



LUDICIDADE E ENSINO: O POTENCIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DAS PRÁTICAS LÚDICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E HISTÓRIA EM QUIRINÓPOLIS-GO (2022-2023)

PLAYFULNESS AND TEACHING: THE DIDACTIC-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PLAYFUL PRACTICES IN THE PHYSICAL EDUCATION AND HISTORY CLASSES, IN QUIRINÓPOLIS, STATE OF GOIÁS (2022-2023)

ENTRETENIMIENTO Y ENSEÑANZA: EL POTENCIAL DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO DE LAS PRÁCTICAS LÚDICAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA E HISTORIA EN LA CIUDAD DE QUIRINÓPOLIS, ESTADO DE GOIÁS (2022-2023)

Cláudio do Nascimento Brito Kanela

Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade do Paraná - Unopar; Especialista em Direitos Humanos e Direitos Fundamentais pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT; Presidente da Associação Indígena do Povo Kanela do Araguaia Aldeia Pukanū – APKAAP; E-mail: apkaappukanu@gmail.com

Marcia Cristina Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG; formada em Educação Física pela UFG; Professora no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás - UEG; Professora Orientadora do Programa de Residência Pedagógica da Capes, Edital 2022; E-mail: marcia.silva@ueg.br

Ordália Cristina Gonçalves Araújo

Doutora e Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG; Bacharel e Licenciada em História pela UFG; Professora de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás – UEG/PPGHIS; Professora Orientadora do Programa de Residência Pedagógica da Capes, Edital 2022; E-mail: ordalia_c@hotmail.com

Resumo

Nesse artigo, analisamos atividades desenvolvidas no subprojeto do Programa de Residência Pedagógica dos cursos de Educação Física e História da UEG (Quirinópolis-GO) entre novembro de 2022 e junho de 2023. Tratamos da formação inicial e continuada de professores a partir de atividades centradas em práticas lúdicas indígenas (jogos, esportes e danças), tendo como aporte teórico e metodológico, a abordagem interdisciplinar, a ludicidade e a interculturalidade. Esperamos inspirar práticas similares na educação básica ou superior com vistas à visibilização dos povos indígenas no Brasil, de suas histórias e suas culturas, bem como contribuir à implementação efetiva da Lei 11.645/08.

Palavras-chave: Jogos indígenas, interdisciplinaridade, Educação Física, História.

Abstract

In this article, we have analyzed activities developed in the subproject of the Pedagogical Residence Program, of the Physical Education and History Majors (Quirinópolis, Goiás), from November 2022 to June 2023. We have addressed the teachers' initial and

continuing training, based on activities centered on indigenous playful practices (games, sports, dances), using the interdisciplinary approach, playfulness and interculturality as theoretical contribution. We look forward to inspiring similar practices in basic or higher education, focusing on the indigenous peoples' visualization in Brazil, their stories and cultures, as well as contribute to the effective implementation of Law 11,645/08.

Keywords: Indigenous games, interdisciplinarity, Physical Education, History.

Resumen

En este artículo, hemos analizado actividades desarrolladas en el subproyecto del Programa de Residencia Pedagógica de los cursos de Educación Física e Historia da UEG (Quirinópolis, Goiás) entre los meses de noviembre del 2022 y junio del 2023. Nos ocupamos de la educación inicial y continuada de profesores, a partir de actividades enfocadas en prácticas lúdicas indígenas (juegos, deportes y danzas), cuyo aporte teórico y metodológico ha sido el enfoque interdisciplinar, lo lúdico y la interculturalidad. Esperamos inspirar prácticas similares en la enseñanza básica o superior, con miras a visibilización de los pueblos indígenas en Brasil, de sus historias y culturas, además de contribuir con la aplicación efectiva de la Ley 11.645/08.

Palabras clave: Juegos indígenas, interdisciplinaridad, Educación Física, Historia.

Introdução

No segundo semestre de 2022, os cursos de licenciatura em Educação Física e História da Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Sudoeste, sede Quirinópolis-GO deram início ao subprojeto *Educação Física e História - Ludicidade e ensino: o potencial didático-pedagógico dos jogos nas aulas de Educação Física e História* do Programa de Residência Pedagógica, doravante PRP¹, da Capes, Edital 24/2022. Àquele momento tínhamos o desafio de desenvolver propostas formativas que abrangessem as duas áreas de conhecimento e o fizemos tendo como eixo estruturador os jogos tradicionais, fossem de comunidades afro-brasileiras ou indígenas.

Nesse artigo, focalizamos a análise em torno das atividades do subprojeto desenvolvidas entre novembro de 2022 e junho de 2023 cuja temática principal se deu em torno dos jogos indígenas. Num contexto de protagonismo crescente dos povos indígenas no nosso país, pensar esse subprojeto implica numa certa inovação formativa, tanto para

¹ O PRP “tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (Edital, 2022, p. 1).

as professoras orientadoras, como para os/as professores(as) preceptores(as) e residentes, porque induz e até impõe a busca por conhecimentos, atitudes e práticas outras concernentes às duas áreas de conhecimento, aludindo ao perfil do professor interdisciplinar. Para tanto, recorreremos a Ivani Fazenda (1998, p. 14) quando ela afirma: “a aquisição de uma formação interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas também na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso projeto de existência.”

Desde 2008, a temática da História e culturas indígenas se tornou obrigatória nos currículos da educação básica no Brasil, por meio da Lei 11.645. De acordo com Edson Kayapó e Tamires Brito (2014, p. 40), essa Lei

abre novos horizontes para o ensino da História e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias.

Em que pese sua obrigatoriedade, ainda existem muitos desafios aos/às docentes que atuam na educação básica e àqueles e àquelas em formação, não por falta de conhecimento, visto que a Lei 11.645/2008 altera o artigo 26-A da 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), amplamente conhecida dos professores. Tal negação alude à valorização das raízes europeias em detrimento das raízes indígenas² e reverbera na construção de um currículo que apaga o protagonismo indígena ou, quando a ele faz referência, o trata de maneira esparsa ou marginal.

Por isso, consideramos pertinente tanto o subprojeto, enquanto instância formativa, como a análise proposta nesse artigo visto o compartilhamento de experiências que aludem à implementação da referida Lei e aponta à viabilidade de práticas concernentes ao trabalho com a temática indígena, mais especificamente as práticas lúdicas indígenas, partindo de um princípio didático de articulação entre tais disciplinas,

² Ver *live* 15 anos da Lei n 11.645/2008. Como a escola tem retratado os povos indígenas? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TxBaAWL3yyE&list=PLxoWhnFiDRPNK2dWNp05dm9gU7QHS0Zu9&index=5>. Acesso em: 05/09/2023.

aparentemente distantes entre si por pertencerem a distintas áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

O subprojeto interdisciplinar do PRP entre Educação Física e História da UEG em Quirinópolis-GO, iniciou-se em novembro de 2022 e estará vigente até abril de 2024. Suas ações envolvem a Universidade Estadual de Goiás e as três Escolas parceiras (Colégio Estadual Drº Onério Pereira Vieira, Colégio Estadual Frederico Gonzaga Jayme e Colégio Estadual de Período Integral Independência). As atividades aqui descritas e analisadas ocorreram desde o início do projeto até junho de 2023, envolvendo, até então, quinze residentes (professores em formação), três preceptores (docentes de duas escolas da educação básica, sendo dois de Educação Física e um de História) e duas orientadoras (docentes dos cursos de Educação Física e História).

Complementaridade de saberes e conhecimentos na prática docente

Várias são as teorias concernentes à interdisciplinaridade escolar. Tomamos por base a conceituação proposta por Ivani Fazenda e pesquisadores relacionados. Essa conceituação nos leva a compreender o processo formativo como “o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vôo” (YARED, 2008, p. 165). Ou seja, as mencionadas disciplinas de referência são fundamentais e imprescindíveis como base de conhecimentos estruturadora dessa proposta, porque, ao invés de suprimir os conhecimentos disciplinares, nesse caso, da Educação Física e da História, exige-se, ao contrário, a presença deles com vistas à relação articulada e integradora entre elas.

Com o objetivo de superar a compartimentalização do conhecimento por meio de abordagens centradas em eixos estruturadores, temos a integração curricular que se apresenta em diversos aspectos: a integração de experiências, a integração de conhecimentos e a integração como concepção curricular. Essa “consiste em pensar os componentes e as áreas do conhecimento de forma interligada, a fim de criar diálogos e práticas alicerçadas na criatividade, inovação e complexidade que o ser humano e o mundo exigem” (GOIÁS, 2021, p. 116). Situação que incide diretamente na formação

inicial ou continuada de professores vista como “vista de modo sistêmico envolvido por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente e se renovam durante todo o exercício da prática profissional, mas principalmente na relação professor/a - estudante.” (GOIÁS, 2021, p. 131). E aqui retomamos a concepção de professor interdisciplinar no sentido posto por Ivani Fazenda, mencionada anteriormente. Trata-se do profissional com atitude de ousadia e abertura para a ampliação de conhecimentos, busca de parcerias e uso de metodologias de ensino pertinentes com vistas a uma educação substancial e que seja relevante aos/às envolvidos/as.

Embora apresentemos tais conceitualizações, as epistemologias indígenas prescindem dessas noções ocidentalizadas. Oportuniza-se, dessa forma, possibilidades didático-pedagógicas em torno de outras epistemes, tal como as epistemes dos povos indígenas, configurando uma relação de complementaridade entre conhecimentos indígenas e não indígenas a partir da transdisciplinaridade. Assim,

percebemos que a transdisciplinaridade (MATURANA, 2000), práxis existente no cotidiano indígena, em seus conhecimentos e cosmologias, prescinde do parcelamento disciplinar característico da episteme ocidental. Por isso, as abordagens feita em suas narrativas e vivências incluem experiências em sua totalidade, desde as histórias de origem do povo até as abrangentes demandas atuais, como questões sociais e econômicas, problemas na área da educação e conflitos por terras. Consideramos que a transdisciplinaridade é um saber indígena, muito antes de este ser ou estar em evidência nos nossos meios acadêmicos e escolares nos dias atuais. (PEREIRA, ARAÚJO, NAZARENO; 2019, p. 13)

Ao discorrer sobre a interdisciplinaridade em *live* no IV Seminário Institucional Pibid e Residência Pedagógica UEG, em março de 2023, a professora Carla Conti de Freitas³ apontou como alguns de seus princípios, a relação entre os conhecimentos das diversas áreas do saber em conexão com os conhecimentos vinculados à vida da comunidade, do lugar, da escola concomitante à crítica à fragmentação dos conhecimentos, pois essa fragmentação constitui-se num parâmetro impeditivo à leitura

³ FREITAS, Carla Conti de. “O papel da interdisciplinaridade para a formação docente”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wtnDsGS2gjU&t=85s>. Acesso em: 29/03/2023.

ampliada da realidade e conseqüentemente à possibilidade de ação para transformá-la (FREITAS, 2023). As práticas interdisciplinares, afirma, implica pensar o mundo real e a cidadania.

A abordagem feita pela professora Carla Conti de Freitas concatena-se ao que estamos discutindo nesse texto. Esperamos que abordagens do tipo interdisciplinar, integradoras e críticas fundamentem proposições didáticas em torno dos jogos e da ludicidade que estimulem a busca por conhecimentos, em atitudes ousadas no sentido de mobilizar conhecimentos em relação às temáticas indígenas e ter, nas epistemes indígenas, parâmetros direcionadores de ações didático-pedagógicas diferenciadas. Os jogos e a ludicidade, portanto, constituem possibilidades de estudos para a compreensão das histórias e culturas indígenas em sua amplitude epistemológica e não apenas no entendimento de situações separadas do todo.

A dança do Toré, por exemplo, que será mencionada adiante, deve ser estudada no contexto mais amplo da história e da cultura do povo Kanela. Partimos do pressuposto ontológico de que “ser indígena inclui a inseparabilidade entre cultura e natureza, corpo e mente, seres visíveis e invisíveis, algo que extrapola o conhecimento disciplinar típico da racionalidade ocidental” (PEREIRA; ARAÚJO; NAZARENO, 2019, p. 13).

Assim, a relação interdisciplinar entre Educação Física e História reivindica a dedicação a estudos teóricos e conceituais sobre os jogos e a ludicidade, sobretudo se estes versarem sobre as temáticas da história e da cultura dos povos indígenas. De acordo com Rodrigo Cardoso Soares de Araújo (2019, p. 79), “a adoção de práticas lúdicas no cotidiano de sala de aula se mostra como um profícuo caminho a ser trilhado por docentes interessados em inovar seus métodos de ensino. [...] Potencialmente, tais artefatos culturais podem ajudar a suprir lacunas históricas no ensino de História, tais como a história da África e dos afrodescendentes, assim como de sociedades indígenas.” Visto que, embora haja a obrigatoriedade desse ensino na educação básica desde a implementação da Lei 11.645/08, ainda existe um déficit muito grande de materiais didáticos para uso dos professores nas escolas. Compartilhar tais experiências pode contribuir para que outras ideias e situações pedagógicas sejam propostas com vistas à

implementação efetiva dessa Lei.

Entre as atividades lúdicas presentes no cotidiano escolar estão “jogos, brincadeiras e, mais próximo ao campo artístico, esquetes teatrais, desenhos e pinturas, performances dançantes, apresentações musicais e produção de materiais literários, entre outros.” (ARAÚJO, 2019, p. 83). Já ludicidade acompanha a concepção tal como defendida por Cipriano Luckesi (2014, p. 18), ou seja, como “um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.” Além disso, “o lúdico, a partir de seus modos de organização, é capaz de transmitir mensagens, de partilhar conhecimentos e de unir pessoas.” (RIBEIRO; MATOS; PINHEIRO, 2023).

Com essa perspectiva é que nos apropriamos das práticas lúdicas indígenas, tais como jogos, esportes e danças para subsidiar situações de aulas de Educação Física e História no subprojeto do PRP.

Jogos indígenas como prática docente intercultural

Como já mencionamos anteriormente, o jogo faz parte do conteúdo de Educação Física na BNCC. Ele pode ser desenvolvido de duas formas, como conteúdo específico e como ferramenta auxiliar de ensino.

Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BNCC, 2018 p 213)

Trazer esse conteúdo para o ensino de História, em um primeiro momento, parecia difícil, no entanto ao longo das discussões e planejamentos do projeto interdisciplinar logo veio a ideia dos jogos tradicionais africanos e indígenas. O primeiro a ser desenvolvido foram os Jogos Olímpicos Indígenas.

Na intenção de colocar os alunos dos cursos de História e Educação Física como protagonistas no ensino, em um primeiro momento foi feita uma pesquisa sobre a cultura indígena por parte dos alunos. Eles realizaram uma apresentação em sala de aula, para os

próprios colegas bolsistas e o professor orientador.

O segundo momento do subprojeto se deu na I Feira Interdisciplinar dos Cursos (FIC) onde os/as residentes do curso de História fizeram uma amostra sobre algumas culturas indígenas e os/as residentes de Educação Física demonstraram alguns jogos que são praticados nas olimpíadas indígenas brasileiras.

Posteriormente esse trabalho também foi realizado nas escolas parceiras onde o subprojeto do PRP é desenvolvido.

Em continuidade às atividades do subprojeto, em abril de 2023, no contexto da Semana dos Povos Indígenas da PUC Goiás, vimos a necessidade de um trabalho didático intercultural com possibilidades efetivas de trocas de saberes e conhecimentos indígenas e não indígenas. Essa ideia se deu pela inviabilidade de termos, àquele momento, pessoas indígenas para estar conosco presencialmente e dialogar sobre suas práticas lúdicas, suas histórias e suas culturas, pois

é importante que nas aulas sobre o tema indígena tenham, periodicamente, a presença de integrantes desses povos que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos à aldeias, aos museus temáticos e aos eventos relacionados à questão. (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 59).

Por isso, a busca por mais conhecimentos sobre esses conteúdos nos levaria diretamente ao conhecimento mais amplo de vários aspectos concernentes aos Povos Indígenas no Brasil, ainda que mediado pela tecnologia, uma ferramenta utilizada pelos indígenas na perspectiva intercultural, visto que o

uso dos recursos tecnológicos (eletrodomésticos como fogão, geladeira, televisão e aparelho celular) proporcionou aos povos indígenas experimentar várias situações que lhes beneficiam, como a possibilidade do registro fílmico de festas ou rituais para “gravar na memória”, acompanhar os acontecimentos e notícias sobre o País, conservar alimentos, comunicar-se com amigos ou parentes, e, ainda, para pesquisas e estudos acadêmicos. (PEREIRA; ARAÚJO; NAZARENO, 2019, p. 11).

Foi o uso da tecnologia que nos permitiu a viabilização de parte dessa práxis formativa. A aldeia mais próxima da cidade de Quirinópolis situa-se no estado do Mato Grosso, mais especificamente em Barra do Garças, a uma distância de aproximadamente

580 km. Trata-se da Aldeia Xavante de São Marcos, do povo *A'uwe*.

Fizemos contato com professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos de escolas indígenas pelo WhatsApp e convidamos docentes de outras cidades, além das Escolas de Quirinópolis participantes do PRP para participar conosco dessa atividade. Aceitaram participar do intercâmbio intercultural quatro instituições escolares não indígenas, sendo três de Quirinópolis-GO (Centro de Ensino em Período Integral Independência, Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira e Colégio Estadual Frederico Gonzaga Jaime, com turmas de ensino fundamental, anos finais, e ensino médio) e uma de Uberlândia-MG (Escola de Educação Básica - UFU, com turmas de 7º ano); uma instituição escolar não indígena de Goiânia-GO, mas que atende estudantes indígenas em contexto urbano (Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Dutra com estudantes do ensino fundamental, primeira fase) e uma instituição escolar indígena do povo Kanela do Araguaia da Aldeia Pukanu de Luciara-MT (Escola Estadual Sol Nascente Salas Anexas Aldeia Pukanu, com estudante do 7º ano), totalizando seis instituições. Firmada a parceria, criamos um grupo de trabalho no WhatsApp para agilizar a comunicação e troca de informações entre os/as participantes.

De início, nossos contatos nos levaram ao conhecimento do povo Kanela do Araguaia. De acordo com Mônica Carneiro (2021, p. 43),

Kanela do Araguaia é o etnônimo adotado por distintos subgrupos indígenas locais que vivem atualmente em regiões urbanas e rurais situadas próximas aos municípios de Canabrava do Norte, Porto Alegre do Norte, Confresa, Santa Terezinha, São Félix do Araguaia e Luciara, no estado de Mato Grosso, não possuem terra demarcada/ regularizada e possuem descendência dos Canela Apanjekra, que atualmente habitam a terra indígena Porquinhos no estado do Maranhão (Souza, 2015). No momento, três aldeias encontram-se constituídas: Aldeia Nova Pukanu, situada na Gleba da União São Pedro (sub judice) no município de Luciara (MT), Aldeia Porto Velho, situada em posse da senhora Julia Kanela, também em Luciara (MT), às margens do rio Tapirapé, e Aldeia Tapiraká, situada nas proximidades da área de reserva legal do latifúndio Fazenda Tapirapé, em Santa Terezinha (MT).

A dispersão do Povo Kanela do Araguaia ocorreu entre 1913 e 1944 em virtude de massacres no estado do Maranhão. Para sobreviverem, muitos deles foram para outras

regiões como a que vivem atualmente, no estado de Mato Grosso. Passaram por processos de esbulho renitente, tendo que migrar para as cidades. Mais recentemente, por volta de 2013 tiveram início várias ações com vistas à retomada do território, fato efetivado somente em 2016 com a fundação da Aldeia Pukanu (Terra de Esperança) na gleba da União São Pedro, onde estão fixados mais de 170 pessoas, do total de aproximadamente 800 indígenas Kanela do Araguaia.

Esse povo enfrenta situações de invasão de seu território, sobretudo de comerciantes de cidades próximas, aumentando o número de não indígenas na gleba São Pedro. As consequências disso são a depredação, os crimes ambientais como derrubadas, retirada de madeira verde para produzir cercas e muitas queimadas. Situação que provoca preocupação, pois, temerosos de que, com a demora da demarcação do território, quando isso acontecer, a área esteja totalmente devastada e não tenham mais condições de cuidar dela. Para se evitar essa situação, a luta atual deles é pela demarcação o mais rápido possível.⁴ Luta que incluiu mobilizações no intuito de se evitar a aprovação da tese do Marco Temporal. De acordo com essa tese, “o direito a uma terra indígena só deve[ria] ser reconhecido quando a área se encontrava tradicionalmente ocupada na promulgação da Constituição, 05 de outubro de 1988, a menos que se comprove o ‘renitente esbulho’, ou seja, a reivindicação de retorno em caso de expulsão da área.” (SARTORI JR, 2016).

De volta à atividade, para a sua operacionalização, sugerimos a produção de pequenos vídeos com vistas à troca de conhecimento entre professores e estudantes indígenas e não indígenas. Os vídeos proporcionariam mais do que um conhecimento adquirido cognoscitivamente. De certa forma, traria uma aproximação daquilo que estava sendo retratado pela visão das cenas e escuta dos sons selecionados, proporcionando, pela percepção, uma experiência mais abrangente, embora limitada tecnicamente pelo uso de ferramentas digitais. Após a produção e socialização dos vídeos, cada professor/a participante os utilizaria para a partilha de conhecimentos em sala de aula.

Antes, porém, cabe ressaltar que o intercâmbio intercultural, como espaço de troca

⁴ Tese derrubada pelo Supremo Tribunal Federal em setembro de 2023. Várias lideranças do povo Kanela do Araguaia se deslocaram à Brasília e se juntaram a outras lideranças de vários povos indígenas no Brasil para lutarem contra essa tese.

de conhecimentos, práticas e saberes, é algo praticado entre muitos povos ao redor do mundo em espaços e temporalidades distintas, desde períodos mais remotos à contemporaneidade. Entre os povos indígenas, ele foi e tem sido comumente utilizado como estratégia de fortalecimento identitário e de luta na conquista e manutenção de direitos, incluindo a educação própria e o território, algo que perpassa, sobretudo, pela retomada da língua materna, conforme se verifica na imagem de divulgação do primeiro Intercâmbio linguístico⁵ e cultural do povo Kanela do Araguaia, Maranhão e Tocantins, a ocorrer em outubro de 2023 na Aldeia Pukanu, em Luciara, estado de Mato Grosso.

Imagem 1: Intercâmbio Linguístico e Cultural - Povos Kanela do Araguaia, do Maranhão e do Tocantins



Fonte: Autores (2023)

⁵ Sobre a Década Internacional das Línguas Indígenas(2022-2032) no Brasil, ver a *live* com Altaci Corrêa Rubim/Tataiya Kokama. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_w6PgzvBQ18. Acesso em: 10/07/2023.

Esse constitui-se no primeiro Intercâmbio Cultural entre o povo Kanela dos estados do Mato Grosso, Maranhão e Tocantins. Outros intercâmbios já foram realizados com o povo Krahô e Krahô Kanela do estado do Tocantins. Trata-se de um momento de troca de saberes, experiências e aprendizagens concernentes à política e à cultura indígenas, pois envolve o contato com pessoas que ocupam lugares importantes na organização social da aldeia, dentre elas: lideranças indígenas, desde as mais velhas até as mais jovens; pessoas com conhecimento do preparo da tinta de jenipapo para ensinar a fazê-la e a manuseá-la na pintura corporal utilizadas em situações ritualísticas; e, sobretudo, professores de língua materna com vistas à sua revitalização entre os Kanela da Aldeia Pukanu. Em relação aos esportes, durante o Intercâmbio Cultural será realizado o Toré, do qual falaremos adiante.

O intercâmbio intercultural proposto por nós para ser realizado entre professores e professoras e estudantes indígenas e não indígenas ocorreu em três etapas: a de planejamento, a de execução e a de reflexão; concentradas praticamente no mês de abril de 2023.

Na primeira etapa, os/as responsáveis pelas instituições escolares indígenas e não indígenas se reuniram para elaboração de um cronograma e produção dos quatro pequenos vídeos. Estes seriam de aproximadamente dois minutos e versariam sobre 1) O lugar onde os(as) estudantes vivem; 2) Suas escolas; 3) Suas rotinas escolares; 4) Jogos e esportes que praticam.



Na segunda etapa, houve a troca e discussão dos vídeos entre as turmas selecionadas pelas escolas com a divulgação deles no Instagram do curso de História da UEG, campus Sudoeste, sede Quirinópolis (https://www.instagram.com/ueg_historia_quirinopolis_go/). Por fim, houve a apresentação dos resultados dessa troca de saberes e experiências em cada uma das Escolas participantes.

Nos vídeos sobre jogos e esportes das instituições não indígenas foram abordados uma diversidade deles, com ênfase para aqueles realizados em equipe como basquete, handball, futebol, peteca, jogos eletrônicos. Foi mencionado, ainda, brincadeiras e outras

atividades lúdicas, como dançar, andar de bicicleta e simular jogos indígenas como a corrida de tora. Nos vídeos da instituição escolar que atende estudantes indígenas em contexto urbano e da escola indígena também houve a menção ao futebol, basquete, atletismo e pescaria. Todavia, destacamos destes, os vídeos apresentados por Eduardo Leite Brito Kanela, estudante da Escola Escola Estadual Sol Nascente Salas Anexa Pukanu, sobretudo o que se refere à dança do Toré.

Seus vídeos seguiram a ordem mencionada (lugar de vivência, instituição escolar, rotina, jogos e esportes), dos quais printamos as imagens e as inserimos a seguir.

Quadro 1: Espaços da Aldeia Pukanu

Escola Estadual Sol Nascente	Demonstração da pescaria no rio Tapirapé (MT)
	
Campo de futebol	
	
Demonstração do Toré	Salão cultural



Fonte: Instagram ueg_historia_quirinopolis_go. Publicado em 03/04/2023. Disponível em: https://www.instagram.com/ueg_historia_quirinopolis_go/. Acesso em: 29/08/2023.

O povo Kanela do Araguaia da Aldeia Pukanu descende “de grupos Apanjekra, que fugiram de massacres perpetuados por setores latifundiários armados no Maranhão”, como mencionado anteriormente. Pertence aos povos indígenas conhecidos como “Timbira”, “que atualmente habitam extensas áreas de cerrado nos estados do Tocantins, Maranhão e Pará” (CARNEIRO, 2021, p. 28) e à família linguística Macro-Jê.⁶

Timbira, segundo a classificação de Nimuendajú (1946), designa uma unidade étnica referenciada por distintos povos indígenas do tronco linguístico Jê que compartilha um fundo cultural comum, a Forma Timbira (AZANHA, 1984), que os aproxima em ritos, língua e cosmologia. A autodenominação *mehin*, comum a distintos Povos Indígenas do Tocantins, Maranhão e Pará, indica a mesma percepção de que há um fundo manifesto pela continuidade linguística, pelo compartilhamento do mesmo arcabouço ritual e das mesmas formas de produção corporal – corte de cabelo, pinturas, resguardos, ritos de reclusão e de iniciação, pares de metade, classes etárias etc. (CARNEIRO, 2021, p. 30).

Porém, atualmente, Timbira alude a um “conjunto de povos que se apresentam como grupos étnicos autônomos” (p. 33), dentre eles os Kanela do Araguaia no Mato Grosso, no qual se insere o povo da Aldeia Pukanu. Fundada em 2016, ela localiza-se no município de Luciara, estado de Mato Grosso, às margens do rio Tapirapé, com uma

⁶ Mônica Machado Carneiro, analisa a história de contato dos Povos Timbira a partir de dados etnográficos e historiográficos no contexto da Aldeia Pukanu na perspectiva dos processos comunicativos da trajetória política do povo Kanela do Araguaia em defesa de seus territórios (Cf. CARNEIRO, 2021, p. 28-39).

comunidade composta por 123 famílias vivendo em 96 casas. Outros espaços da aldeia, conhecidos por meio dos vídeos produzidos e compartilhados, são o campo de futebol, o barracão cultural onde se realizam as reuniões, incluindo o Toré, a escola, dentre outros.⁷

Em relação ao Toré, ele consiste de uma dança coletiva praticada por vários povos indígenas. Entre o povo Kanela ela se faz presente em muitos rituais e festas culturais, dentre elas a festa em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas e outras, como a festa do Caprã (festa a tartaruga), a festa do Crôôti (festa do porão), a festa dos guerreiros e das guerreiras e a festa da chuva. Para dança-la, faz-se uso do maracá, um instrumento produzido com a cabaça do coité onde é inserida algumas sementes da árvore de murucu e outros apetrechos que são pendurados no corpo dos e das participantes (homens, mulheres e crianças) logo abaixo da cintura, dos joelhos e nos tornozelos.

O ritmo da dança é dado conforme o chacoalhado dos maracás e dos apetrechos seguindo a batida dos pés e vem acompanhada de música entoada por todos e todas. A fala de Eduardo Leite Brito Kanela traz mais esclarecimentos sobre o Toré:

Em 2016 fizemos uma retomada sobre a nossa aldeia e dancei a primeira vez o Toré, que é uma dança da minha cultura, onde usei meu cocar, um cinturão e maracá em meus pés e nas minhas mãos. Com o meu colar de tigre, que representa força, luta e resistência, também usei a pintura tradicional da minha aldeia e cantamos o canto da festa do porcão e outros cantos da minha cultura. Nós usamos o cocar, que é feito de penas de pássaro. Usamos também o bracelete, cinturão, que é feito de barbante com coco que é para fazer o barulho com o instrumento para nós cantarmos o Toré e também usamos o maracá que é feito de coité com sementes; e também usamos o maracá do pé que é feito com linhas vermelhas com coco. E é isso! (Registro feito pelo WhatsApp, 15/09/2023).

Retomando a experiência do intercâmbio intercultural, os professores e professoras das instituições participantes trabalharam os vídeos com suas turmas, porém um equívoco no nosso planejamento foi não ter previsto a socialização dos resultados dessa prática nos aplicativos (Instagram ou WhatsApp), algo que pretendemos aprimorar numa possível reedição dessa atividade. Ainda assim, essa atividade proporcionou

⁷ Para uma visão panorâmica da aldeia, ver vídeo produzido por Cláudio Kanela no Instagram: https://www.instagram.com/p/Cqk_aUkAsfn/. Publicado em 03/04/2023. Disponível em: https://www.instagram.com/ueg_historia_quirinopolis_go/. Acesso em: 29/08/2023.

inúmeros aprendizados e conhecimentos, a começar pelo próprio intercâmbio intercultural que mobilizou professores/as e estudantes indígenas e não indígenas com vistas à troca de experiências e conhecimentos.

Se esse tipo de prática, entre o povo Kanela contribui para o fortalecimento identitário com a retomada territorial, cultural e linguística, para nós, não indígenas, aponta à amplitude de conhecimentos que podemos apreender a partir do contato e do diálogo com as histórias e as culturas indígenas. E, desde então, esperar que novas relações interculturais se estabeleçam.

Percebemos, pois, a potencialidade de ações com a do intercâmbio intercultural no sentido de ampliar olhares, conhecimentos, saberes e possibilidades didático-pedagógicas junto à comunidade escolar não indígena, seja estudantes, professores e professoras, coordenadores pedagógicos, enfim. Tais possibilidades incluem avaliar o que foi feito e planejar futuras ações buscando trazer para o cotidiano escolar as temáticas dos povos e culturas tradicionais, seja por meio das práticas lúdicas ou por outros conteúdos pertinentes. E, também proporcionar aos/às estudantes indígenas o conhecimento de espaços para além do ambiente da aldeia. Para isso, é imprescindível ter ousadia e abertura para novos conhecimentos e práticas pautadas em outras epistemes.

Atendemos ao convite de Edson Kayapó e Tamires Brito (2014, p. 41) para “emprendermos um caminho docente que repense a natureza e o lugar da nossa atividade de professor na Educação Básica” e pretendemos aprimora-lo a partir de nossas experiências e reflexões em diálogo com a história e a cultura indígenas.

Isso significa revisar abordagens, posicionamentos, conceitos repassados nos currículos escolares tais como: a visão de que os povos indígenas como grupos ou indivíduos passivos diante das relações coloniais quando, na verdade, eles atuaram em contextos assimétricos “incorporando e ressignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato.” (p. 50-51);

A ideia de desaparecimento dos povos indígenas, perpassada e defendida no século XIX e em praticamente todo o século XX, quando os dados das últimas edições do

IBGE e, sobretudo, os dados preliminares do último censo (2022) apontam para um crescimento significativo deles; a concepção genérica de “índio” como “invenção que se distancia da realidade dos povos indígenas” (p. 52) quando existe no Brasil uma pluriversidade étnica e linguística (são aproximadamente 305 povos indígenas, falantes de mais de 270 línguas maternas); a compreensão de que eles situam-se, temporalmente, no passado, negando-lhes a contemporaneidade quando eles estão ativos na sociedade e na história brasileira.

A perspectiva de imaturidade intelectual dos povos indígenas, considerando-os como pueris vivendo na infância da humanidade, quando eles “são detentores de saberes milenares, mas ainda pouco conhecidos pelos não índios. São saberes diversos que passam pelo campo do manejo florestal, práticas agrícolas e medicinais que fazem parte do convívio cotidiano nas aldeias.” (p. 57). Esses são alguns dos desafios a serem enfrentados nessa trajetória de formação inicial e continuada para a qual esperamos contribuir.

Considerações finais

Embora nossa análise enfatize práticas docentes pontuais, pois foram desenvolvidas no âmbito do PRP em Quirinópolis-GO, acreditamos que o trabalho com as temáticas indígenas deve permear todo o currículo durante o calendário escolar anual. A pertinência de ações como essas nos remete a várias reflexões. A principal delas está na implementação efetiva da Lei 11.645/08, que em 2023 completa 15 anos de existência, como instrumento potente na formação inicial e continuada de professores de acordo com as orientações da educação para as relações etnicorraciais balizado pelo princípio da interdisciplinaridade (no sentido da ousadia e da busca por conhecimentos) e da ludicidade (como estado interno presente nas cosmologias dos povos indígenas).

Além disso, essa análise pode inspirar o planejamento de práticas didático-pedagógicas que contribuam à inserção de histórias, conceitos e epistemologias outras no ensino básico, para além da disciplina de Educação Física e História, trazendo o princípio da complementaridade de conhecimentos para a prática docente (NAZARENO;

ARAÚJO; GEMINIANO, 2023). Conhecer outros modos de vida pode contribuir para o desenvolvimento de práticas “inovadoras”. No caso específico das instituições escolares em Quirinópolis-GO, por exemplo, pode nos instigar a conhecer a história e a cultura dos povos indígenas que habitaram a região.

Isso porque, aparentemente, não se percebe resquícios da presença deles no local, dadas as consequências da colonização, embora essa região, que é a Sudoeste de Goiás, seja rica em vestígios arqueológicos que apontam à presença humana na região desde aproximadamente 12.000-11.500 antes do presente (ISNARDIS, 2019). Sabemos que, no período de colonização, essa era a região habitada pelo povo Kayapó, considerado aguerrido na documentação histórica e na historiografia, potente na resistência à ação colonizadora, cujo remanescente é o atual povo Panará (GIRALDIN, 2001).

Toda essa trajetória de luta, resistência e protagonismo dos povos indígenas no Brasil pode fazer parte do planejamento de docentes comprometidos com uma educação integral, ética, antirracista que trabalha em prol das relações etnicorraciais justas e igualitárias. O trabalho com os jogos tradicionais enquanto conhecimento pertinente consistiu apenas em uma das inúmeras possibilidades didático-pedagógicas interdisciplinares e lúdicas estruturadas em torno das temáticas indígenas.

Elas podem envolver a análise dos conteúdos dos livros didáticos, o trabalho com a literatura infanto-juvenil de autoria indígena, o uso da internet para pesquisas e organização das atividades, como a que desenvolvemos e relatamos aqui, dentre outras que podem surgir da ousadia, da criatividade e da busca por conhecimentos até então desconhecidos ou pouco trabalhados.

Referências

ARAÚJO, Rodrigo Cardoso Soares de. “**Nunca foi tão divertido descascar batatas**”: os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de História. *Revista História, histórias*, volume 7, número 13, jan. jun. 2019.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Edital CAPES nº 24/2022**. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em 31/08/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera. M. . **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade**: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CANDAU, Vera. M. F. Didática. **Interculturalidade e Formação de professores**: desafios atuais. Revista Cocar, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CARNEIRO, Mônica Machado. **Processos comunicativos comunitários do Povo Indígena Kanela**: mobilização étnica e retomada territorial em contexto de conflito fundiário no Araguaia. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Goiânia, 2021.

FAZENDA, Ivani (org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FREITAS, Carla Conti de. **O papel da interdisciplinaridade para a formação docente**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wtnDsGS2gjU>. Acesso em: 29/03/2023.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história (org)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GIRALDIN, Odair. **Fazendo guerra, criando imagens; estabelecendo identidades**. A ocupação do Centro-Oeste e os conflitos com os Kayapó no século XVIII. História Revista, 6(1): 55-74, jan./jun.2001.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. (V. 1 – Educação Infantil; V. 2 – Ensino Fundamental – anos iniciais e, V. 3 – Ensino Fundamental – anos iniciais).

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2021.

ISNARDIS, Andrei. **Semelhanças, diferenças e rede de relações na transição**

Pleistoceno-Holoceno e no Holoceno inicial, no Brasil Central. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 14, n. 2, p. 399-427, maio-ago. 2019.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil:** o que a escola tem a ver com isso? Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador.** Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Tamiris. M. Gonçalves.; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves.; NAZARENO, Elias. **Transdisciplinaridade e interculturalidade:** experiências vividas e compartilhadas no curso de educação intercultural indígena – UFG (2018). Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 1–22, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i2.17362. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17362>. Acesso em: 19 set. 2023.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; GEMINIANO, Rilane Silva Reverdito. **Complementaridade, resistência e protagonismo no tema contextual percepção cultural do ambiente (2018).** Revista Territorial, Cidade de Goiás, v. 12, n.012, p. 52-73, 2023.

SARTORI JUNIOR, Dailor. **Colonialidade e o marco temporal da ocupação de terras indígenas:** uma crítica à posição do Supremo Tribunal Federal. Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos, [S.l.], v. 7, n. 1, ago. 2018. ISSN 2236-6334. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/6005>>. Acesso em: 21 set. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/hendu.v7i1.6005>.

RIBEIRO, Karem Rafaela Rocha Ribeiro; MATOS, Lucilia da Silva Matos; PINHEIRO, Welington da Costa Pinheiro. **O lúdico e a interculturalidade para a inclusão:** uma etnografia junto a indígenas Warao em Belém-PA. HABITUS. Goiânia, v. 21, n.1, p. 112-124, jan./jul. 2023.

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade.** In: FAZENDA, Ivani (org). O Que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008, p. 161-166.