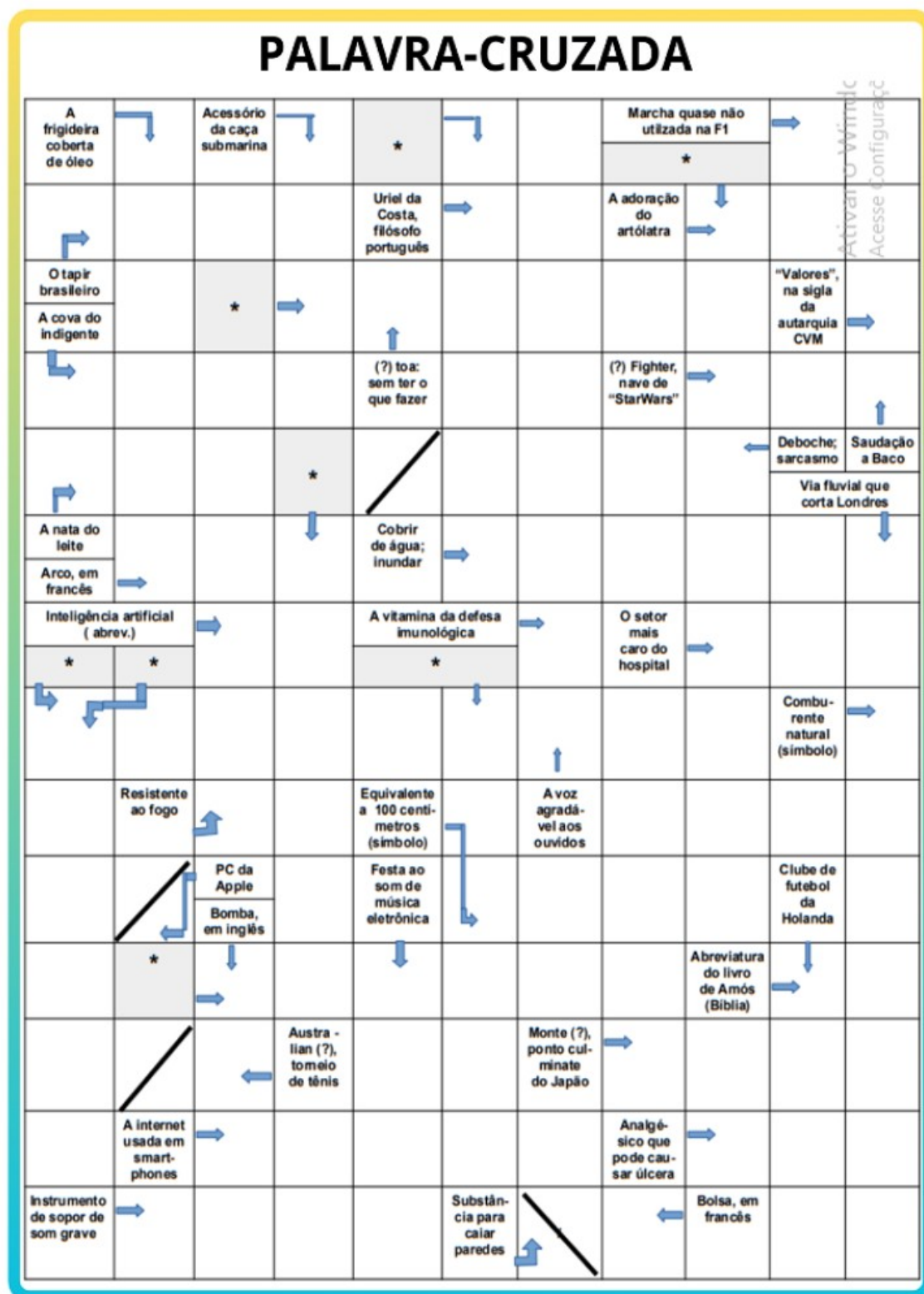
KALAPALO
 PARESI
 TICUNA
 XAVANTE

BORORO
 CARIJO
 GUAJAJARA
 JURUNA

KRENAK
 POTIGUARA
 TUPINAMBA
 YANOMAMI

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Imagem 14 – Palavra-cruzada



Fonte: Revista Coquetel adaptada pelo Autor

A folha entregue aos estudantes tinha o formato exposto abaixo.

Imagem 15 – Palavra-cruzada e Caça-palavras



Fonte: Elaborada pelo Autor

Depois dessa atividade, demos início ao conteúdo “jogos e brincadeiras com peteca” no dia (06/12/2023), conforme será detalhado e analisado na próxima sessão.

3.2.5 Jogos e Brincadeiras com Peteca

O nome peteca é de origem tupi e significa “tapear”, “golpear com as mãos” (RICARDO, 2020). Embora “peteca” seja o nome mais popular desse brinquedo tão conhecido no Brasil, é designado de uma forma própria por cada etnia. É conhecida como Popok na aldeia Kamaiurá, Paopao entre os Bororó, Pó-hyhpr para os Canela, Tobdaé entre os Xavante e Mangá pelos Guarani (Museu do Brinquedo, 2020). Para os Parintins é conhecida como Jitahy’gi e os Kaingangs a chamam de Ñaña ou Ñagna. As formas de jogo são características de cada cultura, conferindo também aspectos de brincadeiras de ataque e defesa (Confederação Brasileira de Peteca – CBP, 2020). Assim complementa Meireles (2009):

O nome peteca é hoje o mais popular entre todos os outros nomes desse brinquedo no Brasil. A palavra chegou a ser sinônimo de desprezo e menosprezo, como cita o folclorista Câmara Cascudo: Depois de servir de gato podre na corte, vem servir de peteca na província”, ou ainda “Ainda ontem tão forte, tão temido; hoje porém, servindo de peteca, zombaria dos moleques e garotos (MEIRELES, 2009 p.78).

Da mesma forma como aconteceu com os jogos e brincadeiras com fio, a questão dos nomes foi um dos pontos de problematização. Pois existe uma confusão relativa ao nome do objeto com o nome das práticas e seus usos. Apesar de comumente serem chamados de peteca, existe distinção na confecção, materiais e usos. Algo que procuramos abordar com os estudantes nas fases de enriquecimento teórico e construção dos brinquedos.

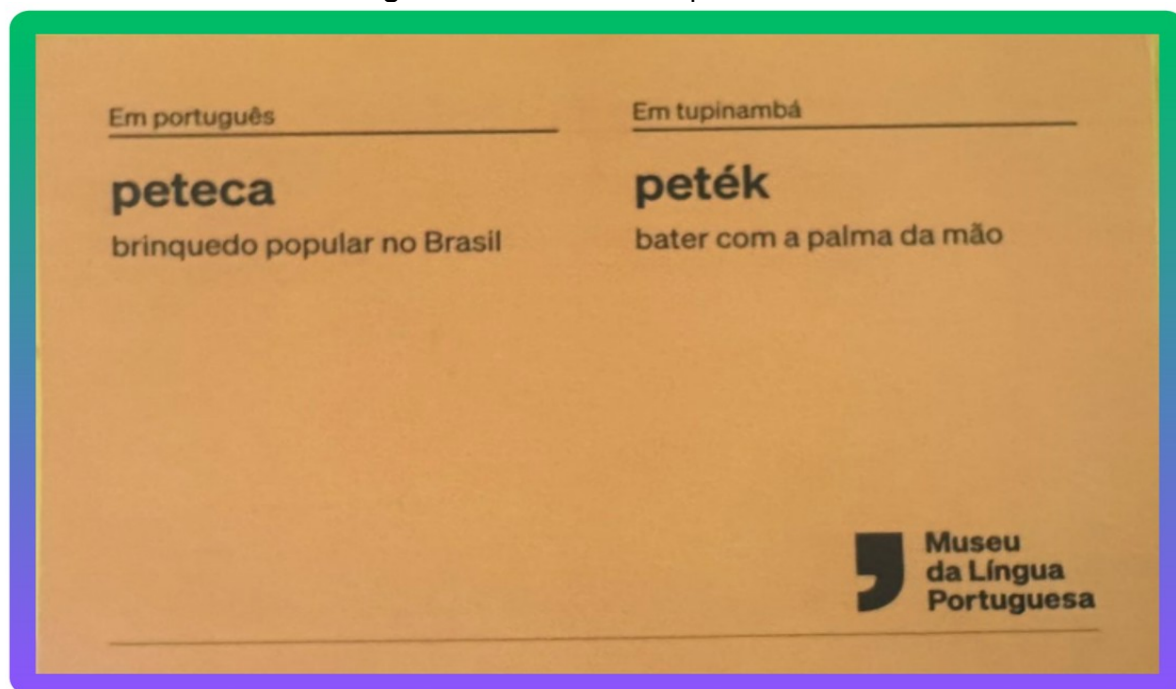
As estratégias metodológicas foram similares às dos jogos e brincadeiras com fio. Começando com um texto e depois com um material de apoio impresso e vídeos de instrução. A parte que se diferenciou foi a confecção dos brinquedos, que teve uma aula própria. As aulas ocorreram nos dias 6 e 7 de dezembro de 2023. Aos estudantes foi passada uma versão resumida do texto contido na imagem 16. Deveriam registrar em seus cadernos a parte superior, onde consta o nome do povo, e também o nome e a explicação sobre a brincadeira/jogo.

Imagem 16 – Jogos e brincadeiras com petecas

KAYAPÓ(MT/PA)	Autodenominação: :Mebêngôkre	Quantos são: 9762(Siasi/Sesai, 2020)	Família linguística: Jê
Vivem em aldeias dispersas ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e de outros afluentes do caudaloso rio Xingu, desenhando no Brasil Central um território quase tão grande quanto a Áustria. A cosmologia, vida ritual e organização social desse povo são extremamente ricas e complexas. (ISA,2014)			
Peykrã			
Jogo coletivo em que é usada uma peteca de milho. Dispostos em círculo, os jogadores arremessam a peteca com a palma da mão. O objetivo é manter a peteca no ar. Se um participante deixa a peteca cair, ele é perseguido pelos outros até que seja alcançado, para que o jogo recomece.(EBC, 2015)			
KALAPALO (MT)	Quantos são: 855 (Siasi/Sesai, 2020)	Família linguística: Karib	
A vida social em suas aldeias varia conforme as estações. Na seca (maio a setembro), a comida é abundante e ocorrem rituais públicos com música e participação de outras aldeias. Na estação chuvosa, a comida escasseia e a aldeia se concentra nas relações internas. No Parque Indígena do Xingu, destacam-se na vigilância de seus limites, evitando invasões de fazendeiros. (ISA, 2020)			
Kopū-Kopū			
O objetivo é não deixar a peteca cair. Em algumas aldeias existe uma prenda a ser paga por quem deixar a peteca cair, como receber cócegas por parte de todos os outros jogadores. (HERRERO, 2006 p.135 -136)			
GUARANI (RS/SC/PR/SP/RJ/ES/MS/PA)	Quantos são: Brasil 85255	Argentina 54825; Bolívia 83019; Paraguai 61701 (Mapa Guarani Continental, 2016)	
Autodenominação: :Avá	Família linguística: Tupi-Guarani		
São conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kaingá, Montes, Baticola, Apyteré, Tembukuá, entre outros. No entanto, sua autodenominação é Avá, que significa, em Guarani, “pessoa”. Os grupos guarani que hoje vivem no Brasil são: Mbya; Pãi-Tavyterã, conhecidos no Brasil como Kaiowá e Avá Guarani, denominados no Brasil Nandeva. (GUARANI RETÃ, 2008).			
Mangá			
É o nome dado pelos Guarani - o verdadeiro avô das petecas encontradas principalmente no interior paulista. A palha do milho está dentro e fora do brinquedo. Recheia o interior, apoia o fundo circular ao mesmo tempo em que amarra as penas com um laço forte e resistente (MIRIM, 2022).			
Yó			
Nesse jogo é utilizado o sabugo do milho juntamente com penas. O desafio é lançar o objeto o mais longe possível (MIRIM, 2022).			
XAVANTE (MT)	Autodenominação: Áúwe	Quantos são: 22256(Siasi/Sesai, 2020)	Família linguística: Jê
Formam com os <u>Xerente</u> do Tocantins, um conjunto conhecido como Acuen. No período colonial e imperial, grupos Acuen também foram identificados por “xacriabá” e “acroá”. Essas designações foram produzidas por não-índios visando identificar e distinguir diversos sub-grupos (ISA,2014).			
Tobdaé			
Similar à queimada, é jogado em duplas. Com algumas petecas para cada jogador. Deve atingir o outro, ao mesmo tempo em que tenta desviar dos lances do adversário. Quem for “queimado”, é eliminado da brincadeira. (MEIRELES,2009 p.82)			

Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 17 – Material de Apoio



Fonte: Cartão Postal Museu da Língua Portuguesa.

Sobre os materiais utilizados assim esclarece Meireles (2009, p. 81):

O milho tem peso e história nesse sobe e desce de petecas, *mangás* e *tobdaés*, mas nem só de palhas e espigas vive esse brinquedo. Cascas do caule de bananeiras, tecido, couro, espuma, papel e embalagens descartáveis também fazem o fundo das petecas, deixando claro que o que importa é manter viva a ideia, o gesto e o prazer de estar reunido dentro do brincar de todos nós.

Os materiais que utilizamos para a nossa confecção foram: folhas de palmeira, penas, sabugo, palhas de milho e barbante. Em um primeiro momento, os estudantes se familiarizaram com os materiais, e pedimos para que tentassem fazer uma peteca. Após alguns minutos, disponibilizamos as folhas impressas com as informações da imagem 18, mais abaixo, para que os estudantes pudessem ter instruções para construir seus brinquedos. Cada estudante deveria confeccionar dois brinquedos, um para se rebater e outro para ser lançado.

Antes de iniciarmos a confecção conversamos sobre os conceitos de jogo e brincadeira e como a diferenciação entre essas duas manifestações não serem tão claras, podendo uma atividade assumir características diferentes dependendo dos objetivos e de quem as realiza. Como o *yó*, *por* exemplo, que dependendo da abordagem pode ter característica de brincadeira, caso não haja comparação entre os participantes, pois cada indivíduo deve tentar realizar seu melhor lançamento e

comparar apenas seu próprio resultado. Também falamos sobre o *kopü-kopü/peikrân* onde o objetivo é cooperativo dentro de cada grupo, mas os praticantes podem querer comparar seu resultado com o dos outros.

Deixamos claro que em seus *lôcus* as pessoas jogam/brincam juntas, e que faríamos a separação em grupos menores por conta do grande quantitativo de pessoas ali presentes. Com aproximadamente 35 pessoas seria difícil a participação efetiva de todo mundo, sendo a organização em grupos menores a solução para esse problema. Na imagem abaixo constam informações sobre a construção do *Tobdaé* (o primeiro à esquerda), do *Mangá* (na parte superior à direita) e do *Yó* (na parte inferior), no mesmo formato que foi passado em forma impressa aos estudantes (foto 27).

Imagem 18 – Instruções para confecção das petecas



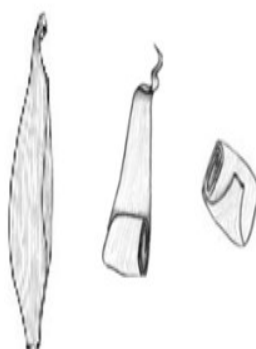
Fonte: Meireles (2009 p. 82 – 83).

Imagem 19 – Instruções para confecção do Tobdaé

Tobdaé



As melhores palhas para fazer esse brinquedo são as do milho seco, e não as do milho verde. Escolha umas duas espigas, separe suas palhas e molhe-as bem. Elas ficam mais fáceis de trabalhar quando estão úmidas, não escorregam tanto. Caso não consiga encontrar a palha seca, use as palhas do milho verde. Elas só não terão a mesma durabilidade, depois de um tempo poderão mofar ou enrolar. Escolha palhas finas para iniciar a etapa de enrolar sobre a outra. A primeira delas será enrolada sobre ela mesma. A segunda virá por cima dessa, intercalando o sentido das fibras.



Amarra a ponta mais longa do fio em um desão do seu pé ou em algum lugar para poder mantê-la esticada.

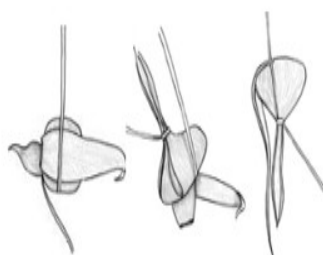
Girar o tobdaé, deixando o fio estendido na lateral se sua parte de baixo



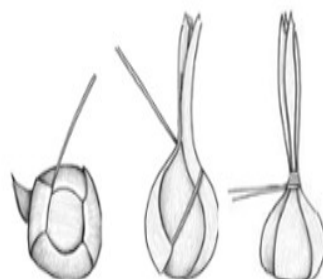
Selecionar de quatro a seis palhas de largura da parte de baixo do seu tobdaé. Passar uns 3cm da ponta mais grossa da primeira palha por baixo do fio esticado e unir a ponta mais fina ao "pescoço" do tobdaé, onde foi feita a amarra.

Fazer um giro de leve no tobdaé e colocar a segunda palha da mesma maneira como foi colocada a primeira.

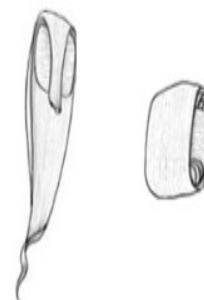
Repetir esse processo até cobrir todo círculo debaixo dela.



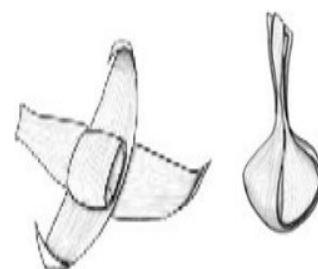
Continuar torcendo o tobdaé, porém, agora em diagonal, para que o fio encontre novamente o "pescoço" e reforce ainda mais a amarração. Está pronto, agora é só jogar!



Seguindo dessa forma com várias outras palhas, atingir um tamanho aproximadamente igual uma bola de pong-pong

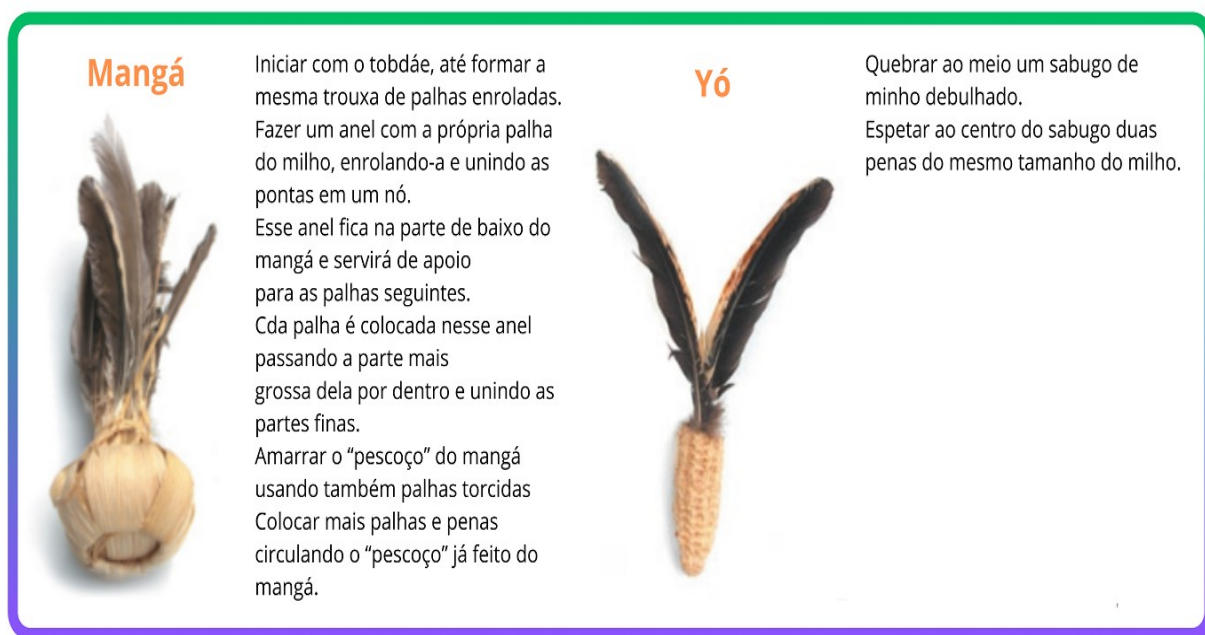


Encapar essa pequena 'trouxa' com duas palhas longas e largas o suficiente para que se unam depois de envolver a extensão da bola



Usar um fio fino (pode ser linha de pipa, ráfia, fio de buriti ou qualquer outro material fino e resistente) para amarrar as pontas unidas. O fio deve ficar com uma ponta longa e outra curta



Imagem 20 – Instruções para confecção do Mangá e Yó

Fonte: MEIRELES,2009 p.-83

Fotos 27 – Materiais para confecção de petecas

Ativar o Windows

Fonte: Acervo do autor

Junto com os materiais de apoio e para confecção, levamos também uma peteca “esportiva” para que pudessem comparar com as que construíram. Um fator que dificultou um pouco foi que a maioria das folhas de palmeira que utilizamos estavam secas, o que as tornam menos maleáveis e dificultam sua manipulação.

Durante a fase de confecção dos brinquedos instruímos que cada um dos dois objetos teria usos distintos, sendo um para ser lançado e outro para ser rebatido. Foram desenvolvidos diferentes tipos de peteca, em alguns casos se combinando as palhas de milho e as folhas de palmeira e em outros se utilizando apenas um material. Alguns utilizaram a própria fibra para amarrar, outros, barbante. Por último pedimos para que fizessem um pequeno teste de voo e de conforto para rebatida no que haviam confeccionado. Disponibilizamos mais alguns minutos para que fizessem os últimos ajustes.

Fotos 28 – Estudantes após a confecção das petecas



Fonte: Arquivo Pessoal

Meireles (2009, p. 79), traz a seguinte observação sobre o processo de criação das “petecas”:

Com a matéria-prima nas mãos, é preciso olhar bem para quem sabe fazer, para conseguir tramar seu próprio brinquedo. Tempo de olhar, de tentar, de errar, de refazer e aprender. é hora de brincar com os dedos dentro das palhas, sem pressões de terminar ou fazer perfeito.

Foi relatado pelos estudantes, em relação a confecção das diferentes “petecas”, no questionário escrito com desenho (amarelo):

Sarah (12 anos): É feita com várias coisas que você não imagina. Eles criam com barbante, com palha, bambu, e cipó..
Marina (12 anos) “Pode usar a casca do milho”.

Após a confecção, assistimos alguns vídeos que traziam informações e algumas demonstrações dos jogos e brincadeiras e foram orientados a anotar em seus cadernos as informações que achassem relevantes sobre os vídeos.

Foto 29 – Estudantes assistindo vídeo instrucional sobre petecas



Fonte: Acervo do autor

No quadro abaixo está a lista de vídeos que assistimos:

Quadro 21 – Vídeos sobre jogos e brincadeira com petecas

Nome	Link
Brincadeiras Indígenas - <i>Tobdaé, Mangá e Yó</i>	https://vimeo.com/99742062
Brincadeiras com petecas nas diversas regiões do Brasil	https://www.youtube.com/watch?v=wXEjIUOCck&list=PLqKksNi-NOyca3uKK5GYpM5yAKhASs
História dos Brinquedos - Peteca: uma invenção dos povos indígenas do Brasil.	https://www.youtube.com/watch?v=D9e_jOUhfH8&list=PLqKksNi-NOyca3uKK5GYpM5yAKhASs&index=4
Jogo Kopü-Kopü (Peteca) do Povo Indígena Kalapalo	https://www.youtube.com/watch?v=nW7Y-EQAfM&list=PLqKksNi-NOyca3uKK5GYpM5yAKhASs&index=4
Peteca, um jogo indígena. Guaranis fazendo e jogando peteca feita de embira.	https://www.youtube.com/watch?v=EyfCTPdKGKQ&t=2s

Fonte: Elaborado pelo autor.

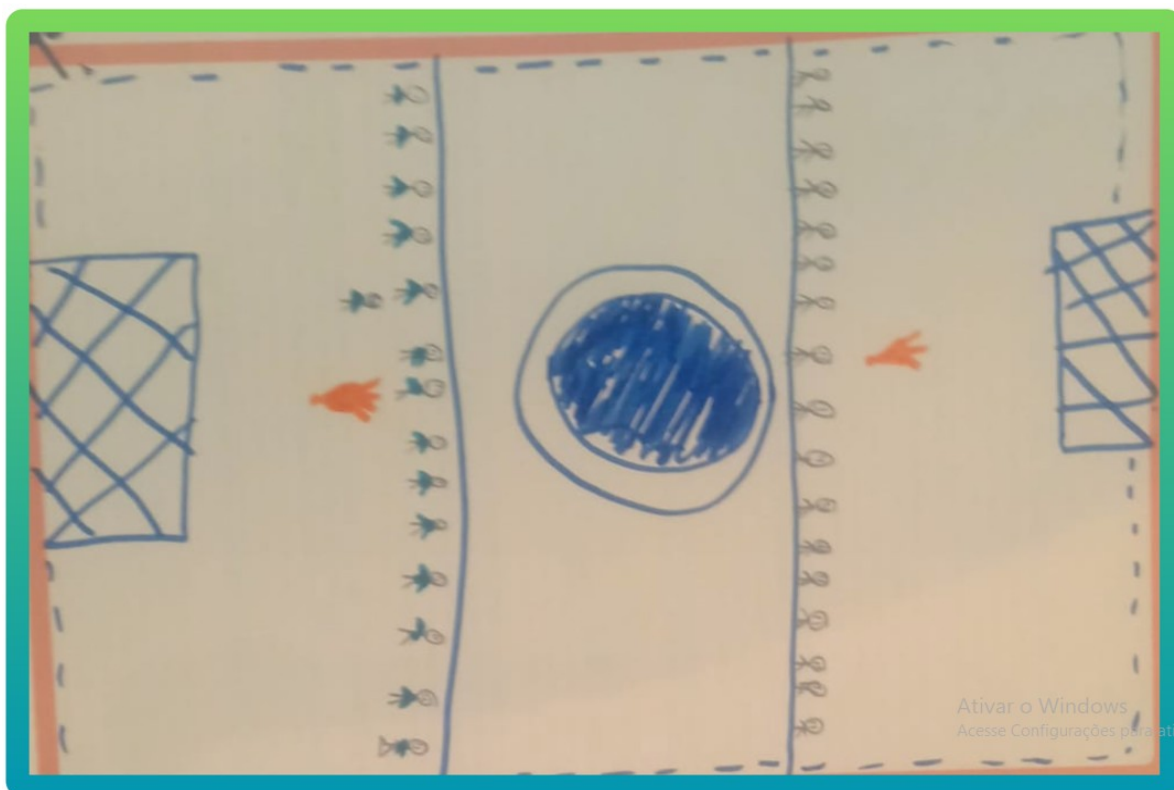
Agora faremos uma breve descrição do processo de ensino e aprendizagem dos jogos e brincadeiras em torno das diferentes “petecas” produzidas. Partindo das observações e anotações realizadas no diário de campo. Começando com o *Yó*, passando pelo *Tobdaé* e terminando com o *Peikrân/Kopü-kopü*.

Não tínhamos uma grande quantidade de penas para que pudéssemos construir um *Yó* para cada estudante. Então realizamos uma adaptação, no lugar da pena colocamos as fibras da palmeira em seu lugar. Na prática do *Yó*, o milho que utilizamos não estava seco, com isso o objeto ficou pesado interferindo na aerodinâmica. A atividade foi realizada na quadra. Os estudantes se posicionaram em uma extremidade da quadra próximo a grade e deveriam lançar o mais longe possível seu *Yó*. Fizemos algumas tentativas e orientamos que os estudantes acompanhassem seu *Yó* identificando onde ele havia tocado primeiro no solo. O estudante fazia o seu lançamento e colocava um chapéu chinês no local onde ele aterrissou e depois tentava superar sua marca anterior. Depois de algum tempo de prática, quase todos já estavam conseguindo lançar seu *Yó* por toda a quadra. A prática dessa atividade teve por objetivo salientar a diferença com outros jogos e brincadeiras, tanto no material usado como na forma de se jogar e interagir.

Caso tivesse mais tempo, poderíamos ter ido para o espaço externo ao lado da escola para aumentar o desafio e os estudantes pudessem testar seus lançamentos. O Yó pode possibilitar discussões sobre o peso e a aerodinâmica do objeto e também pode ser traçado um paralelo com as provas de atletismo de arremesso e lançamento.

Antes da realização do *Tobdaé*, alguns estudantes perguntaram por que não poderíamos utilizar o Yó para jogar. Respondemos que, por conta do peso, poderia machucar os colegas. Fizemos a separação da turma em duas equipes. Falamos da similaridade com a queimada, mas que faríamos o jogo em confrontos de um contra um. Cada estudante com sua peteca na mão se posicionou no círculo central e, ao mesmo tempo que buscava se esquivar, poderia lançar sua peteca no colega. Caso conseguisse acertar o estudante permaneceria, caso não voltaria para junto do seu time. No decorrer das disputas, começamos a observar a criação de algumas estratégias como a de esperar o adversário fazer o lançamento para depois se concentrar no ataque.

Desenho 17 – Tobdaé



Autora: Rute (12 anos)

Foto 30 – Tobdaé

Fonte: Acervo do Autor

Explicamos que o *kopū-kopū* e o *peikrān* eram cooperativos, similares ao “recorde”. O objetivo é manter a peteca o máximo de tempo possível no ar. Formamos grupos que tinham entre 5 e 6 participantes, cada grupo com sua peteca. Primeiro fizemos uma fase de adaptação, onde poderiam experimentar diversas formas de rebater a peteca. Fomos passando pelos grupos dando algumas instruções relativas ao posicionamento para melhor de deslocar. Alguns estudantes utilizaram também os pés e outros vieram perguntar se era permitido, falamos que o objetivo era manter a peteca no ar. Falamos sobre a posição de expectativa, que os atletas assumem para receber o saque no tênis e no vôlei. Outro dica foi em relação a posição da mão, dissemos para mantê-la bem aberta para aumentar a superfície de contato e para buscarem acertar no centro da mão.

Foto 31 – Peikrãn



Fonte: Acervo do autor

Fizemos primeiramente o *kopü-kopü* onde quem errasse deveria pagar uma prenda ou receber cócegas dos colegas de time se tratando de uma “tradição” do povo Kalapalo durante sua prática. Foram instruídos que a prenda não deveria ser vexatória, sugerimos que fosse um movimento. Observamos que alguns grupos fizeram cócegas e outros optaram pela execução de um movimento. Depois fizemos o *peikrãn* onde a pessoa que errasse deveria ser perseguida por seus colegas até ser pego, reiniciando o jogo. Orientamos que só poderia ser utilizado o espaço da quadra e que bastava um toque leve no colega, visando diminuir o risco de se machucarem, pois havia muitas pessoas na quadra. Fizemos por último uma rodada utilizando uma peteca “oficial” com penas e fundo de borracha, onde os estudantes escolheriam entre o *kopü-kopü* ou *peikrãn*. Finalizamos com uma conversa sobre a diferença das petecas e sobre os objetivos de cada jogo. Assim finalizamos a parte de vivências. Sendo relatado assim pelos estudantes em seus cadernos de anotações e questionários:

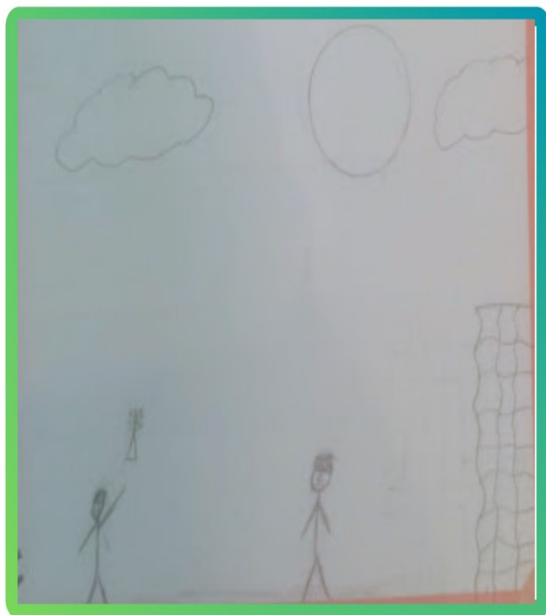
Davi (11 anos): Eu gostei do tobdaé pois nele tem que ter velocidade, reflexo, agilidade, pulo alto.

Rebeca (12 anos): Se joga as pessoas se juntam e a pessoa que começa joga pra outra se não conseguir pegar corre atrás da pessoa que começou ou paga uma prenda como cosquinha ou outras coisas.

Saulo (12 anos): Gostaria de saber mais sobre a peteca e sua origem. O arremesso em distância da peteca.

Abaixo estão as representações que os estudantes fizeram nos questionários com desenho e em seus cadernos de anotações. Representações relativas aos jogos e brincadeiras e ao objeto/brinquedo. Genericamente chamaremos de “peteca”, mesmo identificando que os estudantes representaram objetos/brinquedos diferentes.

Desenho 18 – Peteca



Autor: Breno (11 Anos)

Desenho 19 – Peteca

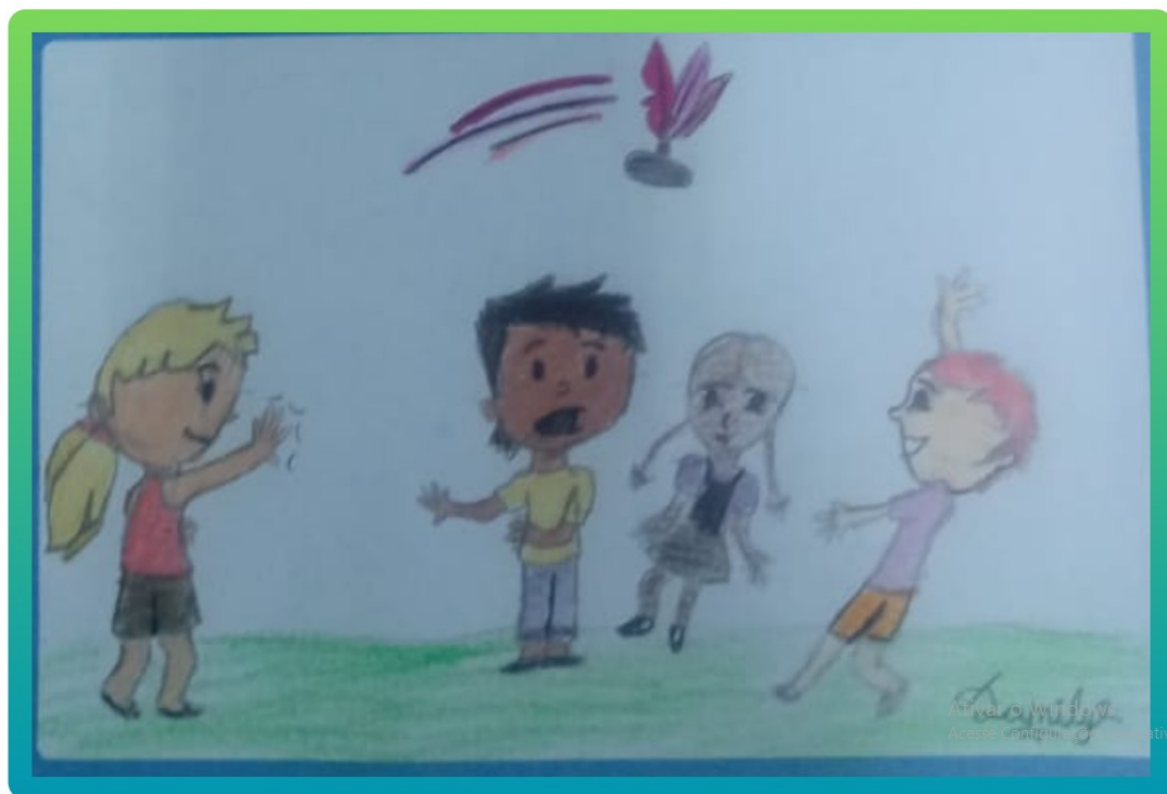
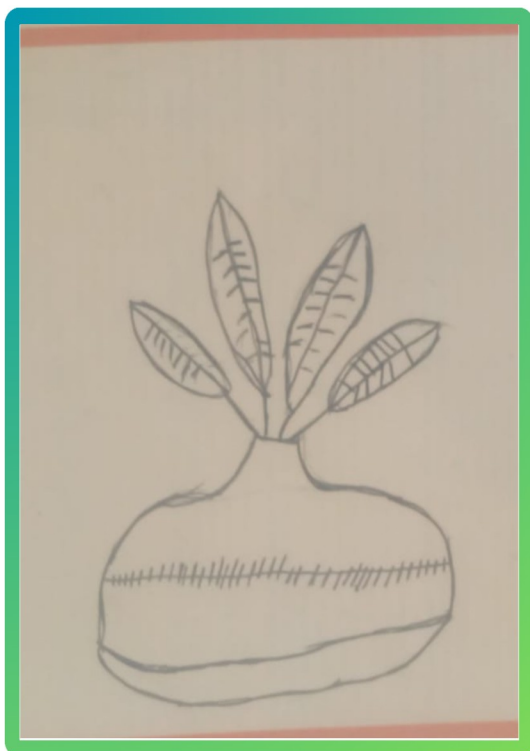
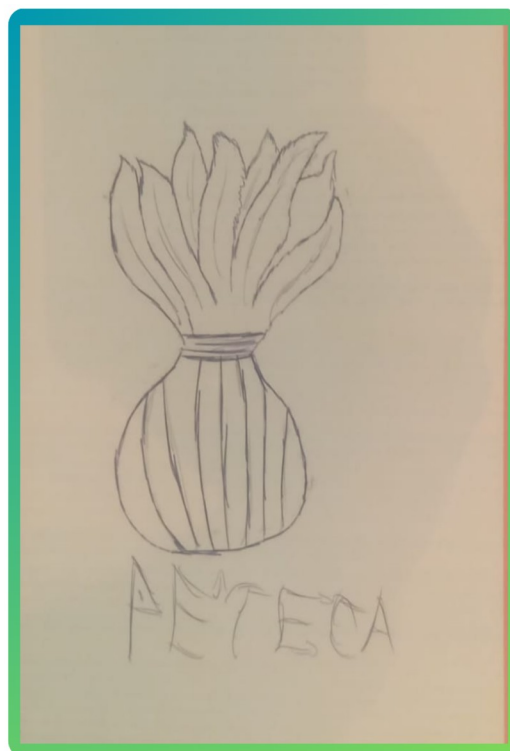


Autor: Philipe (12 Anos)

Desenho 20 – Peteca



Autor: Guilherme (12 anos)

Desenho 21 - Peteca**Autora** Joana (11 anos)**Desenho 22 – Peteca****Autor:** Mario (11 Anos)**Desenho 23 – Peteca****Autor:** Davi (11 Anos)

Podemos observar nos desenhos a diversidade na representação dos materiais, uma espécie de síntese compilando o uso das palhas de milho, e outras fibras vegetais. Também se observa diferença nos formatos e no uso ou não de penas. Apesar do pouco tempo, conseguimos praticar e estudar uma diversidade de jogos e brincadeiras com peteca, passando pela contextualização, (re)conhecimento dos materiais e confecção dos brinquedos, e aprendizado de diferentes formas de jogar (objetivos, regras, gestualidade, técnicas, rituais).

Assim, fechamos as vivências dos jogos e brincadeiras que, pelo próprio desenvolvimento da proposta, esses últimos momentos relatados e analisados foram os que tiveram maior engajamento dos estudantes, tanto para a realização das atividades como para as discussões, demonstrando que é necessário um tempo pedagógico para que tanto o professor/pesquisador quanto os estudantes se habituem, criem vínculos e entendimento, alcançando um nível de amadurecimento superior tanto o grupo de estudantes quanto o professor-pesquisador.

Nessa fase de nossa proposta foram preponderantes momentos de problematização e instrumentalização pensados com um processo unitário buscando criar as condições para as catarses (SAVIANI,2019). Prosseguiremos para o último período de nossa proposta onde se buscou averiguar os avanços qualitativos dos estudantes relativos à temática indígena e a seus jogos e brincadeiras. Caracterizando momentos de catarse (SAVIANI,2019), onde os estudantes puderam expressar nos questionários com desenho e nas rodas de conversa seus estágios de conhecimento e de desenvolvimento.

3.2.6 Retomada – Catarses e Nova Prática Social

Durante todo o processo educativo acontecem momentos de sínteses realizados pelos estudantes, todavia, no desenvolvimento da presente proposta de ensino, houve momentos planejados para que pudessem expressar, de maneira intencional e refletida, os conhecimentos apropriados. Para Saviani (1999):

[...] o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI 1999, p. 81 – 82)

São momentos avaliativos que não se encerram, mas indicam os caminhos que se percorreu e os que ainda podem/devem ser percorridos para que os estudantes avancem. É um momento de conclusão, mas uma conclusão provisória. O ensejo foi de que os estudantes pudessem avaliar tanto a proposta de ensino em seus limites e possibilidades e também expor seus conhecimentos, já que a catarse representa a síntese dos estudantes.

Tivemos que avançar e melhor compreender tanto a temática como as formas de abordá-la com o grupo de estudantes participantes da pesquisa e da proposta de ensino, reduzindo assim a precariedade de nossa síntese (SAVIANI, 1999). Para o autor (*IBIDEM*, p. 81-82), a educação “[...] é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. Ao fim da proposta e com a leitura dos dados, tanto à visão do professor-pesquisador quanto as visões dos estudantes se mostraram mais próximas.

Ressaltamos que, no início da proposta, em outubro de 2023, foi aplicado o questionário com desenho 1 - verde no (Apêndice G) que teve por objetivo realizar uma avaliação diagnóstica acerca dos conhecimentos dos estudantes sobre a temática indígena, os jogos e brincadeiras e a Educação Física, levantando subsídios para melhor identificar a prática social inicial (SAVIANI, 1999). A sessão 3.2.1 tratou a respeito.

A presente sessão tratará da fase final da proposta de ensino que ocorreu em dois momentos: ao final das vivências dos jogos e brincadeiras de matriz indígena, em dezembro de 2023, quando foi realizada a roda de conversa 1 e o questionário com desenho 2 – amarelo (Apêndice H); e no ano seguinte, em março de 2024, durante uma retomada necessária do contato com os estudantes para qualificar a avaliação da proposta e os dados da pesquisa, na ocasião foi realizada a roda de conversa 2 e aplicado o questionário com desenho 3 – azul (Apêndice H).

A roda de conversa ocorrida em dezembro de 2023 foi marcada por problemas logísticos e técnicos, que foram sanados na roda ocorrida em março de 2024, onde também foi aplicado o questionário com desenho 2 (amarelo). O tempo decorrido entre os questionários com desenho e as rodas tiveram impacto positivo, o que pode ser percebido na escrita e nos relatos dos estudantes. Naquele momento, antes da aplicação do questionário com desenho e da realização da roda, entregamos os cadernos de anotações e os questionários anteriores (1 - verde e 2 - amarelo) respondidos, pois havíamos recolhido para extrair os dados, isso foi fundamental para que pudessem recordar pontos das aulas a partir de suas próprias sistematizações produzidas ao longo da proposta. A maioria dos estudantes estava agora no 7ºA, com exceção de alguns que foram matriculados em duas outras turmas, que foram indicados pelos estudantes.

Os questionários escritos com desenho permitiram a comparação de diferentes momentos do aprendizado, já as rodas de conversa possibilitaram captar informações que não constavam nos questionários e cadernos de anotação, viabilizando que houvesse a exploração de pontos relevantes e esclarecimentos em tempo real.

Os cadernos de anotações também serão aqui explorados, pois em alguns casos foram onde os estudantes expressaram seus entendimentos, nos possibilitando acompanhar seu desenvolvimento.

Os instrumentos citados tiveram por objetivo avaliar o desenvolvimento da proposta de ensino assim como fornecer dados de pesquisa para a análise da mesma. Com isso, procuramos analisar o processo e a melhora qualitativa no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes em relação à temática indígena e aos jogos e brincadeiras no contexto das aulas de EF, identificando suas sínteses e nova prática social (SAVIANI, 1999).

Foto 32 – Estudantes respondendo questionário com desenho (azul) 08/03/2024



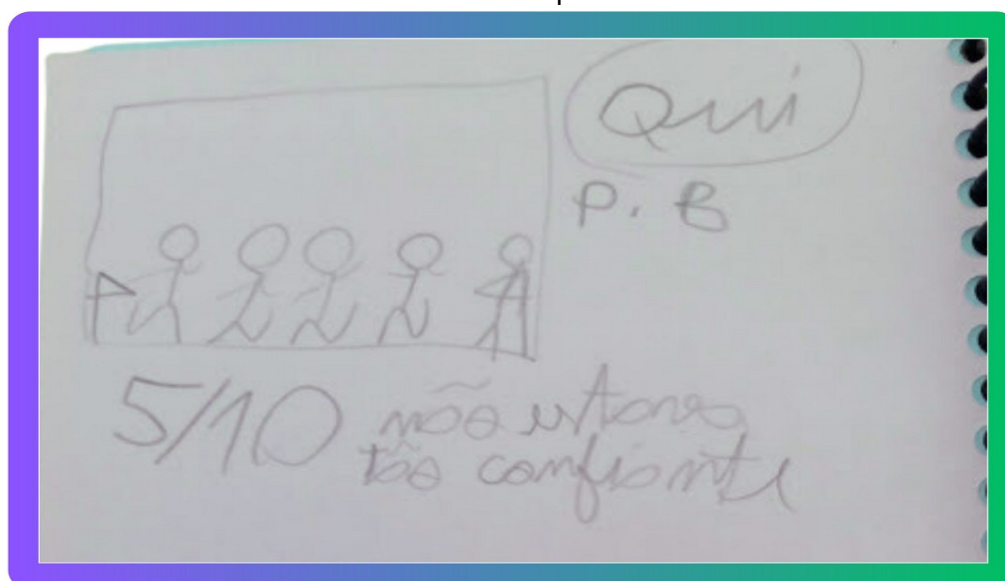
Fonte: Acervo do Autor

Assim como o aconteceu com os questionário com desenho, a roda também aconteceu em mais de um momento, uma ocorrendo em dezembro e a outra em março. A ocorrência em dezembro foi marcada por problemas logísticos e técnicos, que foram sanados na segunda. O tempo decorrido entre os questionários e as rodas, tiveram impacto positivo, sendo demonstrado na escrita e nos relatos. Antes de realizarmos o questionário (azul) e a roda 2, entregamos os cadernos de anotações que havíamos recolhido para extrair os dados, e os questionários anteriores (verde e amarelo). Com isso puderam recordar pontos das aulas.

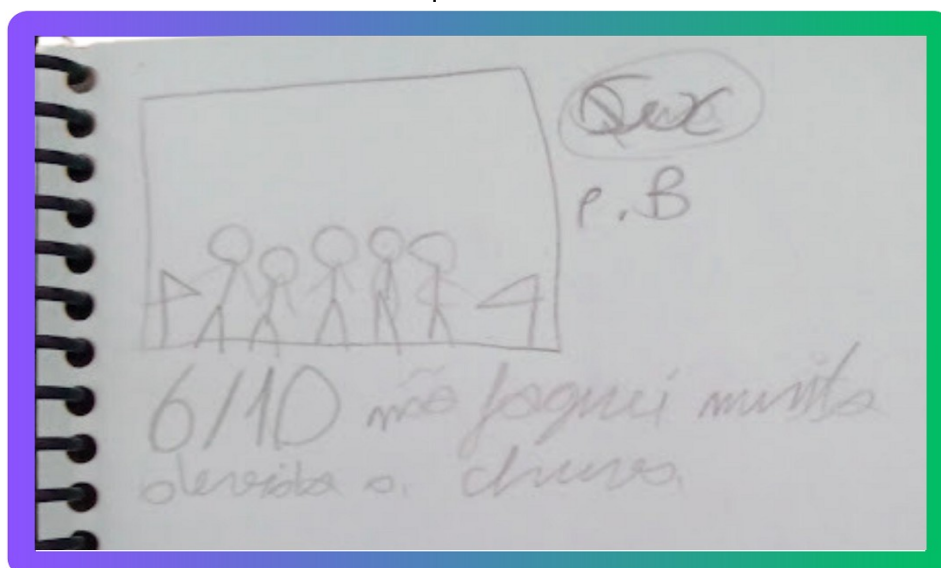
Foto 33 – Estudantes durante roda de conversa 2 (08/03/2024)

Fonte: Acervo do Autor

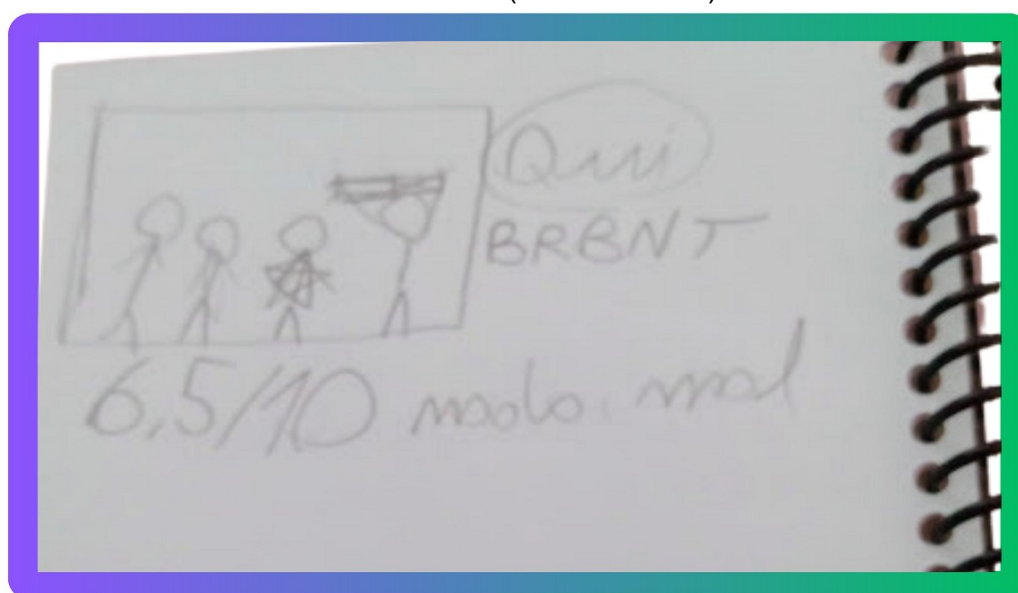
Um estudante em seu caderno de anotações criou uma forma de registrar e avaliar as aulas. A professora havia relatado que esse estudante não participava das atividades práticas, porém durante a proposta ele participou da maioria das atividades e também criou uma forma particular de avaliar as práticas e o seu desempenho. No desenho 24 colocou o dia da atividade juntamente com o desenho e uma nota, 5/10 e “ não estava confiante”. No 25, colocou 6/10 “ não joguei muito devido a chuva”.

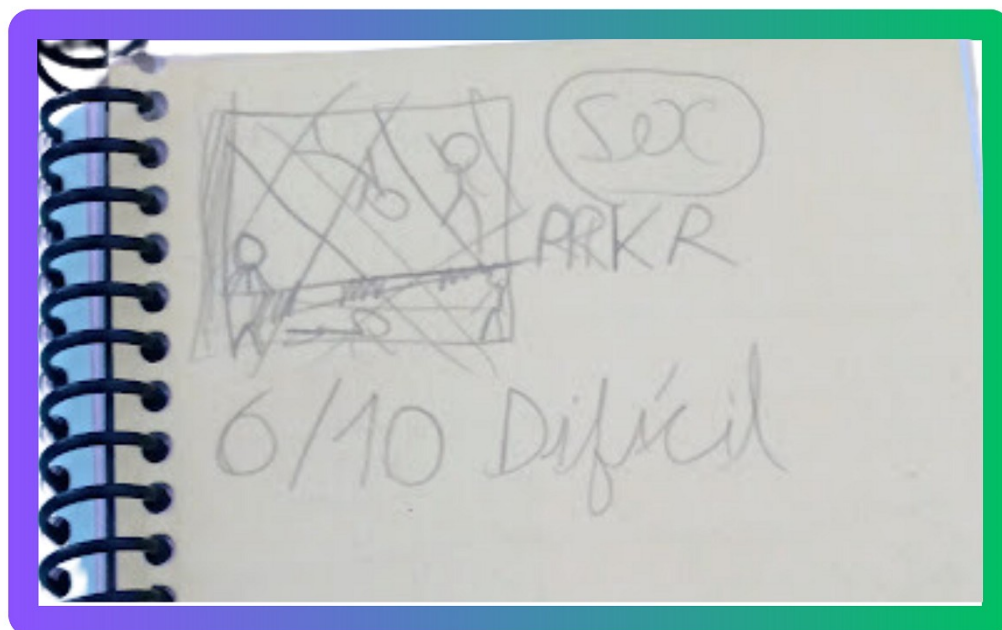
Desenho 24 – Pique-bandeira

Autor: Arnaldo (12 anos)

Desenho 25 – Pique-bandeira**Autor:** Arnaldo (12 anos)

Nos desenhos 26 e 27 ele fez suas anotações sobre os jogos e brincadeiras com fio. No primeiro, colocou o dia da semana e BRBNT (barbante), com desenhos representando as formas que fizemos nas aulas, como a estrela no pescoço. Abaixo está a legenda 6,5/10 “nada mal”. Já no desenho 41 consta a cama de gato gigante, que ele nomeou como PRKR (*Parkour*), acompanhado de 6/10 “difícil”. Foi uma forma bastante criativa de registrar tanto os conteúdos das aulas, sua percepção em relação às atividades e uma auto-avaliação.

Desenho 26 – Fio (Cama de Gato)**Autor:** Arnaldo (12 anos)

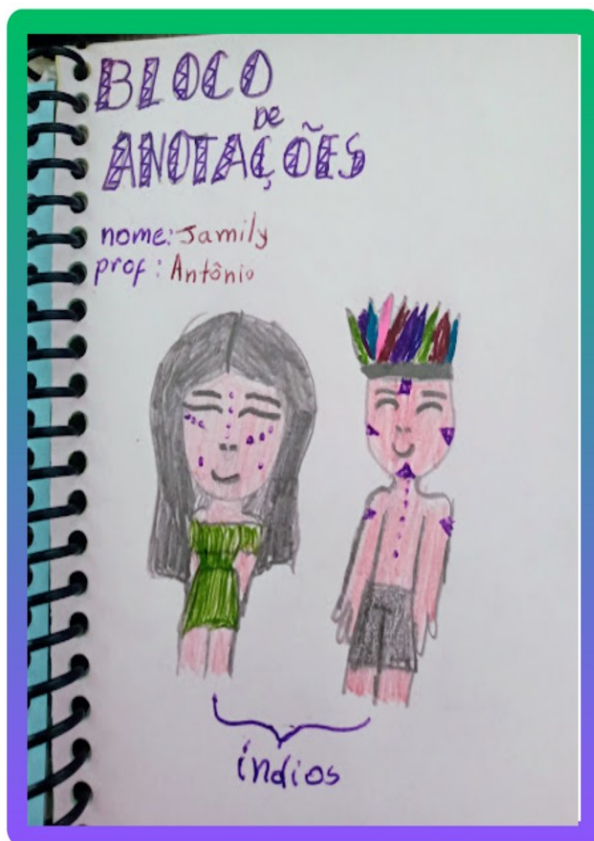
Desenho 27 – Fio (Cama de Gato)

Autor: Arnaldo (12 anos)

O estudante Arnaldo (12 anos) em seu relato na roda de conversa expôs o que havia registrado em seu caderno com alguns detalhes a mais:

O pique-bandeira da quinta-feira, não estava tão confiante por que era a minha primeira vez jogando. Agora seguindo para outro pique-bandeira da sexta eu não joguei muito devido a chuva, por que eu não gosto muito de pegar chuva. Agora sobre o barbante, nada mal até que não foi tão difícil assim, mas até que fazer uma estrela até que foi difícil. A cama de gato que eu chamei de parkour foi difícil. Eu não gostei muito mas até que eu fui praticando, praticando ...

A estudante Joana (11 anos) apresentou em seu caderno e nos questionários com desenho um grande domínio e senso crítico em relação ao seu desenvolvimento durante toda proposta. Ela produziu os dois desenhos abaixo em seu caderno de anotações, no desenho 28 consta a palavra “índios” e, no desenho 29, “índios hoje em dia”. O primeiro desenho foi feito logo que a estudante recebeu seu caderno e o segundo é o último registro por ela produzido, demonstrando um avanço e uma diferenciação na percepção e na imagem menos estereotipada relativa aos indígenas.

Desenho 28 – “Índios”**Autora: Joana (11 anos)****Desenho 29 – “Índios hoje em dia”****Autora: Joana (11 anos)**

Em seu desenho a estudante Angela (11 anos) sintetizou os elementos que estavam nos questionários e adicionou outros elementos. Em cada um dos questionários havia na parte do cabeçalho diferentes desenhos de crianças indígenas. Ela selecionou alguns desses desenhos, fez uma composição com a quadra de esportes e adicionou as petecas. Demonstrando que a forma como os questionários foram concebidos³⁵, conseguiram ressaltar a diversidade dos povos indígenas, auxiliando como elementos de instrumentalização além da avaliação.

³⁵O desenho do cabeçalho do questionário 1 (verde) foi extraído e editado a partir do vídeo “Os Indígenas - Raízes do Brasil #1” <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s&t=35s>; Os desenhos do questionário 2 (amarelo) do livro Povos Indígenas no Brasil - Mirim (2015) e os do questionário 3 (azul), do livreto “Os indígenas no Censo” (IBGE, 2022).

Desenho 30 – Indígenas



Autora: Angela (11 anos)

Imagem 21 – Cabeçalhos dos questionários escritos com desenho

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

NOME:

Você deverá responder esse questionário com toda sinceridade. Ele tem apenas um objetivo, oportunizar que você demonstre tudo o que você sabe, conhece, ouviu em relação aos, índios, o cerrado, e sobre jogos/brincadeiras. Suas respostas são muito importantes para que nossa aulas sejam mais ricas e interessantes.

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

NOME

Você deverá responder essas perguntas com toda sinceridade. Elas tem apenas um objetivo, oportunizar que você demonstre tudo o que você sabe sobre, relacionado aos: indígenas, o cerrado, e jogos/brincadeiras. Suas respostas são muito importantes

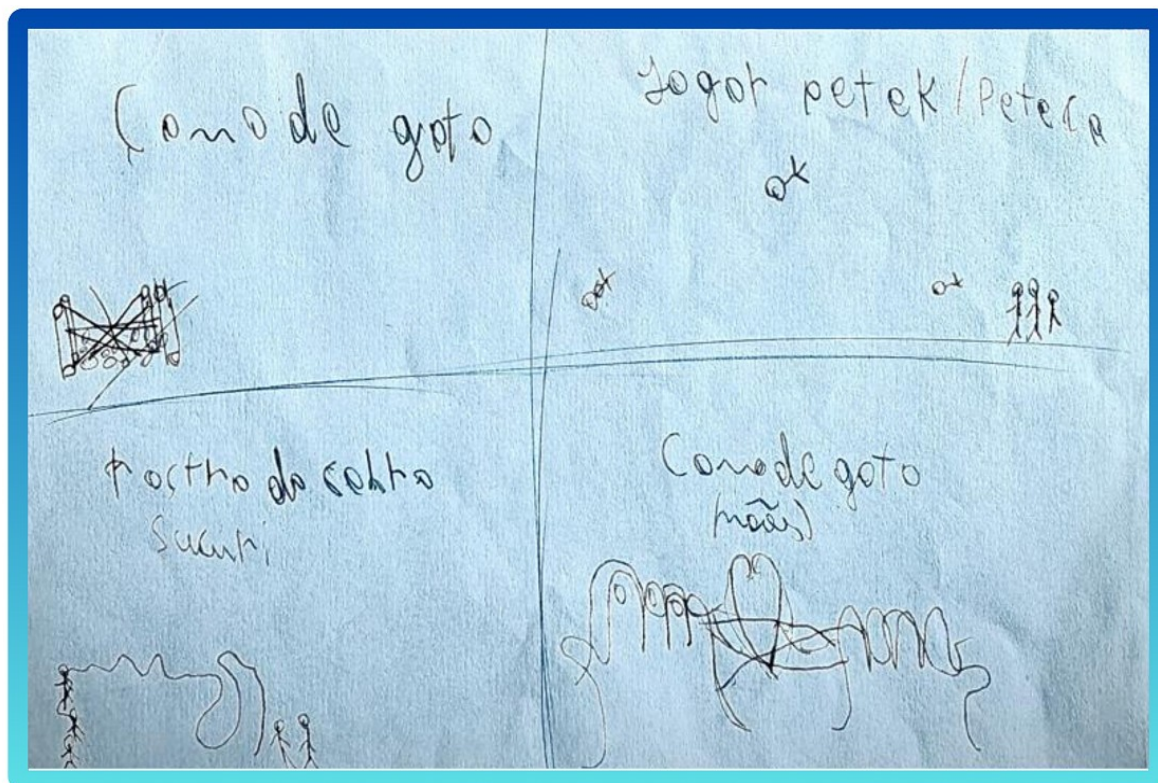
**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

NOME:

Fonte: Elaborado pelo Autor

No questionário com desenho 3 (azul), o estudante Paulo (11 anos) fez uma compilação dos jogos e brincadeiras que realizamos. Na parte escrita constam: “cama de gato”; “jogo petek/peteca”; “rastro da cobra sucuri” e “cama de gato”. É possível notar que ele escreveu duas vezes cama de gato, mas nos desenhos existe uma distinção entre a primeira e a segunda, uma sendo a “gigante” e a outra com os fios nas mãos.

Desenho 31 – Jogos e Brincadeiras de matriz Indígena



Autor: Paulo (11 anos)

Nas rodas de conversa, orientamos aos estudantes a pensar em todo o processo da proposta de ensino, falar sobre suas dificuldades e sobre o que aprenderam. De certa maneira, os estudantes que foram mais participativos no questionário com desenho e em seus cadernos, também o foram nas rodas de conversa. A estudante Angela (11 anos), ressaltou:

Gostei em relação ao passeio aprender um pouco mais sobre essas matérias que a normalmente a escola não ensina. E também queria um pouquinho mais de explicação por que você teve “focção” literalmente nos jogos não teve tanto outros conhecimentos dos povos indígenas. A palavra-cruzada por outro caso que foi difícil foi por que você passou isso antes de ter todo conhecimento dos povos então pra gente procurar aquilo e achar todas as informações se teria que ter passado depois.

A crítica parece incidir sobre o foco nos jogos e brincadeiras e de como a temática poderia ser trabalhada também a partir de outros conteúdos. Apresentou uma crítica sobre a palavra-cruzada/caça-palavra, sobre a forma como foi feita. Vemos que deveriam ter havido mais momentos de explicação e poderíamos ter marcado a entrega e correção próximo ao encerramento da proposta. Porém a atividade foi pensada já na etapa final, não havendo tempo hábil para seu melhor desenvolvimento. Uma alternativa seria a entrega ao início das aulas e que fosse feito o acompanhamento até que todos(as) conseguissem completar. Assim foi relatado pelo estudante Paulo (11 anos), na roda de conversa 2 de (08/03/2024):

Assim na maioria das vezes a gente tava ali, fazendo aquele como é o nome? Caça-palavras como a própria Angela diz a gente tem que ter mais conhecimento sobre as tribos, então eu acho que a gente deveria ter trabalhado. A palavra-cruzada basicamente eu achei ruim porque foi difícil, muita gente não conseguiu entregar e não teve tempo pra fazer não só com o senhor como outros professores e outras turmas pra assim a gente conseguir mais conhecimento e mais significado pra elas. Na minha visão eu acho que poderia ter mais organização, como o senhor falou e mais tempo também por que a gente teve muito pouco tempo para praticar a atividades, fazer ... por exemplo , no dia da cama de gato, foi o dia que meio que a gente perdeu a aula que era pra ser na quadra, então meio que a gente aprendeu mais, eu acho que deveria ter mais tempo”.

Estudante também muito atento e participativo, reforçou as críticas da Angela sobre a atividade da palavra-cruzada/caça-palavra. Parece ter a percepção que tanto a atividade como a intervenção, pela complexidade, teve pouco tempo e que poderia ser desenvolvida de outra forma. Assim disse Joana (11 anos) na roda de conversa 2 de (08/03/2024):

Eu vou ser sincera, eu não gostei muito da “cama-de-gato” por que eu acho muito difícil e não consegui muito fazer e também por que as atividades foi logo no fim de ano então não deu pra aproveitar tanto. Ano passado eu gostei muito por que o professor Ian fez o trabalho com a gente, a gente fez muitas coisas, aprendeu muito sobre coisas indígenas. Eu gostei muito, fui uma das aulas melhores que eu tive nos dias, aprendi muita coisa, tem uma brincadeira também que ele ensinou pra gente que é “cama de gato”, eu fui muito bem nela e eu gostei também. Nós fizemos também peteca. Primeiro o que tava faltando é organização para as pessoas e o clima por que tinha dia que tava calor demais ou chovendo demais.

Na primeira citação a “cama de gato” a estudante se refere aos jogos e brincadeiras com fio, na segunda a “cama de gato gigante”. Os estudantes que tiveram participação mais significativa na roda também o tiveram nos outros

instrumentos de pesquisa/avaliação, nos levando a pensar que devem ser criadas estratégias para que um número maior de estudantes participe mais efetivamente. Para tal, seria necessário mais tempo para que um número maior de estudantes tenha condições e se sintam provocados e encorajados a compartilhar suas opiniões. Apesar de não ter havido participação maciça da turma, a roda de conversa mostrou potencial como forma de se levantar dados de pesquisa e subsídios para avaliação.

De acordo com o Coletivo de Autores (2014), a avaliação visa articular o processo ensino-aprendizagem com a sociedade, se valendo de instrumentos que possam favorecer essa compreensão. Buscando identificar os conflitos nesse processo, bem como sua superação, através do esforço crítico e criativo tanto de professor como dos estudantes

Ainda na intenção de melhor compreender e analisar o processo de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes e, ao mesmo tempo, refletir sobre os objetivos da presente dissertação, estabeleceremos uma comparação entre as perguntas e as respostas dos três questionários com desenho aplicados ao longo da proposta e da investigação. Essas perguntas foram a chave para a comparação da visão que esse grupo de estudantes possuía em relação aos povos indígenas e à cultura corporal. O objetivo era enriquecer os estudantes com as informações e entender como modificaram suas percepções através dos relatos.

A importância da insistência na entrega e na extensão dos prazos se mostrou essencial, caso não necessitássemos desses dados, em uma circunstância “convencional” de ensino, talvez não houvesse essa maleabilidade. Caso o objetivo seja contribuir para os estudantes avançarem é imprescindível que possam demonstrar seus avanços, sendo fundamental que realizem as atividades propostas. Apesar da insistência e da extensão dos prazos, houve declínio na entrega dos questionários do primeiro ao terceiro.

Outro ponto que merece ser destacado é o fato dos estudantes que apresentam maiores dificuldades apresentarem mais resistência em realizar e entregar as atividades. Os estudantes que tiveram melhor desempenho, com sínteses mais qualificadas, também foram os que mais participaram e cumpriram os prazos de entrega. Por isso, a importância da análise em conjunto da turma.

Devido à análise criteriosa dos dados, conseguimos observar avanço em todos os estudantes, apesar do período curto da proposta, nos levando a refletir

que, muitas das vezes, pela falta de recursos analíticos e tempo, não realizamos uma avaliação coerente no cotidiano da docência. Podendo, assim, em muitos casos, a percepção de uma falta de avanço dos estudantes se basear em uma avaliação não condizente. Pode ter havido desenvolvimento, e não conseguimos captar ou os estudantes não conseguiram expressar. Alguns estudantes escreveram que para eles não houve mudanças, porém descreveram algumas. A partir das respostas dos estudantes, identificamos 3 grupos baseados no desenvolvimento das respostas. Chegamos a essa divisão, após a análise dos questionários, principalmente, mas também com auxílio dos cadernos de anotações.

O primeiro, que conseguiu demonstrar seu avanço, com sínteses qualificadas, sendo identificado como (Qualificado). O segundo demonstrou seus avanços, porém suas sínteses não chegaram ao nível do primeiro grupo, sendo identificado como (Significativo). Já o terceiro grupo, apesar da permanência de alguns estereótipos e ideias em relação aos povos indígenas e aos jogos e brincadeiras de sua matriz, nos deu indicativos que estavam na iminência de demonstrar seus avanços como os outros dois grupos, sendo chamado de (Permanência).

Os cadernos permitiram que os estudantes fizessem suas considerações de forma mais autônoma e criativa. Após a leitura e categorização dos dados, percebemos que poderíamos ter reforçado e os incentivados mais para que utilizassem seus cadernos. Com isso, acreditamos que poderíamos ter ainda mais informações para nossa análise. Como dito anteriormente, somente 21 estudantes entregaram os cadernos. Notamos que a utilização do caderno foi diminuindo com o transcorrer da proposta.

A seguir, faremos a exposição das falas mais significativas de cada um dos três grupos que identificamos, sendo apresentadas as respostas de 5 estudantes de cada um desses três grupos.

O primeiro grupo (Qualificado), em nossa análise conseguiu demonstrar que houve mudança e incorporação de conceitos tratados nas aulas. Outro ponto, foi a inserção da cultura corporal (jogos e brincadeiras) como expressão desses povos. Os estudantes escreveram sobre o tipo de relação com a natureza, diversidade e coletividade dos povos indígenas

Quadro 22 – Perguntas e respostas Questionário com desenho 1,2 e 3. (Qualificado)

Questionário		Perguntas
1 – Verde		Quando você ouve a palavra “índio” o que vem a sua cabeça?
2 – Amarelo		Quando você ouve a palavra “indígena” o que vem a sua cabeça?
3 – Azul		Quando você ouve a palavra “indígena” o que vem a sua cabeça? Mudou alguma coisa em relação às respostas anteriores?
Nome	Respostas	
Rebeca 11 anos	1	Vem na minha cabeça que eles criaram quase tudo. Gostaria de aprender sobre a cultura dos índios.
	2	Vem na minha cabeça que eles criaram coisa como cesta, arcos e só.
	3	Original que está ali antes do outro.
Augusto 11 anos	1	Caça, natureza tribos e cultura.
	2	Os povos indígenas, as brincadeiras indígena. Eu gostaria de saber como a cultura indígena foi criada.
	3	Vem na minha cabeça brincadeiras e jogos. Agora eu sei que índio não tem nada a ver com indígena, que eles tinham brincadeiras bem legais até a tem várias outras que eu não conheço.
Joana 11 anos	1	Primeiras pessoas a pisarem no Brasil, escravos, cultura e pinturas
	2	Pensei que só tinha um grupo de indígenas, tem mais grupos.
	3	Mudou mais ou menos, eu penso pessoa que vem de dentro.
Guilherme 12 Anos	1	Pessoas que vivem em tribos e moram na selva caçando e pescando, eles vivem na floresta.
	2	Que todos andam em tribos, moram em ocas, caçam e pescam. Que cada um tem uma cultura diferente, palavras que usamos hoje em dia e comidas (mandioca), brincadeiras e etc
	3	Pessoa do lugar, pessoas que convivem em grupo, e comem com recursos da natureza.
José 12 anos	1	Pessoas que vivem no meio do mato em tribos. Ele vivem em meio ao Amazonas.
	2	Uma cultura que na maioria das vezes usam recursos naturais.
	3	Povos antigos que eram fixos em seu lugar. Quando escuto essa palavra me vem na mente tribos e brincadeiras legais

Fonte: Elaborado pelo autor

O segundo grupo (Significativo), demonstrou avanços significativos, porém um pouco menos elaborados que o grupo anterior. Escreveram sobre a distinção que enxergavam na relação de indígenas e não-indígenas, sobre suas tradições e sobre a visão sobre a relação desses povos com seu lugar/território.

Quadro 23 – Respostas pergunta 1, Questionário com desenho 1,2 e 3 (Significativo)

Questionário		Perguntas
1 – Verde		Quando você ouve a palavra “índio” o que vem a sua cabeça?
2 – Amarelo		Quando você ouve a palavra “indígena” o que vem a sua cabeça?
3 – Azul		Quando você ouve a palavra “indígena” o que vem a sua cabeça? Mudou alguma coisa em relação às respostas anteriores?
Nome	Respostas	
Davi 13 Anos	1	Pessoas com arcos lanças chapéus, caçando para comer
	2	Pessoas com lanças, flexas, vivendo primitivamente.
	3	Eu descobri que os índios vivem igual agente
Graça 11 Anos	1	Vem vários indígenas pois foi invadido pelos portugueses. Cheios de tradições.
	2	Eles são seres humanos. Tem muita culturas diferentes, tradições também.
	3	Vem na minha cabeça quando os portugueses invadiram o Brasil e os indígenas ficaram conhecidos como pessoas do lugar
Robert 11 Anos	1	Pessoa que moram dentro da toca dentro do mato. Eles vivem casando comida para se alimentar.
	2	Povos, caça, lanças, cabanas e línguas indígenas, que eles fazem brincadeira com barbante. Eles usam corda para brincar
	3	Povos indígenas que são moradores fixos.
Lucas 11 Anos	1	Povo antigo tempo do arco flecha
	2	Povos de longe que são conhecido como alíenígena
	3	São povos que foi o primeiro a descobrir o Brasil.
Breno 11 Anos	1	Uma cultura estrangeira, eles vivem caçando.
	2	Cultura, estrangeira, brincadeiras
	3	Cultura, brincadeiras, comidas, viver indígena

Fonte: Elaborado pelo autor

No terceiro grupo (Permanência), percebemos que conseguiram incorporar alguns elementos nas suas comparações, mas apresentaram uma visão ainda limitada. Constatamos que foram estudantes que já partiram de respostas mais sincréticas. Houve a permanência de um senso de congelamento dos povos indígenas no passado e o não entendimento da distinção entre os termos “índio” e “indígena”, e da visão do indígena como estrangeiro e não como nativo. Houve pouca distinção entre sua visão inicial e final, apesar da adição de alguns elementos como as línguas, arte e jogos e brincadeiras.

Quadro 24 – Respostas pergunta 1, Questionário com desenho 1,2 e 3 (Permanência)

Questionário		Perguntas
1 – Verde		Quando você ouve a palavra “índio” o que vem a sua cabeça?
2 – Amarelo		Quando você ouve a palavra “indígena” o que vem a sua cabeça?
3 – Azul		Quando você ouve a palavra “indígena” o que vem a sua cabeça? Mudou alguma coisa em relação às respostas anteriores?
Nome	Respostas	
Jonas 11 Anos	1	Eu lembro do Amazonas. Por que eles não vestem roupas?
	2	Brincadeiras, Amazonas, lendas, jogos. Sobre brincadeiras, não sabia que eles brincavam
	3	Eu penso no índio. Mais não mudou nada não
Erick 11 Anos	1	Aldeias, povos negros, gente com cara pintada e tanquinho.
	2	Povos, caça, lanças, cabanas e línguas indígenas
	3	Não mudou nada. Os jogos e brincadeiras são entretenimento para os indígenas por que eles não tem internet
George 11 Anos	1	Uma cultura estrangeira. Eles vivem em uma aldeia caçando animais.
	2	Artes indígenas muito bonitas
	3	Pra mim continua a mesma coisa uma cultura estrangeira.
Philippe 11 Anos	1	Uma pessoa com roupas de plantas e arco e flecha. Eles vivem na floresta eles vivem da caça e insetos. Eles caçavam pescavam usavam as mesmas vestimentas e viviam em tribos
	2	Pessoa de região de Floresta, que usam recursos naturais para sobreviver
	3	Sim agora eu penso em uma pessoa que vive da caça frutas e etc

Mario 11 Anos	1	Uma ilha cheio de indio
	2	Uma cultura que vive mais simples
	3	Bom, na minha cabeça quando eu ouço a palavra indígena me lembra o índio.

Fonte: Elaborado pelo autor

Esse último grupo, não alcançou ou não conseguiu demonstrar seus avanços da mesma forma que os outros. Mas demonstrou onde professores e a escola podemos atuar para que possam auxiliar esses estudantes melhorar. Os termos Descobrimento/Invasão foram tratados brevemente, outros pares como Estrangeiro/Nativo ou Moderno/Tradicional, também poderiam ter sido discutidos. Da mesma forma, como esses povos nomeavam suas terras e como o país veio a se chamar Brasil também, poderia ser alvo de aprofundamento. São indicativos de tópicos que a escola deveria tratar. Alguns estudantes colocaram que viam os indígenas como moradores “fixos” em um sentido de nativo/pertencente, tópicos como a invasão e os movimentos migratórios forçados também poderiam ser abordados.

A percepção que os estudantes trazem consigo, sobre a EF, sobre os povos indígenas e sobre os jogos e brincadeiras de sua matriz, foram construídas a partir de suas experiências, inclusive escolares. Um dos papéis dessa instituição segundo Saviani (2009) é desnaturalizar, ideias advindas do senso comum. A partir da mediação dos conhecimentos por parte do professor. Para Krenak (2009), a escola tem ensinado seus estudantes, formas de reproduzir um sistema social desigual e injusto. Quando poderia em seu espaço favorecer a interação entre gerações e a partir da ancestralidade possibilitar caminhos para o futuro.

A cultura corporal, a partir da ACS, visa participar desse processo educativo em sua particularidade, contribuindo para formação de cidadãos conscientes e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Ao estudar os jogos e brincadeiras de matriz indígena, acreditamos que aos nossos estudantes estão sendo oportunizadas possibilidades de formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho faz parte de processos de formação como professor (inicial e continuada). Partiu do contato inicial do professor-pesquisador, ainda na graduação em Educação Física, com a cultura corporal construída pelos povos indígenas. Já como professor de Educação Física da secretaria de educação, as demandas do cotidiano escolar levaram ao cumprimento, inadiável, da Lei 11.645/2008, materializado de maneira inicial, porém, significativa no evento “Aldeia Bartô” (detalhado no memorial e introdução), que gerou a necessidade da tematização de práticas corporais de matriz indígena no próprio evento e, posteriormente, nas aulas de Educação Física. A culminância se dá agora, no Mestrado, que possibilitou ainda mais avanços na formação como educador em relação às experiências com a teoria, pesquisa e prática pedagógica. Experiências essas que retornarão à escola, através de uma prática docente mais coerente e qualificada.

A presente dissertação partiu do seguinte problema de pesquisa: como materializar o ensino de jogos e brincadeiras de matriz indígena, considerando seus contextos culturais, em aulas de Educação Física escolar? Compreendendo que a escola possui uma lógica de organização do trabalho pedagógico que, de maneira hegemônica, é oposta às cosmovisões indígenas de onde se originam diferentes saberes, como seus jogos e brincadeiras.

O problema de pesquisa se desdobrou no seguinte objetivo geral: identificar e analisar jogos e brincadeiras de matriz indígena e tratá-los pedagogicamente na escola numa perspectiva crítica.

Para tanto, nos apoiamos no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica-(PHC) (SAVIANI, 2019), na Abordagem Crítico-Superadora-(ACS) (COLETIVO DE AUTORES, 2014) e nas contribuições de autores(as) indígenas como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé e Márcia Mura.

A PHC, afirma a centralidade que o conhecimento ocupa no processo de transformação social e o papel essencial do docente na organização e mediação desse processo. Enquanto a ACS contribui através da valorização da cultura corporal como elemento fundamental na formação dos indivíduos. Intentamos demonstrar a possibilidade de propostas pedagógicas baseadas na PHC e na ACS como capazes de trazer a reflexão sobre a cultura corporal de forma a favorecer o

entendimento das contradições de nossa sociedade, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso aos conhecimentos sistematizados, como os jogos e brincadeiras de matriz indígena, aos estudantes da classe trabalhadora. Buscamos, assim, atestar a coerência entre a ACS e a PHC como fundamentação teórica para a intervenção pedagógica, demonstrando a necessidade de um projeto coletivo para assegurar a qualidade do ensino, com práticas interdisciplinares e com avaliações que possibilitem o entendimento do processo ensino-aprendizagem para além da classificação dos estudantes.

Ousamos articular a PHC e a ACS com as contribuições de autores(as) indígenas que, por sua visão de mundo e lugar de fala, geralmente, não são possíveis de serem enquadrados, e nem costumam enquadrar-se, nas epistemologias do fazer científico convencional, mas que são absolutamente indispensáveis para as transformações necessárias à escola e à sociedade. Tais autores, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé e Márcia Mura, demonstraram que, apesar da distância epistêmica e, por vezes, territorial, é possível algum tipo de conciliação da escola urbana tradicional com as formas de educação indígena. Trazem muitas indagações e inspirações para repensarmos a instituição escolar, já que a lógica de funcionamento hegemônico da escola costuma ser rígida, traz pouca margem, mas podemos e devemos agir nas frestas.

As cosmovisões e educação indígenas, em suas múltiplas determinações, podem nos inspirar sobre outras formas de educar os mais novos e como se relacionar em comunidade. Podemos indigenizar de alguma maneira a escola, com exemplos reais de formas de educação, formas de se relacionar com a natureza, com seu corpo individual e coletivo. Nas palavras de Munduruku (2010)³⁶ “A educação tradicional indígena tem dado certo. As pessoas se sentem completas quando percebem que a completude só é possível num contexto social, coletivo”.

À luz do problema de pesquisa e da fundamentação teórica, desenvolvemos, então, uma pesquisa de natureza qualitativa, inspirada na pesquisa-ação e na pesquisa-ensino que contou com os seguintes instrumentos: observação participante com registro em diário de campo, cadernos de anotação, roda de conversa e questionários com desenho.

³⁶No texto “A milenar arte de educar dos povos indígenas” 21 de abril 2010. Acessado em 26 julho 2024 Em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2010/04/milenar-arte-de-educar-dos-povos.html>

Os instrumentos desempenharam uma dupla função, como instrumentos de pesquisa e de avaliação, visto que se trata de um mestrado profissional, no qual a investigação foi articulada com uma proposta de intervenção pedagógica que tomou como objeto os jogos e brincadeiras de matriz indígena. A partir desses instrumentos, pudemos acompanhar e analisar qualitativamente a incorporação de conhecimentos por parte dos estudantes e gerar dados para a investigação.

A proposta de ensino foi realizada com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, com idades entre (11 e 13 anos). Contou com a parceria da professora de Educação Física (EF) do 6º ano, que gentilmente aceitou a realização da proposta juntamente com os estudantes, bem como com o apoio de outros professores e da gestão da escola.

À luz do problema de pesquisa e objetivo geral, o primeiro objetivo específico foi realizar levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena ou que tratem da temática indígena. Partimos das práticas que já conhecíamos, a princípio baseado em materiais ligados as Jogos dos Povos Indígenas (JPI), e em contato com a literatura fomos ampliando esse universo. Ao todo, foram catalogados aproximadamente 40, e foi possível categorizá-los em 6 grupos: jogos com carta/tabuleiro; jogos eletrônicos; jogos e brincadeiras com bola; jogos e brincadeiras de desafio corporal, jogos e brincadeiras com fio e jogos e brincadeiras com peteca. Demonstrando a diversidade de jogos e brincadeiras de matriz indígena e o avanço em relação às possibilidades de acesso a este conjunto de conhecimentos.

O segundo objetivo específico foi: elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de ensino a partir do conteúdo Jogos e Brincadeiras de matriz indígena, numa perspectiva crítica. A proposta de ensino, buscou articular a PHC, ACS e as contribuições de autores indígenas. Ocorreu no período de setembro a dezembro de 2023, com um encontro pontual em março de 2024, totalizando 16 aulas. De maneira geral, se organizou a partir da alternância de momentos com ênfase nos enriquecimentos teóricos e prática/reflexão sobre os jogos e brincadeiras de matriz indígena.

O terceiro objetivo específico buscou identificar e analisar o que e como os estudantes se apropriam de conhecimentos relacionados a temática indígena e aos

seus jogos e brincadeiras. Nossa proposta serviu como um maracá³⁷, pois objetivava chacoalhar o senso comum, trazido pelos estudantes em relação aos povos indígenas e aos jogos e brincadeiras de sua matriz. Identificamos avanços significativos no processo de apropriação dos conhecimentos de todos os estudantes participantes, a partir das mediações que buscaram possibilitar acesso a problematizações e instrumentalizações, e cada qual a partir de seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento e da turma.

A partir dos dados, começamos a ver um caminho para superação das lacunas, se retornássemos a pontos específicos poderíamos averiguar seu desenvolvimento. Todos(as) jogaram, brincaram, leram, copiaram, refletiram, desenharam, falaram, discutiram, observaram, passearam, contemplaram vídeos, mapas, obras de arte, confeccionaram brinquedos, criaram novas formas de brincar e de jogar. Essa diversidade de processos os enriqueceu, como também ao professor-pesquisador diretamente responsável pela investigação e prática pedagógica.

Observamos avanços em relação ao senso comum ligados a estereótipos sobre os diversos povos indígenas e a inserção da cultura corporal como elemento importante da cultura de povos indígenas e não-indígenas. A proposta de ensino se encerrou indicando possíveis prosseguimentos, apontando as lacunas para pensarmos formas de superá-las, criando novos questionamentos e necessidades, como a provocação feita por Enzo (11 anos, participante da pesquisa) acerca dos jogos eletrônicos: “Os jogos e brincadeiras são entretenimento para os indígenas por que eles não têm internet”. Podemos pensar na tecnologia como produção humana e nas técnicas utilizadas para construirmos os materiais que usamos para brincar/jogar. A questão do uso e acesso à internet, a relação dos jogos e brincadeiras com o lazer e o aprendizado também poderiam ser aprofundadas. Poderíamos por exemplo dar prosseguimento nas aulas utilizando dos conhecimentos contidos no Quadro 05 - Jogos Eletrônicos (p.43). Então, ao mesmo tempo que a proposta de ensino se “encerrou”, também, criou novas necessidades,

³⁷ É um instrumento musical indígena amplamente conhecido, frequentemente usado como um termo genérico para chocalhos. Utilizado para marcar o ritmo em cerimônias, festividades e rituais, o maracá é considerado um objeto de grande poder espiritual por várias etnias, sendo usado por pajés em rituais religiosos. Algumas comunidades acreditam que os espíritos se comunicam através do maracá, atribuindo seu poder ao som produzido e às decorações que o adornam. (FUNAI, 2022). Em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-saiba-mais-sobre-o-maraca-instrumento-musical-indigena>. Publicado em 22/09/2022 09h33

pois agiu na prática social dos estudantes e do professor-pesquisador.

O último objetivo específico da dissertação foi elaborar um recurso educacional (que é uma das exigências do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF), constituído pelo levantamento de jogos e brincadeiras de matriz indígena e pela proposta de tematização desses conhecimentos. Nesse sentido, no recurso educacional “Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena na Escola” (Apêndice J), será possível encontrar um rico repertório de jogos e brincadeiras de matriz indígena como resultado do processo de pesquisa e da proposta de ensino que foi materializada. No recurso, constam a descrição dos jogos e brincadeiras, as fontes para acessá-los, bem como vídeos e imagens de explicação e exemplificação.

Como fruto do trabalho, foi realizada uma categorização didática dos jogos com o objetivo de facilitar seu entendimento e trato pedagógico, como jogos: de carta/tabuleiro, eletrônicos, com bola, de desafio corporal, com fios e com peteca. Os três últimos tipos de jogos (desafio corporal, com fios e com peteca), foram tematizados durante a proposta de ensino, assim consta no recurso educacional informações sobre os povos indígenas que os praticam, assim como exemplos de aulas e atividades concernentes ao processo de ensino que poderiam ser trabalhados nas aulas de Educação Física Escolar e em ações/projetos interdisciplinares.

Como futuras pesquisas, indicamos a necessidade de trabalhar com outras manifestações da cultura corporal (danças, lutas, esportes, práticas de aventura na natureza...) e da mesma forma abordar outros temas ligados aos povos indígenas e suas histórias, lutas e contribuições para a humanidade. Também podem ser investigados outros jogos e brincadeiras, buscando entender os sentidos para quem os pratica, da mesma forma pensar em novas formas de tratar pedagogicamente esses conhecimentos.

Por fim, este o trabalho (re)afirma o papel fundamental do docente e do componente curricular Educação Física para a formação humana. Terminamos esse processo com um sentimento contraditório, pois apesar das grandes dificuldades de trabalharmos de forma integrada com temáticas historicamente negligenciadas pela escola e pela universidade, temos a certeza de suas possibilidades e potencialidades para a formação humana omnilateral. Nosso ânimo e esperança

devem permanecer, assim como conclama Krenak (2016)³⁸: “Enquanto tiver taquara a gente tem que fazer flecha, e mandar flecha. Espírito guerreiro. Não pode baixar a bola”.

³⁸ Em depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas, em setembro de 2016, em São Paulo/SP. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA>

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. J. M de; FILGUEIRA, D. M. de, e GRANDO, B. S. **As Práticas Corporais E a Educação Do Corpo Indígena: A Contribuição Do Esporte Nos Jogos Dos Povos Indígenas**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010
- AMARAL, E. **O cerrado é vivo – e lindo**. XAPURI SOCIOAMBIENTAL.ANO 8 - NÚMERO 102 - ABR 2023. p. 38-39
- AMADOR, F; PAULON, S.; MAURENTE, V; REIS, C. dos. **A pesquisa como criação de mundos** [livro eletrônico] : 20 anos do PPGPSI/UFRGS na construção da psicologia social / organização Fernanda Amador...[et al.]. -- Florianópolis, SC : ABRAPSO Editora, 2023.
- APIB. **Carta dos Povos Indígenas do Brasil aos Três Poderes do Estado Acampamento Terra Livre. Nosso Marco é Ancestral. Sempre estivemos aqui e sempre estaremos aqui!** Brasília, 22 de abril de 2024 https://apiboficial.org/files/2024/08/ATL2024_Revista_APIBoficial.pdf
- BARBOSA, A. B. **“Dor Fantasma” da biodiversidade brasileira**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. IHUOn-Line. São Leopoldo, 28 De Novembro de 2011. Acessado em 25 de junho de 2023
- BARBOSA, A. B. **Cerrado Indígena: uma dívida com a história e um buraco na consciência**. Revista Xapuri Sociambiental. ANO 8 - NÚMERO 102 - ABR 2023
- BARBOSA, A. B **Homo-Cerratensis: Índio, Português, e Negro**. Revista Xapuri Sociambiental. Junho de 2021
- BARRAGÁN, L. A. **Gestión de áreas protegidas en territorios indígenas**. 2011. Revista Parques. Disponível em: <file:///D:/Meus%20Documentos/Documents/MESTRADO/MESTRADO%20CIENCIAS%20AMBIENTAIS/ARTIGOS%20PARA%20CONSULTA/ARTIGOS%20P%20CONSULTA/povos%20indigenas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024
- BERTRAND, P. **História da terra e do homem no Planalto Central : eco-história do Distrito Federal : do indígena ao colonizador**. Unb. Brasília 2011. p.68-69
- BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2015.

BFG (The Brazil Flora Group) 2021. **Flora do Brasil 2020**. 1-28 pp. Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. <http://doi.org/10.47871/jbrj2021001>

BICALHO, P. S. dos S.; OLIVEIRA, F. A. de S.; MACHADO, M. **‘Mas eles são índios de verdade?’: representações indígenas na sala de aula**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 43, n. 4, n. p., 2018.

BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

BRACHT, V. Bracht et al. **A Prática Pedagógica Em Educação Física: A Mudança A Partir Da Pesquisa-Ação**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRAYNER, T. H. **É terra indígena porque é sagrada: Santuário dos Pajés - Brasília/DF**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.

BRINGEL, D. A.; XERENTE, T. W.; VALADARES, F. R.; MELO, G. F. **Brinquedos, jogos e brincadeiras Akwẽ-Xerente. Brinquedos, jogos e brincadeiras Akwẽ-Xerente**. Revista Pensar a Prática. 2020, v.23:e57941.

CALHEIROS, V. C; FERREIRA, L. S. **A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações** . Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021028, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/> Acesso em: 12 jan. 2023

CAMPOS, J. L. A ; SILVA, T. C. Da; ALBUQUERQUE, U. P. de. **Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar? Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia** (pp.95 – 112).1.ed. – Recife, PE: Editora Nupeea, 2021.

CARNEIRO, E. **A Sabedoria Popular**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957

CAVALCANTE, L. I. P. **Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr n. 22, Manaus, 2003

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PETECA (CBP) –. **História da peteca**. Autor: renato machado dos santos (junho de 2020) disponível em: <https://cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/> Acessado em 22/03/2024

CODEPLAN, Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios PDAD - São Sebastião 2021**. Brasília-DF, 2022. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Sao_Sebastiao.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

CODEPLAN, Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Patrimônio-Territorial Indígena Na Era Urbana Latino-Americana: O Santuário Dos Pajés, Distrito Federal**. Texto para discussão n o 78/maio de 2021 ISSN 2446-7502. Brasília-DF, Maio de

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil - Dados de 2014**. Disponível em: <https://cimi.org.br/pub/relatorio>

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, L. da S. **Uma Descrição Gramatical Da Língua Xikrín Do Cateté (Família Jê, Tronco Macro-Jê)**. Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, 2015

DALMOLIN, G. F. **O papel da escola entre os povos indígenas da Amazônia Ocidental: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural**. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DISTRITO FEDERAL. **População indígena Um primeiro olhar sobre o fenômeno do índio urbano na Área Metropolitana de Brasília**. Brasília: CODEPLAN, 2015

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: anos iniciais – anos finais**. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Projeto Político-Pedagógico CED São Bartolomeu**. Brasília: SEEDF, 2019

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Projeto Político-Pedagógico CED São Bartolomeu**. Brasília: SEEDF, 2023

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Caderno Pedagógico Abril Indígena**. Brasília: SEEDF, 2024

FALKEMBACH, E.M.F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Revista Contexto/Educação, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d.

FAUSTINO, R. C., & MOTA, L. T. (2016). **Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento**. *Acta Scientiarum. Education*, 38(4), 396-404.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i4.27968>

FELIPE, D. S.; SILVA, R. M. da; GONDIM, D. F.; KOHL, H. G. **Práticas corporais indígenas e educação física escolar: uma análise sobre a produção científica em periódicos nacionais**. Revista Pensar a Prática. 2024, v.27: e.75939

FERNANDES, F. **“Notas sobre a educação na sociedade tupinambá”**. In: FERNANDES, F. A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83.

FERNANDES, S. (2009). **Brincadeiras Tradicionais**. Recuperado em 15 de Fevereiro de 2012 de www.ebah.com.br/content/ABAAAAN.../brincadeiras-tradicionais

FLEIGNER, A.J. **Crêterios de avaliação escolar em educação física de 11 anos em diante**. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, v.8, n. 30, p. 66-80, abr./jun. 1976.

FREIRE, J.R. B. **Cinco ideias equivocadas sobre o  ndio**. Revista Ensaio E Pesquisa Em Educação – 2016.2 / Vol. 01

FREIRE, J.R. Bessa. **Lucy Seki e a bola dos Kamaiurá**. Publicado em 03 de Junho de 2012 <https://taquiprati.com.br/cronica/982-lucy-seki-e-a-bola-dos-kamaiura?reply=7068>

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FUINI, L. L. **O Território Em Rogério Haesbaert: Concepções e Conotações**. Geografia Ensino & Pesquisa, 21(1), 19–29. <https://doi.org/10.5902/2236499422589>

FUNAI Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **No Dia do Futebol, conheça o jikunahati, o cabe abol**. Publicado em 19/07/2022. disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/no-dia-do-futebol-conheca-o-jikunahati-o-futebol-de-cabeca#:~:text=Praticado%20pelos%20Paresi%2C%20Manoki%2C%20Nambikwara,ser%20tocada%20com%20a%20cabe%C3%A7a>.

FUNAI Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Cultura: Saiba mais sobre o maracá, instrumento musical indígena**. Publicado em 22/09/2022 <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-saiba-mais-sobre-o-maraca-instrumento-m%20dos,que%20enfeitam%20o%20instrumento%20sonoro>.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GOSSO, Y., e OTTA, E. **Na aldeia Parakanã**. Em A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Orgs.), **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca (p.33-76)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

GRONDIN, M.; VIEZZER, M. **Abya Yala! Genocídio, Resistência e Sobrevivência dos Povos Originários das Américas**, Rio de Janeiro, Bambual Editora, 2021.

GUARANI, J. 2019 **O ano internacional das línguas indígenas**. Repórter ECO – TV Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yjn12E8rEMI>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KOLLING, P.; SILVESTRI, M. **Reflexões sobre território e terra indígena: aspectos culturais, sociais e jurídicos. Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 211–226, 2019. DOI:10.22456/1982-0003.94569. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/94569>. Acesso em: 18/07/2023

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos. (org.). **Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **A educação acontece na hereditariedade**. Entrevista de Bruno Alfano publicada em 27/06/2024 <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/festival-led/noticia/2024/06/27/ailton-krenak-a-educacao-acontece-na-hereditariedade.ghtml>

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A.C.G. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico**. Perspectiva [online]. 2015, vol.33, n.1, pp.345-376. ISSN 2175-795X.

LIMA, A. P. C. T. de; CAMARGO, E. A. A. **A criança fala: o desenho como fonte de escuta e produção artística sobre as brincadeiras preferidas no cotidiano da educação infantil**. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-22, e-17637.081, 2021.Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>

LIMA, E. C. **O kãchi no MAE/UFPR: sobre uma experiência de curadoria compartilhada**. Campos – Revista de Antropologia Social. 16(2):44-58, 2015.

LOPES, R. J. **1499: o brasil antes de cabral**. Harper Collins, Rio de Janeiro , 2017.

LORENZETTO, L. A. **Auto-avaliação em alunos de 8ª série: introdução**. Revista Esporte e Educação, São Paulo, ano 7, n. 44, p. 28-34, set./out. 1977

LUCIANO, G.S. Baniwa. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p.(Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MACEDO, A. L. B. de; MATA, V. A. da. **Abordagem crítico superadora e pedagogia histórico crítica: uma visão didática**. IX Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte 2018.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARCONDES, Nilsen; BRISOLA, Elisa. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap, , v. 20, n. 35, jul. 2014.

MEIRELLES, R. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras do Brasil**. SP Editora Terceiro Nome , 2007.

MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo. Ed. Loyola, 1979

MELIÀ, B. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49,Dezembro/99

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio**.

Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MENESES, G. **Saberes em jogo: a criação do videogame Huni Kuin: Yube Baitana**. *GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia*, 2017

MINAYO, M. C. S. (org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social : teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2016.

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. **Em busca do território perdido: o reconhecimento da terra indígena kaxarari no brasil e da terra ye'kuana do alto orinoco na venezuela (1970-2002)**. Goiânia 2005. Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado em História.

MUNDURUKU, D. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. Porto Alegre: Edelbra, 2016

MUNDURUKU, D. **A milenar arte de educar dos povos indígenas**. Disponível em: <https://www.contioutra.com/a-milenar-arte-de-educar-dos-povos-indigenas/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MUNDURUKU, D. **Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos**. Entrevista de Emily Santos, G1, São Paulo. Publicado em 19/04/2022 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml>. Acesso em 30/05/2023

MUSEU DO BRINQUEDO. **História dos Brinquedos - Peteca: uma invenção dos povos indígenas do Brasil**. 14 de abr. de 2020 Acessado em 13/05/2023. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=D9e_jOUhfH8

MURA, M. **Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos**. Entrevista de Emily Santos, G1, São Paulo. Publicado em 19/04/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml> Acesso em 30/05/2023

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália C. G; PEREIRA, Tamiris, M. G. **Tempo, Lugar e Interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de Educação intercultural – UFG**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 87-113, jan./jun. 2019.

NEVES, E G. **Índios antes de cabral: arqueologia e historia indigena no brasil**. Tematica Indigena Na Escola: Novos Subsidios para Professores de Primeiro e Segundo Graus. Tradução . Brasília: Mec-Mari/Grupo de Educacao Indigena da

Usp/Unesco, 1995.Acesso em: 18 nov. 2022

NUNES, Ângela. **“Brincando de ser criança”: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância**. 2003. 341f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Portugal.

OLIVEIRA, A, C. C.; MOURÃO, N. M. **Brincadeira cama-de-gato: lembranças afetivas enlaçadas da cultura brasileira indígena**. Anais Congresso Internacional Online de Estudos sobre Culturas. p. 324-3.37. 2019

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. da R. A **Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E.(org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 22.

PEREIRA, A, S.M. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar**. Fortaleza : Aliás, 2021

PEREIRA, J. R. **Educação Física Escolar Indígena: O Programa Segundo Tempo e sua Importância na Revitalização dos Jogos Tradicionais das Crianças do Povo Baré na Escola Municipal de Terra Preta – Rio Negro – Manaus/ Amazonas**. Manaus, 2006. 69p. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Educação a Distância, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

PINEDA, E. B.; ALVARADO, E. L. **Metodología de la investigación**. 3. ed. Washington: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011.

PROMUNDO. **O Paternar Wajãpi**. Organização Instituto Promundo, Universidade do Estado do Amapá. 1ºed Macapá, AP. Ed. dos Autores, 2023

POTY PORAN, T. C.**Escolarizar os Guarani ou “guaranizar” a escola?** Revista E

| março de 2023 nº 09 | ano 29

QUEIROZ, Luciana Miranda Gomes de. **Rio de saberes: Educação Física e Escolas Indígenas**. Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao PIBIC “Educação Física Escolar e Infâncias Indígenas”. Brasília 2024

QUINTELA Antón Corbacho. **Os Índios “Goyá”, Os Fantasmas e Nós**. Revista UFG / Junho 2006 / Ano VIII. Nº1

REIS, P. R. dos. **Interculturalidade E Sustentabilidade: Jogos E Brincadeiras Indígenas Na Educação Física Escolar**. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. Manaus 2020

REIS, P. R. dos. **Manual Bilíngue de Jogos e Brincadeiras Indígenas**. Interculturalidade, Modos de Vida e Sustentabilidade. AMAZONAS, 2020

RICARDO, F. P. (Coord). **Mirim - Povos Indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental, SP, 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCON, S. C. de F. **Educação Escolar Indígena e Educação Física: Tensões e Possibilidades Para Uma Perspectiva Intercultural Na Escola Pluridocente Guarani Do Espírito Santo**. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2ª ed., 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 101 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA L. F. N. e. **Brincadeira e Jogo**. Revista Sísifo. N° 16, Vol. 1. Janeiro/Junho 2023

SILVANO, S; ORTIGARA, V. **Currículo de formação ampliada e teoria da atividade de ensino na Educação Física escolar**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 464-481, maio/ago. 2016

SKOLAUDE, L. S. **“Educação Física Não é Só Isso, É Muito Mais”**: Uma **Etnografia em uma Escola Estadual Indígena Kaingang de Porto Alegre/Rs**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2019

SKOLAUDE, L. S.; CANON-BUITRAGO, E. A.; BOSSLE, F. **A Educação Física Na Educação Escolar Indígena: A Produção Acadêmico-Científica Na Área 21 Como Perspectiva De Diálogo E (Re)Conhecimento Intercultural**. movimento, [S. l.], v. 26, p. e26009, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.90042. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/90042>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SOUZA, M. S. **Educação Física: construindo ideologia ou contra-hegemonia?** Motrivivência, ano XI, n. 12, p. 163-174, maio 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. **Coletivo de autores: a cultura corporal em questão**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011

STANNARD, D. **American Holocaust: The Conquest of the New World**. Oxford: Oxford University Press 1992.

STORTO, L. **Línguas Indígenas - Tradição, Universais e Diversidade**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2019.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018

TAKUÁ, C. **Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio**. Rebento, São

Paulo, n. 9, p. 5-8, dezembro 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

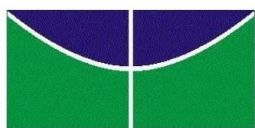
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais A Pesquisa Qualitativa em Educação O Positivismo A Fenomenologia O Marxismo** SÃO PAULO EDITORAATLAS S.A. — 1987

VIDOTTI, L. F. M.; AFONSO, R. de C. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Prática do Professor: Desafios e Possibilidades**. Caderno Pedagógico.Jacarezinho, Paraná, 2008.

YBAÑEZ, M. **Los Guaraníes Inventaron El Fútbol.El juego de la pelota con los pies de los Guaraníes que se transformó en deporte universal**. Documentário 2015

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. de F. R.; KAWASAKI, T., F. **“Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação”**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i35.1707. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 27 jul. 2023

ZAIDAN, S., FERREIRA, M. C. C., & KAWASAKI, T. F. **A pesquisa da própria prática no mestrado profissional**. Plurais Revista Multidisciplinar, 2018

Apêndice A - Carta de Aceitação da Instituição**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF**

O Sr Diretor Prof. **Ronivaldo Lustosa de Carvalho** do **CED São Bartolomeu** está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante no cumprimento da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, na realização do projeto de pesquisa “**Jogos e brincadeiras de matriz indígena e o Cerrado**”, de responsabilidade do pesquisador **Antonio Ian Henriques**, para **obtenção do título de mestre**, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, como instituição proponente do projeto de pesquisa.

O estudo envolve **observações, anotações em diário de campo, atividades teóricas e práticas** com **estudantes da unidade escolar**. Tem duração aproximada de **3 meses**, com previsão de início para **setembro de 2023**.

Brasília, _____ de _____ de 2023.

Diretor responsável do CED São Bartolomeu:

Assinatura/Carimbo

Pesquisador Responsável pelo protocolo de pesquisa:

Antonio Ian Henriques

Apêndice B - Termo de Assentimento - Estudantes**Universidade de Brasília - UnB**
Faculdade de Educação Física - FEF

Olá, eu me chamo Antonio Ian , sou professor de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do DF e estou cursando o mestrado pela UNB e gostaria de conversar com você sobre a atividade que vamos realizar. Gostaria de saber se você quer participar das atividades relacionadas à minha pesquisa que se chama **“Jogos e brincadeiras de matriz indígena e o Cerrado”**; onde observarei você nas aulas de Educação Física durante alguns dias. Você vai me ajudar a construir um documento, que será criado a partir de um diário e das observações. As anotações ou imagens realizadas durante as observações poderão ser usadas no trabalho final, mas sua identidade será preservada e não será divulgada. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98210-3806 ou pelo e-mail antonio.henriques@edu.se.df.gov.br. Você também poderá obter mais informações sobre os direitos do participante da pesquisa por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

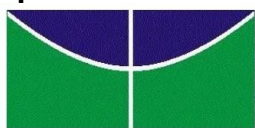
MEU NOME É _____

MEU RESPONSÁVEL SE CHAMA _____

QUERO PARTICIPAR DESSA PESQUISA

☐ Sim☐ Não_____
ASSINATURA DA CRIANÇA/ADOLESCENTE

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis



Universidade de Brasília - UnB Faculdade de Educação Física - FEF

As criança (s) e ou/ adolescente(s) pelas quais o (a) Senhor (a) é responsável legal está/ estão convidados a participar da pesquisa **Jogos e brincadeiras de matriz indígena e o Cerrado**”, sob a responsabilidade da professor-pesquisadora Antonio Ian Henriques do Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo Universidade de Brasília (UNB) e sob orientação da profª. Drª. Jaciara de Oliveira Leite.

O projeto será realizado com as crianças do 6º ano “A” do CED São Bartolomeu em São Sebastião , Distrito Federal.O objetivo desta pesquisa é compreender como os jogos e brincadeiras de matriz indígenas podem ser tratados nas aulas de Educação Física. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) e o (a) seu filho (a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e imagens, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa

A participação do seu filho (a) se dará por meio da participação, frequência e vivência das atividades nas aulas de Educação Física com o conteúdo jogos e brincadeiras. As aulas serão realizadas no CED São Bartolomeu, no horário das aulas de Educação Física, no turno vespertino. Frisamos que os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e preservadas a identificação dos participantes.

A coleta de dados será realizada por meio qualitativo e utilizará como instrumentos: **observação participante; atividades e vivencias pedagógicas com conteúdo da Educação Física (jogos e brincadeiras); rodas de conversas e escrita**. É para estes procedimentos que ela/ele está sendo convidado a participar.

Os riscos decorrentes de sua participação são os mesmos das aulas de Educação Física (quedas, escoriações) sendo que o pesquisador estará atento a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando fornecer suporte aos participantes. Ressalta-se que a mediação dos diálogos será realizada de forma a evitar e/ou reduzir qualquer tipo de constrangimento e que a criança será orientada previamente a se manifestar diretamente com a professora ou pesquisadora sobre qualquer situação ocorrida que lhes causem desconforto. Mesmo com todos esses cuidados, caso se sinta desconfortável com qualquer situação, o (a) participante terá a liberdade de não participar, podendo interromper a sua participação a qualquer momento.

Espera-se com essa pesquisa contribuir com a Comunidade Escolar e com a qualificação da Educação Física Escolar voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao avaliarmos qualitativamente o estudo procuraremos compreender a apreensão pelos alunos do conteúdo trabalhado e os processos educativos gerados através das anotações e observações do envolvimento, participação nas aulas interventivas e nas rodas de conversa inscritas no diário de campo. Essa etapa será

realizada ao final da intervenção.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de divulgação dos resultados à Instituição participante – CED São Bartolomeu, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica

Este projeto foi revisado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do termo de consentimento ou do direito do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do email do CEP/CHS cep_ih@unb.br.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone/whatsApp, no número (61) 98210-3806 ou pelo e-mail antonio.henriques@edu.se.df.gov.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisador e a outra com o senhor(a). Por favor, preencher com o nome e data de nascimento da criança/adolescente assim como sua assinatura, autorizando a participação do mesmos na pesquisa,

Estudante:

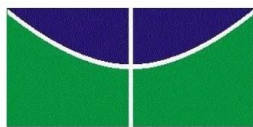
Nome completo da criança/adolescente

Data de Nascimento da criança/adolescente

Responsável:

Nome completo

Assinatura

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professora**Universidade de Brasília - UnB**
Faculdade de Educação Física - FEF*A professora participante:*

Convidamos a Senhora a participar voluntariamente do projeto de pesquisa **“Jogos e brincadeiras de matriz indígena e o Cerrado”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Antonio Ian Henriques**. O projeto contribuirá para a melhor compreensão sobre o tratamento da temática indígena e seus jogos e brincadeiras na escola. O objetivo desta pesquisa é compreender como os jogos e brincadeiras de matriz indígena podem ser tratados nas aulas de Educação Física.

A senhora receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la.

A sua participação se dará por meio da **atuação docente nas aulas, que serão observadas, e por meio da elaboração de uma unidade didática do conteúdo jogos/brincadeiras conjuntamente com o professor pesquisador**, com um tempo estimado de **dois meses** para sua realização. As imagens realizadas durante as observações poderão ser usadas no trabalho final, sendo que a identidade do participante será preservada.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são os mesmos inerentes desse tipo de prática docente. Com intuito de minimizar os possíveis riscos, serão dadas orientações aos estudantes e professor sobre boas maneiras de se utilizar os equipamentos e espaço das aulas, assim como os cuidados com os demais participantes. Se a senhora aceitar participar, estará contribuindo para o melhor tratamento da temática indígena nas aulas de Educação Física e, posteriormente, produzir materiais ou intervenções pedagógicas que fomentem aulas com esse conteúdo.

A Senhora pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para a senhora. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que a senhora tiver relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, a senhora deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na *escola CED São Bartolomeu* podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se a Senhora tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Antonio Ian Henriques e orientadora profa Dra Jaciara Oliveira Leite, na Universidade de Brasília – UnB, no telefone móvel (61) 998210-3806, disponível inclusive para ligação a cobrar e e-mail: antonio.henriques@edu.se.df.gov.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1592 ou do e-mail cep_chs@unb.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a). Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem.

Nome: _____

Matrícula: _____

Assinatura do Participante de Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Brasília, _____ de _____ de 2023.

Apêndice E - Termo de Cessão de Uso de Imagem

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

Eu, _____
_identidade(s)nº _____, responsável legal por: _____
_____ identidade(s) n º _____

autorizo a gravação em vídeo/foto da imagem e depoimentos, bem como a veiculação de sua imagem e depoimentos para fins da presente pesquisa e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos da(s) pessoa(s) supracitada(s), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Brasília, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) responsável legal

Apêndice F – Roteiro de observação participante

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Roteiro de Observação Participante

Encontro: Dia: / /

1. A interação estudantes/conteúdo

- Procedimentos - objetivos do dia (aproximação/afastamento)
- Andamento da aula, relação dos estudantes com o tema da aula.
- Participação dos estudantes, reflexões nas rodas de conversa, informações e falas e Interações significativas
- Processo de apropriação por parte dos estudantes das temática indígena, jogos e brincadeiras e cerrado.
- Território - uso dos espaços, divisão do espaço com as outras turmas.

2. A interação professor/estudantes

- As propostas de atividades foram compreendidas por todos? Quais estratégias o(a) professor(a) utiliza para garantir que os alunos participem da aula de forma ativa?
- As mediações são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletir? O(a) professor(a) aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
- As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas?
- As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

3. A interação estudantes/colegas

Conflitos e possíveis soluções. Como são mediadas as situações de conflito? Encontram espaço para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão? Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva ? Os estudantes esperam a vez para pedir a palavra e escutam uns aos outros?

Outras observações:

Ativar o Windows
Acesse Configurações.p

Apêndice G – Questionário escrito com desenho (verde)

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



NOME: _____

Você deverá responder esse questionário com toda sinceridade. Ele tem apenas um objetivo, oportunizar que você demonstre tudo o que você sabe, conhece, ouviu em relação aos índios, o cerrado, e sobre jogos/brincadeiras. Suas respostas são muito importantes para que nossas aulas sejam mais ricas e interessantes.

Quando você ouve a palavra "índio" o que vem a sua cabeça?

Onde e quando você aprendeu o que sabe hoje sobre os índios? Onde e como eles vivem? Estão no Distrito Federal?

Quantos índios existem hoje no Brasil? Quantas pessoas, você acha que habitavam o Brasil em 1500? Pode chutar!!! Como foi a história dessa população até chegar aos dias de hoje?

O que eles tem de semelhança entre si? O que você acha que os diferencia? Na sua opinião, qual influência os índios tiveram na construção do país?

Quantas línguas são faladas hoje no nosso país? Pode chutar!!!! Você conhece algum termo, palavra ou expressão que seja originária dos índios? Caso saiba, escreva algumas.

De que os índios brincam? Que materiais usam para jogar e brincar? Conhece algum jogo ou brincadeira que tenha relação com os índios? Você acha que podemos reproduzir os jogos e brincadeiras dos índios, aqui na escola? Explique o porque sim ou não.

Você ou alguém da sua família tem alguma relação ou parentesco com índios? Caso sim, qual?

O que você conhece sobre o CERRADO? Ex: Tamanho, vegetação, frutas, animais, rios. Escreva tudo que você sabe, e se possível lembre onde aprendeu.

O que se pode aprender nas aulas de Educação Física? Até hoje, o que você aprendeu nessas aulas?

Como você aprendeu a brincar ou jogar o que você sabe hoje?

Caso tenha alguma coisa que não foi perguntada, relativa aos índios, o cerrado, e a Educação Física, você tem esse espaço para escrever e dar a sua opinião. Podem ser coisas que só você sabe, curiosidades, ou até, coisas que gostaria de saber/aprender.

Mestrado Profissional em

Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Aqui você irá fazer um desenho, tentando representar as idéias e conhecimentos que você escreveu nas perguntas anteriores. Explore sua criatividade e use os materiais que achar necessário. O objetivo é que você expresse o seu conhecimento atual sobre, os índios, o cerrado e a Educação Física.

Apêndice H – Questionário escrito com desenho (amarelo)



Mestrado Profissional em

Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



NOME



Você deverá responder essas perguntas com toda sinceridade. Elas tem apenas um objetivo, oportunizar que você demonstre tudo o que você sabe sobre, relacionado aos: indígenas, o cerrado, e jogos/brincadeiras. Suas respostas são muito importantes

Quando você ouviu a palavra "indígena" o que vem a sua cabeça?

O que você sabe sobre os povos indígenas que não sabia antes?

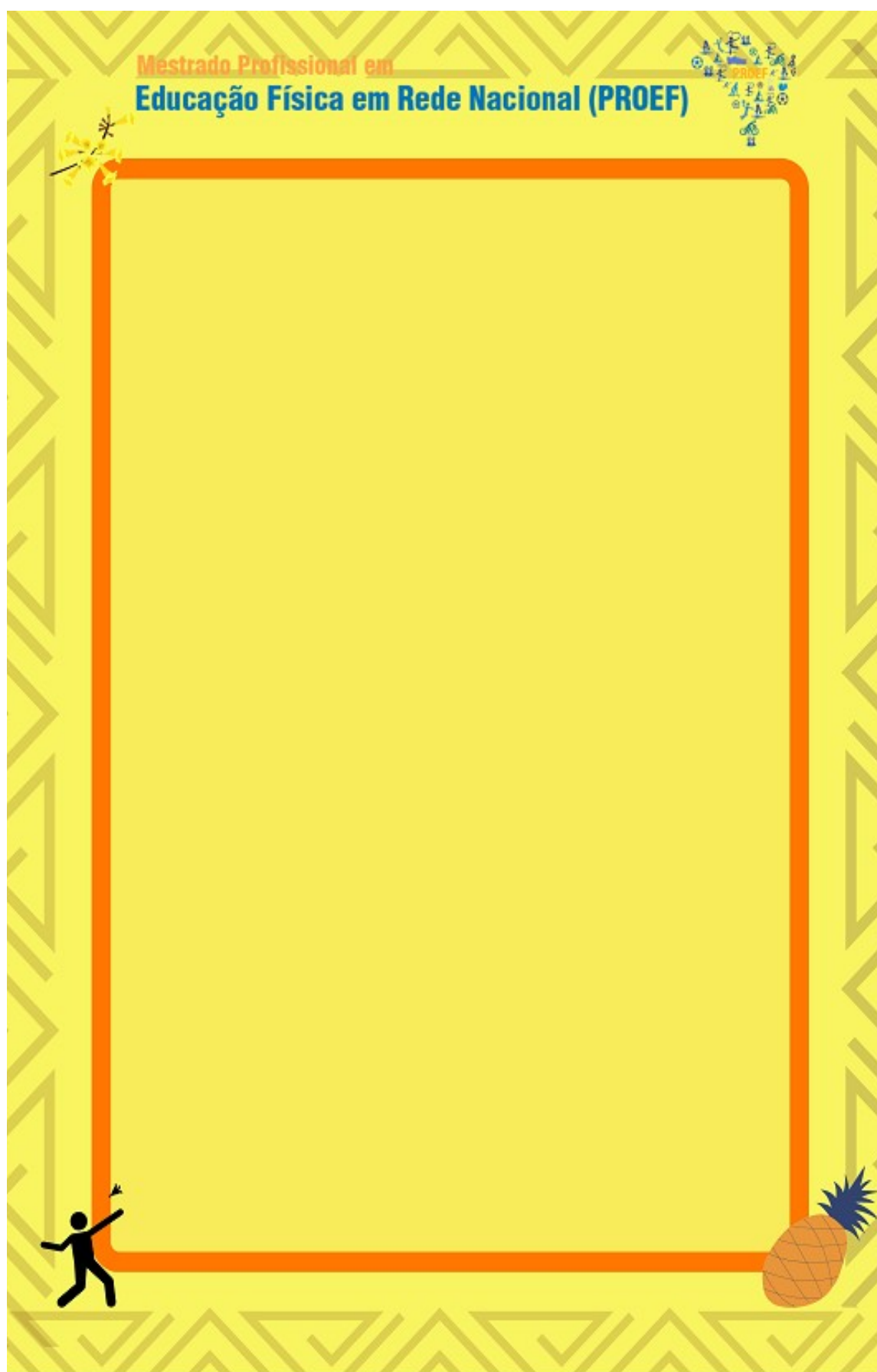
Se sente capaz de jogar/brincar em outro lugar, o que fez aqui na escola? Como você faria isso?

Selecione o jogo/brincadeira que você mais gostou e faça uma explicação sobre ele. Quem joga, como se joga, o que é necessário para sua prática? Quais espaços e materiais são necessários? Que movimentos e habilidades são importantes?

Qual o bioma onde você vive? Quais as características que você conhece? Sabe dizer o nome de alguma fruta, árvore, animais ou lugares ligados ao cerrado? Conhece algum povo indígena que viveu ou vive no cerrado?

Sobre a atuação do professor-pesquisador, como foi o processo de pesquisa? O que você achou das aulas? O que poderia ser melhorado? Qual foi a aula que mais te agradou? Dê os motivos

Caso exista algo que você gostaria de escrever que não foi perguntado anteriormente, use esse espaço abaixo:



Apêndice I – Questionário escrito com desenho (azul)

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

 **NOME:**



1 - Quando você ouviu a palavra "índigena" o que veio à sua cabeça? Mudou alguma coisa em relação às suas respostas anteriores?

2 - O que você sabe agora em relação aos jogos e brincadeiras indígenas? O que você gostaria de saber mais? Das práticas feitas durante as aulas qual foi a que mais te marcou e por que?

3 - Depois das aulas de EF que tiveram como tema "Jogos e brincadeiras indígenas" você praticou alguma das atividades fora da escola? Se sim, como foi? Se não, quais os motivos?

4 - No espaço abaixo você deverá fazer um desenho relacionado aos jogos e brincadeiras indígenas que foram feitos durante as aulas do ano passado.



Apêndice J - Recurso Educacional – Jogos e Brincadeiras de matriz indígena

Antonio Ian Henriques

JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ INDÍGENA

DE MATRIZ INDÍGENA
DE MATRIZ INDÍGENA
DE MATRIZ INDÍGENA
**JOGOS E BRINCADEIRAS
DE MATRIZ INDÍGENA**
por Antonio Ian Henriques
DE MATRIZ INDÍGENA
DE MATRIZ INDÍGENA
DE MATRIZ INDÍGENA

REALIZAÇÃO
Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação Física- FEF/UnB
Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional - PROEF

ELABORAÇÃO
Profa. Antonio Ian Henriques

ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO GERAL
Profa. Ma. Jaciara Leite

DIAGRAMAÇÃO
Jordana Holnik

ANO
2025

SOBRE O AUTOR

ANTONIO IAN HENRIQUES

Nascido em Brasília em 1986, estudante da escola pública do DF. Passando pelas EC 316 Norte, 113 Norte e CEM Paulo Freire. Desde cedo interessado pelo mundo do movimento e da ludicidade. Iniciou na capoeira aos 7 anos de idade, treinando até a vida adulta, inclusive ministrando aulas e participando de competições. Trabalhou com tênis de campo por aproximadamente 5 anos, até ingressar na SEEDF em 2014. Em 2015 começou a trabalhar no CED São Bartolomeu, onde permanece até hoje, trabalhando em todas séries dos Anos Finais e na Coordenação Pedagógica. Integrante do Sínteses - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF/UnB).

ORIENTADORA



JACIARA OLIVEIRA LEITE

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Desde 2008, tem dirigido seus estudos para a infância, corpo e educação, especialmente na intersecção com classe social e contextos culturais. Trabalha com formação de professores/as na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. É orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) e Membro do Sínteses - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF/UnB).

APRESENTAÇÃO

Este Recurso Educacional (RE) se originou da dissertação "Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena – Uma proposta pedagógica para os Anos Finais" no âmbito do Programa PROEF do pólo FEF/UnB e se destina, especialmente, a professores(as) de Educação Física (EF), mas também a todos os interessados na temática.

Nele serão apresentados conjuntos de jogos e brincadeiras de matriz indígena e jogos e brincadeiras que tenham relação com os povos indígenas do Brasil. Essas manifestações da cultura corporal surgiram a partir do objetivo específico da dissertação supracitada que foram pesquisados durante as etapas prévias a intervenção direta com os estudantes de uma escola pública do DF.

A proposta pedagógica se desenvolveu com estudantes do 6º Ano, porém acreditamos que poderia se adequar a outras séries dos Anos Finais (AF). Tendo em mente que a temática indígena de forma ampliada e a cultura corporal desses diversos povos deve estar presente em todo processo de escolarização. Sendo um marco a Lei 11645/2008 pensando nas possibilidades de contribuição do componente curricular EF.

Nossa investigação teve como base a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Abordagem Crítico-Superadora (ACS). Com ênfase na centralidade do conhecimento e da mediação docente nos processos de ensino-aprendizagem na PHC e a tematização da Cultura Corporal a partir da ACS. Também busca articular esses conhecimentos com autores indígenas como: Ailton Krenak, Kaka Werá Jecupé e Daniel Munduruku.

Pretendemos que esse RE possibilite aos docentes tratar dos jogos e brincadeiras de matriz indígenas em suas aulas. Além de disponibilizar um rol de práticas, procuramos através do agrupamento e forma de exposição contextualizar essas manifestações de maneira crítica, reconhecendo e valorizando suas origens.



SUMÁRIO

- 08 JOGOS DE CARTA E TABULEIRO
- 12 JOGOS ELETRÔNICOS
- 15 JOGOS E BRINCADEIRAS COM BOLA
- 19 JOGOS E BRINCADEIRAS - DESAFIO CORPORAL
- 22 JOGOS E BRINCADEIRAS COM FIO
- 27 JOGOS E BRINCADEIRAS COM PETECA
- 32 LISTA DE SITES INDICADOS
- 33 LISTA DE VÍDEOS INDICADOS
- 34 REFERÊNCIAS

JOGOS CARTAS E TABULEIRO

Jogos

CARTAS E TABULEIRO



TALIN - LITERATURA INDÍGENA

É um jogo de que tem como objetivo aproximar as pessoas das obras de literatura indígena.



ACESSE O JOGO



JOGO DA MEMÓRIA INDÍGENAS E PROFISSÕES

JOGO DA MEMÓRIA - INDÍGENAS E PROFISSÕES

O "Jogo da memória - Indígenas e profissões" quer mostrar que as pessoas indígenas podem exercer diferentes profissões e serem o que quiserem.



ACESSE O JOGO



Jogos

CARTAS E TABULEIRO



MOVI: O JOGO DOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS

É um jogo de tabuleiro colaborativo que busca refletir sobre a presença indígena nos diferentes territórios.



ACESSE O JOGO



MJeducativo PA

JOGO DA MEMÓRIA - PALAVRAS INDÍGENAS

Jogo da memória com palavras de origem indígena. Disponível para todos que queiram aprender um pouco mais do vocabulário indígena presente em nosso dia a dia.



ACESSE O JOGO



9
10

Jogos

CARTAS E TABULEIRO

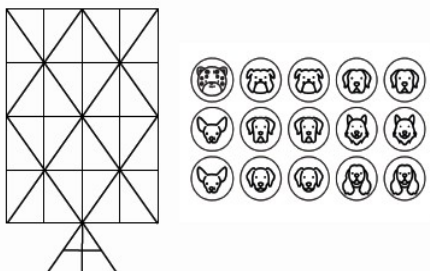


ADUGO " JOGO DA ONÇA "

Regras: O jogo é composto por dois jogadores, sendo um deles responsável pela onça e o outro pela matilha de cachorros. O jogador com a onça deve capturar cinco cachorros. O jogador com a matilha deve encurralar a onça, deixando-a sem possibilidade de se movimentar pelo tabuleiro. Ganha quem conseguir alcançar o seu objetivo primeiro. As peças podem ser movidas em qualquer direção pelo tabuleiro (frente, trás, lados ou diagonal).

O jogador com a onça sempre começa o jogo. A captura acontece quando a peça da onça salta por um dos cachorros e para numa casa vazia, similar ao jogo de Damas e, assim como ocorre em Damas, é permitida captura simultânea. Lembrando que a captura pode acontecer em qualquer direção do tabuleiro. A onça também deve tomar cuidado para não entrar na toca, parte triangular do tabuleiro, ou será encurralada pelos cachorros.

Preparação do jogo: Recorte as peças do jogo (uma onça e catorze cachorros) e cole sobre tampinhas de garrafa pet. Também é recomendável color o tabuleiro sobre uma superfície rígida, como papelão, por exemplo.



ACESSE O JOGO



Jogos

ELETRÔNICOS







BAIXE AGORA

MARCO LINDO ET AL
2020

ACESSE O JOGO

JAGUARETÊ: DESAFIOS DA FLORESTA

É um jogo para PC e mobile sobre culturas indígenas brasileiras do século XVI. O jogo foi desenvolvido com base no livro-jogo de RPG Jaguaretê. Em seu conteúdo pedagógico, o jogo tem como tema as relações entre indígenas e seres míticos, seus ritos, cotidiano e conflitos, destacando a perspectiva indígena, que se baseia em uma extensa pesquisa etnohistórica e etnológica realizada pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (MAE-UFPR).



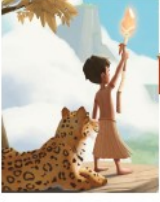
MENESES 2016

ACESSE O JOGO

HUNI KUIN: YUBE BAITANA (OS CAMINHOS DA JIBOIA)

Conta a história do povo Huni Kuin, da Terra Indígena do Rio Jordão, no Acre. O jogo foi desenvolvido por antropólogos, programadores, artistas e indígenas do povo Kaxinawá, como eles se denominam. Narra cinco histórias tradicionais do povo Huni Kuin, baseadas em relatos de anciãos das aldeias. Os protagonistas são um jovem caçador e uma pequena artesã que herdam poderes especiais da jiboia e precisam passar por desafios para se tornarem seres humanos verdadeiros.





MARTINS
2023

ACESSE O JOGO

JERIGUIGUI E O JAGUAR NA TERRA DOS BOROROS

Jeriguigui e o Jaguar na Terra dos Bororo é um jogo digital gratuito para crianças de 5 a 9 anos, inspirado em mitos indígenas bororo e kayapó-grotoire. É baseado no mito bororo "O xibae e iari" ("As araras e seu ninho"), lida com questões de sustentabilidade de nosso planeta Terra, de sua fauna, de sua flora e de seus povos originários. O mito conta a história de um pai que faz com que seu filho passe por desafios para que ele participe de um ritual de iniciação. O jogo foi desenvolvido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

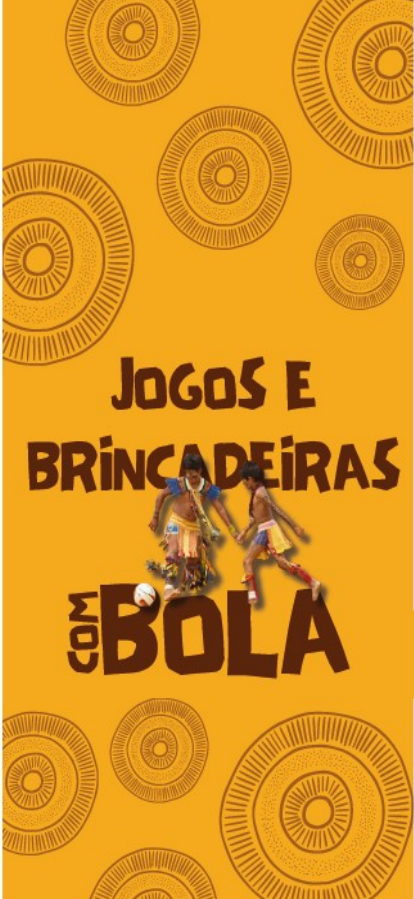


MARTINS
2019

ACESSE O JOGO

KAWA NA TERRA DOS MARAGUÁS

Tem como objetivo preservar as tradições culturais do povo Maraguá, do Baixo Amazonas, e pode ser usado como ferramenta de alfabetização e letramento interdisciplinar. Professores e crianças encontram elementos culturais típicos da cultura tradicional maraguá – e também elementos das histórias de assombração cultivadas por esse povo indígena amazense. Encontrarão, ainda, elementos que hoje fazem parte da luta política dos maraguá na defesa das suas terras, assim como de nossa luta global pela sustentabilidade do planeta e pela preservação dos animais. Foi desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



JOGOS E BRINCADEIRAS COM BOLA



Paresi (MT)

Quanto são: 2138 (Siasi/Sesai, 2014)
Família linguística: Aruak

Os Paresi têm uma longa história de contato com não indígenas, que remonta ao final do século XVII. Esse contato se intensificou ao longo do tempo, muitas vezes com consequências devastadoras para o povo. Cada subgrupo Paresi enfrentou diferentes situações conforme sua proximidade com as comunidades envolventes. A relação intensa com os jesuítas da Missão Anchieta quase levou à extinção de um de seus dialetos e trouxe transformações socioculturais significativas, incluindo o incentivo a uniões entre diferentes povos indígenas.

JIKUNAHATY

Utilizam uma bola feita a partir da seiva da mangabeira. Também é jogado pelos povos Iranxwex, Mamaindês e Enawenê-Nawêx. O objetivo é cabecear a bola para o campo adversário. (FUNAI 2022)

KAMAIURÁ (MT)

Vivem em aldeias dispersas ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e de outros afluentes do caudaloso rio Xingu, desenhando no Brasil Central um território quase tão grande quanto a Áustria. A cosmologia, vida ritual e organização social desse povo são extremamente ricas e complexas.

MANGAWA APITAP

Quer dizer "jogo de bola", em sua língua. Era disputado entre dois times, em competição intertribal ou como treino e diversão. O campo de jogos se chama "mangawa rape". Cada time tem seis ou oito jogadores, que ficam em fila, afastados uns dos outros em cerca de um metro. A bola só pode ser tocada com os joelhos e com a cabeça, exceto no primeiro lance, quando o jogador que inicia a partida levanta a bola com a mão. (FREIRE 2012).

Quanto são: 2138 (Siasi/Sesai, 2014)
Família linguística: Aruak
Autodenominação: Mebêngôkre



13

14

15

16

JOGOS E BRINCADEIRAS DE BOLA

KALAPALO (MT)

Quantos são: 855 (Siasi/Sesai, 2020)
Família linguística: Karib

A vida social em suas aldeias varia conforme as estações. Na seca (maio a setembro), a comida é abundante e ocorrem rituais públicos com música e participação de outras aldeias. Na estação chuvosa, a comida escasseia e a aldeia se concentra nas relações internas. No Parque Indígena do Xingu, destacam-se na vigilância de seus limites, evitando invasões de fazendeiros.

KATUGA IKUGU

Separam-se dois times de 10 jogadores e demarca-se no chão a área do gol de cada um. Uma bola pequena, do tamanho das de tênis, é lançada com a mão na direção do adversário. Estes, por sua vez, deverão tentar acertá-la usando os joelhos ou a cabeça na direção do gol do outro time. Assim como no futebol, vence a equipe que fizer mais gols. (HERRERO ET AL. 2006).

GUARANI

(RS/SC/PR/SP/RI/ES/MS/PA)

São conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kaingá, Montes, Baticola, Apyteré, Tembukuá, entre outros. No entanto, sua autodenominação é Avá, que significa, em Guarani, "pessoa". Os grupos guarani que hoje vivem no Brasil são: Mbya; Pãi-Tavyterã, conhecidos no Brasil como Kaiowá e Avá Guarani, denominados no Brasil Nandeva. (GUARANI RETÁ, 2008).

MANGA ÑEMBOSARÁ

Palavra-expressão que em guarani significa: "jogo de bola com os pés". Era um jogo, no qual se utilizava uma bola de borracha, bastante similar ao futebol jogado pelos guaranis, em reduções jesuíticas no Paraguai. Bartolomeu Meliã defende a tese de que os Guarani inventaram o futebol, ou pelo menos já praticavam esse ancestral do futebol moderno desde o século XVII. (YBANEZ 2015).

Quantos são: Brasil 85255
Argentina 54825; Bolívia 83019; Paraguai 61701
(Mapa Guarani Continental, 2016)

Família linguística: Tupi-Guarani
Autodenominação: Avá

17

JOGOS E BRINCADEIRAS DE BOLA

KAXARARI (AM/RO)

Quantos são: 522 (Siasi/Sesai, 2020)
Família linguística: Pano

Kaxarari parece não ser a autodenominação do grupo. No entanto, não é fácil indicar a sua origem. As primeiras referências a este nome datam do início do século XX. Os Kaxarari habitam na fronteira entre Rondônia e Amazonas, nas proximidades da rodovia federal BR-364. Em 1910, viviam nas cabeceiras do igarapé Curequeté, afluente do rio Ituxy, e sua população era estimada em cerca de 2 mil índios. Desta época até o início da década de 1980, os Kaxarari, devido aos violentos ataques de caucheiros peruanos e seringalistas brasileiros e às epidemias, viram-se reduzidos a menos de 200 pessoas.

BILI

Uma de suas brincadeiras era o bili, um jogo de bola de caucho*, jogado com o joelho, parecido com o futebol dos caríú [não-índio]. A bola utilizada para esse jogo pesava cerca de três quilos (AQUINO, 1984). *Designação comum, extensiva a outras árvores de cujo látex se faz borracha, também conhecidas por árvore-da-borracha, seringueira, etc.



18

JOGOS E BRINCADEIRAS DESAFIO CORPORAL

JOGOS E BRINCADEIRAS DESAFIO CORPORAL

MATSÉS (AM)

Também conhecidos como Mayoruna, habitam a região de fronteira Brasil-Peru. Suas comunidades estão distribuídas ao longo da bacia do rio Javari, no extremo oeste da Amazônia brasileira, e, no Brasil, vivem na TI Vale do Javari junto com outros povos falantes de línguas das famílias Pano e Katukina. (ISA, 2016)

Quantos são: 1700 (CTI, 2016) Peru 2500 (CTI, 2016)
Família linguística: Pano



RASTRO DA COBRA SUCURI

Muito simples em sua concepção, necessitando-se apenas desenhar um rastro em zigue-zague de bom tamanho no chão com uma vareta, as crianças devem formar uma fila e percorrer todo o traçado numa perna só. (CALDERARO, 2006)

BORORO (MT)

Autodenominação: Boé
Quantos são: 1817 (Siasi/Sesai, 2014)
Família linguística: Pano

Bororo significa "pátio da aldeia" na língua nativa, refletindo a disposição circular das casas com o pátio central como espaço ritual. Apesar de possuírem um território descontínuo e descaracterizado, a cultura e autonomia política dos Bororo resistem aos efeitos predatórios do contato com o "homem branco" há 300 anos.

JURE

Brincadeira que consiste em desenhar no chão um rastro de cobra. As crianças pulam acompanhando o rastro imaginário da grande serpente até o seu final. Quando o rastro vira à esquerda, pula-se somente com a perna esquerda ao virar para a direita pula-se apenas com a perna direita. Nesta brincadeira utiliza-se apenas uma perna. É uma brincadeira de habilidade, força, resistência e coordenação motora. O desafio do brincar é percorrer todo o percurso sem pisar fora do rastro. (ADUGOENAU ET AL, 2019).

20

19

JOGOS E BRINCADEIRAS

DESAFIO CORPORAL

KALAPALO (MT)

Quantos são: 855 (Siasi/Sesai, 2020)
Família linguística: Karib

A vida social em suas aldeias varia conforme as estações. Na seca (maio a setembro), a comida é abundante e ocorrem rituais públicos com música e participação de outras aldeias. Na estação chuvosa, a comida escasseia e a aldeia se concentra nas relações internas. No Parque Indígena do Xingu, destacam-se na vigilância de seus limites, evitando invasões de fazendeiros. (ISA, 2020).

A CORRIDA DO SACI

Para brincar, você vai precisar fazer um fio de linha para definir a largura da corrida. Em seguida, você vai fazer alguns pontos de partida para definir a corrida. Alguns pontos a serem marcados devem ficar em um círculo e, quando for dada a largada, todos os jogadores devem correr para o ponto mais próximo de onde eles começaram a corrida.



HEINÉ KUPUTISÚ

Neste jogo de resistência e equilíbrio, o corredor deve correr num pé só, feito um saci, e não pode trocar de pé. Uma linha é traçada na terra para definir o local da largada e outra, a uns 100 metros de distância, aponta a meta a ser atingida. Apesar de a velocidade não ser o mais importante, todos tentam fazer o caminho o mais rápido que podem, mas no fim, vence quem foi mais longe. (RICARDO, 2020 p.65).



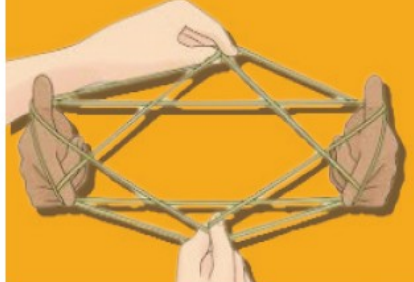
Heiné Kuputisú - "Corrida do Saci" - Kalapalo

21

JOGOS E BRINCADEIRAS

DESAFIO CORPORAL

JOGOS E BRINCADEIRAS DE FIO



22

JOGOS E BRINCADEIRAS

DESAFIO CORPORAL

KATUKINA (AC)

Quantos são: 1154 (Siasi/Sesai, 2014)
Família linguística: Pano

Defini-los exclusivamente pela denominação do grupo não é uma tarefa fácil. "Katukina" (ou Katuquina, Katokina, Katukena e Katukino) é um termo genérico que chegou a ser atribuído a cinco grupos linguísticos distintos e geograficamente próximos (LIMA, 2015). Os Katukinas-Pano são um grupo indígena que habitam o noroeste do estado brasileiro do Acre, mais precisamente as Terras Indígenas do rio Gregório e as Terras Indígenas do rio Campinas. Sua autodenominação é Noke Koi ou Noke Kuin, que significam "gente verdadeira". (ENCANTOS DA FLORESTA, 2021).

KĀCHI

É como nomeiam o jogo de barbante, mais conhecido como "Cama-de-Gato". Grande parte das formas resulta em motivos que fazem referência às anatomias animal e vegetal (LIMA, 2015). "A principal diferença da brincadeira feita por eles na tribo é que não é um jogo para duas pessoas, mas cada um faz seu próprio jogo, então há uma competição sem rivalidade. Todos os Kāchi (barbantes já desenhados) foram produzidos pelos membros da aldeia. A minha mãe aprendeu com a avó dela e ensinou pra mim. Eu ensino para todas as crianças, adolescentes e adultos. Quem vier visitar a exposição vai aprender a fazer também", garante Mame, que sabe fazer cerca de 16 formatos diferentes com o jogo de barbante. A habilidade, no Acre, é desenvolvida apenas entre os Katukinas, que usam não só as mãos para entrelaçar o fio, mas também a boca e até os pés. (ALVES, 2015).





Figura 1: uma forma animal

Figura 2: uma forma vegetal

Figura 3: uma forma animal



Kāchi - jogo do povo Katukina - Produzido para a exposição: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP

23

JOGOS E BRINCADEIRAS

DESAFIO CORPORAL

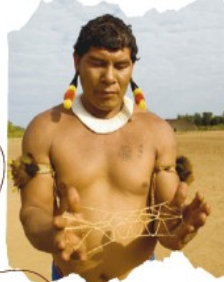
KALAPALO (MT)

A vida social em suas aldeias varia conforme as estações. Na seca (maio a setembro), a comida é abundante e ocorrem rituais públicos com música e participação de outras aldeias. Na estação chuvosa, a comida escasseia e a aldeia se concentra nas relações internas. No Parque Indígena do Xingu, destacam-se na vigilância de seus limites, evitando invasões de fazendeiros.

Quantos são: 855 (Siasi/Sesai, 2020)
Família linguística: Karib

KETINHO MITSULU

Utilizam um fio comprido feito da palha de buri trançado e amarrado nas pontas. Entrelaçam rapidamente o fio com os dedos e formam diversas figuras. Aparecem animais, figuras da mitologia e referências bem-humoradas às suas atividades. Além de divertido, esse jogo desenvolve a criatividade, a memória e a precisão. Conhecido como cama de gato, o jogo consiste em utilizar uma corda, linha ou barbante para se construir desenhos que podem ser peixes, aves ou o que a imaginação permitir. (PEREIRA, 2021).



Homem Kalapalo faz figura geométrica. Foto: Haroldo Pato Junior, 2006.

KAMAIURÁ (MT)

Quantos são: 710 (Sesai, 2020)
Família linguística: Tupi-Guarani

Constituem uma referência importante na área cultural do Alto Xingu, em que povos falantes de diferentes línguas compartilham visões de mundo e modos de vida bastante similares. Estão ainda vinculados por um sistema de trocas especializadas e rituais intergrupais, os quais recebem diferentes nomes no interior de cada etnia, mas que ficaram mais conhecidos (pelos de dentro e os de fora do universo xinguanos) justamente pelos termos usados na língua Kamaiurá, tais como o Kwarup e o Jawari.

MOJARUTAP MYRYTSIOWIT

Criam diferentes figuras, demonstrando habilidade manual e originalidade. Eles usam fio de tecido de buri. As figuras são ligadas à cultura indígena, como morcegos, gaivotas, peixinhos, tucunaré e cobra. (OLIVEIRA, 2003)



Figuras de Mojarutap - Mojarutap com diversas formas - Território do Xingu

24

JOGOS E BRINCADEIRAS COM FIO

PE DE GALINHA

1- Colocar os fios só nos polegares e entrar com os dedos por baixo, deixando um fio em cada palma da mão.

2- O indicador da direita passa por baixo do fio que cruza a palma da mão esquerda, dá um giro por completo e retorna.

3- O indicador da mão esquerda busca o fio que está cruzando a palma da mão direita, entre os fios do indicador da mão esquerda.

4- Soltar o dedão e o mindinho da mão direita, afastando logo as duas palmas; aparecerá a forma do pé de galinha.

ESTRELA DE PESCOÇO

1. Colocar o barbante no pescoço.
2. Segurá-lo com os polegares.

3. Com o indicador direito em forma de gancho, buscar o fio do lado esquerdo, trazendo-o para a direita.

4. Repetir o movimento anterior com o indicador esquerdo, pegando o segundo fio.

5. Afastar os indicadores dos polegares.
6. Virar a palma das mãos em direção ao corpo.
7. Aparecerá uma estrela.

25

JOGOS E BRINCADEIRAS COM FIO

Fonte: Arquivo Pessoal

Autor: Gerson (12 anos)

26

JOGOS E BRINCADEIRAS COM PETECA

27

JOGOS E BRINCADEIRAS COM PETECA

PETECA Em português: brinquedo popular no Brasil. **PETÊ** Em tupinambá: bater com a palma da mão.

XAVANTE (MT)

Formam, com os Xerentê do Tocantins, um conjunto conhecido como Acuen. No período colonial e imperial, grupos Acuen também foram identificados por "xacriabá" e "acroá". Essas designações foram produzidas por não-índios visando identificar e distinguir diversos sub-grupos.

TOBDAÉ

Similar à queimada, é jogado em duplas. Cada jogador fica com algumas petecas em suas mãos, devendo atingir o outro, ao mesmo tempo em que tenta desviar dos lances do adversário. Quem for "queimado" é eliminado da brincadeira. (MEIRELLES, 2009 p.82)

Queros são: 22256 (Sinal/Sesai, 2020)
Autodenominação: A'uvei
Família linguística: Jê

Tobdaé (peteca indígena)

Essa brincadeira é feita em dupla e você vai precisar ter em mãos de quatro a seis petecas. As duplas de jogadores devem arremessar petecas umas nas outras, como na brincadeira de queimada. Ganha a dupla em que o jogador (ou os jogadores) ficar(em) mais tempo na brincadeira sem ser alvo da peteca.

A Redação.

Revista Ciência Hoje das Crianças Ano 27 Ed 259 Agosto de 2014. p.27

28

**JOGO E BRINCADEIRAS
PELO
TEMPO**

Tobdaé

Modo de fazer



Encapar uma pequena "trouxa" com duas palhas longas e largas e suficiente para que se possa depois de enrolar a extremidade da tola.

Usar uma fita fina (pode ser linha de pipa, rafia, fio de barba ou qualquer outro material fino e resistente) para amarrar as pontas unidas. O fio deve ficar com uma ponta longa e outra mais curta.

Amarrar a ponta mais longa do fio em um dedão do seu pé ou em algum lugar para poder mantê-lo esticado.

Gravar a tola, deixando o fio estendido na lateral de sua periferia lateral.

Selecionar de quatro a seis palhas da largura da periferia lateral da tola enrolada. Deixar uma 3 cm da ponta mais grossa da primeira palha por baixo do fio esticado e unir a ponta mais fina ao "pescoco" da tola, onde foi feita a amarra.

Fazer um giro de leve no tola e colocar a segunda palha da mesma maneira como foi colocada a primeira. Repetir esse processo até cobrir todo o círculo da tola.

Continuar torcendo o tola, porém, agora em diagonal, para que o fio encontre novamente o "pescoco" e refaca ainda mais a amarração.

Está pronto, agora é só jogar!

Quer não conseguir encontrar a palha seca, use as palhas do milho verde. Elas são mais duráveis e, depois de um tempo, poderão moer ou amassar.

Resista: palhas finas para iniciar a etapa de enrolar uma sobre a outra.

A primeira delas será enrolada sobre ela mesma. A segunda virá por cima dessa, intercalando o sentido das fibras.

Seguindo dessa forma com várias outras palhas, atingirá um tamanho aproximadamente igual a uma bola de ping-pong.



29

**JOGO E BRINCADEIRAS
PELO
TEMPO**

GUARANI

(RS/SC/PA/SR/AL/ES/MS/PR)

Quanto do Brasil: RS/SC/PA/SR/AL/ES/MS/PR
Argentina: 54/20, Bolívia: 53/20, Paraguai: 42/21
Uruguai: 33/20, Chile: 33/20
Autodenominação: Avá
Família linguística: Tupi-Guarani

São conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kaingua, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembokuá, entre outros. No entanto, sua autodenominação é Avá, que significa, em Guaraní, "pessoa". Os grupos guarani que hoje vivem no Brasil são: Mbya; Pãi-Tavyterã, conhecidos no Brasil como Kaiowá e Avá Guaraní, denominados no Brasil Nandeva. (GUARANI RETÁ, 2008).

MANGÁ

É o nome dado pelos Guaraní - o verdadeiro avô das petecas encontradas principalmente no interior paulista. A palha do milho está dentro e fora do brinquedo. Recheia o interior, apoia o fundo circular ao mesmo tempo em que amarra as penas com um laço forte e resistente. (MIRIM, 2022).

YÓ

Nesse jogo é utilizado o sabugo do milho juntamente com penas. O desafio é lançar o objeto o mais longe possível. (MIRIM, 2022).

Mangá

Modo de fazer

Iniciar com o tola, até formar a mesma trouxa de palhas enroladas. Fazer um anel com a poltrilha palha do milho, enrolando e unindo as pontas em um nó.

Esse anel fica na parte de baixo do mangá e servirá de apoio para as palhas seguintes.

Cada palha é colocada nesse anel passando a parte mais grossa dela por dentro e unindo as partes finas.

Amarrar o "pescoco" do mangá usando também palhas torcidas. Colocar mais palhas e penas circulando o "pescoco" já feito do mangá.

Yó

Modo de fazer

Quebrar ao meio um sabugo de milho seco.

Esperar ao centro do sabugo duas penas do mesmo tamanho de comprimento.

Enfiar as penas nas aberturas das pontas do sabugo.

Enfiar as penas nas aberturas das pontas do sabugo.




30

**JOGO E BRINCADEIRAS
PELO
TEMPO**

KAYAPÓ (MT/PA)

Quanto do Brasil: MT/PA
Argentina: 54/20, Bolívia: 53/20, Paraguai: 42/21
Uruguai: 33/20, Chile: 33/20
Autodenominação: Kayapó
Família linguística: Karib

Vivem em aldeias dispersas ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e de outros afluentes do caudaloso rio Xingu, desenhando no Brasil Central um território quase tão grande quanto a Áustria. A cosmologia, vida ritual e organização social desse povo são extremamente ricas e complexas.

PEYKRÂN

Jogo coletivo em que é usada uma peteca de milho. Dispostos em círculo, os jogadores arremessam a peteca com a palma da mão. O objetivo é manter a peteca no ar. Se um participante deixa a peteca cair, ele é perseguido pelos outros até que seja alcançado, para que o jogo recomece. (EBC, 2015).



KALAPALO (MT)

Quanto do Brasil: MT
Argentina: 54/20, Bolívia: 53/20, Paraguai: 42/21
Uruguai: 33/20, Chile: 33/20
Autodenominação: Kalapalo
Família linguística: Karib

A vida social em suas aldeias varia conforme as estações. Na seca (maio a setembro), a comida é abundante e ocorrem rituais públicos com música e participação de outras aldeias. Na estação chuvosa, a comida escasseia e a aldeia se concentra nas relações internas. No Parque Indígena do Xingu, destacam-se na vigilância de seus limites, evitando invasões de fazendeiros.

KOPÛ-KOPÛ

O objetivo é não deixar a peteca cair. Em algumas aldeias existe uma prenda a ser paga por quem deixar a peteca cair, como receber cócegas por parte de todos os outros jogadores. (HERRERO, 2006 p.135-136).



31

SITES INDICADOS

https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	JOGO-TALIN P.08
https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	JOGO-DA-MEMÓRIA P.08
https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	JOGO-MOVI P.09
https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	JOGO-DA-MEMÓRIA-MUPA P.09
https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	JOGO-DA-ONÇA P.10
https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	JAGUARETÉ P.12
https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	HUNI-HUNI P.12
https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	JERIGUIGUI P.13
https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Talim-jogo-da-memoria-MOMENTO-4.pdf	HAWÁ P.13

32

