



Beleni Saléte Grando
Neide da Silva Campos
Valda da Costa Nunes
Félix Adugoenau Rondon
Rosimar Nunes Rondon
Eliane de Castilho Lírio

Organizadoras

História e cultura do povo
Bororo
em Cuiabá-MT

Contribuições para a
implementação da Lei 11.645/08



Carlini&Caniato
editoria

© Beleni Saléte Grando, Neide da Silva Campos, Valda da Costa Nunes, Félix Adugoenau Rondon, Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio, 2019

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada dessa publicação por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

“A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão da(s) autor(as)/organizador(as)”.

E-ISBN: 978-85-8009-268-4

Produção Editorial e Digital

Elaine Caniato

Ramon Carlini

Rommel Kunze

Editoração eletrônica e fechamento de ebook

Rommel Kunze

Capa

Elaine Caniato

Revisão

Doralice Jacomazi

Apoio cultural:



Carlini & Caniato Editorial (nome fantasia da Editora TantaTinta Ltda.)

Rua Nossa Senhora de Santana, 139 – sl. 03 – Goiabeira

78.020-610 – Cuiabá-MT – (65) 3023-5714

<https://carliniecaniato.com.br/>



A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, em parceria com o Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/UFMT), realizou o processo formativo para os profissionais da educação com a finalidade de descortinar a história e a cultura do povo cuiabano por meio da implementação da Lei 11.645/08, que trata da inserção do estudo da cultura afro-brasileira e de povos indígenas no currículo escolar.

Pesquisas afirmam que o jeito de ser e viver do cuiabano tem suas raízes identitárias na cultura do povo Bororo, que foram os primeiros habitantes desta região. Nesse contexto, a formação continuada foi intitulada “História e cultura do povo Bororo: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08 nas disciplinas de Arte e Educação Física, nas escolas municipais de Cuiabá-MT”.

Assim, diante da necessidade de uma formação continuada para a implementação da lei em Cuiabá e para valorizar e visibilizar a raiz identitária dos cuiabanos, unimos esforços e realizamos a formação sobre a cultura do povo Bororo, com o objetivo de superar o pensamento colonialista e suas consequências nos processos de ensinar e aprender sobre os povos indígenas.

Agradecemos a parceria com o Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/UFMT) e reconhecemos a importância das ações pedagógicas éticas e estéticas para uma Educação Intercultural nas unidades educacionais municipais, sobretudo, que valorizam o sentimento de pertencimento da cultura enraizada na história e memória do povo Bororo para a educação cuiabana.

Na comemoração dos 300 anos de Cuiabá e com este material disponibilizado a toda a sociedade, um pouco deste reconhecimento se efetiva, pois, como diz a afirmação: **“Quem tem memória, tem história”**.

Emanuel Pinheiro
Prefeito de Cuiabá

Alex Vieira Passos
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

I PARTE

A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

A FORMAÇÃO-AÇÃO-INTERCULTURAL EM CUIABÁ: PROCESSOS INTERCULTURAIS DE EDUCAÇÃO QUE RECONHECEM A HISTÓRIA E ANCESTRALIDADE DA CULTURA NOS 300 ANOS DE OCUPAÇÃO EM TERRITÓRIO BORORO.....	16
Beleni Saléte Grandó	
DESMITIFICANDO IDEIAS:FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ-MT	30
Félix Rondon Adugoenau	
OS PROJETO DE TRABALHO E PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA POTENCIAIS “METODOLÓGICOS” PARA A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA	41
Valda da Costa Nunes Beleni Saléte Grandó	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS REFLEXIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA - SEMIEDU 2016 NO GT-4 CORPO E CULTURA, EDUCAÇÃO INDÍGENA	55
Vilma Aparecida de Pinho Léia Gonçalves de Freitas	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	67
Carmem Cínira Siqueira Leite Eliane de Castilho Lírio Rosimar Nunes Rondon	
O PROCESSO DE FORMAÇÃO: REGISTROS IMAGÉTICOS.....	84
Rosimar Nunes Rondon Beleni Saléte Grandó Eliane de Castilho Lírio	

II PARTE

EXPERIÊNCIAS DE DESCOBERTA E ENCONTRO COM AS ORIGENS – A BUSCA DA IDENTIDADE DO POVO CUIABANO

AO ENCONTRO DAS NOSSAS ORIGENS	88
Anderson Queiroz Barbosa Robson de Oliveira Lima Lilian Glória Alves Correa Rafaela Dias Lopes	
REDESCOBRINDO NOSSAS ORIGENS	102
Greize Marly Félix Cunha de Feu	
PROJETO INTERDISCIPLINAR: ARUÁ KUDU – POVO INDÍGENA BORORO	107
Greice Meyre Félix Cunha Guimarães	
QUAL É A SUA TRIBO, CARA-PÁLIDA? IMPLEMENTEÇÃO DA LEI 11.645/08	117
Runy Cristina da Silva Santos	
CULTURA E ARTE INDÍGENA	126
Abilde Hartman Sacamoto Vilela Adriângela Rita Brito Guimarães Zirlene Cardoso Santos	
CONHECENDO, VIVENCIANDO E VALORIZANDO A CULTURA INDÍGENA	132
Edevaldo Gonçalves Siqueira Sueli Elaine Dos Santos Ribeiro	

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDER COM A CULTURA BORORO.....	137
Erineia P. de Assis Oliveira Elke M. Gusmão Barbosa Rosani Silva Sueli de Fátima Xavier Ribeiro	
FAZER PARA CONHECER A CULTURA DO POVO BORORO - UMA EXPERIÊNCIA PILOTO	149
Gustavo Henrique Silveira de Moraes Marisa Santana Canedo Fábio Bruno Ramirez Ivani Portela	
VIVENCIANDO E APRENDENDO A HISTÓRIA E A CULTURA DO POVO BORORO...	159
Paloma Nara da Costa Santos Selma Aparecida Nonato da Silva Andrea Barbosa de Souza Marisselma Regina Oliveira	
CONHECENDO E VIVENCIANDO A CULTURA DO POVO BORORO.....	164
Rosa Maria Ribeiro Pereira Carlos Roberto Liberato	
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	174
Marluci Micheli de Sousa Juliese Carlos dos Santos Ronaldo de Lima Rodrigues	
VIVÊNCIAS E PRÁTICAS CORPORAIS ARTE-MOVIMENTO INDÍGENA: BRINCANDO E APRENDENDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	182
Géssica Adriana de Carvalho Lúcio Suzana Alves da Silva Lia Carla Lopes de Oliveira Viviani Darolt Rabelo	
JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NO CMEI ADY DE FIGUEIREDO MATTOS....	187
Ana Claudia Delminio Almeida Jane Martins Pimenta Silvia Isabel e Souza Paião Tania Izabel Santos de Castilho Lirio	
JOGOS INDÍGENAS: VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA	200
Vânia Rodrigues Stelle Alves	
JOGOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	210
Márcia Silva Santos Martins Luciana Pereira Padilha	

PARTE III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS: UMA PERSPECTIVA DO OLHAR

PRÁTICAS DO CMEI JAÍRA CUIABANO	220
PRÁTICAS DO EMEB ANA TEREZA ARCOS KRAUSE.....	223
PRÁTICAS DA EMEB DARCY RIBEIRO.....	231
PRÁTICAS DA EMEB JUAREZ SODRÉ.....	233
PRÁTICAS DA EMEB RAFAEL RUEDA	236

NOS CAMINHOS QUE LEVAM A CUIABÁ

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura, que tem como compreensão que a educação é viabilizada pelas relações sociais afetivas que implicam o encontro de pessoas/corpos, que com suas culturas diversas estabelecem e juntas produzem novas formas de conhecer o mundo conhecendo-se a si na relação com o Outro, vem atuando com a formação de profissionais da educação pública em Mato Grosso, desde sua criação em 2005, voltada à Educação Intercultural.

Como pessoas que dedicam suas vidas para aprender a ensinar e ensinar a aprender, o Coeduc realiza formações que nos processos organizados para os cursos formativos visam à construção de uma cultura pedagógica que reconhece este preceito fundamental: eu aprendo na relação com o mundo, com pessoas que são corporificadas historicamente, mediadas pelas culturas que em contato conflitivo produzem conhecimento da realidade na qual a vida partilhada se dá.

Essa premissa pauta que no mundo, como afirma Esther Grossi¹, todos aprendem, e aprendem a partir das culturas que são produzidas em cada contexto específico. Na escola, há uma cultura que define a dinâmica das relações sociais que podem ou não contribuir para a aprendizagem significativa da criança, do jovem ou do adulto em formação. Uma experiência que para

1 Esther Grossi, com quem aprendemos desde 1988 em Cuiabá, é doutora em Psicologia da Inteligência pela Universidade de Paris em Matemática e responsável pela proposta pós-constructivista de Alfabetização na coordenação de gestão do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA). Como mentora deste grupo nos últimos 40 anos, vem consolidando pela pesquisa e formação-ação de professoras a garantia de que todos podem ser alfabetizados, todos, portanto, podem aprender a ler e escrever na idade certa. Seus estudos, no entanto, não se limitam à compreensão dos processos de alfabetização, mas nos levam à compreensão de que os espaços-tempos da sala de aula devem ser metodologicamente enfrentados para o conflito necessário das aprendizagens que não acontece sem a relação Eu e o Outro.

aprender não elimina o conflito inerente da aprendizagem, de saber-se ignorante, como diria Sara Paim², mas um desafio que move a aprendizagem que é para cada pessoa única, porque é ela que atribui os sentidos e significados dessa aprendizagem.

Nesta complexa rede de relações que marcam as aprendizagens no mundo partilhado pela cultura local, cultura regional, cultura brasileira e nossas influências globalizantes, as crianças, assim como as suas professoras, devem vivenciar espaços sociais nos quais possam compreender-se no processo de aprendizagem. Isso implica práticas sociais não autoritárias, mas mediadas por autoridades, pois eu aprendo, como afirma Marcel Mauss³, pela “imitação prestigiosa”, eu aprendo com quem eu desejo aprender, com quem eu reconheço como alguém com quem aprende e por isso autorizo a me ensinar. As aprendizagens são socialmente autorizadas e expressão de “ato ordenado” que é “autorizado” e “provado” pelo “imitador”.

Nas formações do Coeduc, reconhecemo-nos como um coletivo que assume em cada corpo aprendente – aluno de graduação, de pós-graduação, professor da educação básica ou de nível superior – o corpo que se é, ou seja, nossas identidades históricas de corpos que somos e nos reconhecemos porque somos nele reconhecidos e diferenciados por idade, por gênero e

2 Sara Paim doutorou-se em Filosofia na Universidade de Buenos Aires, em Psicologia no Instituto de Epistemologia Genética de Genebra, trabalhando até aposentar-se na Faculdade de Psicologia da Universidade de Paris XIII, em Toulouse. Dedicou-se a compreender a constituição do sujeito e como ele, quando aluno, necessita perceber-se como alguém que existe no mundo para que o aprender lhe fizesse sentido. Sustenta que o aluno tem suas próprias hipóteses para a construção do conhecimento e, por isso, há que se considerar que os problemas de aprendizagem não estão necessariamente no diagnóstico de suas capacidades de aprender.

3 Marcel Mauss, com vários estudos sobre as sociedades, é considerado o pai da etnologia francesa. Em sua obra mais relevante neste estudo (Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003), traz o conceito de “fato social total” com o qual compreendemos todas as formas de uso do corpo na produção de técnicas que resultam de processos de aprendizagens significativas. Sua contribuição nos inspira a pensar a educação da pessoa como educação do corpo, pois é na relação próxima dos corpos – de quem ensina e quem aprende – que se estabelecem processos de comunicação e linguagem significativos entre os sujeitos em relação. Aprender implica ir além das compreensões cognitivas, afetivas ou motoras, pois mobilizam sensibilidades para tradução das aprendizagens produzidas nestas comunicações, não necessariamente verbais, e que são fundamentais para a constituição das identidades individuais e coletivas expressas em práticas sociais muito específicas de cada grupo e sociedade.

sexualidade, por religião, por constituição familiar, por condições socioeconômicas, por experiências acadêmicas e culturais, entre outras.

Nessa compreensão de corpo/pessoa, cada uma de nós se sabe única e, portanto, aprende a respeitar as diferentes formas de ser em grupo para, a partir desta qualidade do grupo, reconhecer seu papel de aprender e ensinar com responsabilidade sobre si e sobre o Outro, sem o desqualificar ou sobrecarregá-lo, para aprender com autonomia juntas.

Ao trazer a perspectiva da Interculturalidade Crítica, Walsh (2008) aponta para a necessidade de romper com o projeto colonial a partir de um projeto decolonial, pois este deve contrapor-se às relações de poder presentes na sociedade, a fim de tentar romper e superar as relações de poder de matriz colonial que historicamente articula o racismo como instrumento de controle social e atualmente é agravado pelo desenvolvimento do capitalismo colonial, moderno e eurocêntrico.

Aprender com o Outro implica, assim, compreensões de mundo e de sociedade, mas também sobre como concebemos a aprendizagem, a educação e a cultura, e em especial, as diferenças que historicamente na nossa sociedade nos marcam profundamente pelas cores de pele, por condições econômicas, por gênero, e por isso mesmo, nosso grupo de pesquisa age intencionalmente na formação de pessoas, que são sujeitos dos seus próprios processos de aprender e ensinar e, por isso, promove na formação práticas sociais que ao serem pedagogizadas promovem o reconhecimento da Educação Intercultural.

A Educação Intercultural é um desafio atual, inclusive para as escolas que pautam seus projetos pedagógicos nesta direção. Como explicita Reinaldo Matias Fleuri⁴, este é um desafio político para a educação escolar. Para José Marin⁵, que também atuou nas formações do Coeduc em Cuiabá, a Educação Intercultural

4 FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

5 MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. *Visão Global*, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

não se dá somente colocando as pessoas diferentes juntas, mas somente é possível promover essa educação intencionalmente organizando os espaços e as possibilidades de romper com a perspectiva colonial e autoritária presente na cultura ocidental capitalista, na qual as hierarquias e os processos de exclusão pela diferença são fundantes.

Essa perspectiva também é apontada pela crítica de Catherine Walsh⁶ sobre as proposições de Educação Intercultural, conferindo a essa prática, que quebra as relações hierarquizadas coloniais, como sendo a Educação Intercultural Crítica, opção do Coeduc nas formações-ação-intercultural.

A Educação Intercultural, assim, não é uma sequência pedagógica, mas uma prática social problematizadora que se sustenta a partir de concepções teórico-metodológicas que enfrentam as dores e flagelos da nossa cultura brasileira, das relações étnico-raciais, o machismo, o eurocentrismo, as discussões de gênero e sexualidade, o autoritarismo de todas as formas, inclusive quando não reconhece nas crianças, nos pobres e em pessoas com deficiência, a capacidade de aprender. Essa Educação Intercultural implica, portanto, compreender que:

A comunicação se constrói [...] sobre a base do respeito à diversidade cultural e nos permite desenvolver uma perspectiva do mundo como um lugar histórico a ser compartilhado entre todos os seres vivos. O fato de reconhecer e de respeitar a existência da alteridade – os outros – obrigam-nos a refletir sobre a qualidade de nossas relações com os demais. Esta reflexão tem implicações com a sociedade em que vivemos, com suas contradições e fundamentalmente com a escola enquanto instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo conseqüentemente mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade. (MARIN, 2010, p.16).

Assim, a formação que pauta a Educação Intercultural como forma de ensinar a aprender e de aprender a ensinar necessariamente para as pessoas que compõem o Coeduc deve

6 WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá - Colombia, n.9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

ser garantida, tanto como ensino, quanto como pesquisa e extensão. O tripé da universidade por que se estuda para ensinar e ensina para socializar o conhecimento produzido pela pesquisa é para o grupo tradução de suas práticas formativas que passou a ser nominada por nós de “formação-ação-intercultural”, e para atender a essa dinâmica de produção de conhecimento com os que estão em formação, permeiam as práticas tanto a pesquisa permanente do que fazemos e o que fazem os participantes da formação: como aprendem e o que aprendem, mas também o que não aprendem e por que não aprendem, quando no ensino com as pessoas em formação desenvolvemos práticas que orientam a pesquisa-ação na escola, a fim de que, ao ensinarem o estão aprendendo.

Com essa proposição em permanente processo de investigação da nossa “ação-reflexão-ação”, ao nos transferirmos de Cáceres para Cuiabá em 2012, da Unemat para a UFMT, em 2013, assumimos participar da organização dos XII Jogos dos Povos Indígenas, realizado de 8 a 16 de novembro na cidade, e com isso, mobilizamos nossos pesquisadores-professores para iniciarmos o trabalho de formação de professores para a inclusão das histórias e culturas dos Povos Indígenas que estaríamos recebendo na cidade.

Juntamente com nossos pares do Centro de Formação de Professores (Cefapro-Cuiabá)⁷, passamos a trabalhar para a implementação da Lei 11.645/08⁸, que complementa a obrigatoriedade dos estudos das relações étnico-raciais nos currículos escolares do Brasil com o conhecimento que tornou invisíveis as nossas heranças étnico-culturais ameríndias.

Esta primeira formação foi organizada a partir da parceria da Coordenadoria da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – Seduc-MT sob a coordenação de Félix Adugoenau, sendo a primeira ação voltada a atender as demandas da Lei 11.645/08 que, pela Educação Intercultural, buscou incluir os saberes

7 LEITHER, Jocaf; GRANDO, Beleni Saléte; CAMPOS, Neide da Silva. **A Formação Continuada para a Lei 11.645/08**: uma experiência interinstitucional em Mato Grosso. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20669_8693.pdf

8 BRASIL. Lei 11.645/2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 13 set. 2013.

e fazeres escolares com as histórias e as culturas dos povos indígenas.

Em 2014 voltamos à formação com o recorte específico da realidade cuiabana, inserindo a história e cultura do Povo Bororo para os educadores da Baixada Cuiabana, também com o Cefapro-Cuiabá. Em 2015 o Coeduc assume, com o Ministério do Esporte, realizar em Cuiabá o I Fórum Nacional de Políticas de Esporte e Lazer para os Povos Indígenas, garantindo no evento um grupo de trabalho específico de Mato Grosso, oportunizando o encontro de 69 pessoas: os representantes institucionais e as lideranças, jovens e mulheres indígenas, para debater e apresentarem uma proposição coletiva para as políticas indígenas que atendesse os 42 povos que vivem no estado.

Na formação-ação-intercultural 2014, participaram as formadoras da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá – Carmem Cinira Siqueira Leite e Rosimar Nunes Rondon – que em 2016 nos mobilizaram para iniciarmos o processo de “formação-ação-intercultural” com as educadoras e educadores vinculados à Rede Municipal de Educação.

Em parceria, nosso grupo, com a responsabilidade pelo projeto pedagógico e equipe formadora, e elas pela organização e acompanhamento dos participantes da formação nas escolas municipais e unidades de ensino. Essa parceria garantia a liberação com datas e horários definidos com os quais nos organizamos e desenvolvemos nossas formações voltadas à compreensão da diversidade étnica e cultural indígena de Mato Grosso, a compreensão da Lei 11.645/08 dentro dos estudos étnico-raciais e a sua implementação a partir da história e cultura do povo Bororo, compreendendo-o como referência milenar da cultura cuiabana que nos identifica e nos diferencia de outras culturas mato-grossenses.

Com esse espírito e orientação que pressupõem o respeito aos colegas que em formação-ação conosco nos oportunizam aprender a ensinar e ensinar para aprender, foram desenvolvidos projetos pedagógicos pautados na pesquisa-ação nas escolas municipais que foram registrados com fotografias, filmagens, produção de textos das crianças, dos professores e relatórios dos projetos.

Essa ampla forma de sistematizar novas práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais foi organizada pelo Coeduc durante a realização do Seminário de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (SemiEdu 2016 – Povos, Culturas e Educações)⁹, coordenado pelo Coeduc, para o aprofundamento dos estudos em nível nacional. As experiências pedagógicas desenvolvidas nos projetos das escolas foram apresentadas no evento em um dia todo de relatos que sistematizados são aqui apresentados como textos deste livro coletivo.

A proposta desta obra é mais uma ação que visa promover formação-ação-intercultural, pois dá visibilidade às diferentes respostas das professoras e professores em formação que, com seus colegas, com os demais educadores das escolas e com as crianças, aprenderam sobre a história e cultura do povo Bororo e, em especial, sobre como romper com o autoritarismo e possibilitar na escola esse fundamental espaço de criar novas práticas sociais interculturais que valorizam cada pessoa nos processos de ensinar e aprender.

É com essa proposição que o Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc), vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso, que viabiliza nossas ações de pesquisa, ensino e extensão, grupo constituído de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes identidades, diferentes formações e origens étnico-racial e cultural, atuando em diferentes instituições escolares (escolas públicas ou particulares da Educação Básica, Ensino Médio ou Ensino Superior), vimos nesta obra coletiva tecida por muitas mãos, corações e intelectualidades, socializar os saberes e práticas que juntas e juntos aprendemos ao ensinar.

Desejamos que esta seja uma publicação muito acessada pelas pessoas que nas escolas de Cuiabá fazem educações para todas as pessoas se sentirem melhores ao reconhecerem-se

9 Para conhecer a agenda do evento: <http://www.ufmt.br/semiedu2016/>. Para conhecer os colaboradores que contribuíram com o debate acadêmico deste evento, sugerimos o acesso às duas edições da Revista Educação Pública, v. 26, n. 62/1, maio/ago. 2017; Revista de Educação Pública, v. 26, n. 62/2, maio/ago. 2017 – Disponíveis em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/369> e <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/399/showToc>.

entre iguais em suas diferentes formas de ser e viver neste lugar que foi e ainda é Território Imaterial do Povo Bororo, de ontem e de sempre. Ser cuiabano e valorizar nossa forma de ser mais humano com e nas diferentes maneiras de ser é reconhecer-se mais ameríndio e mais Bororo.

Esperamos que a leitura dos textos deste livro auxiliem os leitores no caminho da sensibilidade em relação ao Outro, que por ser diferente é igual e por ser igual é diferente, pois viver coletivo é conflitante e por isso mesmo o único caminho da aprendizagem sobre mim que se dá necessariamente com o conhecimento do Outro. A vida coletiva como um artefato tecido por muitas mãos é um presente que se vive com o Outro.

Organizamos o livro apresentando inicialmente contribuições dos pesquisadores e formadores, a fim de trazer algumas dimensões conceituais e de análise do processo de formação voltado ao atendimento da implementação da Lei 11.645/08 nas escolas municipais de Cuiabá, iniciada em 2016 e cuja parceria foi mantida com o Coeduc para a inclusão da história e cultura Bororo como conhecimento que qualifica no contexto escolar o reconhecimento das identidades cuiabanas em relação.

Na primeira parte do livro, tanto a análise do processo é apresentada pelas colegas da SME-Cuiabá, equipe com a qual realizamos a parceria para a formação-ação-intercultural, quanto dos parceiros que atuaram como formadores e pesquisadores do Coeduc, cuja contribuição busca refletir sobre e a partir da ação em diálogo com as experiências vivenciadas com os colegas professores e com as crianças/educandos das unidades escolares.

As imagens que compõem este diálogo são textos dos que participaram do processo que ora trazemos como reflexão: as professoras e professores parceiros, os em formação-ação, os colegas da UFMT e da SME e, especialmente, as crianças, que na Semana dos Povos Indígenas, em abril de 2017, compuseram com seus textos uma mesa-redonda coordenada pelo professor mestre Félix Adugoenau, para relatarem suas aprendizagens a todas nós.

As imagens também com esses múltiplos atores sociais da formação-ação-intercultural estão nos relatos das aprendizagens significativas e multifacetadas que aconteceram no ano de 2016 nas unidades escolares. Algumas acompanhadas dos relatos das

professoras e professores que desenvolveram os projetos pedagógicos elaborados no processo de formação para serem de cada escola, mas para além dos textos, algumas escolas também encaminharam como relatos somente as imagens que nos contam sobre como produziram conhecimentos numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, nas mais diversificadas formas de aprender-ensinar-aprender.

Como material didático riquíssimo para pesquisas-ações na e da escola, este livro é uma fonte de inspiração para novos desafios da Educação Intercultural a partir a história e cultura milenar do Povo Bororo em terras cuiabanas. Que os olhos alimentem seus corações e corporificados seus pensamentos criem novas práticas pedagógicas inovadoras como as que aqui são apresentadas.

Ikuiapá, 300 anos de uma cidade em movimento!

Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó

Coordenadora do Coeduc

Coord. da Formação-Ação-Intercultural



I PARTE

**A FORMAÇÃO E AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERCULTURAIS**

A FORMAÇÃO-AÇÃO-INTERCULTURAL EM CUIABÁ: PROCESSOS INTERCULTURAIS DE EDUCAÇÃO QUE RECONHECEM A HISTÓRIA E ANCESTRALIDADE DA CULTURA NOS 300 ANOS DE OCUPAÇÃO EM TERRITÓRIO BORORO

Beleni Saléte Grandó¹⁰

INTRODUÇÃO

Desde 2013 o Coeduc¹¹ vem promovendo a formação contínua de professores neste território do Povo Bororo – “Ikuipá” – pois reconhece a relevância de desconstruir os processos colonizadores que há três séculos vêm investindo na invisibilidade das matrizes históricas e culturais que dão sentido e significados à maneira de ser e viver cuiabana. As formações de professores são desenvolvidas como projetos de extensão vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso e integram discentes de diferentes níveis e áreas de formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado), assim como docentes e técnicos da UFMT e colaboradores indígenas ou indigenistas, em sua maioria autoridades específicas do povo que será estudado nas formações-ações.

A proposição do Coeduc é a Educação Intercultural e por isso sua práxis é a pesquisa-ação na formação contínua de profes-

10 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/FEF/UFMT e do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” – Rede UFMT/SECADI/MEC, responsável pelas formações de professores desenvolvidas pelo Coeduc com o objetivo de implementar a Lei 11.645/08, e em Cuiabá-MT, a partir da História e Cultura do Povo Bororo.

11 Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, com recorte temático Educação e Povos Indígenas. Como proposição para o enfrentamento das relações étnico-raciais a partir da formação de professores-pesquisadores vinculados ao PPGE e Educação Pública em Mato Grosso, a fim de contribuir com o desenvolvimento de propostas pedagógicas para a Educação Intercultural e a valorização das histórias e culturas dos povos indígenas cujos territórios são ocupados atualmente por cidades.

res viabilizando no processo um grupo de pessoas de diferentes identidades, culturas acadêmicas, idades, histórias pessoais que se entrelaçam, a fim de qualificar as possibilidades de leitura crítica das ações do próprio grupo.

Reconhecemos na formação: a “produção de sentidos sobre vivências e sobre as experiências de vida” (FINGER; BALL; GOODSON, apud NÓVOA, 1992, p. 13), compreendendo que esta não se sustenta pela “acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Essa prática social vivenciada para se constituir de fato em uma experiência a ser referência para outras práticas, precisa ser problematizada, a fim de que quem a vivenciou possa estabelecer com o vivido um certo estranhamento, o que implica o exercício “ação-reflexão-ação” proposto por Schön (1997), e nisso proporcionar a formação de um professor-reflexivo capaz de superar suas próprias práticas pedagógicas.

Como afirma Nóvoa (2009, p. 12): “O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”. O autor destaca que essa: “[...] formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão [...]”, pois esta não se limita às “[...] matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (2009, p. 16).

Como formadoras de professoras e professores, a proposta se pauta na promoção do diálogo com e entre os autores durante as etapas da formação na qual os participantes do processo contribuem significativamente com o aprofundamento conceitual do que estamos propondo refletir a partir da ação pedagógica. Neste diálogo, explicitamos outras opções metodológicas que possam mobilizar os participantes da formação-ação às dimensões necessárias para a compreensão da Educação Intercultural nos processos de aprendizagens deles próprios e com as crianças a partir da cultura do Povo Bororo.

Um dos aspectos mais relevantes é o exercício de ouvir o outro, deslocando-se de lugar, ora professor, ora aluno, numa dimensão de produção coletiva de saberes e práticas nas quais aprendemos sobre um novo conhecimento que todos podem estabelecer diálogos com suas histórias e de suas famílias. Compreende-se que o estudo da história do outro, o Bororo, possibilita o que Martins (1997, p.151) nos chama atenção: “Quando a História passa a ser nossa História, a História da diversidade e pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o outro que devoramos e nos devorou”.

Gersem Luciano (2006), parceiro do Coeduc nos projetos para e com os indígenas no país e em Mato Grosso, reafirma que essas dimensões são fundamentais quando se colocam em relação duas formas de conviver – o mundo dos brancos e o mundo dos indígenas, pois se para estes últimos esse convívio é inevitável, é também com eles que podemos aprender: “Só assim a ideia da interculturalidade será praticada e vivida, o que é essencial para que o Brasil seja verdadeiramente democrático e pluriétnico” (2006, p. 70).

Assim, a proposição de formação-ação para a Educação Intercultural tem sido uma exercício permanente de investigação das próprias formações nas quais os formadores se colocam ora como observadores, ora como observados pelas lentes da pesquisa-ação de forma crítica. Com as escolas, seus professores e suas crianças, mobilizamos a possibilidade corporificada da experiência com o Outro que ensina a ensinar, aprende e ensina, ensina e aprende criando as condições necessárias para a Educação Intercultural Crítica, referência das ações formativas do Coeduc.

Ao assumir essa perspectiva crítica de interculturalidade, o grupo rejeita a noção diferencialista e assimilacionista¹² para promover a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e

12 Na contramão de uma cidadania assimilacionista, representada juridicamente pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) que tinha por objetivo incorporar os povos indígenas à sociedade nacional de modo a fazê-lo assimilar os valores socioculturais ocidentais e, de maneira progressiva, perder suas identidades culturais para que pudessem se tornar cidadãos brasileiros. Por outro lado, os direitos constitucionais e internacionais dos povos indígenas trazem perspectivas de garantia de autodeterminação, capacidade civil plena e participação social. E os elementos essenciais da cidadania diferenciada que lhes possibilita o “usufruto dos direitos universais do cidadão brasileiro, e usufruto de direitos específicos relativos à sua cultura, às tradições, aos valores aos conhecimentos e aos ritos” (LUCIANO, 2006, p. 89).

grupos socioculturais, e neste sentido, como apontam os relatos dos professores em 2016 e das crianças na Semana dos Povos Indígenas de 2017, quando esses reconhecem a história e a cultura Bororo na escola e conseguem perfazer e reconfigurar o imaginário social que coloca os povos indígenas numa relação desumanizadora.

Essa prática formativa possibilita aos professores reconhecer e buscar superar as relações de poder marcadas por preconceito e discriminação étnico-raciais, uma vez que essa mudança demanda a: “[...] construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAUI, 2012, p. 224).

A formação-ação-intercultural que propõe o Coeduc pauta-se em uma prática pedagógica intencional e planejada para ações que garantam na formação a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, além de promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas – como a relação professor-aluno, por exemplo. A formação visa, assim, possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares.

A delimitação do Povo Bororo para a formação-ação-intercultural, como vimos tecendo sentidos e significados neste texto e neste livro, expressa o reconhecimento dos processos históricos de cada território, cujos conhecimentos de domínio da natureza material e simbólica do ambiente partilhado entre humanos e não humanos são construídos e mantidos por saberes milenares para garantia do equilíbrio entre os mundos atravessados pela vida e pela morte.

Os humanos (vivos e mortos) e os não humanos - animais, vegetais, minerais, as águas, o ar, o vento, a terra, o fogo e tudo mais que podemos considerar como seres vivos que constituem nosso mundo – resultam de interações conflitivas e negociadas, controladas e ampliadas, a fim de garantir a vida em equilíbrio, como propõem os Bororo em sua Cosmologia do Território tradicional que hoje também é partilhado com os humanos não Bororo.

Neste território dominado e nominado por um povo com raízes ancestrais encontramos até os dias atuais a presença de sua cultura e história nos nomes atribuídos aos lugares, aos animais, aos alimentos que foram por muitos anos sendo cultivados e produzidos de forma eficiente que garantia uma qualidade de vida coletiva organizada em grupos comunitários, cuja forma circular distribuída de acordo com as normas clânicas mantinha a harmonia e a força para salvaguardar a vida das crianças, dos idosos, especialmente preservada pela ancestralidade matrilinear.

A mulher como centro da organização do Povo garante a transmissão dos conhecimentos e das práticas sociais que viabilizavam a manutenção das famílias clânicas, dos casamentos e da orientação da estrutura material de cada aldeia. As aldeias, altamente complexas em sua organização social e clânica, conforme nos apresenta Félix Adugoenau (2015), é garantida pela descendência clânica da mulher, que nesta sociedade matrilinear, afetiva, física, espiritual e intelectualmente alimenta seus descendentes – filhos e filhas – para que possam ser recebidos e reconhecidos em quaisquer outras aldeias, sejam elas no mundo dos vivos ou dos mortos.

Essa dimensão do mundo cosmológico do Outro ao estudarmos percebemos suas implicações no mundo que vivemos e reconhecemos como da cultura local, a cultura cuiabana, pois aqui neste território, há mais de trezentos anos, a mulher tem um papel preponderante na estrutura e organização familiar a partir da casa.

No “*djeito*” de ser cuiabano, a mãe, a estrutura na qual se sustentam todas as condições afetivas e sociais que alimentarão seus descendentes por toda a vida, e por isso mesmo, na cultura cuiabana atual em suas casas – “a casa de mamãe” –, esta acolhe todos os que suas filhas trazem para a maternidade futura, pois seus netos e netas serão sempre seus filhos ampliados, independentemente de quem seja o escolhido, serão esses filhos seus herdeiros da casa e de seus saberes milenares.

Os filhos homens desta mãe levam consigo todos os saberes de sua casa e ao serem convidados para constituir família com uma mulher fora do seu clã, da sua “casa de mamãe”, terão seus filhos dependentes do acolhimento e dos saberes da mãe e da mãe de sua mãe, por mais que possam estar permanentemente atrelados à afetividade e ao apoio fundamental para se desenvolverem dos

seus parentes paternos, são os parentes maternos que lhes darão a sustentabilidade de pertencimento por toda a vida.

Na história de Cuiabá, o encontro entre o colonizador em busca de escravos e ouro se deu no local onde hoje é o bairro mais tradicional da cultura cuiabana, o Bairro São Gonçalo Beira Rio. Nas margens do rio Cuiabá, no encontro do rio Coxipó com o Cuiabá, foi onde a cidade nasceu e onde os Bororo bravamente revidaram a primeira expedição que levou praticamente toda a aldeia como escrava para São Paulo. Nesse movimento traz pelo linguajar cuiabano, pelas referências da cerâmica, das danças circulares do siriri, dos cantos e dos mitos Bororo presentes nos rituais até os dias atuais, a confirmação desta herança histórica e cultural deste encontro.

Ao darmos a conhecer a história e a cultura do Povo Bororo neste território tradicional promovemos o reconhecimento do Outro e com ele o que explicitamos acima com Candau (2012, p. 224) se refere à capacidade de “construir relações novas, verdadeiramente iguais entre os diferentes grupos socioculturais” historicamente marginalizados porque inferiorizados, são roubadas suas identidades e suas formas de se reconhecerem e serem reconhecimentos em suas materialidades corpóreas e culturais.

O saber é um dos pontos de sustentação da dominação, em todos os territórios das atividades humanas. [...] Há uma longa história de valorização e desvalorização dos conhecimentos, que marcou a relação entre as culturas dominantes e as dominadas. Esses conhecimentos são reproduzidos pelos sistemas educativos, que para isso utilizam o mecanismo da imposição de uma política educacional oficial, desde a época da dominação colonial e pós-colonial. A escola oficial encarregou-se de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominante, sendo uma instituição eficaz no seu objetivo de reduzir, denegrir e marginalizar as línguas, as visões de mundo e os conhecimentos ou saberes locais. [...] A Igreja e a escola executaram a função, mediante a evangelização e a alfabetização, de impor uma visão de mundo e determinados conhecimentos valorizados pela cultura dominante. (MARIN, 2009, p. 129).

Assim, trazer ao conhecimento o conhecimento do Outro que historicamente teve sua história e cultura negadas como se

não tivesse saberes e práticas socialmente construídas de forma competente e edificante para a vida coletiva, é fundamental no contexto da escola.

Objetiva-se promover a reflexão-ação-reflexão ao pontuarmos, por exemplo, outras formas de compreender as relações homem-natureza. A do Povo Bororo, cuja forma milenar de se organizar e produzir a vida se constitui de forma binária e complementar para a estruturação da sociedade dos vivos, e a forma ocidental de colonizar homens e explorar mulheres e crianças para a obtenção de lucro por meio da exploração do corpo/vida do outro – humano ou natureza.

O conhecimento do outro, com afirma Marin (2009), é a possibilidade viabilizada pela Educação Intercultural crítica com a qual a pessoa pode melhor conhecer a si mesma e aprender na igualdade humana a respeitar o diferente com o qual melhor aprende.

Para concluirmos este texto reflexivo da prática social oportunizada na formação-ação intercultural, apresentamos algumas contribuições com outra linguagem, as imagens recebidas das escolas sobre os processos vivenciados nos encontros de formação com as crianças, as educadoras/professores, e o grupo Coeduc e a SME na formação.

Imagens que falam das redes interculturais

Após a finalização da Formação-ação-intercultural de 2016, em 2017 as colegas responsáveis pela Educação Física – Rosimar Rondon – e pela Arte – Eliane Lírio – da SME, buscaram novamente nossa parceria para oferecer a formação sobre a Lei 11.645/08 para os professores destas duas áreas de conhecimento.

Como já havíamos trabalhado com as escolas, solicitamos que a continuidade fosse feita juntamente com as coordenações pedagógicas das escolas e, para tal, agendamos uma reunião com essa equipe em uma sala de aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT. Neste encontro, ouvimos e provocamos as colegas a retomarem os trabalhos realizados em suas escolas e foi-nos apontada a dificuldade institucional que a cada ano renova os quadros docentes, que se movimenta na Rede ou são substituídos. Essa dinâmica administrativa foi ex-

plicitada como um problema que inviabilizava a continuidade das ações que garantiam o ensino da história e cultura Bororo, ou a obrigatoriedade da Lei 11.645/08.

Diante deste desafio, questionamos os relatos das experiências apresentadas, as imagens e as observações participantes que as equipes da SME e Coeduc fizeram durante o desenvolvimento das atividades dos projetos nas escolas, e como a justificativa apresentada foi de que sem o professor não havia como recuperar a experiência para revitalizá-la, desafiamos as coordenações pedagógicas para que levantassem com as crianças que participaram dos projetos pedagógicos no ano anterior e apresentassem o que foi feito e o que aprenderam nestes projetos.

Assim, nasceu a proposta da “Semana dos Povos Indígenas de 2017”, e o Coeduc, articulado com outros grupos e professores militantes da questão indígena da UFMT¹³, viabilizou o espaço de um dia de apresentação das crianças no Museu Rondon, realizado no dia 7 de abril de 2017. A mesa das crianças foi intitulada “Vozes da Infância sobre Povos Indígenas”

A mesa foi composta pelos alunos do primeiro e segundo Ciclos das escolas municipais de Cuiabá juntamente com o professor Ms. Félix Rondon Adugoenau (indígena do povo Bororo). O objetivo foi dar voz às crianças para que elas pudessem relatar como e o que aprenderam sobre povos indígenas, em especial sobre o povo Bororo, predominante em Cuiabá, e que tem forte influência na cultura desta região.

Participaram deste evento alunos das EMEB Marechal Candido Rondon, EMEB Maria Dimpina Lobo Duarte, EMEB Guilhermina de Figueiredo, EMEB Tereza de Benguela, EMEB Darcy Ribeiro, EMEB Maria Elazir Corrêa de Figueiredo, EMEB Tereza Lobo, EMEBEC Novo Renascer e os CMEI Ady de Figueiredo e CMEI Jaira Cuiabano.

Os professores dos CMEIS Ady de Figueiredo Mattos e Jaira

13 O Projeto “Semana dos Povos Indígenas de 2017”, sob a coordenação do Coeduc, teve por objetivo promover o debate qualificado sobre os povos indígenas e seus biomas, refletindo sobre as ameaças que vêm sofrendo, sobre suas estratégias de resistências e protagonismos e viabilizou a articulação de diferentes grupos de pesquisa e parceiros que atuam nas questões indígenas na UFMT e no estado de Mato Grosso: Associação dos Docentes da UFMT (Adufmat), Museu Rondon, professores dos departamentos de Antropologia, História e Instituto de Educação e Faculdade de Educação Física, a Coordenação de Educação Escolar Indígena da Seduc/CEEI - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Cuiabano Correa da Costa participaram levando o cantinho das vivências, metodologia da qual lançaram mão para trabalhar alguns costumes da cultura indígena com crianças do berçário ao da educação infantil.

Antes de entrar no Auditório do Museu Rondon, crianças e professores da EMEB Maria Dimpina (fotografia 1) abriram o evento com uma apresentação do Siriri, como forma de marcar as aprendizagens que o Projeto de Formação-Ação-Intercultural fomentou.

Fotografia 1 – Alunos da EMEB Maria Dimpina dançando siriri



Fonte: Rosimar Nunes Rondon

Também as crianças da Educação Infantil foram ao evento e levaram suas aprendizagens, que ficaram expostas no corredor de entrada do Museu Rondon. Aqui aparece ao fundo da imagem do siriri, mas abaixo, na fotografia 2, expõem alguns dos materiais produzidos pelas crianças no ano de 2016 pelo Projeto e que serão mais bem explicitados como resultado das aprendizagens no decorrer dos relatos das unidades.

Fotografia 2 – Cantinho das Vivências - CMEI Ady de Figueiredo. Objetos utilizados por indígenas: canoa, banco, cerâmica e brinquedos



Fonte: Rosimar Nunes Rondon

Com as crianças do Centro de Educação Infantil - CMEI Jaira Cuiabano – vivenciamos, conforme trazemos abaixo na fotografia 3, a criatividade das educadoras que criaram o rio para as crianças pequenas atravessarem por dentro da água, com peixes e com os movimentos dentro do rio Guaporé, que é referenciado pelas aulas e textos da Profa. Dra. Thereza Martha Presotti (2016). Nas unidades escolares, as crianças puderam vivenciar e dar novos sentidos e significados ao rio, ao barco e à pesca, referências relevantes da história e cultura de Cuiabá, herdadas dos nossos ancestrais Bororo.

Fotografia 3 – CMEI Jaira Cuiabano. Cantinho das Vivências. Passagem pelo rio Guaporé



Fonte: Rosimar Nunes Rondon

O cenário do Museu Rondon, aberto às comunidades universitária e cuiabana, fica lotado com a presença viva da escola pública cuiabana. Crianças são as palestrantes convidadas à fala, as autoridades para nos ensinar como aprenderam e qual o sentido e significado de suas aprendizagens no contexto do Projeto História e Cultura Bororo em Cuiabá.

Com o prof. Dr. Paulo Delgado (fotografia 4), como diretor do Museu, iniciamos apresentando o espaço que também oferecia aos convidados a experiência de visita guiada ao acervo indígena do Museu, por um acadêmico Xavante.

Fotografia 4 – Prof. Paulo Delgado, falando sobre o acervo do Museu



Fonte: Rosimar Nunes Rondon

Em seguida, fizemos a abertura como coordenadora do Coeduc e proponente do encontro das crianças na Semana dos Povos Indígenas de 2017 na UFMT (fotografia 5), compondo a mesa com as autoridades convidadas, Prof. Mestre Félix Adugoenau, também pesquisador do Coeduc, e as crianças que nas escolas foram eleitas para representar seus colegas e professores relatando as aprendizagens do Projeto de Formação-Ação-Intercultural realizado em 2016.

As imagens que seguem esta apresentação explicitam a qualidade do que as crianças nos apresentaram neste momento síntese do Projeto de Formação-Ação-Intercultural. Quebrando a hierarquia do poder do conhecimento escolar, elas nos trouxeram o que e por que aprenderam, como e com quem aprenderam, explicitando metodologias inovadoras e radicalmente eficientes no sentido do que os autores da Educação Intercultural Crítica nos ensinam. Na prática construída nestas estratégias da formação, com os coordenadores pedagógicos das escolas participantes do Projeto em 2016, criamos espaços nos quais pudemos explicitar a nossa proposição pedagógica.

Fotografia 5 – Prof. Ms. Félix Rondon Adugoenau (indígena do povo Bororo), Profa. Dra. Beleni Saléte Grando. Alunos da EMEBEC Novo Renascer, EMEB Marechal Candido Rondon e EMEB Maria Dimpina



Fonte: Rosimar Nunes Rondon

Fotografia 6 – Prof. Ms. Félix Rondon Adugoenau na coordenação da mesa constituída pelas crianças das EMEBs Darcy Ribeiro, Maria Elazir e Tereza Lobo, com organização das falas da Profa. Rosimar Rondon, responsável pela ação pela SME-Cuiabá



Fonte: Rosimar Nunes Rondon

REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones Bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural indígena. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

CANDAU, V. M. F. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 jul. 2015.

LUCIANO (BANIWA), G. Dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Laced, 2006.

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba-SC, v. 12, n. 2, p. 127-154, I./dez. 2009.

MARTINS, J. de S. **Frenteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. (1-27). Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PRESOTTI, T. M. **Nas trilhas das águas do Rio Cuiabá**: História indígenas, natureza e patrimônio cultural no Centro da América do Sul. 2016. 17 p. (mimeo)

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2010. Disponível em: <http://aulainter-cultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> Acesso em: 24 nov. 2018.

DESMITIFICANDO IDEIAS: FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ-MT

Félix Rondon Adugoenau¹⁴

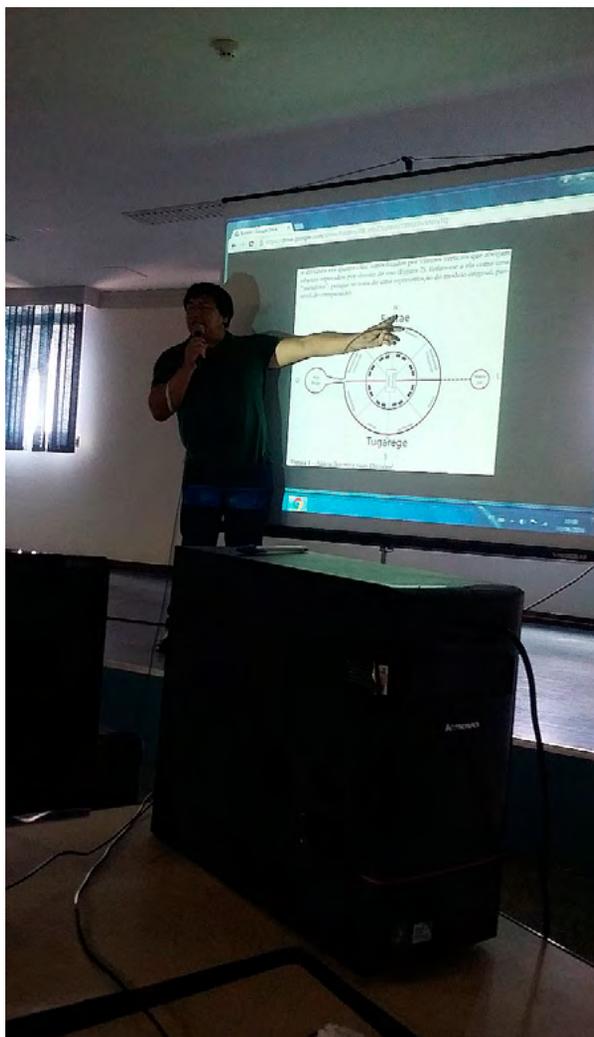
RESUMO

Este texto, de forma geral, aborda a formação continuada que aconteceu nesta capital com os professores da Rede Municipal de Educação de Cuiabá que atuam na Educação Física e Arte em atendimento à Lei n. 11.645/08, que torna obrigatória a inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, coordenada pela professora Beleni Saléte Grando, que atua na Universidade Federal de Mato Grosso e que teve como curso “História e Cultura do Povo Bororo: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08”. Aborda a etimologia do nome Ikuia Pá, conforme a história e cultura do povo Bororo, que já estava na região da atual Cuiabá antes da chegada dos bandeirantes. Traça um paralelo da situação apontada nos livros didáticos com seus estereótipos e a situação real dos povos indígenas e dialoga com Habermas ao se tratar de povos étnicos e nações. Aponta a necessidade de mais formações continuadas e o intercâmbio de crianças indígenas com crianças não indígenas.

Palavras-chave: Bororo. Cultura. Formação continuada. Indígena.

14 Professor bororo – povo Bororo, formado em Ciências Matemática e da Natureza pela Universidade de Mato Grosso (Unemat), mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Fotografia 7 – 1º Encontro com palestra sobre “Cosmologia do Povo Bororo”. Aula com o Prof. Ms. Félix Rondon Adugoenu (indígena do povo Bororo)



Fonte: Rosimar Nunes Rondon

INTRODUÇÃO

“Ikuia Pá”, como é conhecido pelo povo Bororo, autodenominação “Boe”, conforme Adugoenau (2015, p. 23):

Boenureimi. Boe = gente; Nure = é que; Imi = eu. Eu sou gente. Eu sou pessoa. Eu sou humano. Eu sou gente da água. “Boe” não significa Bororo, como dizem alguns anciões, “boe” é “boe”. Solene frase bororo que deixa explícito a que grupo social está inserido que ao olhar cuidadoso da antropologia soa em autodenominação, mas que ao ser enunciado soa na condição de autoafirmação, de pertencimento étnico dito por indivíduos do Povo Bororo [...].

Seus significado e simbolismo remetem a um tempo milenar relembrado em uma educação de transmissão oral e repassados de geração a geração entre este povo originário sobre este local, atual cidade de Cuiabá. Com a Secretaria Municipal de Educação (SME) resolve, em atendimento à Lei 11.645, fazer uma formação continuada com os professores da Rede Municipal de Educação Física com o curso “História e Cultura do Povo Bororo: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08, nas disciplinas de Educação Física e Arte”, curso este coordenado pela professora Beleni Saléte Grandó.

Tal fato magnânimo para a educação somente foi possível chegar a um nível considerável pelos esforços das professoras que estavam coordenando esta formação, Carmem Cinira Siqueira Leite, Eliane de Castilho Lírio, Rosimar Nunes Rondon e Valda da Costa Nunes, que mantiveram um contato profissional e principalmente “humano” com Félix Rondon Adugoenau, que se origina do povo Bororo e que foi um dos parceiros nesta formação continuada. Ao se considerar que este povo já estava em “Ikuia Pá” quando os primeiros bandeirantes chegaram à atual São Gonçalo e arrasaram com uma grande aldeia Bororo, matando, incendiando e levando centenas de prisioneiros, homens e mulheres para São Paulo.

Ao mencionar esta ação arrasadora, não pude olvidar um diálogo com Boaventura de Sousa Santos, em sua obra *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010, p. 15), que traz:

Nadie lo formuló de manera tan elocuente como José Mariátegui cuando, al referirse a la sociedad peruana (pero aplicable a las otras sociedades latinoamericanas), hablaba del pecado original de la conquista: «el pecado de haber nacido y haberse formado sin el indio y contra el indio» (s/f [1925]: 208). Y todos sabemos que los pecados originales son de muy difícil redención.

Se o pecado da conquista, conforme a proposição teórica na frase supracitada, “O pecado de ter nascido e formado sem o índio e contra o índio”, também contribui para uma vivência distante da realidade dos povos indígenas, acredito, como alguns teóricos, que a educação ainda é a solução para um melhor entendimento destes povos com base em uma formação sólida, primeiramente dos professores e posteriormente dos discentes.

A preocupação de se ter nas escolas conteúdos que abordem histórias e culturas e assim o *modus operandi* de vivência dos povos indígenas perpassa também na Universidade Federal de Mato Grosso, com esforços para conhecimento mais aproximado da realidade dos povos indígenas na atualidade, com foco na formação dos professores que poderão preparar as crianças e jovens no sentido de se construir um mundo mais humano.

Etimologia de Ikuia Pá

“Ikuia” = corda com + “Pá” = local, lugar. É um tipo de flecha que tem uma corda fina feita de fibra de tucum. Esta corda fina é amarrada na extremidade onde estão as penas que ajudam no direcionamento do voo da seta e que funcionam como aerofólios. E posteriormente é puxado pelo seu atirador. “Pá” significa local, lugar. Ficando o significado de “O Lugar da Flecha Ikuia”. O nome “Ikuia” é precedido de “Tugo”, assim fica “Tugolkuia”. “Tugo” é propriamente a flecha. Tugolkuia é a forma completa de se falar, mas subentende-se que ikuia é a flecha com corda amarrada na extremidade que não é a ponta.

Ao tratar do nome Ikuia Pá, temos que situar o local em referência a este nome, “IkuieBó”, que é o córrego conhecido e reconhecido pelo povo Bororo que deságua no rio Cuiabá e que atualmente é conhecido por “Prainha”, onde, na sua foz encontra-se

o local onde os Bororo utilizam a flecha “ikuia” em suas pescarias, daí o surgimento deste. “Ikuie” significa diamante e “Bó”, rio, curso de água, ficando o significado de “O rio do diamante”.

Estereótipos

A princípio eu pensava que as pessoas tinham um mínimo de conhecimento, dado um tempo considerável do fenômeno de reaproximação dos indígenas aos não indígenas e leis que obrigam a inserção de conteúdos que abordam as situações, agora, sobre os povos indígenas nas escolas. Isso foi desmistificado quando uma pessoa disse que foi escolarizada em Cuiabá e relatou que, nos livros didáticos de sua época, aprendia-se que o nome Cuiabá provinha de uma situação em que uma cuia quebrou e “pá”, o som de barulho do impacto da queda desta, originando este nome. Eu apenas sorri, meneando a cabeça negativamente, pensando na situação de como o povo Bororo nomeia este lugar e local. Certa vez na Secretaria de Estado de Educação ouvi esta mesma história.

Mas percebe-se neste fenômeno que muitos não indígenas não quiseram uma reaproximação e continuam a manter certa distância social, o que prejudica uma relação. Fazendo um olhar do outro, compreende-se também que muitos pensam que os indígenas não querem aproximação de ninguém devido à situação de estarem em uma Terra Indígena. Para quem é indígena fica bastante claro quando um povo quer reaproximação, dadas as necessidades que diferenciam de povo para povo, de comunidade indígena para comunidade indígena.

Ao considerar a situação de etnia relativamente aos povos indígenas, Habermas (2002, p. 148) utiliza de pressuposições: “[...] as comunidades étnicas são ‘mais naturais’ e ‘mais antigas’, do ponto de vista da evolução, do que as nações”.

Em minhas leituras e pesquisas tenho percebido o quanto o senso comum do povo brasileiro tem estado distante do que é real dos povos indígenas no Brasil na atualidade. Com um olhar cuidadoso, descolonizador, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2010), pode-se perceber também que a própria educação escolarizada muito contribuiu para isso, desde as primeiras escolas no Brasil colônia.

Ainda muitos livros didáticos carregam ideias estereotipadas que contribuem para a formação de opiniões extremamente pejorativas e que muitas vezes avançam para uma única direção, o discurso de ódio aos povos indígenas que pode trazer embates, até mesmo com agressões físicas e mortes. Investiguemos de forma séria, consciente e responsável a formação escolar dos agressores não indígenas que violentaram fisicamente indígenas, tirando as suas vidas nesse ano de 2018. Nestes dois casos, um aconteceu em Confresa, Mato Grosso, com um dos professores do povo Karajá.

Aliado ao fato a ideia de que as sociedades indígenas são populações em fases transitórias e em evolução num estágio “atrasado”, considerando as tecnologias dos “invasores” quando aportaram na América do Sul, tendo Colombo como seu principal ator social, com as tecnologias e formas de organização que diferem destes últimos.

E posteriormente, quando Cabral aportou com suas naus onde agora é o Brasil. De forma geral a ideia é que houve um encontro com um novo mundo que precisava ser conquistado, de uma tecnologia “avançada” com uma tecnologia da “idade da pedra”. Da pólvora com a força da tensão do arco, das velas dos navios com o remo a braço nas canoas, do metal com a madeira e a pedra, de realeza com povos “sem leis”, do cristianismo com povos “pagãos”.

Tais livros didáticos, ao se referirem aos povos indígenas no passado, corroboram para uma outra formação de opinião: os atuais remanescentes indígenas já não vistos como indígenas ao utilizarem os mecanismos sociais, mesmo os mais básicos, na maioria das vezes, são extremamente precários, como: educação, saúde e segurança. E ainda ao utilizar ferramentas de utilidades básicas, como smartphone, relógio e notebook. E da mesma forma se faz no inverso, isto é, para ser indígena reconhecido – a maioria adora utilizar o verbete “índio” – é necessário estar despido ou andar seminu, pintado, e com cocar e maracá nas mãos. Tais opiniões variam constantemente conforme o que convém com base no interesse de quem pensa estar entre a maioria com “alta evolução”.

Se é indígena, para que então ter escola e veículos automotores? A ideia da maioria dos não indígenas sobre quem foram os indígenas, quem são os indígenas na atualidade, é

equivocada e muitas vezes perversa e maldosa, intencionando certos fins também perversos: o de que o diferente tem que ser homogeneizado e ainda de que o diferente não tem vez onde há uma maioria “hegemônica”. Tal maioria hegemônica acaba por se ter um *apartheid* velado, disfarçado com grande probabilidade de conflito e mortes de indígenas. Principalmente quando incitado por autoridades políticas: senadores, deputados federais e estaduais, governadores, prefeitos e vereadores.

Indígena e alienígena

Ao se tratar dos nomes que os indígenas receberam, muitos na atualidade carregam cargas de cunho pejorativo e depreciativo. Trazemos alguns: índio, bugre, silvícola, selvagem, indiada.

Em se tratando do verbete “indígena”, o Priberam Dicionário traz três definições para esta palavra como vemos abaixo:

in·dí·ge·na

(latim *indigena*, -ae, natural do país)

adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros

1. Que ou aquele que é natural da região em que habita. = . ABORÍGINE, AUTÓCTONE, NATIVO
2. Que ou quem pertence a um povo que habitava originalmente um local ou uma região antes da chegada dos europeus. = .ABORÍGINE *substantivo de dois gêneros*
3. Natural de um país ou localidade. ≠ ÁDVENA

Quanto ao verbete alienígena, segundo o Dicionário inFormal – Dicionário online de Português, ao se tratar de antônimo, traz a palavra indígena para a primeira palavra. O Priberam Dicionário traz em sua primeira definição a informação que também remete alienígena como antônimo de indígena:

a·li·e·ní·ge·na

(latim *alienigena*, -ae, estranho, estrangeiro)

adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros

1. Que ou quem é de outro país. = ESTRANGEIRO, FORASTEIRO ≠ AUTÓCTONE, INDÍGENA, NATIVO
2. Que ou quem é de fora do planeta Terra. = EXTRATERRESTRE

Como se pode ver, o dicionário Infopédia da Língua Portuguesa traz as mesmas definições do primeiro dicionário por mim consultado.

Formação continuada

A formação com os professores da Rede Municipal de Cuiabá aconteceu com minha presença pela primeira vez na Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão (FEICS). Cheguei um pouco além da hora marcada. Eu já tinha certa experiência em se tratando de atendimento da Lei 11.645/08, que torna obrigatória a temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino, público e privado, na Educação Básica, etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que me deixou mais à vontade para estar ali como palestrante e também pelo fato de conhecer o tema sobre o qual iria falar aos professores.

Considerando que Cuiabá é território milenar do povo Bororo, fui convidado na condição de parceiro para atuar junto na formação continuada de 200 professores de Educação Física e 200 professores de Arte, por meio de palestras sobre a história e cultura, e o *modus operandi* num universo amálgama deste povo indígena.

Chamei atenção para um fato existente e comum na atualidade quando se trata de pesquisas e estudos sobre o povo Bororo e também de outros povos indígenas, de que há muitos equívocos em relação ao modo de pensar e falar, quando o pesquisador interpreta uma situação social de um povo indígena com base em seus valores, corroborando para que uma informação ou fique equivocada ou desencontrada da ideia original do povo em estudo. Isso colabora para que pessoas leigas também tenham uma formação equivocada. Um dos grandes equívocos em relação ao povo Bororo é dizer que bororo significa pátio. Será mesmo?

Outro fato não menos importante trazido por mim na primeira palestra são as informações que na maioria dos livros didáticos tratam os povos indígenas no passado e não conseguem “trazer” estes mesmos povos para a atualidade. E, também, adotam um linguajar que contribui para a manutenção do distanciamento dos povos indígenas, colocando tudo no passado, “o índio dormia em rede, o índio caçava e pescava, o índio bebia cauí”, e tantos outros estereótipos, generalizando os indígenas brasileiros. Não tratam de populações indígenas específicas nos livros didáticos.

Abordei os axiomas pelos quais o povo Bororo conduz e orienta os seus jovens, cosmologicamente, em atendimento a uma vivência recíproca de metades exogâmicas com o formato clássico da aldeia deste povo.

Num segundo momento, abordei os jogos e brincadeiras que o povo Bororo utiliza, colaborando assim com os professores não indígenas na sua atuação com os discentes nas salas de aulas. O povo Bororo faz os seus jogos acontecerem de forma ritual nos rituais do funeral Bororo que acontece em dois a três meses e também fora deste evento (funeral), principalmente as atividades que requerem mais força física e equilíbrio entre as duas metades exogâmicas.

Fiquei bastante satisfeito ao ver nas escolas os resultados registrados em filmagens e fotografias durante as aulas que os professores ministraram e vivenciaram as atividades que o povo Bororo faz na forma de gincana. Pena que não pudemos trazer estudantes Bororo para fazer intercâmbio com as crianças destas escolas que poderia trazer ímpar riqueza na relação indígena e não indígena. E, ainda, percebi a satisfação das crianças ao apresentarem nas escolas que visitei os resultados dos seus trabalhos a partir de projetos.

Considerações

Em meio a muitas turbulências de cunho preconceituoso na relação indígena e não indígena, foi dado o primeiro passo rumo a uma educação intercultural voltado para a construção de um mundo melhor. Ainda é bastante cedo para visualizarmos de fato uma maior compreensão do diferente num mundo que insiste em segregar socialmente e rotular grupos sociais diferentes.

Necessita-se de outros momentos de formação continuada com todos os docentes, seja da rede municipal, estadual, ou de escolas particulares, principalmente aquelas onde ainda não foi feita nenhuma ação de formação continuada.

É mister a inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação escolarizada, assim como, ainda se necessita de formação dos docentes regentes e não regentes para que os discentes obtenham com a formação respeito aos povos indígenas. Eles não necessitam de tolerância, mas sim de respeito, assim como todo grupo étnico, grupo social e pessoas que vivem suas vidas de modos diferentes entre si.

Em Cuiabá há discentes indígenas, filhas e filhos de estudantes indígenas nas universidades. Há ainda uma carência considerável de formação continuada de todas as pessoas nas escolas, não basta somente formação continuada para os docentes, é necessário envolver também todos os profissionais da educação, principalmente aqueles que atuam diretamente com discentes fora das salas de aula, coordenadores, pessoas que preparam e distribuem a alimentação escolar e as que atuam na limpeza.

Considerando-se a formação continuada dos docentes, também merece atenção o intercâmbio de discentes indígenas com discentes não indígenas, assim eles poderão de fato vivenciar um pouco da vivência do outro. No evento da 12ª edição dos “Jogos dos Povos Indígenas”, no ano de 2013, em Cuiabá, foram quebradas várias barreiras de cunho preconceituoso, pejorativo e degradativo em relação à pessoa do indígena, também com formação das crianças de algumas unidades escolares de Cuiabá. Tal formação e posterior encontro desmistificou muitas ideias sobre os indígenas. As crianças participantes tornaram-se “agentes” ímpares na potencialização desta desmistificação com os seus familiares, em sua maioria.

Fotografia 8 – Prof. Ms. Félix Rondon Adugoenau na mediação da mesa com as crianças da EMEB Guilhermina de Figueiredo



Fonte: Rosimar Nunes Rondon

REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones Bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural indígena. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**: perspectivas desde uma epistemología del Sur. Montevideo: Don Bosco, 2010.

Sítios visitados:

ALIENÍGENA. In: Dicionário inFormal – Dicionário online de Português. 2006-2018. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/antonimos/indigena/> Acesso em: 30 abr. 2018.

ALIENÍGENA. In: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/alienigena> Acesso em: 30 abr. 2018.

ALIENÍGENA. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/alienigena>. Acesso em: 30 abr. 2018.

INDÍGENA. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/ind%C3%ADgena>. Acesso em: 9 maio 2018.

OS PROJETOS DE TRABALHO E PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA POTENCIAIS “METODOLÓGICOS” PARA A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

Valda da Costa Nunes
Beleni Saléte Grando

INTRODUÇÃO

A escola, hoje, mesmo que queiramos ser otimistas, conferindo-lhe adjetivos que a qualifica como instituição democrática, parece mais uma instituição estandardizada, com padrões unificados que buscam reduzir as diferenças entre os comportamentos e as manifestações sociais a uma única forma, portanto, hegemônica. Sabemos que a configuração desse cenário implica questões sociais, políticas, culturais, mas aqui iremos abordar a questão humana relacionada ao papel do professor, da professora com seus alunos dentro dessa teia de sentidos e significados nem sempre favoráveis ao bem viver na escola.

O que falta para que os saberes dos estudantes sejam impregnados de sentidos e significados para o bem aprender e bem viver na escola? Se é conhecimento o que falta, qual ou quais? Se são conteúdos que faltam, quais? Se é formação contínua, qual?

Diante dessas perguntas, encontramos em Barros Neta (2011, p. 149) que: “Faltam às pessoas, por vezes até professores, mas sobretudo alunos, quanto ao uso da linguagem, sequência e encadeamento de pensamentos e capacidade de traduzir conceitualmente seus problemas e angústias, suas experiências, sentimentos e intuições”.

No caso do professor e professora, que saber ou saberes poderiam tirá-los da condição de apenas “perplexidade” diante dos fatos, problemas e angústias encontrados durante as suas experiências, no exercício das suas docências? A perplexidade, o susto, a admiração, a indignação, são apenas o princípio de

um abrir-se para os fatos, eventos, fenômenos. Para enveredar em processos reflexivos, são necessárias as perguntas e intencionalidade para viajar com as alunas e alunos em busca de soluções para as demandas educativas de sala de aula e de outros espaços e tempos escolares.

Perguntar é fundamental, é bom, mas seria melhor ainda, se soubéssemos o que fazer. Ou: “Como proceder diante desta ou daquela demanda educativa?”. Perguntas necessárias, ao professor e à professora, mas que não possuem, frequentemente, sequências lógicas, encadeamentos que as levem a termo, a uma tomada de consciência e atitudes que as concatenem a soluções ou ao menos ao caminho de possíveis soluções para os problemas educacionais, principalmente aqueles que se referem aos processos de construção de conhecimentos.

Sabemos que os cursos de licenciaturas não são suficientes para preparar professoras e professores que detenham conhecimentos relacionados aos problemas atuais e futuros que a educação e seus atores sociais vêm tendo e poderão vir a ter, diante do ritmo acelerado que a Educação vem sendo deixada à mercê da sorte. Mas estamos convictas de que a disposição e a intenção para enveredar com os alunos e alunas nas buscas de soluções para aqueles problemas que são ou que serão encontrados nos processos do caminhar, são fundamentais por parte das professoras, professores e escola.

Assim, a formação contínua é uma questão de políticas públicas educacionais no sentido de garantir a continuidade do aprender a aprender e aprender a ensinar diante das demandas com as quais se defrontam dia a dia, professoras e professores nas escolas e que, distantes de oportunidades de reflexão de suas práticas pedagógicas, resignam-se, deixando-se levar pela avalanche tecnicista, pragmática, acrítica, apolítica, hegemônica.

Concordamos com Franco (2016, p. 521) ao dizer que “a reflexão, quando distante do conteúdo crítico-político, vira mais um pragmatismo, o que impede de funcionar como uma proposta contra hegemônica, frente ao pragmatismo e ao tecnicismo que tem impregnado as práticas educativas e sociais”.

Talvez o antídoto para tal constatação seria articular o fazer pedagógico ao compromisso e aperfeiçoamento permanente, por

parte do/da profissional (professora e professor) com uma educação sugerida por Paulo Freire (1979, p. 10), porque:

[...] o compromisso da *práxis - ação e reflexão* sobre a realidade. [...] Envolve, portanto, no compromisso do profissional, [...] está a exigência de seu constante aperfeiçoamento [...] deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem,¹⁵ da sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica, a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.

Por isso, no processo compromissado da *práxis*, que se dá dialogicamente, não é qualquer diálogo, mas aquele no qual os participantes (do diálogo) façam realmente educação e não domesticação.

Freire (1979, p. 10) ensina que “Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu – tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o ‘tu’ desta relação em mero objeto, ter-se-á, perverso e já não se estará educando, mas deformando”.

À semelhança de Freire, então, Franco (2016, p. 522) tem observado nos trabalhos com Pesquisa-Ação Pedagógica que a prática reflexiva que delas decorre, demanda, dentre outras, as seguintes condições:

[...] considerar a dialeticidade como um princípio na formação e desenvolvimento do ser humano e como estratégia para construção de consensos coletivos [...]; necessita espaços institucionais não excessivamente burocratizados, nem de excessivo controle, mas, ao contrário, onde exista a cultura do diálogo, da intercomunicação, onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos. [...] precisa se consolidar no sentido de não aceitação de verdades prontas, de soluções definitivas, mas de sínteses provisórias [...] na construção contínua de “novos círculos compreensivos” [...] necessita parceiros com diferentes olhares. Os professores não podem, sozinhos, descobrir o caminho

15 No caso, aqui nesse contexto, ir ampliando seus conhecimentos sobre a criança – alunos e alunas. E acrescentaríamos também a mulher, já que Freire se retratou em *Por uma pedagogia da autonomia*, por ter em obras e discursos anteriores adotado uma linguagem sexista, machista, em relação às mulheres.

deste processo, pois correm o risco de não elaborarem um desenvolvimento em espiral (espirais cíclicas) e permanecerem, corporativamente, reforçando e justificando as próprias referências.

Nessa perspectiva, podemos compreender, em parte, por que temas e questões sociais contemporâneos, tais como os que envolvem a inserção de conteúdos relacionados à história e à cultura dos povos indígenas na escola, têm causado tanta insegurança entre as professoras e os professores. Mas, ao mesmo tempo, indica que a formação contínua deles demanda uma política educacional permanente, pautada unicamente nos interesses intrínsecos de uma educação de boa qualidade para todos, indistintamente, e não a interesses alheios a ela.

Tais formações contínuas deveriam envolver coletivamente toda a comunidade escolar, não apenas os professores e professoras, mas alunos, alunas, equipe técnica e de apoio, gestores, gestoras, coordenadores, coordenadoras, universidades.

Uma das questões contemporâneas emergentes, que tem tirado o chão de professores e professoras em escolas, devido a conceitos estereotipados, por vezes preconceituosos, foi e tem sido as demandas metodológicas para a inclusão da história e cultura dos povos indígenas desde o surgimento da Lei 11.645/08, quanto à obrigatoriedade de inserção de tais conteúdos, nos níveis fundamental e médio.

A configuração da realidade, no que se refere às dificuldades de implementação dessa lei, não foi e nem tem sido diferente há quase uma década, isto é, há perguntas e aclamações constantes por parte de professoras e professores, no sentido do como implementar tais conhecimentos sobre tais histórias e culturas de povos indígenas brasileiros.

Diante do exposto, perguntamos: o que poderia auxiliar os professores e professoras nas suas práticas pedagógicas, de modo que, ao mesmo tempo em que ensinam, também aprendam? Por que grande parte dos/as professores/as não se sente motivada a pensar metodologicamente? A razão estaria em aspectos intrínsecos ao professor ou professora, ou estaria no modo como o currículo da escola se organiza e se desenvolve? Estaria nas políticas educacionais estaduais, municipais, federais?

Com a intenção de problematizar, sem, entretanto, pretender responder a todas essas perguntas aqui, pois o texto faz parte de nossa pesquisa de doutorado, ainda em curso, pressupomos, hipoteticamente, que cada professor/a, se quiser e achar conveniente, pode pensar metodologias a partir de seus saberes e problemas pedagógicos (e buscar outros) que venham melhorar suas práticas, e potencializar os seus saberes e os dos seus alunos.

Nesse sentido, e a despeito da Pesquisa-Ação Pedagógica sugerida por Franco (2016), suspeitamos que ela possa ser uma iniciativa promissora para a superação da reprodução de metodologias no trabalho pedagógico de professores/as nas escolas, não só para auxiliar na implementação de temas-problemas relacionados com as histórias e culturas de povos indígenas, mas de outros que porventura se apresentem como problemáticos.

Saberes condizentes com a interculturalidade

A escola não é uma ilha isolada superlotada de atores sociais. É uma rede de teias sociais, educacionais, políticas, culturais, e de corresponsabilidades que deveriam ser mantidas, a fim de conseguir realizar educações de boas qualidades.

Compreendemos, ainda, que políticas públicas em níveis federal, estadual e municipal de incentivo à pesquisa nas instituições de ensinos superiores deveriam existir sempre para melhor qualificar os/as professores/as das e nas escolas, e os que irão para elas, buscando alcançar uma atuação profissional que tenha repercussão social e cultural significativa em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil, ensinos fundamental, médio e superior.

Almejam-se programas interinstitucionais que incentivem e subsidiem tanto metodológica quanto financeiramente a formação contínua dos professores e professoras em níveis municipal e estadual, para incentivar e oportunizar as suas “[...] participações em cursos de formação contínua, não apenas como ouvintes, mas, sobretudo como protagonistas [...]” (FRANCO, 2016, p. 516).

É fundamental incentivar o protagonismo das professoras e dos professores nas escolas, uma vez que isso pode possibilitar-lhes o alcance das suas emancipações pela tomada de consciência, pela tomada de decisão de que podem criar metodologias que melho-

rem as suas práticas pedagógicas e, assim, possam contribuir com possíveis reflexos na inclusão permanente dos corpos indígenas, sobretudo infantis, pelo conhecimento e valorização das histórias e culturas de seus povos de origem, preservando as suas identidades étnicas e estéticas.

Algumas iniciativas de cursos de formação contínua em Cuiabá-MT têm produzido significativos resultados, com impactos na atuação de professoras e professores, tanto da rede municipal quanto estadual. Além disso, há vários autores/pesquisadores contribuindo para os estudos de questões relacionadas a povos indígenas em suas pesquisas, dentre outros, Grando (2004), Grando e Leitner (2014), Eicholz (2015), Adugoenu (2015), e Serpa (2017), que ilustram autorias vinculadas à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Ainda que haja autores/pesquisadores pesquisando e escrevendo sobre questões pertinentes à interculturalidade, pode-se dizer que há insuficiência de condições metodológicas apropriadas para que professoras e professores possam favorecer a educação intercultural no seio da escola, especialmente aquelas que dizem respeito às histórias e culturas de povos indígenas, dos seus saberes.

Entendemos a interculturalidade como “[...] o reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização” (MARIN, 2009, p. 127). Dessa forma, pondera o autor, que:

Reconhecer que os “outros” também possuem conhecimentos é admitir o valor e a pertinência de suas culturas, além de outorgar-lhes uma posição de interlocutores. Todas essas são premissas fundamentais para construir o diálogo intercultural, como fundamento democrático da educação. (MARIN, 2009, p. 141).

Partindo do princípio de que os povos indígenas possuem seus próprios conhecimentos, bem como admitindo o valor e a importância da cultura do povo Bororo, ancestral do povo cuiabano, e ainda, reconhecendo as demandas da Lei 11.645/08, não por sua obrigatoriedade, mas pelo compromisso com uma educação intercultural que considera os Outros, sejam eles e elas, indígenas ou não indígenas, a parceria de um curso de extensão-formação-ação contínua foi firmada entre o grupo de pesquisa Corpo, Educação e

Cultura (Coeduc-FEF/UFMT) e a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, (SME), em 2016/2.

Um dos caminhos metodológicos pensados para esse curso de extensão-formação-ação contínua, para uma de suas fases, foi o trabalho por projetos escolares.

Projetos de trabalho: “metodologia” de ensino aberto

Ao falarmos de projetos de trabalho escolar, queremos deixar claro que o conceito que aqui adotamos harmoniza-se com o de Hernández (1998), por tratar-se de um processo demarcado por momentos que favorecem, conforme o autor, “[...] pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno [...]” e, embora apresente algumas semelhanças com outras estratégias de ensino e uma hipotética sequência, o seu distintivo, para o autor, “é que a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação docente em relação aos alunos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80-81).

Hernández (1998, p. 81), ao apontar para as características mais marcantes dos projetos de trabalho, o faz afirmando que:

[...] a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos. Tê-lo presente serve de ajuda, de pista de referência sobre o que significa um projeto quanto a diálogo e negociação com os alunos, atitude interpretativa do docente, critérios para a seleção dos temas, importância do trabalho com diferentes fontes de informação, relevância da avaliação como atitude de reconstrução [...] do aprendido.

Assim, procurando evitar ser prescritivo, o autor apresenta alguns itens que configuram “o que poderia ser um projeto de trabalho”, itens estes, que, a nosso ver, se completam e fazem um todo de sentido e significado para uma educação aberta que concretamente favoreça a ampliação e aprofundamento dos saberes das professoras e professores, alunos e alunas na escola. Consideramos que tais aspectos possam embasar qualquer análise

e avaliação de experiências educativas consideradas como projetos de trabalho.

De modo sintético, pode-se dizer então, segundo Hernández (1998, p. 83-86), que projetos de trabalhos são:

Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vistas) [...] predominando a cooperação de todos os envolvidos que são aprendizes, “inclusive o professor” que estuda com os alunos, auxiliando-os a estabelecerem conexões entre os saberes e percursos que são singulares, incentivando-os a questionarem ideias únicas das realidades [...] *uma vez que é um processo movido pela cooperação*, [...] todos falam e todos escutam pois, [...] do que os outros dizem, também podemos aprender [...]. Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas). [...] Parte do princípio que “todos os alunos” [...] podem aprender, se encontrarem um lugar para tal [...] e *que* [...] se aprende de diferentes maneiras. [...] a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. [...] nesse tipo de trabalho, busca-se [...] uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes por uma abordagem ampla no trato com os temas e problemas eleitos pelos envolvidos”. (Aspas e grifos do autor).

Tais características, que reconhecemos serem essenciais para a proposição de projetos de trabalhos e para o trabalho pedagógico com eles na escola, podem servir de bússola para o caminhar dos atores sociais que se envolvem num caminhar que se identifica com as suas buscas. Quais interpretações tais projetos e experiências, com eles, poderão ser identificados nas incursões desses atores, professoras, professores, alunos, alunas? Este será um trabalho ao qual nos dedicaremos na nossa pesquisa de doutorado.

Nessa perspectiva dos projetos de trabalho, a função da escola, segundo Hernández (1998, p. 21): “[...] não é só transmitir ‘conteúdos’, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegarem a escrever suas próprias histórias [...] pelo ensino pela compreensão”.

Pode-se dizer, então, de acordo com Hernández (1998, p. 21), que na perspectiva do trabalho por projeto, o trato com o “conhecimento”, com o “pensamento”, avança qualitativamente em termos de “complexidade”, em contraposição com a “superficialidade e sequencialidade dos conteúdos”, considerando a possibilidade de autoconhecimento e conhecimento dos seus pares educativos, aspectos estes que podem favorecer a interculturalidade na escola, uma vez que nela há alunos e alunas, professoras e professores com culturas diversas individualmente, além das turmas possuírem as suas próprias coletivamente.

Então, num cenário carente de conhecimentos acerca da história e cultura do povo Bororo, e de outros povos, foi-se delineando no seio das escolas participantes num envolvimento arrojado de cursistas, atores sociais de um curso de formação-ação contínua, a pesquisa-ação pedagógica das professoras e dos professores juntamente com seus alunos e alunas, a partir de seus projetos de trabalho, que no tópico a seguir serão parcialmente tratados, pois, como já dissemos, os contextos desta ação serão sistematizados e explorados com mais ênfase no sentido de ir identificando sentidos e significados que neles possam existir.

Projetos de trabalhos interculturais dos atores sociais – alguns apontamentos da formação-ação contínua

Nessa direção, foi que se firmou, em 2016/2, uma parceria entre o grupo de estudos e pesquisas Corpo, Educação e Cultura (Coeduc), da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (FEF/UFMT) e a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT (SME), para a realização de um curso de formação-ação contínua com professores e professoras de Educação Física e Arte com carga horária de 50 horas, a fim de pensar, de modo coletivo e compartilhado, na ação, metodologias que pudessem vir a favorecer a implementação das histórias e das culturas dos povos indígenas, especialmente as do povo Bororo, nas quais a cultura cuiabana está fortemente enraizada.

Buscando melhor fundamentar e dar suporte conceitual às ações pedagógicas com professores de Educação Física e Arte, durante a formação-ação, foram propostas/trabalhadas diferentes fontes

de informações mediante os temas: Transmissão oral dos saberes tradicionais indígenas; Práticas corporais Bororo: danças, rituais, pinturas corporais, histórias, ritmos, cantos, contos; etnografia, fronteiras étnico-culturais, diferenças, diversidades indígenas - conceitos essenciais para a compreensão da perspectiva intercultural na escola; Literaturas específicas sobre a história e a cultura do Povo Bororo; História e pensamento colonialista nos processos de ensinar e aprender; Estudos orientados *online* tendo como suporte textos para aprofundamento no sítio virtual coeducufmt.org.br.

Todos esses temas convergiram no sentido de potencializar os saberes conceituais dos atores sociais participantes da formação para uma educação intercultural empoderada, conceitualmente forte e significativa, que pudesse beneficiar-lhes, e a seus alunos/as, na “[...] tradução dos seus problemas e angústias, experiências, sentimentos e intuições [...]” (BARROS NETA, 2011, p. 149), explorando os seus sentidos e significados étnicos, éticos e estéticos, relacionados às questões indígenas durante o desenvolvimento dos seus projetos objetivando múltiplos aspectos interculturais na escola relacionados ao povo Bororo, uma das propostas da formação-ação contínua.

Então, além das palestras com temas importantes que poderiam interagir com os saberes prévios dos atores participantes dessa formação-ação contínua, ainda houve disponibilidade dos textos no sítio virtual, dentre eles, orientações para a elaboração dos seus projetos de trabalho escolar. Quando prontos, os projetos eram enviados (opcionalmente) para o mesmo sítio para correções, sugestões, orientações, que foram realizadas por algumas professoras e alguns professores dessa formação.

Tais projetos foram apresentados em encontros presenciais para que todos vissem e pudessem, inclusive ali, se comunicar com as professoras e professores das equipes de apoio, tanto os do CoeducFEF/UFMT quanto os da SME para expor e discutir sobre alguma dúvida que pudesse estar impedindo ou dificultando suas proposições de ações interculturais na escola relacionadas à história e cultura do povo Bororo ou outros povos, porque algumas professoras e alguns professores optaram por projetos de trabalho com outros povos.

Várias unidades escolares propuseram projetos com variados temas, dentre os quais, conscientização para a busca

do conhecimento e reconhecimento da ancestralidade Bororo do povo cuiabano por meio do jeito de falar, das preferências alimentares, das danças; cultura e arte indígena, explorando as pinturas corporal-faciais, as plumagens e outras indumentárias, os instrumentos sonoros, utensílios, objetos de rituais; jogos e brincadeiras indígenas com ênfase nos aspectos da corporalidade indígena e do que se pode aprender por meio de suas culturas; a Lei 11.645/08, que foi tratada de maneira direta em todos os projetos tendo, como protagonistas, além dos professores e professoras, as crianças não indígenas e indígenas, que, a partir de atitudes iniciais, ou de maravilhamento, ou de estranhamento, ou de indignação, se enveredaram na aventura intercultural com os Bororo, os Xavante, os Umutina, os Chiquitano e, ao mesmo tempo em que iam se reconhecendo em algum aspecto delas, iam construindo novos saberes. Saberes com novos sentidos e significados.

Ao mesmo tempo em que, de certo jeito peculiar, as professoras e professores, em cada projeto, tenham se proposto a implementar a história e a cultura Bororo, ou outras, as pegadas de seus “que fazeres” metodológicos foram sendo desenhadas por todos os atores sociais participantes nos projetos, indicando que o que se procurava criar estava a ser criado, localmente, no processo da caminhada, passo a passo, por todos os interessados e envolvidos numa luta coletiva pela “boniteza” da interculturalidade, para não esquecer Freire, que não se esqueceu de tratar do belo que pode existir na educação ao dizer que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 16).

Mesmo os projetos nos quais a insígnia “Lei” não tenha aparecido no título, e, naqueles nos quais ela apareceu, os caminhos metodológicos intrínsecos aos projetos foram no sentido de confronto e ousadia na superação de saberes estereotipados ou não, de atores sociais professoras, professores, alunos e alunas na escola como um todo.

Em todas as etapas vivenciadas pelos atores sociais, nas trajetórias todas, houve demonstrações de interesses que movimentaram as escolas durante o tempo de realização da formação-ação contínua que, por vezes, partiam da prática para a teoria, por outras, da teoria para a prática, processos estes que foram sendo pautados em produções de cartazes, de textos em vários estilos (poemas, frases, conjunto de palavras, histórias, livros com registros das

crianças, artes manuais, danças, cantigas, que, ao serem expostos em dias festivos na escola para que toda a comunidade escolar, incluindo os familiares, pudessem constatar, pela visibilidade do tema em várias linguagens, numa exposição de cores, cheiros, sabores, sons, movimentos, os sentidos e os significados que os projetos de trabalho coletivo, compartilhado, possibilitaram.

Esses projetos, portanto, foram iniciados, considerando a problemática da cultura do Outro, do indígena, a partir dos saberes das professoras e professores com seus alunos e alunas, dando início a novos roteiros de leituras em novas caminhadas interculturais.

Freire e Horton (2003, p. 63) consideram a leitura, o estudo, como um ato de amor que nos leva a descobrir coisas, nos trazendo momentos de prazer e felicidade pela experiência de criar e re-criar que o ato de desvelar traz consigo. E dizem ainda, que: “[...] devemos desafiar os alunos e alunas a alcançarem esse momento criativo e a nunca aceitarem que suas mentes se burocratizem, [...]. Não pode haver horário estabelecido para isso! Tenho certeza que uma das doenças mais trágicas de nossas sociedades é a burocratização da mente”.

A maioria dos projetos das professoras e professores cursistas foi relacionada à história e cultura do povo Bororo, uma vez que o curso de formação contínua proposto trouxe o tema em seu próprio nome, mas ao mesmo tempo, é porque houve interesse tanto das professoras e professores, quanto dos alunos e das alunas pelos conhecimentos dessa cultura ancestral que está impregnada na cultura do povo cuiabano. Interesse em ler para descobrir suas origens étnicas, em conhecer e se reconhecer nesse povo Bororo ou em outro. Interesse em se descobrir, descobrindo seus vínculos ancestrais, por meio das leituras de suas histórias e culturas.

Considerações

A formação contínua, contemporaneamente, com a rapidez e avanço das tecnologias da informação, que fazem com que o ensino se torne uma desnecessidade para os alunos, deve ser compreendida como possibilidade de aprender por meio de processos guiados por interesses dos próprios atores sociais que, prioritariamente, reconheçam na professora-coordenadora ou no

professor-coordenador uma boa companhia em suas incursões por saberes, por conhecimentos, tornando-a significativa, interessante.

Os projetos de trabalho, apesar de o próprio autor Fernando Hernández esclarecer que não se trata de um método de ensino, mas de uma concepção de ensino, de educação, podem predispor professores, professoras, alunos, alunas, ao trabalho de pesquisa, de investigação a partir, sobre e em torno dos temas-problemas eleitos pela classe, e contribuir para a compreensão de que eles não se repetem, a menos que os envolvidos considerem importante fazê-lo para que o conhecimento, os saberes, as compreensões, ajudem os estudantes a darem sentido às suas experiências e às suas vidas, além de valorizarem o aprender dos outros e com os outros, aspectos e atitudes que podem refletir na conduta intercultural.

Sendo a escola um lugar de convívio, seja nas salas de aulas ou em outros cenários, a atitude intercultural de aprender dos outros e com os outros, reconhecendo e valorizando as diferenças, pode ser cultivada pelos fazeres que caracterizam os projetos de trabalho; além disso, a função da escola pode se realizar, por favorecer condições pedagógicas e metodológicas abertas para que a liberdade de escolhas e expressões se dê.

A concepção de ensino por projetos de trabalho escolar pode ser um dos meios propiciadores e valorizadores do convívio de pessoas com diferentes culturas na escola.

O cenário monológico docente ainda hoje exibido em escolas, durante práticas pedagógicas com crianças, provavelmente seria modificado, e quem sabe até superado, se com ousadia, eles e elas experimentassem a transgressão dos conteúdos disciplinares engessados pela adoção de condutas que implicam a concepção do ensino por projetos.

Perguntamos, na introdução, o que falta para que os saberes dos estudantes sejam impregnados de sentidos e significados para o bem aprender e bem viver na escola. Os projetos de trabalhos, como propostos por Hernández, podem criar no seio da escola um verdadeiro ciclo de amizade de um participante pelo outro, dos participantes por um tema-conteúdo, assunto, problema, envolvendo de modo circular e abrangentes manifestações de diferentes formas culturais de pensar, sentir e agir.

REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones Bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural indígena. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

BARROS NETA, M. da A. Educação por meio de projetos: em busca de ações dialógicas e democráticas. In: TORRES, A.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Sobre saberes, educação e democracia**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

EICHHOLZ, G. L. **Aprendizagens da Lei 11.645/08 e da experiência intercultural nos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá, Mato Grosso**. 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GRANDO, B. S. **Corpo e Educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - PPG/UFSC, Florianópolis, mar. 2004. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0466.pdf.

GRANDO, B. S.; LEITNER, J. Formação continuada e a Lei 11.645/2008: possibilidades interinstitucionais. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, ano VIII, v. 16, n. 16, jul.-dez. 2014.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTON, M. FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul. /dez. 2009.

SERPA, A. O. **Educação e urbanidade indígena nas fronteiras xavantineses**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS REFLEXIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA - SEMIEDU 2016 NO GT-4 CORPO E CULTURA, EDUCAÇÃO INDÍGENA

Vilma Aparecida de Pinho¹⁶
Léia Gonçalves de Freitas

INTRODUÇÃO

Este texto discute alguns conceitos por nós observados durante a apresentação dos trabalhos – Comunicação Oral – de professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Cuiabá no SemiEdu de 2016. Fizemos a coordenação do Grupo de Trabalho (GT) e tivemos a oportunidade de registrar os relatos de experiência das professoras e dos professores e de nos encantar com eles. Essa amostra constitui o nosso universo empírico de análise neste artigo, pois possibilitou fazer comparações, agregações, classificações e interpretações culminando com a elaboração de categorias.

Trabalhamos com a noção de categorias para expressar os relatos de experiências porque facilitam as nossas percepções convergirem para as regularidades e tendências que marcam as práticas docentes em formação para desempenhar as perspectivas da Cultura Indígena na formação de crianças na Educação Escolar.

A formação de professores realizada pelo Coeduc privilegia a cultura do povo Bororo e destaca os modos de vida daquele povo, suas cosmologias, sua relação com a natureza, o lazer, a alimentação, o brincar das crianças, a formação e a organização social do povo. A respeito desse povo, aprendemos com Felix Adugoenu (2015, p. 66-67), ao citar Viveiros de Castro, que:

16 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA), em Cametá, coordenadora do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – GEABI; vice-coordenadora do Coeduc/UFMT; e coordenadora do Procad-Amazônia/Capes - Rede UFPA-UFMT-UFAM.

A forma de ver boe está imbricada com as sensibilidades que no corpo se inscrevem pelo ambiente que é permeado por personagens que vivem entre os mundos dos vivos e dos mortos e que são atravessados por outras dimensões cósmicas [...] Representação simplificada do “Universo Amálgama Bororo” compreende os mundos dos “vivos” e dos “espíritos” em duas dimensões macro-cósmicas. Vivos são os Boe “materializados”. Espíritos são as almas e os entes espirituais. Tais mundos fundem-se entre si, tornam-se dois pesos e duas medidas que possibilitam o equilíbrio sociocosmológico. É uma sugestão de organização de aldeia que poderá ser seguido na atualidade para reequilibrar as grandezas e as forças, Bakororo e Itubore, Boe e Espírito, Aroe e Aije, Tugo Arege e Ecerae, Homem e Mulher, força negra e força vermelha. Este espaço é vivido na cosmologia bororo sem suas dimensões do mundo material e imaterial de forma amálgama que dá sustentação à sua misticidade e faz com que seus indivíduos vivam sincronicamente em dois mundos que se completam.

Com o objetivo de fazer uma aproximação do povo Bororo, os professores fizeram a formação e apresentaram no SemiEdu os processos de ensino nas escolas e os relatos de experiências. Entendemos que os professores de Educação Física e Arte desenvolveram “conteúdos culturais” com os alunos, e investiram, portanto, no poder que esses conteúdos, devidamente inseridos na política educacional brasileira, pudessem mudar os significados e as sensibilidades de olhares das crianças e deles próprios sobre o povo Bororo.

Das categorias do ensino de conteúdos culturais na escola: observações de práticas pautadas na Lei 11.645/08

Descrevemos a seguir as categorias visualizadas por nós nesse processo. Observamos muitos processos criadores e criativos nos relatos de experiências apresentados pelos professores que tiveram como fundamento um conhecimento assimilado sobre a cultura Bororo, na compreensão de que a Formação de Professores se torna crucial para implementar na educação escolar uma formação intercultural e que represente a diversidade cultural, étnica e racial da sociedade brasileira.

A respeito da formação de professores para uma educação multi e intercultural, Oliveira (2003) afirma que a formação de professores brasileiros ainda é um gargalo na agenda das Políticas Públicas Educacionais, dado que a vertente da garantia ao exercício da cidadania, pensada numa proposta educacional que contemple o processo de criação, significação da diversidade cultural, gênero, raça e etnia, não é prioridade.

Assim, uma educação igualitária e uma cidadania paritária não são conceitos de filiação social e, sim, discursos políticos capazes de esconder rupturas estruturais que perpassam a dinamicidade dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação docente, em todos os níveis de ensino. A formação de professores, na prática, traz um discurso perverso da formação dual (escola com qualidade para a elite e escola pobre e sem qualidade para os pobres) (KUENZER, 2013).

Desse modo, no cotidiano escolar, os professores são inseridos como bodes expiatórios, na medida em que as responsabilidades se disfarçam, aumentando a busca de “culpados” pelo fracasso do processo ensino-aprendizagem, sendo seu trabalho como o de tarefairo, com medidas direcionadas a uma formação acomodadora, subtraindo-lhes a apropriação de estruturas teóricas, com os desafios de um pensamento capaz de fortalecer a autonomia, para intervir nos impasses da educação brasileira.

Contrariando tais prerrogativas, defendemos uma formação livre e criadora, que se contraponha à burocratização e ao esfacelamento dos processos de ensino e aprendizagem. Uma formação reflexiva, compartilhada e capaz de auxiliar os sujeitos escolares na leitura da problemática social, (re)ajuntando saberes e fazeres, que combatam a exclusão social, racial e étnica, a perpetuação de um currículo etnocêntrico, que descaracteriza as diferenças, em função da homogeneização dos sujeitos.

Essa formação está pautada em diversas forças nacionais e internacionais dos Direitos Humanos e Educação e Diversidade Humana. Um dos documentos oficiais que regulamenta essa formação é a Lei 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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 temática “História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, conteúdo obrigatório em todos os níveis de ensino.

A importância dessa lei está no reconhecimento dos afrodescendentes e indígenas como sujeitos históricos e protagonistas da construção social, econômica e cultural do país, tal como afirma o parágrafo 1 do artigo 26-A da Lei 11.645/08:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Silva (2014, p.1) destaca que a Lei nº 11.645/2008:

Faz parte de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados em anos recentes, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil.

Nesse sentido, o cumprimento da lei tem se efetivado mais pelo engajamento político dos profissionais da educação, do que pela força normativa da lei, visto que, transcorridos dez anos de sua publicação, não foram criados por parte do Estado mecanismos de acompanhamento e controle de sua efetivação legal. A título de exemplo, citamos: o descompromisso das Secretarias de Educação de estados e municípios em relação à aplicabilidade da lei no chão da escola e o desconhecimento do tema por parte de escolas da Educação Básica, contrariando, assim, a obrigatoriedade imposta pelo próprio Estado, quando demarca ensino da história e cultura indígena, no contexto escolar.

Essa omissão, por vezes, resulta na (des)responsabilização por parte da escola em discutir sobre garantia dos direitos territoriais, identidade, livre participação e reconhecimento da história e cultura indígena. Contudo, tomadas na sua profundidade teórica e prática, as questões relacionadas à educação indígena, no con-

texto escolar, podem provocar não só inquietações, mas também transformações das escolas em lugares de múltiplas aprendizagens, de saberes plurais e de relações mais equitativas. Nesse sentido, o espaço escolar é um local de diferentes sujeitos, atravessados pela diversidade cultural e identidades étnicas.

A noção de identidade étnica foi observada nos relatos de experiência com o sentido de pertença e a partir das relações de fronteiras com que as crianças se viam no processo. A identidade das crianças foi questionada e vista como uma multiplicidade de experiências históricas e culturais, e inclusive em parcela (pedaço) ao povo Bororo que nos constitui como cuiabanos e, portanto, parentes Bororo.

As identidades étnicas e culturais são processos que nos constituem em mediações culturais, de linguagens, artes, ciências, religião do povo que estudamos, conhecemos e reconhecemos; o exercício de alteridade se faz nesse processo como constituição do outro em nós, daí talvez o porquê de professores e professoras desenvolverem os processos de ensino e aprendizagem com tanta dedicação e amor.

A partir desse contexto, a identidade são representações sobre a imagem que se constrói de si mesmo por meio das experiências cotidianas, ou seja, as marcas que identificam uma pessoa, grupo de pessoas ou povo por meio das relações que permeiam o dia a dia dos sujeitos. São essas marcas que compõem a identidade desde que seja assumida pela pessoa ou grupo social.

A noção de *identidade* é abordada por diversas áreas do conhecimento. Portanto, podemos tratar de vários tipos de identidade. No que se refere à identidade étnica/racial, é importante perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos e tendem a ser duradouros, mas é necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos e as situações de discriminação étnico-racial.

A educação intercultural tende a se constituir no encontro com a diferença e, no interior da escola e da formação de alunos, ensina que há culturas, modos de viver e de ser diferentes, mas, como a cultura está sempre em mudança, intercâmbios, contatos, negociação, não é estática, está em processo de mudança, pois os grupos, pessoas, comunidades, povos, se constituem nas relações de fronteiras.

Grando (2009, p. 21), ao citar Tassinari, emprega o conceito de fronteira afirmando que são “espaços transitáveis, transponíveis” nos quais se estabelecem formas diversas de trânsito de conhecimentos, tradições, de organizações sociais, familiares, religiosidades, afetividades e outras. A educação multi e intercultural promove interfaces com noções de justiça, direitos e identidades.

Nesse sentido, Candau (2014, 2016), ao assumir uma postura crítica de interculturalidade, rejeita a noção diferencialista e assimilacionista e afirma que a educação na perspectiva crítica promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socio-culturais. A educação intercultural é assim compreendida:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1).

Compreendemos que a educação intercultural nos relatos dos professores teve essa proposição, qual seja, a de reconhecer a história e a cultura que se desenvolvem nas relações de poder marcadas por preconceito e discriminação étnico-raciais. Ao promover uma educação intercultural crítica, os professores e as professoras perfizeram uma reconfiguração do imaginário, pois os alunos se inseriram na compreensão de outros modos de vida como riqueza.

Esse tipo de educação contrasta com os processos de cooptação e alienação, visto que torna possível nos fazer conhecer a partir desse outro lugar – o lugar de quem luta, resiste e produz cultura. A educação intercultural contesta a visão monocultural, estática, degradante que nos ensina o olhar colonizador e desperta para os conflitos, as relações e os modos de sobrevivência ao paradigma da exploração colonial.

Nesse sentido, a categoria *alteridade* se faz presente neste artigo, pois se trata de “uma variedade de experiências de passividade, entremeadas de maneiras múltiplas ao agir humano” (RICOEUR, 1991, p. 371). Mas essas experiências não podem ser resumidas

a uma passividade absoluta, pois o sujeito responde ao apelo do outro. A resposta ao apelo ou à demanda do outro é a promessa. Neste caso, a passividade torna-se ativa.

Na filosofia de Ricoeur, a alteridade é polissêmica, na qual “o outro não se reduza, como considerado muito facilmente, à alteridade de um outrem” (RICOEUR, 1991, p. 371). Assim, alteridade é a capacidade de se colocar no lugar do outro sem abandonar a questão do si-mesmo. Ricoeur, ao tratar do outro, não abandona o si-mesmo, ao contrário, defende sua reafirmação. Ou seja, para o filósofo, o si-mesmo é entendido como um “cogito ferido”, “atravessado” pela alteridade. E pede para ser reconhecido com e para o outro. Além disso, a alteridade se concretiza na dimensão dialógica, pois é resultado do desdobramento da relação da estima de si e do outro.

O lúdico e a arte foram utilizados como método e como conteúdos de ensino, pois a arte do povo Bororo faz parte da história cultural desse povo, portanto, foi concebido pelos professores de Arte como conteúdo. Para Schön (1992, p. 26), a arte é “uma forma de exercício da inteligência, um tipo de saber”, uma habilidade humana que “consiste em sua capacidade e disposição para mergulhar numa situação. Arrisca-se a declarar que efeitos espera produzir e se arrisca a colocar em prova um tipo de experimentação desconhecida” (id., p. 258). A este conceito acrescentamos mais dois: o primeiro é a reflexão de Feldmann (2004, p. 109):

[...] A arte como parte essencial da experiência humana nos mostra como o ser humano, mediante a imaginação, visão de homem, de mundo, de experiências, sentimentos, conhecimento, dá forma às suas idéias e produz, cria cultura, cria arte.

O segundo conceito é de Hegel (apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 18), que afirma que a “Arte é o meio entre a insuficiente existência objetiva e a representação puramente interior: ela nos fornece os objetos mesmos, mas tirados do interior [...] limita nosso interesse à abstrata aparência que apresenta a um olhar puramente contemplativo”.

O lúdico é um conceito amplo que implica o prazer da brincadeira, do jogo, do fazer espontâneo, sem interesses. O prazer é a essência primordial da brincadeira para as crianças (BENJAMIM,

1984). Observamos que, nos relatos de experiências, ficaram evidências das crianças que pulavam, gritavam, desenhavam, conversavam, produziam arte com euforia. Com alegria. Os elementos da alegria, da espontaneidade e da criatividade se expressavam nas atividades pedagógicas das professoras e professores que ensinavam a cultura do Povo Bororo.

Utilizaram os conhecimentos (teoria) da cultura Bororo nas práticas corporais com as crianças, alunos e alunas. Então, aos professores de Educação Física: não poderíamos pensar que o modo de resolver o conflito teoria e prática do ensino curricular seria incluir as culturas humanas nas nossas aulas? Como, o que, quando e por que o povo Bororo canta, corre, pula, joga, tem lazer, descanso etc... Não seriam nossos conteúdos, portanto, nossas teorias?

Por essa perspectiva, podemos afirmar que os processos de aprendizagem e as relações sociais que as crianças, alunos e alunas, estabelecem na diversidade não podem ser compreendidos apenas em termos linguísticos e/ou cognitivos, mas também, e principalmente, em torno de experiências, ou seja, de práticas vividas com foco no conhecimento das culturas, conteúdo da escola contemporânea, que se pretende democrática e intercultural.

Acreditamos também que a Pedagogia Histórica e Crítica se fez presente nessas práticas relatadas pelas professoras e professores, pois os conteúdos ensinados descortinaram a realidade de forma crítica, possibilitando conhecer as culturas e a diversidade com estranhamento e respeito. A pedagogia crítica vem desse viés, qual seja, a do estranhamento da realidade, de sua compreensão crítica e sistemática e comprometida com as mudanças.

A Educação Escolar, nesse sentido, é primordial para o desenvolvimento humano; trata-se de um Direito Fundamental no Brasil observado pelo coletivo de professores que manifestou que as práticas pedagógicas são bastante valorizadas, como mote principal da promoção de formação humana na escola. Assim, o nosso olhar se volta para a instituição e a educação que nela se preza. E a escola, a nosso ver, é a instituição de formação, educação e promoção humana mais importante de nossas sociedades.

A educação escolar é simplesmente a educação; [...], portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para con-

siderarem-se outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. [...] Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2005, p. 98).

A pedagogia crítica bebe na fonte da pedagogia do oprimido que encara a educação como uma forma política de ensinar; a educação e seus conteúdos não são neutros, são dotados de ideologias e de processos de dominação que se estabelecem nas relações de poder que representa o currículo.

As práticas pedagógicas das professoras e professores foram contundentes de política e de poder, cujo centro de atenção e articulação de conhecimento se deteve nos [in]visibilizados da história, quais sejam, os povos indígenas. Buscou-se, portanto, transgredir o instituído e despolarizar o saber com guias rotatórias de origens e de desenvolvimento da diversidade a partir do deslocamento cultural provocado pelos conteúdos que a escola ensina.

As práticas se apresentaram como reflexivas, pois havia um processo de aprendizagem na comunidade escolar com envolvimento, empatia, escuta sensível e amor. O *amor* faz parte dos processos de libertação, respeito à diversidade e da prática docente compromissada. Com Ricouer (2012), aprendemos que é na e pela pessoa que o ato de amar se concretiza. É na pessoa que o amor se torna ação e criação. O amor nos humaniza; nos torna criadores e condutores do si-mesmo e do outro; nos faz melhores, cheios de compaixão e solicitude. O amor não é exaltação, como ocorre no cogito ferido: um “eu” exaltado ou humilhado, a ponto de não estabelecer uma relação consigo e com o outro, mas, trata-se de um atravessamento da alteridade, o que implica “que o Outro não se reduz [...] a Outro” (RICOEUR, 1991, p. 371).

Portanto, trata-se do reconhecimento de um si-mesmo com e para o outro. Para além das aparências, o amor é espírito humano evoluído. E, ao mesmo tempo, é precisar do outro para existir a si-mesmo. Amar é presença, é completude, é interação: é encontro de almas, é inquietação. É a busca pelo que falta e essa busca

resulta no outro. “O outro não é um dos meus objetos de pensamento; que ele me percebe a mim mesmo como um diverso dele mesmo” (RICOEUR, 1991, p. 387), o outro é alguém que supre o desejo afetivo do amar. Juntos “visamos [...] e edificamos as comunidades de pessoas suscetíveis de se comportarem por sua vez sobre a cena da história como personalidades de grau superior” (RICOEUR, 1991, p. 387).

A fim de consolidar a importância do trabalho pelos professores e professoras, finalizamos com as sete características da prática reflexiva no ensino, conforme Craft e Paige-Smith (2010, p. 38):

1. Enfoque ativo nas metas, em como tais metas são abordadas e nas consequências desse processo, justamente com a “eficiência técnica”.
2. Compromisso com um ciclo contínuo de monitoramento da prática, avaliando-a e revisando-a.
3. Enfoque nas opiniões fundamentadas sobre a prática, com base em evidências.
4. Atitudes abertas, responsáveis e inclusivas, um desejo ativo de ouvir mais de uma ideia e reconhecer a possibilidade de erros.
5. Capacidade de remoldar nossa própria prática à luz de uma reflexão baseada em evidências e também de *insights* baseados em outras pesquisas.
6. Diálogo com outros colegas, tanto com indivíduos quanto com o grupo, sugere-se a cooperação com colegas de fora da escola – indivíduos, agências, centros de formação, organizações, associações etc.
7. Capacidade de mediar e adaptar modelos desenvolvidos fora da escola para a prática, fazendo julgamentos reflexivos e apreciativos sobre quando for adequado inovar e quando defender as práticas existentes, tanto individual quanto colaborativamente.

As autoras afirmam que as práticas reflexivas enfatizam tanto as evidências quanto as reflexões e que isto implica uma necessidade de registrar, documentar, apresentar, discutir. Nesse sentido, observamos que foram realizados, pelos professores e professoras, registros e reflexão sobre as práticas por meio de diário, imagens digitais, gravações sonoras, transcrições e desenhos.

REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones Bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural indígena. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 18 maio 2018.

_____. Parecer CNE 003/2004 de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul/set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 1 maio 2018.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a.

_____. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, Ângela R. (Org.). **Ação afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Desiderata, 2004. p. 1-108.

CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice. O que é refletir sobre a prática? In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT Anna (Orgs.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELDMANN, M.G. **Formação de Professores e o Ensino de Arte na Escola Brasileira**. In: 2º FÓRUM DE EDUCADORES, São Paulo, 6 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.mackenzie.com.br/pos-graduação/contstricto/educac/h/forumeducadores.htm>>. Acesso em: 8 out. 2004.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo, Educação e Cultura: As práticas corporais e a constituição da identidade.** In: GRANDO, Beleni Saléte (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser.** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Arte. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.** Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RICOEUR, Paul. **Amor e Justiça.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Fontes, 2012.

_____. **O si-mesmo como um outro.** Tradução de Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008.** In: V Seminário educação, relações raciais e multiculturalismo: comunidades tradicionais e políticas públicas-V SEREM. Udesc, 15 a 18/05/2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Carmem Cinira Siqueira Leite
Eliane de Castilho Lírio
Rosimar Nunes Rondon

RESUMO

O artigo apresentado expõe o processo formativo que teve como objetivo a implementação da Lei 11.645/08 nas escolas da Rede Pública Municipal de Cuiabá a partir do curso de formação continuada, em parceria com o Grupo de Pesquisa Coeduc/UFMT. O projeto foi elaborado para os professores de Arte e de Educação Física da rede. Como resultado do processo formativo, que começou no ano de 2016, os professores que participaram do curso colocaram em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação por meio de projetos de ação em suas unidades e pela socialização das experiências vivenciadas com a comunidade escolar. Como parte do processo de avaliação os professores responderam a um questionário semiestruturado no início do curso e outro da mesma natureza após finalizarem a formação. As questões relacionam-se aos conhecimentos prévios sobre a temática e no final sobre o que foi acrescentado durante o processo formativo. As respostas dos respectivos questionários apontam algumas questões sobre formação, currículo, processos de ensino e aprendizagem e interculturalidade na educação.

Palavras-chave: Educação intercultural. Formação continuada. Currículo. Povos indígenas.

Fotografia 9 – Alguns componentes da formação contínua 2016 – História e cultura do povo Bororo, no primeiro dia do ciclo de palestras



Fonte: Rosimar Nunes Rondon - Da esquerda para a direita: Valda da Costa Nunes, Carmen Cinira Leite, Félix Rondon Adugoenau, Eliane Castilho Lírio e Rosimar Nunes Rondon.

INTRODUÇÃO

Produzir este artigo foi uma experiência singular, pois tomamos como ponto de partida a questão evidenciada por uma aluna do terceiro ano do ensino fundamental durante a apresentação das pesquisas realizadas por alunos e professores sobre a história e cultura do povo Bororo. Ao ter a oportunidade de conversar com um professor indígena (do povo Bororo), a criança perguntou onde é que ela se inscrevia para ser Bororo. Esse questionamento demonstrou o quanto ela tinha se apropriado dos conhecimentos e de sua identificação com muitos aspectos da cultura indígena, em especial desse povo.

A partir da identificação dessa aluna e de muitos outros que participaram do projeto nas unidades, propusemos trazer ao debate o processo de formação continuada de professores da rede, assim como discutir as concepções e práticas referentes à formação e ao currículo no cenário atual da nossa realidade educacional. O processo de vivenciar a identificação dos alunos e o seu encanto pela cultura indígena foi ponto fundamental para propor uma reflexão sobre as concepções dos professores no que se refere ao

processo de formação, seja ela inicial ou continuada, atrelada a uma concepção de currículo.

Ao perceber a visível dificuldade demonstrada pelos professores no percurso de implementação da Lei 1.645/08, que trata do ensino sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, foi fundamental tomar como base os pressupostos teóricos e metodológicos compartilhados no Grupo de Pesquisa Corpo Cultura e Educação (Coeduc/UFMT). Os professores produziram relatos de experiência, quando foi possível identificar algumas dificuldades em lidar com temas atuais, como as diversidades na proposição de um planejamento do ensino na perspectiva da interculturalidade. Na condição de formadores, nos atentamos para, com nossos pares, empreender estudo sistematizado, como o processo de construção com uma abordagem metodológica que contemplasse a realidade posta.

Considerando a necessidade de orientar os professores sobre a história e cultura de povos indígenas, a partir da percepção de uma lacuna existente na implementação da Lei 11.645/08 e sua real aplicação nas unidades educacionais da rede pública municipal, entendemos como parte do nosso trabalho possibilitar aos professores conhecer e compreender a necessidade da inserção da temática indígena no currículo escolar. Dessa maneira, então, incluir o tema no currículo na perspectiva intercultural, desmistificando a concepção de indígena construída na nossa cultura por um processo colonizador.

Com o intuito de discutir e vivenciar momentos de pesquisa e planejamento dos conteúdos corroborou o pensamento de Marín (2009, p. 127), ao considerar que “o desafio atual para a educação é partir de cada realidade, com base na revalorização das línguas e culturas locais e de suas possibilidades no contexto global”. Tivemos também como um dos suportes teóricos os pressupostos de Edgar Morin (2006) no que concerne ao pensamento complexo, à educação para o contemporâneo, em que alunos e professores convivem com temas que atualmente são globais.

O autor considera a complexidade, como as inter-relações que se constroem e que envolvem a vida, relação entre objetos que abarcam a condição humana, tais como: o ser humano, o conhecimento, a diversidade, as questões ambientais e econômicas.

Propõe uma nova ótica para a reflexão sobre as consequências educativas, epistemológicas e éticas. No que concerne à concepção intercultural na educação nos ancoramos na concepção de educação intercultural defendida por Candau (2008) no que se refere à educação e interculturalidade, na medida em que afirma que na perspectiva intercultural importa promover um processo educativo que eduque para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos socioculturais, ou seja, educação que vise a uma negociação cultural.

Com vistas a atender a tal perspectiva, foi organizada a formação continuada com assessores da Secretaria Municipal de Educação (SME-Cuiabá), em conjunto com o grupo Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/UFMT). O projeto de formação teve como título: “História e Cultura do povo Bororo: Contribuições para a implementação da Lei 11.645/08 nas disciplinas de Arte e Educação Física, nas escolas municipais de Cuiabá-MT”. O critério de escolha do povo Bororo como grupo social a ser pesquisado se justifica por ser o povo que habitava a região onde hoje é a cidade de Cuiabá, ou seja, a cultura cuiabana tem forte influência da cultura Bororo.

A formação continuada na concepção dos professores

A iniciativa de propor o curso formativo ocorreu concomitantemente com a ideia de trabalhar de forma articulada os conteúdos de Educação Física e de Arte. Essas disciplinas são aplicadas nas unidades por professores especialistas. Atuam desde a Educação Infantil até o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, podem atender até a todas as turmas de uma mesma unidade educacional. Por essa característica de trabalho, o profissional especialista tem condições de interagir com os professores-referência de suas turmas de maneira que obtenha informações importantes sobre os alunos, como também pode fomentar a prática pedagógica interdisciplinar.

Morin (2002) ressalta que as problemáticas atuais, sejam elas quais forem, não se restringem mais somente ao que é local, mais sim global, portanto, os conhecimentos se entrecruzam para atender às características do mundo globalizado.

A elaboração dos projetos suscitou questionamentos diversos, pois os professores em sua maioria demonstraram algumas dificuldades para introduzir aspectos culturais mais amplos em sua prática pedagógica. No que se refere à história e cultura de povos indígenas, não reconheceram de maneira imediata a articulação que poderiam realizar no cotidiano escolar em suas disciplinas.

Ao iniciar as atividades do processo de elaboração do projeto, muitos professores levantaram questionamentos que demonstraram uma visível dificuldade no que se refere à inserção de conceitos atuais de currículo. Conceitos de currículo multicultural e intercultural ainda não estão presentes no cotidiano escolar, nas discussões e elaboração do planejamento do ensino nas realidades das unidades educacionais.

Ao contrário da identificação com a cultura indígena, na visão da criança, o questionamento de alguns professores referiu-se ao que a Arte e a Educação Física relacionavam-se ao índio. Percebia-se implícita nessa questão a maneira superficial e preconceituosa, certamente transmitida no processo de escolarização desses professores reprodutores desse pensamento.

Sem a intenção de dar respostas definitivas aos questionamentos que surgiram, partiu-se da concepção de escola como espaço que privilegia a formação humana, procurando responder às demandas sociais e aos desafios dos processos de ensino e de aprendizagem. No que concerne ao fazer pedagógico, a escola é um local possível para que a lei possa ser efetivada e viabilize o tratamento igualitário aos sujeitos inseridos na instituição escolar.

Com ênfase na educação intercultural, partiu-se do pressuposto de que a Arte e a Educação Física, como disciplinas que compõem a área de Linguagem e estão presentes no currículo escolar, podem fomentar essas questões, no sentido de incluir os temas referidos nas suas aulas, e assim contribuir com a formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, bem como dos direitos das sociodiversidades dos povos indígenas.

Sobre esse aspecto, no artigo 26 do parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional tem-se que o ensino de Arte constitui componente curricular obrigatório nos diversos níveis de Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento

cultural dos alunos. Nesse sentido, o Referencial Curricular de Arte visa à ampliação do universo cultural do educando, à sensibilidade em relação ao meio ambiente e à busca da expressão individual e coletiva, de forma crítica e transformadora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte ressaltam ainda que Arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal, ou seja, quando a criança vivência um dança indígena, ou mesmo a observa, estabelecerá um contato com a cultura indígena que vai muito além do que se pode alcançar numa explanação sobre a função dos ritos na comunidade indígena.

O desafio da Arte na Escola Sarã¹⁷ está na criação de novos modelos de representação e no desenvolvimento das características e expressões humanas, que passam longe dos modelos xerocopiados. Na perspectiva intercultural, as práticas educativas refletem realidades socioculturais que marcam e educam crianças, jovens, adultos e idosos, entre os quais estão os professores.

Para subsidiar os professores de Arte e Educação Física na perspectiva de uma educação intercultural, na valorização e reconhecimento dos povos que aqui já habitavam, quando da chegada dos portugueses, buscamos parceria com o grupo Coeduc/UFMT, com a finalidade de fomentar e orientar a criação de metodologia apropriada para implementação da Lei 11.645/08, que trata da inclusão dos conteúdos da cultura indígena na escola.

A primeira ação realizada como os primeiros passos que dariam início à formação dos professores da rede foi a sensibilização dos coordenadores das unidades educacionais. No diálogo com esses profissionais despontaram equívocos e posturas construídas de maneira preconceituosa e pejorativa em relação ao povo indígena. Alguns coordenadores chegaram a questionar qual seria a importância de estudar o tema. Outros relataram que sempre trabalharam com projetos no Dia do Índio, contudo, ao relatar suas práticas pedagógicas, ficou evidente a concepção genérica e estereotipada do indígena a partir do livro didático.

17 Escola Sarã - Proposta Educacional da Rede Municipal de Educação de Cuiabá.

Depois do momento de apresentação da proposta aos coordenadores pedagógicos, deu-se início ao curso sobre a história e cultura do povo Bororo, com a participação dos professores que aderiram ao projeto. Essa formação aconteceu no período de abril a agosto, com encontro presencial uma vez ao mês, com palestras, vídeos, orientações e demais estudos para aprofundamento, sendo disponibilizados materiais online no site do Coeduc/UFMT.

Os primeiros encontros foram de diálogos com o objetivo de minimizar a resistência que os educadores demonstravam em discutir o tema. Acreditavam que esse conteúdo sempre esteve incluído em suas práticas pedagógicas. Até então, não haviam identificado as fragilidades das informações, equívocos e preconceitos reproduzidos como fatos ao articular os conteúdos sobre povos indígenas.

O Curso de Extensão sobre a Cultura Imaterial dos Povos Indígenas contribuiu de forma significativa para a desconstrução desse imaginário por meio da bibliografia utilizada, das palestras, das vivências, das discussões e trocas de experiências sobre nossa vida pessoal, e depois sendo transferida para a vida profissional.

Vale mencionar que, se contribuímos para difundir essa visão errônea e equivocada sobre os povos indígenas, hoje, como educadores, temos a grande missão e compromisso na desconstrução das ideias que ainda permeiam o imaginário da população, principalmente dos nossos alunos.

Essa desconstrução teve início em 2016, quando professores da Rede Municipal participaram pela primeira vez de uma formação contínua e puderam colocar em prática os conhecimentos adquiridos por intermédio de ações/projetos e, posteriormente, na socialização dos relatos de experiência no Seminário de Educação/UFMT (SEMIEDU). Em 2017, na Semana dos Povos Indígenas 2017, os próprios alunos manifestaram seus sentimentos e aprendizagens sobre povos indígenas.

Questionário do curso História e Cultura do Povo Bororo: Interpretação dos dados

O curso teve como uma das primeiras etapas o preenchimento de ficha de inscrição e, em seguida, um questionário semiestruturado para que fosse possível verificar a participação dos professores quanto ao seu interesse pela temática.

Nessa primeira etapa, sobre as questões levantadas como ponto de partida para a condução do curso, no que se refere à demanda, um total de 111 professores respondeu ao questionário antes do início da formação. A seguir estão relacionadas as respostas dadas pelos docentes sobre a importância do curso de formação contínua.

Sobre as expectativas dos professores sobre o curso, a resposta predominante correspondeu ao conhecimento de outras culturas (Gráfico 1)

- 80 responderam que pretendiam aprender/adquirir conhecimentos sobre outras culturas;
- 26 afirmaram procurar conhecimentos para implementar a prática pedagógica;
- 3 afirmaram que estavam participando a pedido de sua equipe gestora;
- 2 professores deram respostas incompatíveis com a pergunta formulada, de maneira que a questão ficou sem resposta.

Sobre o que esperavam aprender no curso a resposta mais frequente foi o conhecimento sobre a cultura indígena (Gráfico 2).

- 58 responderam que esperavam aprender mais sobre a cultura de povos indígenas;
- 1 afirmou querer conhecer a origem do povo cuiabano;
- 22 responderam que gostariam de aprender sobre a cultura dos Bororos;
- 4 não responderam à questão;
- 26 esperavam adquirir conhecimentos sobre metodologias de ensino sobre o tema.

Sobre o que já sabiam previamente sobre história e cultura de povos indígenas, foram apresentadas as seguintes respostas (Gráfico 3):

- A maioria dos professores respondeu que o que sabem é apenas o que aprenderam na escola quando crianças, ou seja, uma concepção generalista do indígena. Alguns ainda ressaltaram sobre a característica de selvagem como uma forte representação do indígena;
- 31 professores afirmaram que não conheciam nada sobre a cultura de povos indígenas;
- 32 afirmaram que têm apenas o conhecimento sobre os indígenas a partir do senso comum;
- 42 informaram que detinham o conhecimento escolástico do ensino básico sobre os indígenas;
- 5 professores deram respostas incompatíveis com a questão e 1 professor não respondeu.
- Sobre a pertinência da lei, de forma geral, os professores afirmaram que a desconhecem e não tiveram conhecimento anterior ao curso (Gráfico 4).
- 68 responderam que não possuem experiência com a lei;
- 18 afirmam que na formação inicial já tiveram conhecimento sobre a lei;
- 12 responderam que conheceram na formação continuada;
- 11 professores responderam que foi na escola onde trabalham que tomaram conhecimento da lei e 2 professores não responderam à pergunta.

Sobre a participação ou articulação de algum projeto na escola a maioria dos professores afirmou ter participado com ênfase em variadas temáticas (Gráfico 5).

- Projetos pontuais e datas comemorativas: 100;
- Cultura Afro-brasileira: 4;
- Não responderam à questão: 7.

No final do curso outro questionário foi aplicado para coletar dados sobre o processo de construção do conhecimento sobre história e cultura do povo Bororo. Um total de 156 professores respondeu às questões.

Sobre o que aprenderam durante o curso (Gráfico 6):

- 102 professores responderam que aprenderam sobre os aspectos mais gerais da cultura indígena;
- 17 ressaltaram que adquiriram conhecimentos sobre o tema para aplicar na prática pedagógica;
- 26 professores afirmaram que ampliaram o conhecimento sobre a corporeidade na cultura indígena;
- 11 não responderam à questão.

Sobre a importância da lei as respostas mais frequentes afirmavam que a sua compreensão é fundamental para a prática pedagógica (Gráfico 7). As respostas tiveram três diferentes incidências: a importância da lei para enriquecimento do seu próprio conhecimento como educador; a importância da lei para fortalecer e ampliar os conhecimentos dos alunos; se é lei tem que ser cumprida sem maiores apontamentos.

- 29 professores responderam que o conhecimento da lei é importante para o seu próprio conhecimento como educador;
- 90 afirmaram que a lei é importante para a compreensão, transmissão e valorização da cultura indígena no currículo escolar;
- 32 professores não responderam à questão;
- 5 professores afirmaram que se trata de uma obrigação cumprir o que a lei determina como currículo escolar.

Sobre a identificação que os alunos tiveram com a cultura indígena durante a execução do projeto na unidade de ensino as respostas foram as seguintes (Gráfico 8):

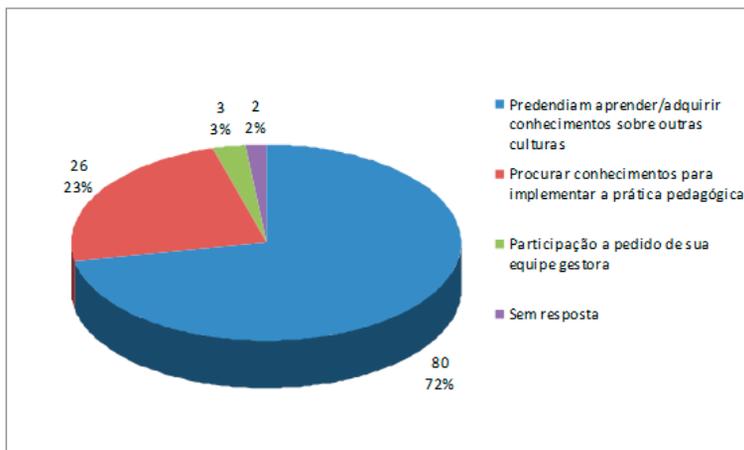
- 47 professores afirmaram que não houve identificação por parte dos alunos como pertencentes a uma cultura que tem aspectos semelhantes aos da cultura indígena;

- 45 responderam que alguns alunos demonstraram identificação com a cultura indígena;
- 7 professores não responderam, mas fizeram algum comentário sobre a identificação dos alunos com a cultura indígena;
- 64 não responderam à questão.

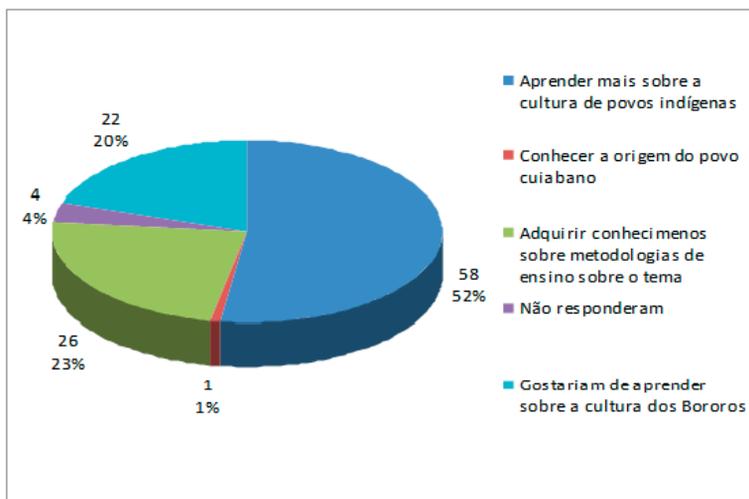
Sobre a sugestão de proposta para a continuação da formação em parceria, as respostas predominantes foram (Gráfico 9):

- 41 sugeriram continuidade com ênfase em estudos mais aprofundados sobre a temática;
- 79 sugeriram mais oficinas, palestras e aula de campo;
- 36 não responderam à questão.

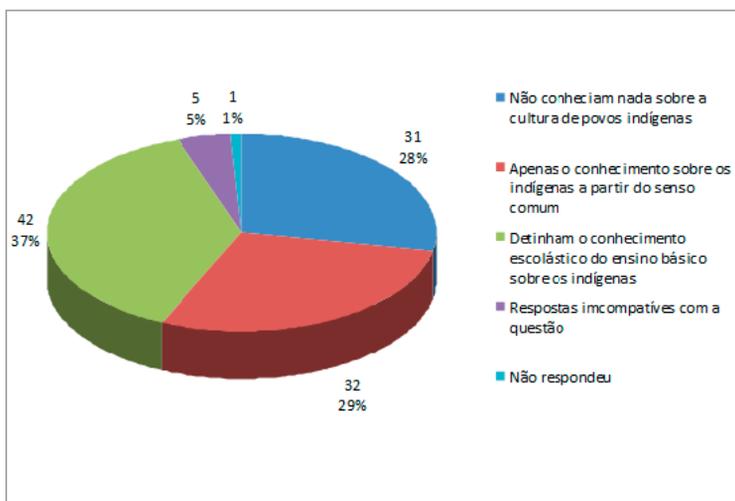
Indicadores



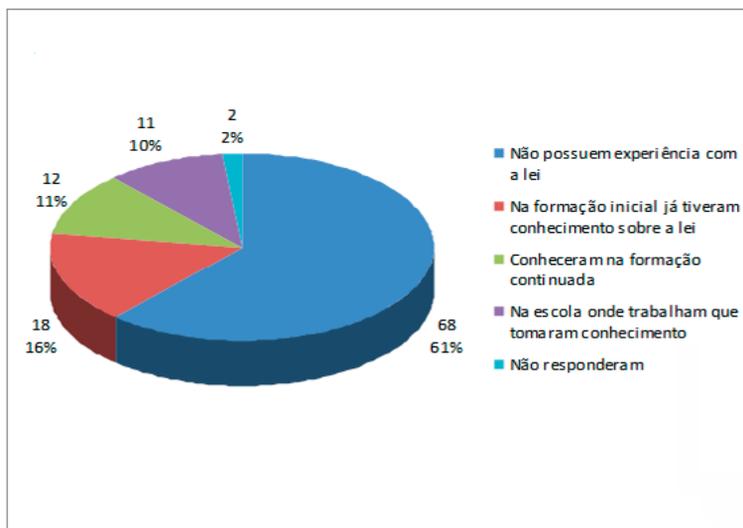
Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



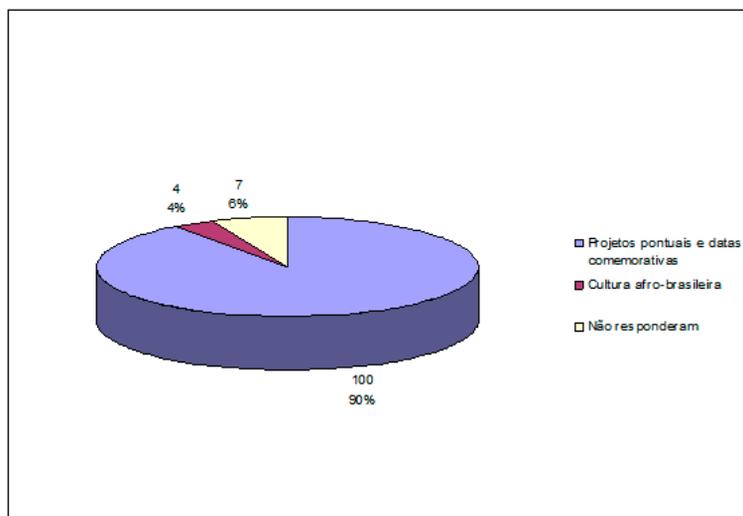
Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



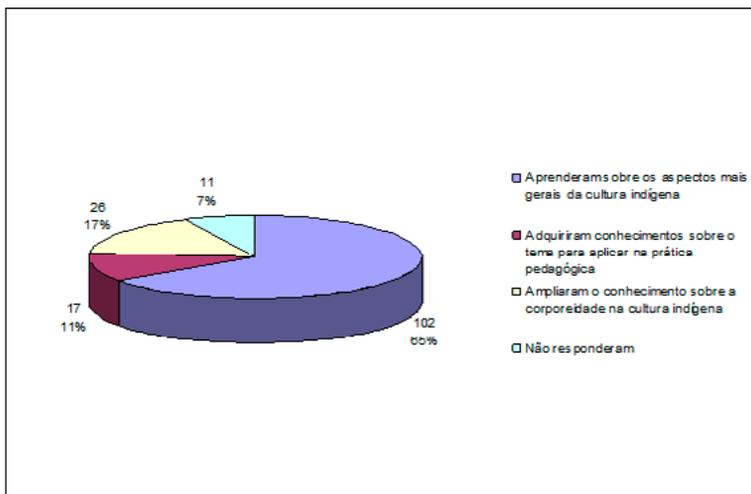
Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



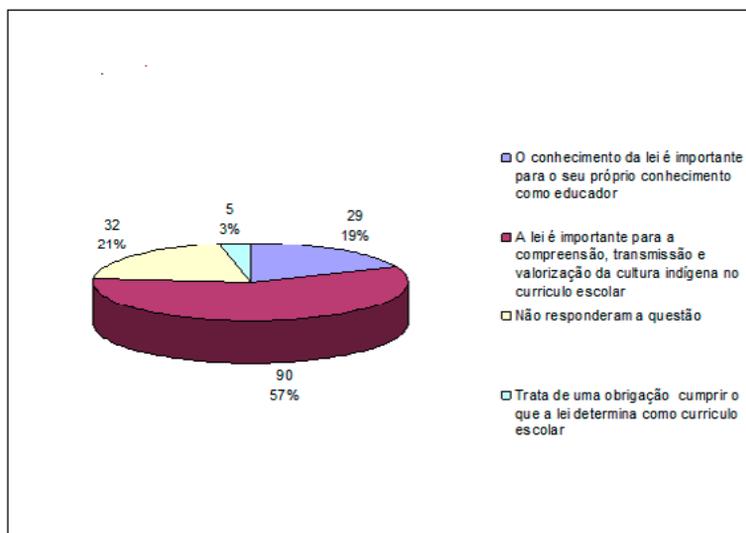
Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



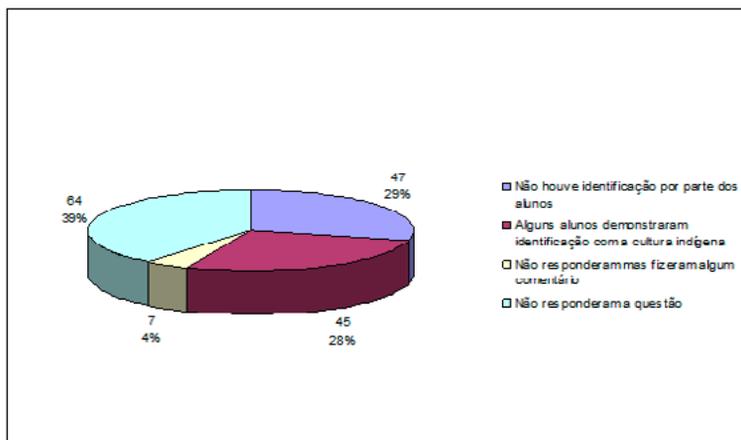
Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



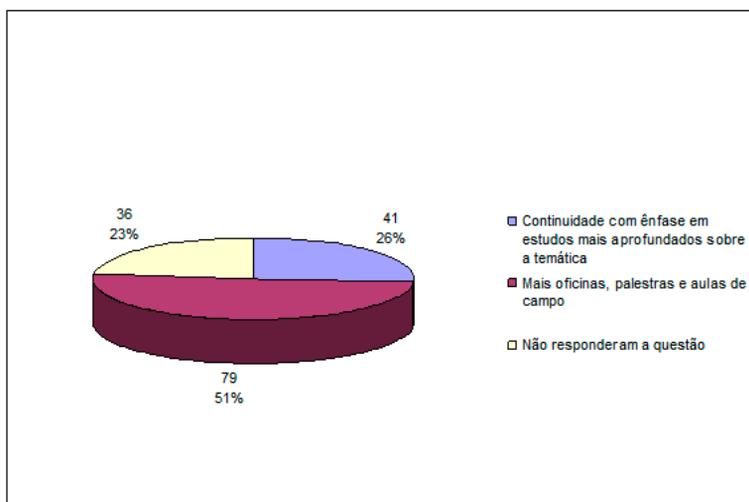
Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.

Considerações finais

É preciso ressignificar nossa história, descolonizar as mentes, apropriarmo-nos dos saberes, para, com os alunos, de acordo com novos olhares, construirmos novos saberes, uma história que a história colonial não registrou.

É necessário investir na formação inicial e continuada dos docentes, produzir materiais pedagógicos, valorizar as comunidades tradicionais e as sociodiversidades indígenas, afro-brasileiras e africanas, oportunizando novas formas de aprendizagens.

Ao contemplar a diversidade na prática pedagógica, compreendemos que a realidade de todas as pessoas é composta de construções culturais, uma vez que as culturas e as identidades culturais são vivas e modificam-se. Consideramos que os primeiros objetivos foram alcançados no que se refere a uma metodologia de proposta formativa em que haja uma relação dialógica entre as instituições formadoras e a realidade escolar.

Esse processo como um todo foi de crescimento intelectual para todos os participantes, com destaque para os professores que desenvolveram projetos em suas unidades, pois, por meio do seu trabalho, foi possível perceber muito claramente os resultados nos relatos dos alunos, protagonistas na prática pedagógica dos educadores. Isso demonstra que de fato uma educação livre de reproduções e voltada para a pesquisa contribui para a transformação de realidades.

Refletimos, contudo, que há fragilidade na concepção de formação e currículo que os professores trouxeram nas suas experiências, durante todo o processo, desde as respostas do primeiro questionário até a finalização, ao responder ao questionário no final do curso. Há um compromisso que merece ser firmado entre instituições formadoras, entre a pesquisa e os profissionais que estão no contexto da ação docente no ensino básico. Foi perceptível a abertura da criança na compreensão e sentimento de pertencimento ao entrar em contato com vivências de novos saberes e receptividade do outro, o seu encontro com o outro.

Por outro lado, é visível a dificuldade que têm os professores, em sua maioria, em articular o ensino numa perspectiva intercultural e que foge às barreiras disciplinares, sendo ela dinâmica e abrangente, em que as questões curriculares sejam tão dinâmicas quanto as transformações globais que estão muito presentes na alteração da cultura local e nas relações entre os seres humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, janeiro/abril 2008.

MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre o saber local e o saber universal, no contexto da educação. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 12, p.127-154, jul./dez. 2009.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO: REGISTROS IMAGÉTICOS

Rosimar Nunes Rondon
Beleni Saléte Grandó
Eliane de Castilho Lírio

As práticas pedagógicas apresentadas a seguir foram realizadas nas unidades educacionais, surgiram a partir da proposta de formação continuada, em parceria com o grupo Corpo, Educação, Cultura (Coeduc/UFMT) e Secretaria Municipal de Educação (SME), envolvendo professores de Arte e Educação Física com a finalidade de fomentar, orientar a criação de metodologias apropriadas para a implementação da Lei 11.645/08, que trata da inclusão dos conteúdos da cultura indígena na escola.

Como parte do processo formativo, os professores elaboraram projetos de intervenção pedagógica em suas unidades, planejaram atividades interdisciplinares propostas pelas disciplinas de Educação Física e de Arte, em algumas delas houve também a participação ativa do professor de referência em todo o processo. Foi possível perceber que em determinadas unidades toda a comunidade escolar foi envolvida.

As imagens que compõem esta parte retratam como os projetos aconteceram, de forma que estendemos nossa gratidão às unidades que disponibilizaram as imagens, bem como a todas as unidades que desenvolveram ações que contemplaram a temática.

Agradecemos de forma especial aos professores que relataram suas experiências comunicando as suas práticas pedagógicas, contribuindo de forma efetiva com memórias e imagens que falam sobre as experiências interculturais vividas em espaços e tempos nas unidades escolares que poderão favorecer a implementação da Lei 11.645/08.

Fotografia 10 – Palestra de lançamento e apresentação do projeto do curso História e cultura do povo Bororo em 2016 com a coordenadora do curso, Profa. Dra. Beleni Saléte Grando (Coeduc/UFMT)



Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.

Fotografia 10a – Apresentação do projeto com a Profa. Ms. Carmen Cinira Leite – SME



Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.

Fotografia 10b – Exposição de material didático realizada por professoras e professores participantes do curso de formação contínua História e cultura do povo Bororo 2016 no último dia, tendo o Prof. Ms. Félix Rondon Adugoenu esclarecendo dúvidas sobre o *jogo da onça*



Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



Fotografia 10c – Profa. Esp. Cleonirce Aparecida Corrêa de Amorim (SME) e Prof. Esp. Carlo Roberto Liberato, experimentando o *Arco e Flecha* no último dia do curso de formação-ação História e cultura do povo Bororo 2016

Fonte: Rosimar Nunes Rondon, Eliane de Castilho Lírio.



II PARTE

**EXPERIÊNCIAS DE DESCOBERTA
E ENCONTRO COM AS ORIGENS
– A BUSCA DA IDENTIDADE
DO POVO CUIABANO**

AO ENCONTRO DAS NOSSAS ORIGENS

Anderson Queiroz Barbosa¹⁸

Robson de Oliveira Lima¹⁹

Lilian Glória Alves Correa²⁰

Rafaela Dias Lopes²¹

RESUMO

O projeto “Ao encontro das nossas origens” surgiu de uma ação da proposta de formação continuada sobre História e cultura do povo Bororo, contribuições para a implementação da Lei 11.645/08 nas disciplinas de Educação Física e Arte nas escolas municipais de Cuiabá. Diante disso, a EMEB Ten. Octacílio Sebastião da Cruz, ao realizar o referido projeto, teve como objetivo vivenciar experiências corporais referentes ao povo Bororo. Os professores lançaram mão de estratégias e procedimentos pedagógicos de forma lúdica usando os diversos espaços da escola, como sala de aula, quadra poliesportiva, sala de vídeo e pátios, contemplando todas as turmas da escola. Os conteúdos abordados foram os jogos, danças, lutas, artes plásticas e música, estabelecidos na matriz curricular do ensino básico da Educação Física e Arte. O projeto apontou a necessidade de incluir de forma efetiva no currículo escolar o reconhecimento das influências de diferentes povos, principalmente os indígenas, bem como a importância da participação de outros professores da unidade na formação continuada sobre a Lei 11.645/08.

Palavras-chave: Povo Bororo. Jogos e brincadeiras. Práticas pedagógicas.

18 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: profanderson.edf@gmail.com

19 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: tricolorbinho@hotmail.com

20 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: lillian.correa@hotmail.com

21 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: rafaela.diaslopes@yahoo.com.br

Fotografia 11 – D. Maria Alexandrina, bisavó da Yasmin Rosário da Mota Magalhães, participando da culminância, falando como foi sua vida na aldeia Bororo na região de Cáceres-MT



Fonte: Anderson Queiroz Barbosa.

INTRODUÇÃO

A primeira atividade que acreditamos ter sido fundamental foi um diagnóstico sobre as informações prévias que os alunos tinham sobre povos indígenas e identificamos uma aluna da Educação Infantil que é bisneta de Bororo da região de Cáceres. Diante disso alteramos o planejamento inicial do projeto e acrescentamos a visita da bisavó Bororo na unidade no dia da culminância dos trabalhos.

Tendo em vista vivenciar experiências corporais referentes ao povo Bororo por meio das manifestações artísticas e culturais, o projeto se estruturou seguindo os seguintes procedimentos: exibição de filmes, oficinas para confecção de petecas, adornos, bolas de gude e utensílios, jogos, brincadeiras e pintura corporal.

Desenvolvimento

Com a exibição do vídeo “Bororo vive – ensaio fotográfico do antropólogo e indigenista Kim Ir Sem Leal”, publicado em 15 de abril de 2015, com foco sobre os costumes do povo Bororo, as crianças puderam observar e desmistificar o que é ser um índio,

perceberam que o índio nato é diferente daqueles que eles veem nos livros paradidáticos, tiveram uma noção real da vida indígena em uma aldeia.

Em relação ao grafismo ressaltamos que os indígenas utilizam para a pintura corporal elementos da natureza como carvão e sementes de urucum. No decorrer da atividade, as crianças demonstraram surpresa e curiosidade ao saber que o carvão também podia ser utilizado para pintura, assim como extrair a tinta vermelha das sementes da planta urucum.

Durante a aplicação do conteúdo jogos, brincadeiras e luta corporal foram vivenciadas algumas atividades da cultura indígena, como corrida da tora, cabo de força, bola de gude, peteca, arremesso de lança, jogo da onça, arranca mandioca, entre outros. Nessas atividades as crianças puderam identificar aspectos e semelhanças dessas brincadeiras na nossa cultura. Os alunos ficaram cada vez mais envolvidos após a explicação dos professores comparando como essas brincadeiras eram vivenciadas pelos indígenas e como os não indígenas as adaptaram para nossa realidade. Nesses momentos surgiam perguntas como: De onde veio isso? Como os indígenas brincam disso? Onde eles arrumam os materiais para as brincadeiras?

Durante toda execução do projeto houve a intenção de levar os alunos a conhecer a relação do povo Bororo com os animais e com a natureza. Para isso lançamos mão de materiais oriundos da natureza, como matéria-prima usada pelo povo Bororo, tais como argila, sementes de urucum, carvão vegetal, bambu, pequenas toras de madeira, cipó, palha de milho, penas de aves (pato, galinha, peru) para a confecção dos brinquedos e também dos adornos.

Sobre esse aspecto Grupioni (1991) enfatiza que:

A riqueza da cultura material Bororo, longe de ser atropelada pela introdução de objetos diferenciados dos brancos ou se extinguir em meia a crescente falta de matérias-primas, mantém-se viva e flexível, incorporando e substituindo matérias-primas na composição de padrões clânicos que continuam rigidamente estabelecidos

Na área de linguagem os professores regentes desenvolveram atividades de interpretação e produção de texto e gêneros textuais.

As turmas dos 3º anos trabalharam com o gênero textual convite, a fim de convidar os pais para assistirem à culminância do projeto e produção de texto sobre as brincadeiras indígenas. Uma das turmas do 2º ano desenvolveu trabalho utilizando a língua Bororo com um jogo da memória fazendo a tradução de algumas palavras para a língua portuguesa.

A educação infantil teve como foco atividades de identificação das vogais e sílabas simples, mas de fácil contextualização, como as palavras “povo, Bororo, aldeia, indígenas, cocar, oca”, entre outras.

O ápice do nosso projeto, de acordo com os professores e alunos, foi a presença em nossa culminância das irmãs indígenas Bororo da Aldeia Perigara – Município de Barão de Melgaço. Os alunos ficaram eufóricos e admirados ao ver e tocar em um indígena caracterizado com os adornos do seu povo e ainda fazer perguntas e descobrir que o indígena é muito mais do que aquilo que eles viam nos livros e na TV.

A presença de uma anciã com relatos sobre a história do seu povo despertou interesse das crianças, que fizeram muitas perguntas. Esse fato permitiu a todos os educadores e alunos compreender que a cultura indígena exerce enorme influência na cultura brasileira, especificamente na infância, por meio de jogos e brincadeiras presentes também no relato da anciã.

No dia da culminância foi feita a exposição dos painéis, com atividades desenvolvidas em sala com os professores de referência, mostra de materiais utilizados nos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, como cipós, madeira, penas, palha de milho, os artesanatos, pinturas e adornos confeccionados durante as aulas de arte. Explanamos sobre a importância do projeto desde o ponto de partida até o momento de conclusão, esclarecendo sobre a necessidade de incorporar no currículo escolar a lei que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino e de reconhecer que a Lei 11.645/08 é um instrumento legal de combate ao preconceito racial e à influência etnocêntrica e eurocêntrica no currículo.

Considerações

O objetivo deste relato foi dar visibilidade às atividades propostas pelo projeto “Ao encontro de nossas origens”. Os professores de Arte e Educação Física trabalharam articulados durante uma semana, fato que proporcionou um melhor aproveitamento, pois as atividades tiveram como foco conhecer informações relevantes sobre esse povo e de reconhecer a sua importância na sociedade brasileira.

Uma das professoras de Arte ponderou sobre o interesse e a capacidade de manipulação demonstrada pelos alunos da educação infantil I e II (4 e 5 anos) com a confecção dos adornos, enfeites pertinentes aos Bororos, as sementes da planta urucum e o carvão usado nas pinturas. As crianças ficaram curiosas, tiveram prazer e se envolveram com o uso de um material diferenciado na aula de Arte.

Nas atividades propostas no projeto oportunizamos a exibição de documentário, contos e mitos, jogos e brincadeiras de origem indígena, oficina de confecção de petecas, bolitas, adornos. Contudo, ficamos devendo atividades com música, pois não se encontra disponível em áudio e vídeo, por se tratar de uma particularidade intrínseca do povo Bororo.

As experiências que vivenciamos com a realização do projeto levou-nos a algumas constatações, como, que o conhecimento prévio dos alunos se baseava apenas no que a televisão e os livros paradidáticos informavam, nesse caso, muitos conceitos equivocados e a ausência do tema no Projeto Político Pedagógico da unidade. Essa constatação nos possibilitou um novo olhar sobre o planejamento de aula que contemple o tema e de não trabalhar o ensino da cultura indígena apenas em datas pontuais como no descobrimento do Brasil e no Dia do Índio.

Constatamos também a necessidade de ampliar a participação qualitativa de outros professores nas formações sobre a temática, visita *in loco* a uma aldeia Bororo, bem como propor à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá a realização de um seminário para troca de experiências das escolas participantes do projeto inicial de formação. Pudemos perceber ainda que tivemos sucesso em nosso projeto pelo envolvimento dos alunos e professores e pela qualidade e diversidade dos trabalhos apresentados.

REFERÊNCIAS

BASTIANELLO, M. O jogo na cultura indígena como elemento de inclusão nas aulas de educação física. **Cadernos PDE – Produção Didático Pedagógico**, Paraná, v. II, 2009.

CAIUBY NOVAES, S. **Funerais entre os Bororo**. Imagens da refiguração do mundo. **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, 2006, v. 49, n. 1.

COLBACCHINI A.; ALBISETTI, C. **Os Bororos orientais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

GRUPIONI, L. D. B. Entre penas e cores: cultura material e identidade Bororo. **Cadernos de Campo**, São Paulo, 1991, 2.2,1992, p. 4-24.

OS ANIMAIS. Projeto Tucum. **Programa de formação de professores indígenas para o magistério**. RONDON, Hilário (Org.). Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação, 2002. 21 p.

Sites:

<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/jogos-indigenas/modalidades> Acesso em: 10 maio 2016.

<http://www.muhan.org.br> **Museu de história do Pantanal**. Acesso em: 10 maio 2016.

<http://www.coeducufmt.org>, Acesso em: 02 maio 2016.

<http://blog-do-netuno.blogspot.com.br/2010/09/pinturas-indigenas-e-seus-significados.html>; Acesso em: 17 maio 2016.

<http://povosindigenas.com/sylvia-caiuby-novaes/> Acesso em: 17 maio 2016.

<https://pindoramahistoria.wordpress.com/2015/04/04/19-de-abril-dia-de-reflexao-dia-de-conscientizacao/> Acesso em: 18 maio 2016.

<https://pindoramahistoria.wordpress.com/2015/04/11/reflexoes-no-mes-de-abril-usando-a-palavra-certa-para-doutor-nao-reclamar/> Acesso em: 18 maio 2016.

Referências videográficas:

Bororo.MP4

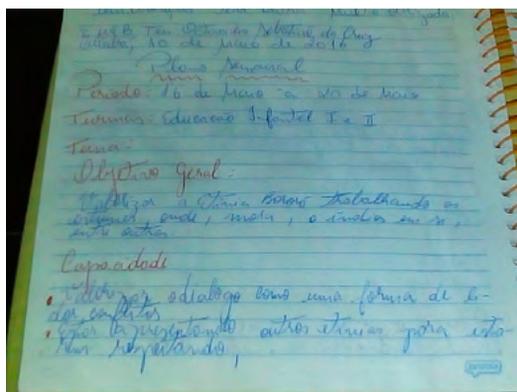
Entendendo a dança indígena.mp4

Projeto Território do Brincar 3.mp4

Projeto Território do Brincar Minidocs.mp4

“Quando um índio mesmo filma a sua cultura, o vídeo é um espelho” – Paulinho Eceræe Kadojeba.mp4

12ª edição dos Jogos Indígenas 2013 – Cuiabá-MT.mp4



Fonte: Anderson Queiroz Barbosa

Fotografia 14a e 14b – Alunos do 1º ano assistindo ao vídeo/
reportagem sobre o povo Bororo



Fonte: Lilian Glória Alves Correa.

Fotografia 15 – Aluno G. S. F., do 3º ano matutino, representando a pintura facial do povo Bororo



Fonte: Lilian Glória Alves Correa.

Fotografia 16 – Alunos do 2º ano matutino vivenciando o jogo cama de gato



Fonte: Lilian Glória Alves Correa.

Fotografias 17 e 18 – Alunas do 2º ano brincando de cabo de força com cipó



Fonte: Anderson Queiroz Barbosa.

Fotografia 19 – Alunas do 3º ano brincando com o jogo da onça



Fonte: Robson de Oliveira Lima.

Fotografias 20 e 21 – Alunos do 1º ano confeccionando bolita a partir da argila



Fonte: Lilian Gloria Alves Correa.

Fotografias 22, 23 e 24 – Alunas: A. F. D; E. C. C. e A. B. C.,
confeccionando adornos



Fonte: Rafaela Dias Lopes.

Fotografias 25, 26 e 27 – Alunos do 3º ano trabalhando artesanato
com argila



Fonte: Lilian Glória Alves Correa.

Fotografias 28 e 29 – Alunos da Educação Infantil II trabalhando pintura com elementos da natureza, arte com carvão e serragem



Fonte: Rafaela Dias Lopes.

Fotografias 30 e 31 – Mostra dos materiais utilizados nas aulas de EDF - elementos da natureza



Fonte: Anderson Queiroz Barbosa.

Fotografia 32 – Mostra da produção dos alunos dos 2º anos - Viagem ao mundo indígena



Fonte: Anderson Queiroz Barbosa.

Fotografia 33 – Mostra dos trabalhos realizados pelos alunos da Educação Infantil II e 3º ano. Confeção de adornos com penas e artesanato em argila



Fonte: Anderson Queiroz Barbosa.

REDESCOBRINDO NOSSAS ORIGENS

Greize Marly Félix Cunha de Feu²²

RESUMO

O presente trabalho visa proporcionar conhecimento sobre a História e cultura do povo Bororo para os 24 alunos do primeiro ano C, EMEB Tancredo de Almeida Neves, bem como demonstrar a organização social da aldeia, vivenciar brincadeiras do seu cotidiano, confeccionar objetos de arte, brinquedos e conhecer jogos de diversos povos indígenas. Para tal, foram utilizadas aulas expositivas, apresentação de vídeos, rodas de conversas, vivências e oficina de confecção de brinquedos. Os alunos participaram deste projeto de forma lúdica e prazerosa, se envolvendo com os processos de aprendizagem e registrando o que foi significativo para eles por meio de expressões livres (desenhos), confecção de brinquedo em argila e falas nas rodas de conversas.

Palavras-chave: Povo Bororo. Organização social aldeia Bororo. Jogos indígenas. Relato de experiência.

22 Escola Municipal de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves. E-mail: greizemarli@gmail.com.br

INTRODUÇÃO

Dar visibilidade à história e cultura do povo Bororo foi a intenção do projeto “Redescobrimos nossas origens”, trabalhado com 24 alunos do primeiro ano C (6 anos), EMEB Tancredo Neves. Objetivou-se com o presente trabalho iniciar a implementação da Lei 11.645/08 na escola, levando ao conhecimento dos alunos a organização social da aldeia Bororo, histórias e brincadeiras de tal povo, confecção de brinquedos e diversos jogos praticados pelos povos indígenas.

A Redescoberta

As atividades foram desenvolvidas com as 24 crianças do primeiro ano C matutino. No primeiro momento, foi feita uma roda de conversa e perguntado aos alunos o que sabem sobre os povos indígenas, como são e onde moram. Eles responderam que os indígenas são pessoas que vestem pouca roupa, ou vivem até pelados e pintam o corpo. Disseram que moram em “casinhas de pau e barro”, cobertas com palha.

Após o registro de tais falas, foram apresentadas em Datashow diversas fotos de aldeias do povo Bororo, nas quais os alunos observaram a forma circular predominante. Verificaram também o material com o qual foram feitas as ocas, e as mais atuais “*são iguais as nossas*”, de alvenaria, observaram os alunos.

Logo após tais observações feitas pelos alunos, foi realizada uma explanação de como se organiza socialmente uma aldeia Bororo, com base no que foi explanado pelo professor mestre Félix Adugoenau Rondon, em sua palestra no Curso de Formação sobre história e cultura do povo Bororo. Esclareci aos alunos sobre a existência de linhas imaginárias que dividem a aldeia, de Norte (*Ecearê*) a Sul (*Tugo Aregê*) e de Leste (*Mano Pá*) a Oeste (*Age Muga*), havendo múltiplas subdivisões, e tais linhas/limites são respeitados por todos os clãs pertencentes a tais povos.

Foi explicada a importância do Baito para a aldeia, bem como sua localização estratégica, com suas portas para o Oeste (base da aldeia – poente, relacionado à morte) e para o Leste (cume da aldeia – nascente, relacionada à renovação da vida) e que os mortos são enterrados em cova rasa no centro da aldeia.

Outro momento significativo foi a exibição do vídeo “Boe ero Kiri Reu”- A grande tradição Bororo, no qual foi tratado sobre o funeral Bororo, o ritual mais importante que ocorre ali, uma vez que o próprio nome Bororo quer dizer Boe (nós – indígenas) + Aroe (espíritos, almas falecidas) + ro (reencontro), logo, Bororo significa lugar de reencontro/convívio entre vivos e mortos.

Como forma de avaliação desta aula, foi proposto que os alunos desenhassem livremente o que foi significativo para eles, sendo observados muitos desenhos de ocas e de indígenas coloridos, além de alguns “paricos” bastante coloridos.

Nosso segundo encontro teve início com uma roda de conversa sobre a aula anterior, na qual relembramos aspectos da cultura Bororo como cerimônia fúnebre, a construção do Parico, somente nessas ocasiões, entre outros elementos abordados.

Nesse momento, foram apresentadas aos alunos fotos das variadas modalidades de jogos vivenciadas pelos povos indígenas, tais como: corrida de tora (o peso de cada tora pode chegar a 120 kg), cabo de força (para o não índio é conhecido como cabo de guerra), corrida de canoa, corrida de fundo (5 km), corrida de 100m, canoagem, arco e flecha, arremesso de lança, jikunahati (esporte parecido com o futebol, porém só se usa a cabeça para fazer as jogadas e a bola é feita com a seiva da mangabeira, colhida artesanalmente), jawari (dardo lançado no corpo do adversário), arô (corrida de revezamento), kagot (realizada com flecha), kaipy (arco e flecha lançada no caule do buriti), ronkrâ (time com 10 pessoas, rebatendo com um taco, um coco seco descascado), peikrân (peteca no ar, disputando maior agilidade e habilidade).

Durante a apresentação dos slides dos Jogos Mundiais Indígenas, ocorridos em 2015, em Palmas (TO), no Brasil, foi explicado que são divididos em jogos de demonstração e jogos de interação. Nesse ano participaram 30 países com suas etnias.

Ao final da aula foi feita avaliação por meio de desenho livre de uma das modalidades vistas e apreciada por eles. Alguns alunos desenharam o jikunahati (parecido com futebol somente com a cabeça e a bola feita da seiva da mangabeira), corrida (representada pela maioria dos alunos), outros, natação, e ainda cabo de força.

Em quadra, pudemos experienciar o cabo de força, com grupos de meninos contra os de meninas, ambos os grupos de igual número. Foi explicado que os povos indígenas usam o cipó para a realização de tal atividade. Os alunos participaram desta modalidade de jogo de forma prazerosa e lúdica, percebendo o próprio corpo e o corpo dos demais colegas e suas diferentes possibilidades de ação, além de identificar nas manifestações culturais e exercitando a afetividade. Nesse sentido, essa atividade contempla a capacidade prevista na disciplina de Educação Física para o 1º Ano C em 2016, em reconhecer e vivenciar as diferentes manifestações corporais na cultura local.

Em nosso terceiro encontro, retomamos aspectos das aulas anteriores e propusemos a confecção de brinquedos feitos em argila, momento em que os alunos puderam confeccionar o próprio brinquedo, assim como fazem as crianças indígenas. Desta forma puderam reconhecer as potencialidades e limitações do corpo na realização de tais atividades, puderam também aprimorar as habilidades motoras a partir da combinação de movimentos fundamentais de acordo com as possibilidades individuais, além de criar e recriar gestos, expressões e movimentos corporais a partir das manifestações da cultura estudada (CUIABÁ, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO). Após a secagem, puderam brincar com as bolitas (bolas de gude), que eles mesmos confeccionaram. Os alunos demonstraram bastante animação ao participar desta oficina de argila.

Considerações

Dar visibilidade à história e cultura do povo Bororo foi a intenção do projeto “Redescobrimos nossas origens”. Tal projeto foi trabalhado com as 24 crianças do primeiro ano C matutino, EMEB Tancredo Neves, a sua grande maioria tendo 6 anos, pelo qual puderam conhecer melhor a organização social da aldeia Bororo, vivenciaram brincadeiras deste povo, confeccionaram os artefatos em argila e ainda brincaram com os elementos que produziram, conheceram os jogos dos diversos povos indígenas. O conhecimento sobre a história e cultura do povo Bororo foi proporcionado para esta turma, e eles se apropriaram deles. Mas a escola inteira ainda permanece alheia a tais conteúdos.

Sabemos que muitos momentos ainda virão até que a Lei 11.645/08 seja efetivamente cumprida nas escolas e para isso é necessário o comprometimento de cada docente, que firme o real compromisso de em suas aulas possibilitar a cada momento troca de experiências e convívio com os saberes aprendidos neste processo, de estudos e descobertas significativas para todos. Para que estes momentos continuem ocorrendo, há necessidade de continuidade de formações nesta área.

REFERÊNCIAS

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Entre penas e cores: cultura material e identidade Bororo. **Cadernos de Campo**, São Paulo, 1992.

MOREIRA, Carlos. (Org.). **A Educação Física na rede municipal de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

Sites:

<https://www.youtube.com/watch?v=8dogOs0lhs0https://pindoramahistoria.wordpress.com/tag/dia-do-indio>

<http://noticias.uol.com.br/album/2015/10/23/indios-de-30-paises-diferentes-participam-de-jogos-mundiais-em-tocantins.htm>

PROJETO INTERDISCIPLINAR: ARUÁ KUDU – POVO INDÍGENA BORORO

Greice Meyre Félix Cunha Guimarães²³

RESUMO

Este relato é resultado da prática pedagógica realizada na Escola Municipal Tereza Lobo com o projeto “Aruá Kudu - Povo Indígena Bororo” sobre história e cultura do povo Bororo. Aconteceu a partir da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o COEDC/UFMT. Essa formação teve como objetivo implementar a Lei 11.645/08, sobre a inserção de conteúdos sobre história e cultura de povos indígenas no currículo escolar. Nessa perspectiva, foi proposto um trabalho de pesquisa com os alunos e a comunidade escolar, no sentido de promover estudos e vivências dos aspectos culturais do povo Bororo que estão presentes na cultura cuiabana. Com fundamentos no PCN/RCNEI e materiais oferecidos na formação, foi possível caminhar num processo de desconstrução de preconceitos em relação aos povos indígenas e reconhecer sua importância na formação do povo brasileiro.

Palavras-chave: Educação. Diversidade cultural. Povos indígenas.

23 Escola Municipal de Educação Básica Tereza Lobo. E-mail: greice.cba@hotmail.com

Fotografia 34 – Alunos do 1º ano. Construção das casas indígenas para a maquete, ano 2016



Fonte: Janete Francisca de Souza – Técnica de Multimeio.

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Educação Básica “Professora Tereza Lobo” há algum tempo vem realizando estudos relacionados à diversidade étnico-racial pautados na Lei 10.639/03, referente à obrigatoriedade de inserir no currículo escolar conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. No ano de 2014, em parceria com o Coeduc/UFMT, foi realizado um projeto com a Educação Infantil no qual estudantes universitários e estagiários efetivaram práticas pedagógicas contemplando a temática. Foram atendidas as turmas da Educação Infantil nessa ocasião. Foi trabalhado nesse momento o estudo da história e cultura de alguns povos indígenas no que diz respeito à moradia, culinária, rituais mais comuns, brinquedos e brincadeiras.

No ano de 2016, foi proposta, como forma de implementação da Lei 11.645/08 na Rede Municipal como um todo, por intermédio da formação continuada, a integração das áreas de Educação Física e Arte.

De acordo com o PCN, a Educação Física oportuniza ao aluno a vivência e o conhecimento de jogos e brincadeiras realizados nos mais variados modos e em diferentes culturas. A Arte oportuniza ao aluno conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural de diversos povos e nações, respeitando seus saberes e produções artísticas.

O projeto “Aruá Kudu” teve como objetivos expandir o conhecimento sobre a história e cultura do povo Bororo, vivenciar com os alunos as etapas do método científico (observação, experimentação, levantamento de hipóteses e conclusão) a respeito dos benefícios e uso do urucum pelos Bororo; reconhecer, valorizar a cultura indígena como parte integrante da nossa cultura – hábitos, costumes e as artes; conhecer e valorizar o contato e a relação de respeito à natureza, próprios da cultura indígena; valorizar a sabedoria dos mais velhos na transmissão de conhecimento por meio da oralidade; identificar os diferentes tipos de adornos e ornamentos; desenvolver noções de anterioridade, posterioridade e ordenação; perceber e identificar o ambiente onde vivem; identificar o biótipo; estabelecer diferenças e semelhanças entre povos estudados; conhecer e valorizar as etnias formadoras da população brasileira.

Para se chegar aos momentos de estudos com os alunos, foi imprescindível o estudo no coletivo, com os demais colegas de equipe de assessores pedagógicos da Formação e do Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e Coeduc/UFMT. É importante ressaltar que esse foi um momento em que ficaram evidentes os muitos equívocos em relação ao tratamento aos povos indígenas. Essa realidade nos motivou a realização do projeto nesta unidade educacional e buscamos subsídios para proporcionarmos práticas pedagógicas lúdicas em que os alunos seriam participantes ativos no processo.

Com o suporte obtido nos momentos de estudo, propusemos o projeto com caráter interdisciplinar que contemplou no primeiro momento as disciplinas de Educação Física e Arte. Quando o projeto foi socializado com os demais educadores da unidade, houve interesse de todos em participar. Orientamos então os professores referências que elegeram cada um dos aspectos específicos da cultura do povo Bororo.

Foram elaboradas atividades que contemplassem cada faixa etária de maneira lúdica. Visitação ao museu, exibição de

vídeos sobre o cotidiano de crianças Bororo, realização de jogos e brincadeiras do povo Bororo, confecção de brinquedos e de objetos de arte com argila, peteca, desenhos e pinturas.

Como parte da metodologia adotada, também foi a formação de rodas de conversas, nas quais os alunos puderam expressar aquilo que conheciam sobre povos indígenas. Foram importantes as rodas de conversas, pois nortearam a condução do projeto a partir do conhecimento prévio dos alunos. Além dos alunos e educadores, os familiares dos alunos puderam participar no processo, na orientação e confecção de brinquedos, de artefatos e também na preparação da alimentação mais comum do povo Bororo e que também faz parte da nossa cultura.

O resultado final do estudo foi no dia 16 de junho, quando foi realizada a exposição dos trabalhos que resultaram das pesquisas de cada turma. As atividades propostas a cada turma finalizaram alcançando o propósito inicial, desenvolvendo assim capacidades como o respeito com a cultura do outro e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo, o explorar e utilizar de alguns procedimentos da linguagem visual (desenhar, pintar, produzir colagens e modelagens).

Grande parte dos alunos se mostrou curiosa em conhecer mais sobre a cultura do povo Bororo. Isso ficou evidente quando puderam ter contato direto com um indígena, este, convidado a participar do evento de encerramento das atividades. As crianças o entrevistaram e fizeram muitas perguntas sobre como era a escola na aldeia, sobre o uso dos meios de comunicação atual e sobre a alimentação. Um momento muito importante a se destacar foi quando os alunos desenvolveram pequeno diálogo na língua falada pelos Bororo. Todos aprenderam as saudações cotidianas e como os Bororo recebem um ao outro e puderam conversar com o indígena em sua língua.

Nesse momento foi muito claro perceber que, quando as crianças têm oportunidade de construir um conhecimento sobre culturas diferentes da sua por meio da pesquisa, há o respeito, a valorização e preservação tanto da cultura estudada quanto do reconhecimento do outro como igual. Essas atividades contribuíram para que o aluno pudesse entender e apreciar as produções artísticas, os jogos e brincadeiras, enfim, a cultura de outro povo.

Considerações

Podemos considerar que os objetivos foram alcançados, pois, durante cada atividade realizada, os alunos mostravam mais interesse sobre o tema. Alguns mencionaram que são descendentes de Bororo, outros, que gostariam de conhecer uma aldeia e brincar com as crianças indígenas. Cada momento de questionamento das crianças ao professor Bororo na culminância foi de extrema riqueza.

Ainda há lacunas em nosso estudo e conhecimento, mas o primeiro passo foi iniciado e de forma ampla, envolvendo uma grande equipe de mais de 25 professores, sem contar com os demais funcionários, o que gerou muita expectativa, e culminou com a exposição das atividades dos estudantes desde a Educação Infantil de 4 anos até o 3º ano do ensino básico. Nosso propósito é que este projeto se torne uma prática pedagógica inserida no plano de ensino como parte integrante e não somente em datas pontuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.2008. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html> Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Cristina. **O falar cuiabano**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2014. p. 63-73.

FIGUÊREDO, Lima. **Índios do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1939. (Brasiliana, v.163)

FIGUEREDO, M.T. É importante ensinar ciências desde as primeiras séries. **Revista ensino de ciências**, São Paulo, Funbec, nov.1999.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororos em Meruri-MT**. 2004. 355 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro-Educação, Universidade Federal da Santa Catarina, 2004.

MOURÃO, Noêmia. **Arte plumária e máscaras de danças dos índios brasileiros**. São Paulo: Artes Gráficas Bradesco, 1971.

_____. Índio com viseira feita de plumas de japu, arara, gavião e flocos de penugem branca. Narigueiras feitas de pena de gavião real. Grandes brincos, colar e braçadeiras completam o atrativo cerimonial [Pintura neste texto]. In:

_____. **Arte plumária e máscaras de danças dos índios brasileiros**. São Paulo: Artes Gráficas Bradesco, 1971. Estampa 10: Índios Bororo.

EMEB TEREZA LOBO

A EMEB Tereza Lobo desde 2014 vem realizando projetos relativos à história e cultura de povos indígenas. Em 2016 e 2017, no projeto “Kudu - povo indígena Bororo”, os alunos e professores pesquisaram sobre a arte e cultura do povo Bororo, fizeram visitas técnicas, produziram materiais como: tintas, condimentos, alimentos, artesanatos e artefato, além de textos, desenhos, esculturas, jogos e brincadeiras.

Para o desenvolvimento deste projeto houve a participação de professores de Educação Física e Arte e também dos professores de referência da unidade.

Como produto final apresentaram os resultados de suas pesquisas à comunidade escolar e tiveram a oportunidade de conversar com o professor mestre Felix Adugoenu, indígena do povo Bororo. Nas imagens abaixo, um pouco dos trabalhos apresentados.

Fotografia 35 – Alunos da Educação Infantil conhecendo a cultura Bororo. Aula sobre o tema indígena em 2014 com Beleni Grando e Felix Adugoenu



Fonte: acervo da escola.

Fotografia 36 – Alunos do 1º ano. Construção das casas indígenas para a maquete, 2016



Fonte: Janete Francisca de Souza – Técnica de Multimeio.

Fotografia 37 – Alunos da Educação Infantil na culminância do Projeto Aruá Kudu - Povos indígenas Bororo. Entrevista com o indígena Bororo Félix, 2016



Fonte: acervo da escola.

Fotografia 38 – Alunos do 3º ano A. Exposição das atividades do projeto Aruá Kudu. O uso do urucum na vida dos Bororo



Fonte: Leonesia Pereira Nunes dos Santos – Técnica de Multimeio.

Fotografias 39, 40 e 41 – Alunos do 3º Ano D. Aula de Campo no Sesc Casa do Artesão, 2016 e 2017



Fonte: Acervo da escola.

Fotografia 42 – Exposição das atividades do Projeto Aruá Kudu - Povos indígenas Bororo. Formação Continuada ofertada pela SME, 2016



Fonte: Greice Meyre Félix Cunha Guimarães – Professora de Arte.

Fotografia 43 – Apresentação da aluna Mikaelly Cristina Leque, do 3º ano, na Culminância do Projeto: Aruá Kudu - A Etnia Bororo, 2016



Fonte: Eliana Tenutes.

Fotografia 44 – Alunos brincando com o jogo da onça, 2015



Fonte: Acervo da escola.

Fotografia 45 – Produção dos alunos nas aulas de Arte – trançados indígenas, 2016



Fonte: Acervo da escola.

QUAL É A SUA TRIBO, CARA-PÁLIDA? IMPLEMENTEÇÃO DA LEI 11.645/08

Runy Cristina da Silva Santos²⁴

RESUMO

Este projeto teve como principal objetivo reconhecer os vários hábitos e costumes presentes em nosso dia a dia como herança dos povos indígenas. Os demais objetivos foram: vivenciar os jogos e lutas dos povos indígenas de maneira lúdica e adaptados a nossa realidade escolar; valorizar a diversidade e o respeito cultural; compartilhar, reconhecer e valorizar a importância nas relações familiares, respeito aos mais velhos e o contato e comunhão com a natureza, próprios da cultura indígena. Foram realizadas vivências de jogos e brincadeiras, lutas e danças e também exibidos filmes retratando a cultura de povos indígenas. Assim no decorrer deste trabalho percebemos que o projeto contribuiu para que os alunos tenham uma ótica mais realista sobre a história e a cultura dos povos indígenas, bem como uma reflexão sobre a construção de sua própria identidade. Porém, é importante que essa prática de busca e reconhecimento de nossas raízes por meio de jogos e brincadeiras seja mais frequente em nossa prática didática.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras indígenas. Construção de identidade. Prática didática.

24 Escola Municipal de Educação Básica Constança Figueiredo Palma. E-mail: runy_cris@hotmail.com

Fotografia 46 – Alunos 4º Ano - Vivência danças e rituais



Fonte: Runy Cristina S. Santos.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país riquíssimo em diversidade cultural, porém muitos alunos não se identificam com suas ascendências por falta de conhecimento de sua verdadeira história e de como se deu a construção étnico-cultural do Brasil. “As gerações se sucedem, e cada qual vai assumindo um papel social que lhe antecede e define seu status e posição na sociedade” (COHN, 2005, p.10).

O intuito é que com esse projeto os alunos reconheçam e vivenciem a história e cultura dos povos indígenas por meio dos jogos e brincadeiras, e identifiquem o indígena como povo que, juntamente com as etnias europeia e africana, formou o povo brasileiro. Dessa forma será possível reconhecer a base para a construção de cidadãos conscientes, participativos e transformadores.

Este projeto teve como principal objetivo identificar os vários hábitos e costumes presentes em nosso dia a dia como herança dos povos indígenas. Os demais objetivos foram: vivenciar os jogos e lutas dos povos indígenas de maneira lúdica e adaptados a nossa realidade escolar; valorizar a diversidade e o respeito cultural; compartilhar, reconhecer e valorizar a importância nas relações familiares, do respeito aos mais velhos e o contato e comunhão com a natureza, próprios da cultura indígena.

Tendo como base as informações obtidas nos Cursos de formação continuada ofertados pela SME/Cuiabá (Secretaria Municipal de Educação) sobre a implementação da Lei 11.645/08 e os objetivos propostos nos PCN de interesse neste trabalho: Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Procedimentos metodológicos

O projeto contemplou oito turmas do período vespertino da EMEB Constança Figueiredo Palma – Bem Bem e teve duração de três semanas, abrangendo de 9 a 27 de maio, já que as turmas possuem duas aulas semanais, totalizando 6 horas/aula por turma.

O primeiro passo foi exibir filmes que retratavam a realidade e o dia a dia dos povos indígenas: A Cultura do Índio, Os Indígenas Raízes do Brasil, Entendendo a Dança Indígena, Brincando na Aldeia, Brinquedos e Brincadeiras dos Índios, Nossos Índios Nossas Histórias. Após os filmes realizávamos roda de conversa sobre os temas, momento em que os alunos tiveram oportunidade de discorrer sobre o que conheciam sobre a cultura indígena e relacionar com as imagens apresentadas, sejam em vídeos ou com figuras.

Nesse momento surgiram várias indagações e constatações dos alunos, como: “Nossa, tia, eu pensava que todos falavam igual”. Referindo-se à explicação de que cada etnia possui uma linguagem própria, bem como costumes e rituais. Ou ainda constatando as heranças culturais: “Ave, tia! O índio tem *piercing* e alargador!”. Aludindo-se aos adereços e simbolismo corporal indígena (botoques e adornos faciais).

Nas aulas práticas de Educação Física, vivenciamos jogos, brincadeiras, lutas e danças, de forma lúdica e adaptada a nossa realidade. Aqui também as constatações foram muitas, referentes às lutas, ao cabo de guerra e várias outras atividades.

Na escola há vários alunos com deficiência e as atividades diferenciadas como estas sempre chamam atenção e despertam o interesse, pelas alternativas de experimentar e explorar as pos-

sibilidades do corpo, a partir da individualidade de cada um, rompendo a compreensão equivocada de igualdade e de normalidade. Pois estas são baseadas num padrão e no estereótipo posto. É importante fornecer “novas memórias”, outras formas de ver, a ver o outro e o mundo com todos os sentidos, conforme enfatiza Zylberberg (2015).

Considerações

Ao concluir este projeto que teve como objetivo maior reconhecer os vários hábitos e costumes presentes em nosso dia a dia como herança dos povos indígenas, percebemos que o projeto contribuiu para que os alunos e professores tenham uma ótica mais realista sobre a história e a cultura dos povos indígenas.

É importante propiciar a construção de novos conhecimentos e de atitudes de valores que nos despertam para o respeito e ao sentimento de pertencimento étnico-racial. Nesse processo é relevante a construção de sua própria identidade. Portanto, essa prática deve ser articulada como busca do reconhecimento de nossas raízes, seja por meio de jogos e brincadeiras e/ou outras formas que contemplem a valorização do patrimônio sociocultural brasileiro.

Que essa prática se torne frequente por intermédio tanto da formação continuada como da busca pessoal de cada educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. [Brasília], 2003. 151p.

_____. Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008. 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”. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 abr. 2016.

BRINCANDO na Aldeia Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bUckQZUWWA> Acesso em: 1 maio 2016.

BRINQUEDOS e Brincadeiras dos Índios Brasileiros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRGHiB8jdpE> Acesso em: 1 maio 2016.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ENTENDENDO a Dança Indígena. Disponível em: https://www.youtube/20YgX5k_FQK Acesso em: 1 maio 2016.

NOSSOS Índios Nossas Histórias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=64MISgBlr9A> Acesso em: 1 maio 2016.

OS INDÍGENAS raízes do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s> Acesso em: 1 maio 2016.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. **Inclusão em Educação Física**: olhares em (trans) formação. 2015.

12ª EDIÇÃO dos Jogos Indígenas 2013 - Cuiabá/MT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xbnnU3dT-0M> Acesso em: 1 maio 2016.

EMEB CONSTANÇA FIGUEIREDO PALMA BEM BEM

A EMEB Constança Figueiredo Palma Bem Bem realizou o projeto “Qual sua tribo, cara-pálida? Implementação da Lei 11.645/08” pesquisando sobre temáticas indígenas com atividades de diversos povos: artesanato, jogos, brincadeiras, danças.

Fotografia 47 – Apresentação de vídeos (temática: Povos Indígenas)



Fonte: Runy Cristina S. Santos.

Fotografia 48 – Alunos 4º Ano. Vivência futebol com bastão



Fonte: Runy Cristina S. Santos.

Fotografia 49 – Alunos 4º Ano. Vivência corrida da tora



Fonte: Runy Cristina S. Santos.

Fotografia 50 – Alunos 4º Ano. Vivência peteca



Fonte: Runy Cristina S. Santos.

Fotografia 51 – Alunos 4º Ano. Vivência corrida do saci



Fonte: Runy Cristina S. Santos.

Fotografia 52 – Avaliação das atividades de que mais gostaram



Fonte: Runy Cristina S. Santos.

Fotografias 53, 54, 55 e 56 – Alunos e professores. Culminância do projeto



Fonte: Runy Cristina S. Santos.

CULTURA E ARTE INDÍGENA

Abilde Hartman Sacamoto Vilela²⁵

Adriangela Rita Brito Guimarães²⁶

Zirlene Cardoso Santos²⁷

RESUMO

Este relato é resultado da execução do projeto “Cultura e Arte Indígena” sobre a História e cultura do povo Bororo. Teve como objetivo a implementação da Lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura e história “afro-brasileira e indígena” no currículo escolar. No relato será apresentada a experiência vivida com os alunos e professores da EMEB Osmar Cabral. O projeto foi desenvolvido de forma a integrar as disciplinas de Arte, Educação Física e também com os professores referência. Foi uma experiência significativa, de novas aprendizagens, tanto para os alunos como para os profissionais envolvidos nessa ação pedagógica, pois, segundo os PCN 1998, em uma educação multicultural, todas as crianças, além de sua própria cultura, devem estudar sobre a cultura das outras crianças que compõem o cenário cultural do seu meio, da sua escola, da sua cidade, do seu estado, da sua região.

Palavras-chave: Povos indígenas. Educação. Diversidade cultural.

25 Escola Municipal de Educação Básica Osmar José do Carmo Cabral. E-mail: abilde.musica@gmail.com

26 Escola Municipal de Educação Básica Osmar José do Carmo Cabral. E-mail: adriangelarita@hotmail.com

27 Escola Municipal de Educação Básica Osmar José do Carmo Cabral. E-mail: zirlene-123cardoso@gmail.com

Fotografias 57 e 58 – Produção dos alunos na aula de Arte: grafismo indígena



Fonte: Acervo da unidade.

INTRODUÇÃO

O projeto “Cultura e Arte Indígena” foi realizado a partir da proposta de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação do município de Cuiabá-MT em parceria com o grupo de pesquisa Coeduc/UFMT. Essa formação teve como proposta subsidiar os professores para a implementação da Lei n° 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

O processo formativo possibilitou propormos um projeto de caráter interdisciplinar que seria orientado pelos professores de

Arte e de Educação Física da unidade. Os professores referência também ficaram interessados em participar do projeto de maneira a inserir em suas aulas os conteúdos e participar de forma ativa e interdisciplinar. As turmas escolhidas para participar do projeto foram as de 3º anos do período matutino, com alunos de idades entre 8 e 9 anos.

O critério usado foi o fato de que, sendo a unidade de primeiro ciclo, esse seria o último ano dessas crianças ali, portanto, as demais turmas, o primeiro e o segundo ano ainda terão oportunidade de participar de projetos futuros sobre a temática indígena.

De acordo com os objetivos do ensino de Arte no Ensino Fundamental propostos nos PCN (1977), os alunos deverão ser capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Na disciplina de Arte, a ênfase foi nas pinturas corporais utilizadas pelo povo Bororo. Os alunos tiveram oportunidade de conhecê-las e reproduzi-las, tanto no corpo, em interação com os colegas, como também desenharam em materiais diversos, como folha de papel e papelão. Outra atividade enfatizada foi a musicalidade do povo indígena e suas danças. Todas as atividades foram socializadas entre os professores envolvidos no projeto para que pudéssemos criar um ambiente interdisciplinar discutindo os aspectos relevantes de cada atividade no processo de ensino e de aprendizagem.

Relato das vivências

Quando foram iniciadas as atividades relacionadas à cultura do povo Bororo com os alunos do 3º ano, foi formada uma roda de conversa para que os alunos falassem tudo o que sabiam sobre os povos indígenas.

A Diversidade Cultural é de extrema importância para a atualidade, especialmente no Brasil, que convive com uma acentuada contestação no que refere-se aos direitos indígenas,

na área da Educação, e é por meio da discussão sobre as políticas públicas de ações afirmativas e inclusivas que possibilitará esses reconhecidos de direitos.

Conforme Brasil, 2012, os povos indígenas contemporâneos veem a escola por eles construída como instrumento para a edificação de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não indígena, em contato cada vez mais estreito.

No dia 20/05 iniciamos as atividades na aula de Artes com música, fizemos uma introdução sobre a dança que durante muito tempo foi usada como expressão artística e sagrada, por meio da arte indígena. Realizamos as atividades com músicas indígenas e explicamos a importância da dança e quando é utilizada nos rituais indígenas.

Os educandos puderam compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas.

O resgate da autonomia e da identidade das comunidades indígenas vem, por sua vez, afirmar-se por meio dos hábitos de mostrar os valores e conhecimentos tradicionais.

Os processos tradicionais de transmissão de conhecimentos entre as distintas gerações são fundamentais para a reprodução sociocultural dos povos indígenas. Por isso, eles devem ser incentivados e fortalecidos, visando à manutenção dos saberes, das práticas, das organizações sociais, das instituições e das cosmovisões indígenas, e à atualização da identidade étnica e cultural de cada povo. Estes processos, pautados na oralidade e nas relações familiares e de parentesco, são organizados de diferentes formas e envolvem distintos modos de “saber-fazer”, de acordo com princípios socioculturais particulares que ordenam o mundo e a vida de cada povo indígena. (BRASIL, 2012).

Escolhemos músicas com compasso simples 2/2, no qual os alunos marcavam o tempo forte e fraco com os pés. Para a realização da dança, pedimos para que os alunos trouxessem tampinhas de garrafa, as amarramos e colocamos nos seus pés para eles identificassem com mais facilidades quando soasse o tempo forte e fraco, ao marcassem o tempo, oportunizando aos

educandos interpretar por meio da dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.

Conforme a teoria de Emile Jaques-Dalcroze que desenvolveu o sistema, chamado por Dalcroze de Rithmique, é direcionado para a educação e busca a relação entre a pessoa e a música, procurando desenvolver uma escuta consciente que parte do movimento corporal estático ou em deslocamento. (FONTERRADA, 2008, p. 135).

Para Madureira (2008), a musicalização diz respeito ao relacionamento do aprendiz com a essência da música. Trata-se da forma como é vivenciada a experiência musical, independentemente de execução ou teorização. É o objetivo mais básico de cada proposta educacional.

Com relação à dança com as tampinhas, os alunos questionaram o porquê do uso das tampinhas nos pés, explicamos todo o contexto da utilização e eles ficaram impressionados com a sonoridade e interessados em conhecer mais e mais sobre a cultura indígena.

Outro elemento da arte tradicional indígena que foi explorado nas nossas atividades foi a pintura. O corpo passa a ser um suporte que determina a identidade do povo indígena por meio dos grafismos, com tipologias dos elementos que diferem de outros grupos indígenas. Os grafismos são formados por meio de linhas, cobrindo o corpo com elementos gráficos, na busca da identidade por uma marca que sintetize e sobreponha uma linguagem visual.

A pintura corporal indígena é feita a partir de produtos naturais extraídos da natureza, urucum, jenipapo e outros. Não nos concentramos na questão de confecção das tintas naturais, ou seja, como extrair ou produzir algo parecido, fizemos os desenhos apenas no rosto das crianças com tinta apropriada para a pele. Essa atividade despertou interesse e curiosidade sobre a coloração utilizada no grafismo corporal, havendo a indagação de porquê a não utilização de cores secundárias.

Os alunos ficaram bem curiosos com relação ao símbolo utilizado na pintura, explicamos que cada símbolo tem um significado

na cultura indígena. Além disso, os alunos dos 3º anos realizaram pinturas em papelão com tinta guache. O principal objetivo foi transportar para as telas as pinturas corporais identificadas no vídeo sobre o povo Bororo.

Considerações

Na realidade não conhecemos na totalidade as tradições e as culturas indígenas, não se sabe o suficiente a respeito dos indígenas e de suas coletividades, suas histórias e seus estilos de vida. Têm-se muitas ideias equivocadas sobre eles. Foi uma proposta significativa para o ambiente escolar, pois, segundo os PCN (1998), em uma educação multicultural, todas as crianças, além de sua própria cultura, devem estudar sobre a cultura das outras crianças que compõem o cenário cultural do seu meio, da sua escola, da sua cidade, do seu estado, da sua região. Acreditamos que conseguimos passar a proposta inicial, que foi apresentar aos alunos sobre a cultura dos povos indígenas Bororos. Este foi só o primeiro passo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios, ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2008.

ÍNDIOS do Brasil 1. Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. Reimpressão. Brasília MEC, SEED SEF, 2001. 96 p. (Cadernos da TV Escola, ISSN 1517- 2333).

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da Rítmica** – uma exposição em 9 quadros inacabados. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CONHECENDO, VIVENCIANDO E VALORIZANDO A CULTURA INDÍGENA

Edevaldo Gonçalves Siqueira²⁸
Sueli Elaine Dos Santos Ribeiro²⁹

RESUMO

O projeto intitulado “Conhecendo, vivenciando e valorizando a cultura indígena”, realizado no CEEI Jean Carlos Pinho Santos, que atende crianças de 4 e 5 anos de idade na região do bairro Pedra Noventa no município de Cuiabá—MT, teve por objetivo vivenciar aspectos da cultura do povo Bororo. Foram desenvolvidas práticas pedagógicas como contação de histórias e lendas, exibição de vídeo, oficinas e socialização dos trabalhos. Consideramos que as ações realizadas se tornaram significativas na medida em que observamos o envolvimento das crianças nas atividades propostas com curiosidade. Espera-se que haja continuidade do trabalho para que nossas crianças se tornem adultos mais conscientes das suas origens, reconhecendo a importância do povo indígena retratada na culinária, nos costumes, na língua, na relação com a natureza e tantas outras manifestações presentes em suas vidas, sendo importante que desde pequenos tomem para si este conhecimento.

Palavras-chave: Povos indígenas. Educação Infantil. Educação Física e Artes.

28 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: edevaldo789@gmail.com

29 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: suelielaine21@gmail.com

INTRODUÇÃO

O projeto “Conhecendo, vivenciando e valorizando a Cultura Indígena” originou-se a partir do curso de formação continuada História e cultura do povo Bororo: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08 nas disciplinas de Educação física e Artes, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em colaboração com o Coeduc/UFMT.

A Lei 11.645/08 estabelece, no art. 26-A, que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. E no inciso 2º faz a seguinte recomendação “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” (BRASIL, 2008).

O referido projeto esteve em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem que nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 21).

Nesta perspectiva, desenvolvemos a temática considerando o contexto da Educação Infantil que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garanta experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2010, p. 26).

Definimos como objetivo vivenciar aspectos da cultura do povo Bororo. Como não é possível conhecer a história e cultura de todos os povos indígenas que povoam as terras brasileiras, decidimos começar pelo povo Bororo.

Como salienta Ribeiro (1997), a história do contato com esse povo entrelaça-se com a história dos municípios de Cuiabá, Cáceres, Poxoréu, Rondonópolis, General Carneiro, entre tantos, e insere-se

no contexto nacional, permeada por valores que sustentavam e sustentam a “cultura ocidental” hegemonicamente cristã, capitalista e branca.

Com este projeto pretendemos dar visibilidade aos povos indígenas no contexto escolar, anteriormente silenciados nos currículos e práticas pedagógicas. Como aponta o relato do *Catálogo Índios no Brasil* (1994, p. 119), que salienta:

[...] sublinhamos a importância da presença indígena nos primeiros séculos da história do Brasil. Não se trata de um simples “resgate” do homem esquecido, nem de uma exaltação dos oprimidos ou vencidos da história. [...] De fato, a história dos índios apresenta um claro exemplo da omissão de um ator significativo nos livros de história mais convencionais, pois com a construção da figura do bandeirante, entre outros mitos da colonização, o papel histórico do índio foi completamente apagado. (1994, p. 119).

Nessa perspectiva, reconhecemos que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem incluir conteúdos culturais advindos da cultura indígena nas vivências e saberes das crianças. A abordagem desse conteúdo, com suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construírem novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desse grupo.

As vivências no ambiente escolar

O projeto “Conhecendo, Vivenciando e Valorizando a Cultura Indígena” teve por objetivo geral vivenciar aspectos da cultura do povo Bororo, e como objetivos específicos, valorizar aspectos da cultura do povo Bororo presentes em nosso cotidiano, perceber a organização social de um grupo, compreender a influência dos indígenas na identidade do mato-grossense, confeccionar arco e flecha utilizados pelo povo Bororo, produzir objetos de arte típicos do povo Bororo e, ainda, respeitar o outro e sua relação com a natureza.

Desenvolvemos os trabalhos nos dias 16, 17, 18, 19 e 20 de maio de 2016, retomando no dia 23, 24 e 25 do mesmo mês, com duas horas destinadas para cada dia, totalizando uma carga horária de 16 horas.

Dividimos os trabalhos em três momentos, sendo as ações conduzidas pelos professores de Educação Física e Artes com os alunos. No primeiro momento trabalhamos com narrativas de histórias e mitos do povo indígena, como: A lenda da mandioca, da vitória-régia, do arroz, do milho e das estrelas. Assim como a história da caça e da pesca indígena, a história da relação entre o indígena e a natureza. As crianças ficaram atentas e curiosas ao ouvirem os contos.

Houve também a exposição de um vídeo denominado “Nossos Índios Nossas Histórias” retirado do canal YouTube. Este vídeo, criado para o público infantil, mostrou de forma divertida a organização do povo Bororo, assim como conta também algumas lendas. Nesse momento as crianças ficaram focadas e queriam que repetissem a exibição do vídeo de 7:12 minutos.

O segundo momento foi dedicado às oficinas de pinturas, com pinturas no papel e confecção de arco e flecha, este último, por sua vez, foi construído pelos professores de Educação Física e Artes. Depois de confeccionados, as crianças puderam brincar, simulando a caça indígena.

O terceiro momento voltou-se para a culminância das ações, por meio de um evento interno, no qual os professores da escola e a coordenação pedagógica puderam pintar as crianças, bem como exibir os produtos das oficinas, como as pinturas e o arco e flecha, assim como brincar de cabo de força e simulação de caça indígena.

A avaliação do projeto foi feita por meio de apresentação de painéis da produção dos alunos e professores, bem como relatório conciso de todas as aulas realizadas, mostras e painéis fotográficos com fotos das aulas, apresentações e oficinas realizadas.

Considerações

As ações realizadas se tornaram gratificantes na medida em que víamos as crianças se identificarem com os costumes do povo indígena e sua relação com a natureza. Os alunos se envolveram com as atividades de forma satisfatória, com muito entusiasmo e alegria. Fizeram questão da pintura no rosto e das brincadeiras com arco e flecha, como o ato de interpretarem os guerreiros indígenas ao simularem a caça, ou mesmo, participarem da atividade cabo de força.

Os alunos ficaram atentos ao ouvirem as histórias e ao assistirem aos vídeos do povo Bororo. Esperamos dar continuidade ao trabalho já iniciado de valorização das nossas origens e por formações futuras e novas experiências para que nossas crianças se tornem adultos mais conscientes das suas origens, sobretudo, que reconheçam a importância do povo indígena, seja na culinária, nos costumes, na língua, na fala ou na relação com a flora e a fauna e tantas outras manifestações presentes em suas vidas. Consideramos importante elas tomarem aos poucos este conhecimento para si. Contudo, acreditamos ter conseguido atingir os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi et al. **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 119.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDER COM A CULTURA BORORO

Erineia P. de Assis Oliveira³⁰

Elke M. Gusmão Barbosa³¹

Rosani Silva³²

Sueli de Fátima Xavier Ribeiro³³

RESUMO

Este relato de experiência que foi desenvolvido em uma escola pública de Cuiabá, Mato Grosso, apresenta uma síntese do ensino com a cultura indígena Bororo. Teve como objetivos: conhecer um pouco da história da sociedade Bororo, desenvolver a percepção visual, a concentração, a sensibilidade por meio das produções das ações metodológicas da cultura indígena Bororo. Ressaltam-se aspectos da cultura indígena Bororo no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Instiga o conhecimento de diversificadas manifestações culturais expressas artisticamente no arco e flecha, nos adornos: pinturas e desenhos. O texto nos mostra que as aulas não se pautaram em uma única perspectiva, teve a participação de vários educadores das turmas. Os resultados, embora sejam parciais, podem ser percebidos durante as ações metodológicas, demonstrados pela aceitação das crianças em relação às atividades propostas, curiosidade, interesse e envolvimento de todos.

Palavras-chave: Cultura Bororo. Interdisciplinaridade. Educação Básica.

30 Escola Municipal de Educação Básica Marechal Rondon. E-mail: neyawe@yahoo.com

31 Escola Municipal de Educação Básica Marechal Rondon. E-mail: gusmaomcpear@gmail.com

32 Escola Municipal de Educação Básica Marechal Rondon. E-mail: rosanipsicopedagoga@gmail.com

33 Escola Municipal de Educação Básica Marechal Rondon. E-mail: sueli10xavier@bol.com.br

Fotografia 59 – Pintura corporal - Alunas do 4º ano



Fonte: Acervo da unidade.

INTRODUÇÃO

Neste ano de 2016, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Grupo de Pesquisa Coeduc/UFMT, ofereceu a formação que capacitou professores de Educação Física e de Arte para a implementação da Lei 11.645, de março de 2008. Lei que trata da obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira e também de povos Indígenas no currículo da Educação Básica.

Altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual 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”. (ARTIGO, 26 - A, LEI Nº 9.394, 1996).

A escola já vinha desenvolvendo práticas pedagógicas com a temática indígena, vivenciando os jogos e brincadeiras, dos povos Xavantes, Umutina, Pataxó e Tapeva. Contudo, essa prática se realizou dentro dos limites do contexto. A partir da formação, houve a ampliação das possibilidades por meio dos materiais para estudos disponibilizados, e dos encontros presenciais foi possível propor um projeto de maior abrangência na Unidade.

Considerando também a receptividade das crianças, que já haviam tido contato com o tema e subsidiados com material teórico prático, foi proposto o projeto “Aprender com a Cultura Bororo”. Teve como principal objetivo conhecer um pouco da história da sociedade Bororo como proposta de um trabalho articulado entre as disciplinas de Educação Física e Arte.

Ações metodológicas interdisciplinares

Os trabalhos tiveram a participação das professoras das áreas de Arte, Português, Geografia e Educação Física das turmas dos 4º anos, linguagem buscou desenvolver práticas de leitura de maneira lúdica, articulando conhecimentos e saberes sobre o povo Bororo. Foram exploradas a leitura, a oralidade, a produção e interpretação de texto. Nessa oportunidade foram discutidas questões acerca do meio ambiente.

Os alunos fizeram reflexões importantes sobre os impactos da degradação da natureza nas aldeias de povos indígenas a partir da leitura e do vídeo “Conhecer para Valorizar”. Por meio dessa atividade os alunos reconheceram que os povos Bororos já habitavam esta região muito antes da chegada dos colonizadores, portanto foram os que primeiro sentiram os impactos desse processo. Essa prática possibilitou ao educando se relacionar com o processo do desenvolvimento cognitivo, contextualizado e articulado de maneira interdisciplinar. De acordo com Morin (2005, p. 23):

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Partindo destes pressupostos, foram organizadas ações metodológicas desenvolvendo trabalhos com vários gêneros textuais. Segundo os PCN (1998, p. 15), “[...] se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, [...] é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola”.

Devido à diversidade de linguagem e riqueza artística, escolheu-se o gênero textual história em quadrinhos, partindo do texto usado em matemática: “A Menina que desenhava, da autora Márcia Hazin, cujo texto refere-se aos cuidados com o meio ambiente, reflexos da degradação nas comunidades ribeirinhas, nas aldeias indígenas e para os animais.

Na sequência aconteceu a produção das histórias em quadrinhos explorando personagens e autores diversos, entre eles: Mauricio de Sousa (o mais conhecido pelos alunos). Personagens, dramas, conflitos, ironias, cenários, ações que acontecem, onomatopeias, os tipos de balões principais: de fala, de pensamento,

para em seguida confeccionar histórias no caderno e realizar as correções reescritas em papel A4 para exposição na escola.

Em Geografia a professora questionou o que é paisagem e depois estudou com as crianças os tipos de paisagens, as transformações e alterações feitas pela destruição. Explicou como o desmatamento e o agrotóxico do agronegócio em Mato Grosso estão destruindo as lavouras e a cultura indígena. Abordou que antigamente no Brasil, além de mandioca, milho e da cana-de-açúcar, o pau-brasil também era cultivado e comercializado e atualmente está em extinção, orientou sobre a utilidade da planta e ensinou como deve ser preservada.

Na aula de Arte foram construídos ornamentos indígenas, colares, com as sementes de pau-brasil colhidas e trazidas da casa da professora de Arte. Dialogou-se sobre os hábitos e costumes dos Bororos, como os de pintar o corpo utilizando o urucum para em seguida experimentar a arte corporal de pintar a pele com as crianças. Foram desenvolvidas diferentes habilidades, como a imaginação e criatividade para desenhar o cocar com lápis de cor.

Educação Física confeccionou o arco e flecha com varetas trazidas pelas crianças, em seguida desenvolveu brincadeiras com pequenos grupos. Depois, com um grupo maior, realizou competição de arco e flecha. E desenvolveu uma oficina de arco e flecha para todas as turmas da escola e as crianças dos 4º anos foram os multiplicadores para as outras turmas da escola.

Considerações parciais

Ao tratar das questões étnico-raciais, referentes à temática indígena de acordo com uma perspectiva crítica de questionamentos e de possibilidades de diálogo, nota-se que é possível de ser desenvolvida na escola. Essa experiência teve um significado importante para o aprendizado da cultura indígena na escola, mostrou que o diálogo a respeito da temática indígena deve ser constante, pois possibilita o respeito e a valorização do outro.

Percebeu-se que o trabalho provocou reflexão e prazer entre as crianças, interação com a cultura da sociedade Bororo, algumas delas ficaram intrigadas com o fato de perceber que existem outros

povos indígenas que vivem de maneira diferente da realidade de outras sociedades indígenas.

No momento das oficinas de pintura na pele com o urucum e quando construíram os arcos e flechas, observaram-se curiosidades e animação das crianças em querer saber quais eram os costumes e a maneira de viver dos índios. Identificaram-se alguns deles: nos adornos, na pesca, caça, nos cuidados com a natureza e o fato de viver em aldeias.

Verificou-se que: extravasaram emoções e experiências de convivência social, cultural e pessoal no momento que pintaram o corpo do outro. Trabalharam a percepção visual, concentração e a sensibilidade para a produção manual do arco e flecha. Ressaltaram o valor da arte indígena no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem instigando o conhecimento de diversificadas manifestações culturais expressas artisticamente, na confecção de arco e flecha, desenho do cocar, pintura na pele com urucum e do jogo “casa do rei”.

Estabeleceu-se relação entre vocabulários a partir da cultura indígena Bororo representada nos documentários e nos textos apresentados. Identificou-se a relação étnico-racial por meio das informações relevantes para a compreensão da cultura indígena Bororo.

Há o exemplo do seguinte relato: “O meio ambiente é importante para os índios e para o mundo. Os seres humanos dependem da natureza para viver. Se em alguns municípios de Mato Grosso já plantaram o pau-brasil e hoje ele quase não existe é porque houve a exploração e o desmatamento” (Mirian Maria Nobres Mendes, do 4º ano B).

A observação da aluna reflete ao professor o prazer e a alegria. É o que os estudos de Freire (1998) dizem “[...] ensinar exige alegria e esperança, há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança [...] o professor e o aluno podem aprender, ensinar, inquietar-se e produzir juntos” (FREIRE, 1998, p. 80).

Enfim, a experiência também criou e vivenciou brincadeiras a partir dos jogos indígenas, apreciou e utilizou dos conhecimentos e técnicas da cultura Bororo para desenhar, pintar, demonstrar algumas produções artísticas e reconheceu a importância de ter uma atitude responsável de cuidado com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. 8. ed. Editora Paz e Terra, Coleção Leitura, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Tradução de Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRANDO, Beleni Salete. **Jogos e Culturas Indígenas**: Possibilidades para a educação Intercultural na escola. Cuiabá: EdUfmt, 2010.

GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, Luis Augusto. **Eu e Outro na Escola**: Contribuições para incluir a história e a culturas dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

Sites:

<http://www.coeducufmt.org/#!lei-1164508---povo-bororo/c1nf9l>

Revista de Funerais entre os Bororos. Imagens da prefiguração do mundo. Sylvia Caiuby Novaes, professora do Departamento de Antropologia - USP.

<http://www.sitededicas.vol.com.br/conto-leitor/oa.estm>.

Artigo: A Interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo Ensino-Aprendizagem. Juares da Silva Thiesen.

EMEB MARECHAL CÂNDIDO MARIANO DA SILVA RONDON

Experiências com a cultura corporal de diversas sociedades indígenas por meio do conteúdo *Jogo. Jogos*: Marré – Deci, Olha a laranja madura, povo Pataxó. Pinha, forquilha de pau, brincadeiras de menina, marimbondo com ninho, menina e meninos dos cabelos enrolados, peteca, povo Xavante. Toro bravo, arco e flecha, povo Umutina. Jogo meraki, povo Juruna. Jogo lagamar, povo Tapeva.

Fotografia 60 – Estudantes do 5º ano realizando brincadeira simbolizando a corrida de tora



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 61 – Estudantes do 5º ano. Cabo de guerra



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 62 – Estudantes do 5º ano brincando com peteca



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 63 – Estudantes do 4º ano fazendo grafismo indígena



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 64 – Aluna Gisele Lima desenhando cocar



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 65 – Alunas do 4º ano preparando urucum para pintura corporal



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografias 66 e 67 – Estudantes do 4º ano confeccionando arco e flecha



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografias 68 e 69 – Estudantes do 4º ano preparando a terra para o plantio do pau-brasil



Fonte: Acervo da unidade.

FAZER PARA CONHECER A CULTURA DO POVO BORORO - UMA EXPERIÊNCIA PILOTO

Gustavo Henrique Silveira de Moraes³⁴

Marisa Santana Canedo³⁵

Fábio Bruno Ramirez³⁶

Ivani Portela³⁷

RESUMO

O presente relato apresenta resultados do projeto denominado “Fazer para conhecer a cultura do povo Bororo: uma experiência piloto”. O projeto foi desenvolvido com alunos na faixa etária de 8 a 12 anos da Escola Municipal de Educação Básica Lenine de Campos Póvoas, bairro Jardim União, região periférica do município de Cuiabá-MT. Contou com a participação dos professores de Educação Física, Artes e regentes. Os alunos vivenciaram de forma positiva aspectos da cultura do povo Bororo, por meio de jogos e confecção de artesanatos, mostrando a viabilidade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme estabelece o art. 26 A da Lei 11.645/08. O projeto constatou que é possível desenvolver atividades integradoras envolvendo professores de disciplinas diferentes em um mesmo conteúdo. Evidenciou também a carência de conhecimento de professores e alunos sobre povos indígenas, bem como os equívocos acerca do tema.

Palavras-chave: Rede Municipal de Ensino. Cuiabá-MT. Lei n. 11.645/08.

34 Escola Municipal de Educação Básica Prof. Lenine de Campos Póvoas. E-mail: gsilmor2003@gmail.com

35 Escola Municipal de Educação Básica Prof. Lenine de Campos Póvoas. E-mail: marisa-santanacanedo@gmail.com

36 Escola Municipal de Educação Básica Prof. Lenine de Campos Póvoas. E-mail: fabio-brunoramirez@gmail.com

37 Escola Municipal de Educação Básica Prof. Lenine de Campos Póvoas. E-mail: ivani-portela2@gmail.com

Fotografia 70 – Alunas do 5º ano. Professora de Arte orientando as alunas na confecção de artesanato



Fonte: Acervo da unidade.

INTRODUÇÃO

A partir do Curso de formação “História e cultura do povo Bororo: contribuição para implementação da Lei 11.645/08”, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, em parceria com o Coeduc/UFMT, para professores de Educação Física e Artes, a EMEB Lenine Campos Povoas elaborou o projeto “Fazer para conhecer a cultura do povo Bororo – uma experiência piloto”.

Contemplando os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da obrigatoriedade da Lei 11.645/08 esta unidade de ensino possibilitou aos alunos práticas corporais diferenciadas, a fim de estabelecer novos valores, como ética e respeito às diferenças culturais, incentivando a coletividade, a cooperação e a desconstrução de preconceitos.

Desenvolvimento

O projeto foi desenvolvido com alunos na faixa etária de 8 a 12 anos das turmas dos 3º, 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental, matriculados na EMEB Lenine de Campos Póvoas. Realizado entre os dias 6 e 17 do mês de junho deste ano, na primeira semana a professora de Artes apresentou aos alunos a cultura indígena Bororo, na segunda semana foram realizadas práticas de esportes indígenas e artesanatos, conforme descrito abaixo.

Apresentação da cultura Bororo

Em sala a professora de Artes iniciou o projeto apresentando aos alunos o tema a ser desenvolvido. Imagens do cotidiano indígena dos Bororos: aldeia Bororo, grupo de indígenas, indígenas reunidos realizando uma brincadeira. Mostrou em um vídeo como vivem os indígenas e como praticam seus jogos e brincadeiras. E formulou questões, como: Quem aparece nas imagens? O que vocês conhecem sobre eles? Quem já viu um destes aqui retratados? Onde moram? Como se vestem? São diferentes de nós? Em quê?

Nesse primeiro momento os alunos mostraram seus conhecimentos prévios sobre o tema. A lista abaixo apresenta os comentários mais relevantes:

- Todos os ‘índios’ são iguais, pois são todos índios, eles moram no meio do mato e a maioria vive pelado e não são bondosos.
- Índios são preguiçosos e não gostam de trabalhar, pois meu pai sempre fala isso.
- Tenho medo do pau que usam na boca (ornamento dos lábios). Disseram-me que eles são maus.
- Os índios não são maus, pois, se fossem maus nós também seríamos. Nós somos iguais e fomos nós que invadimos a terra deles, e hoje eles têm que ficar pedindo terras para os governantes.
- Os índios não são iguais a nós. Cada um tem um jeito de viver, comem comidas diferentes e praticam esportes diferentes. Afinal, tem inúmeros povos indígenas que habitam o Brasil.

Esportes e artesanatos indígenas

Os momentos de práticas ocuparam a segunda semana de realização do projeto, sendo executados na quadra da escola com a presença dos professores de Educação Física, Artes e regentes. As práticas foram iniciadas pelos esportes indígenas, seguidos da produção dos artesanatos indígenas do povo Bororo.

O círculo central da quadra foi utilizado como referência para organização da “Aldeia indígena Bororo”. Os participantes

foram divididos em quatro clãs (equipes) e posicionados em cada quadrante do círculo, simulando a distribuição e organização dos habitantes das aldeias Bororos. Para cada esporte a ser praticado o professor reunia os clãs em seus respectivos quadrantes para instrução do desempenho e contextualização na cultura Bororo do esporte indígena trabalhado e, também, citava as capacidades físicas desenvolvidas por sua prática.

Fisgar a presa com lança, arremessar a lança mais longe, disputar o cabo de força, praticar a corrida com tora e brincar com a corrida do saci foram os esportes indígenas desenvolvidos. Foi ressaltado aos alunos que a corrida com tora para os Bororos não é realizada como competição esportiva (MELATTI, 1976), e só será celebrada como rito de passagem do funeral dependendo do clã ao qual o falecido pertencia e dos recursos disponíveis na aldeia (NOVAES, 2006). Contudo, essa atividade foi desenvolvida por exigir da equipe o sincronismo de ritmo e coordenação motora determinando cooperação e respeito dentro da equipe, valores difundidos e respeitados na cultura Bororo.

A professora de Artes conduziu o segundo momento de prática, em que os artesanatos foram fabricados pelas alunas, os alunos construíram petecas e bolitas de argila para o Jogo das Cinco Marias. Sobre uma mesa, a professora organizou os materiais (argila, jornal, TNT, barbante, palitos de madeira, fita adesiva), mostrou às alunas como moldar as peças de argila dos colares e pulseiras e como atravessar as peças com palitos de madeira para passar o cordão de nylon em seu interior.

Em seguida, apresentou aos alunos os passos para construir as petecas e as bolitas. Durante as instruções a professora de Artes destacou que os materiais utilizados na construção das petecas³⁸ foram adaptados pela indisponibilidade dos reais materiais utilizados pelos indígenas Bororos. Posteriormente às instruções, as alunas e os alunos se dividiram para confecção dos artesanatos e brinquedos, supervisionados pelos professores.

38 A peteca é confeccionada artesanalmente com palha de milho verde, haste verde de folha de babaçu ou buriti, folhas de urucum e penas de arara vermelha, amarela e azul. In. **Jogos e Brincadeiras Tradicionais: Reavivando a Memória Bororo**. Ministério da Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso – Brasil. Este material foi construído coletivamente por professores Bororo durante pesquisa de campo na aldeia Córrego Grande. Os registros foram realizados pela doutoranda Juliana Guimarães Saneto (Orientada pelo Dr. Jocimar Daolio e pela Dra. Beleni Saléte Grandó).

As alunas, após a secagem do material, o pintaram com tinta guache vermelha e preta (cores representativas do Povo Bororo). Os alunos, após fabricarem seus brinquedos, se dividiram espontaneamente em grupos e brincaram. As alunas também brincaram.

Resultados

Na parte inicial do projeto os alunos, em sua maioria, mostraram entendimento inadequado sobre povos indígenas, em específico, sobre a cultura indígena dos Bororos. A parte prática possibilitou às crianças vivenciarem com espontaneidade e entusiasmo as atividades esportivas e artísticas desenvolvidas neste projeto.

Considerações finais

O mecanismo de avaliação foi apresentado aos alunos logo ao iniciar o projeto. Todos estavam cientes do formato contínuo e permanente por meio de observação e diálogos entre professores e alunos.

Ao finalizarmos as etapas do projeto constatamos que houve assimilação dos conteúdos devido aos alunos terem se envolvido com prazer e entusiasmo. Inclusive, lançando questionamentos sobre a cultura indígena. Foi possível detectar também um envolvimento por parte dos professores que participaram do projeto, principalmente pelo objetivo previsto no planejamento.

Com esse projeto percebeu-se também que a questão da diversidade étnica e cultural é tratada no currículo com superficialidade ou, na maioria das vezes, ocultada. Portanto, há a necessidade de construir uma formação para a diversidade que aprofunde o entendimento das manifestações indígenas, tornando visível a diversidade cultural e étnica, presente no nosso estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília-DF: 2013, 151 p.

_____. Lei nº11.645, de 10 de março de 2008. 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”. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

MELATTI, Júlio Cezar. Corrida de Toras. **Revista de Atualidade Indígena**, Brasília, Funai, ano I, n. 1, p. 38-45, 1976.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Funerais entre os Bororo. Imagens da refiguração do mundo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 49, n. 1, 2006.

EMEB LENINE DE CAMPOS PÓVOAS

A EMEB Lenine de Campos Póvoas, com o projeto “Fazer para conhecer a cultura do povo Bororo - Uma experiência piloto”, construiu artefatos, artesanatos e brinquedos. Praticaram jogos como lançamento de arpão, corrida de tora, cabo de força e corrida de saci. As atividades foram realizadas nas aulas de Educação Física e de Arte.

Fotografia 71 – Alunos do 5º ano reproduzindo a organização do clã do povo indígena Bororo



Fonte: Gustavo Henrique Silveira de Moraes

Fotografia 72 – Alunas do 5º ano vivenciando de forma adaptada a corrida de tora



Fonte: Gustavo Henrique Silveira de Moraes

Fotografia 73 – Alunos e alunas do 5º ano fazendo lançamento de arpão



Fonte: Gustavo Henrique Silveira de Moraes.

Fotografia 74 – Alunos e alunas do 5º ano realizando lançamento de arpão



Fonte: Gustavo Henrique Silveira de Moraes.

Fotografia 75 – Alunos e alunas do 5º ano na corrida do saci.



Fonte: Gustavo Henrique Silveira de Moraes.

Fotografia 76 – Alunas do 5º ano confeccionando artesanato, colares e pulseiras



Fonte: Gustavo Henrique Silveira de Moraes.

Fotografia 77 – Alunos do 5º ano brincando de peteca



Fonte: Gustavo Henrique Silveira de Moraes.

VIVENCIANDO E APRENDENDO A HISTÓRIA E A CULTURA DO POVO BORORO

Paloma Nara da Costa Santos³⁹

Selma Aparecida Nonato da Silva⁴⁰

Andrea Barbosa de Souza⁴¹

Marisselma Regina Oliveira⁴²

RESUMO

A importância da discussão do tema indígena demonstra contribuir na formação dos alunos como futuros cidadãos, pois permite adquirir conhecimentos, experiências com as ações práticas da Educação Física e Arte no ambiente escolar, reportando à cultura dos povos que fazem parte da história da sociedade, oportunizando a aprendizagem por meio da vivência. Brincadeiras, vídeos, histórias, pinturas, confecções de adornos, petecas e arcos enriqueceram o projeto, proporcionando experiências novas às crianças. As ações desenvolvidas na escola possibilitaram novos aprendizados e novas vivências, nos trazendo maiores conhecimentos, pois iríamos lidar com um tema pouco discutido na escola e nas aulas de Arte e Educação Física.

Palavras-chave: Povo indígena Bororo. Brincadeiras indígenas. Cultura.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar o relato da experiência obtida na Escola Municipal de Educação Básica Aristotelino Alves Praeiro. Esse foi o local de trabalho onde foram realizadas as ações pedagógicas interdisciplinares pelos

39 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: palomanara@gmail.com

40 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: selma33nonato@gmail.com

41 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: deia.roo.mt@hotmail.com

42 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: marisselmaregina@hotmail.com

professores de Arte e Educação Física, com alunos de 4 a 8 anos (da Educação Infantil ao 1º ciclo do Ensino Fundamental) no município de Cuiabá-MT.

O projeto foi elaborado a partir da proposta do curso de Formação Continuada de Professores da Rede - História e cultura do povo Bororo: contribuição para a implementação da Lei 11.645/08 nas Disciplinas de Educação Física e Arte. Nessa oportunidade foi proposta a elaboração do projeto de ações pedagógicas para a efetivação da implementação da lei no currículo escolar.

A importância do projeto se faz notar na formação dos alunos como futuros cidadãos, pois permite adquirir conhecimentos, experiências com as ações práticas da Educação Física e Arte no ambiente escolar, reportando à cultura dos povos que fazem parte da história da sociedade, oportunizando a aprendizagem por meio da vivência.

Sobre a organização da Educação Física e da Arte

O ensino da Arte e Educação Física são espaços curriculares fundamentais na formação cultural, tanto estética, criativa, crítica, como lúdica e corporal. Tem sua importância não só por trazer para a escola outras referências de pensar, agir, produzir e construir saberes significativo. Constrói pontes e diálogos, aproximando a cultura do aluno com a da escola, articulando as formas de pensar estreitando as relações entre aluno e professor, aluno e aluno, aluno e conhecimento, respeitando a experiência e a identidade cultural deles. Para a prática da Educação Física, pode-se dizer que:

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas, focando os métodos de ensino em Educação Física, não pretendemos propor modelos rígidos, estanques, mas caminhos que permitam a criação de ambientes pedagógicos, nos quais os valores sociais e pessoais sejam respeitados, e os conteúdos possam ser efetivamente aprendidos, não apenas momentaneamente, mas como aprendizagem que tenham significado na vida dos alunos. (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2009. p. 65).

Considerar aquilo que o aluno traz para dentro da escola, que ele não vai “vazio”, leva consigo bagagens de coisas vividas, experiências de diversas práticas corporais contendo diferentes

maneiras de se expressar, estreitar o caminho para levar o conhecimento até ele não se torna difícil quando respeitamos e colocamos isso em primeiro lugar ao introduzir conteúdo a ele.

Relato de experiência (período matutino)

As organizações das aulas foram ajustadas ao objetivo geral do projeto, que foi conhecer e vivenciar a história e a cultura do povo Bororo, interligado aos objetivos específicos, que deveriam identificar os hábitos, costumes e brincadeiras do povo Bororo; verificar características da cultura dos povos Bororos em nosso cotidiano; confeccionar alguns objetos de arte do povo Bororo.

Desse modo os conteúdos programados foram os modos de vida dos povos indígenas, cultura, alimentação, formas de trabalho e sobrevivência; a importância dos povos indígenas na formação da nação brasileira; conhecer as manifestações da arte de cerâmica, dos adornos (colar e pulseira) e de outros objetos de cerdas vegetais e cordas, feitos pelos indígenas tanto no passado como atualmente; jogos e brincadeiras tradicionais dos povos indígenas; confecção de brinquedos (peteca e o arco).

As atividades desenvolvidas na EMEB Aristotelino Alves Praeiro começaram quando levantamos os conhecimentos prévios dos alunos. Depois desse primeiro momento, confeccionamos adornos, colares e pulseiras.

As brincadeiras e o brincar

O brincar, tão característico da infância, traz inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela. (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY; 2008. p. 5).

Diante dessa perspectiva, no projeto a inserção do brincar tem muita relevância, aplicada e discutida com as crianças, conhecendo as contribuições e benefícios para o crescimento e desenvolvimento delas. Brincar permite que o professor nas suas ações ensine valores, ajuda na socialização, além do amadurecimento socioafetivo. O que deveria ser mais implementado no brincar da criança no espaço

escolar é que os professores buscassem, por meio da brincadeira, educar as crianças e não utilizá-la somente como um momento de prazer e de ludicidade, que transformasse esse ato como base fundamental para educar as crianças.

Na comunidade indígena “qualquer coisa vira brincadeira entre as crianças indígenas. A brincadeira e o jogo constituem, portanto, uma forma normal de se educar nas sociedades indígenas” (CALDERARO, 2006, p.5). Partindo do ponto de vista de educar com o brincar, levamos as crianças para a quadra para brincar e confeccionar a peteca.

As brincadeiras representam estratégias de sobrevivência. Ou seja, as brincadeiras preparam para a vida. Assim, elas trabalham habilidade, criatividade, força, coragem, família, sexualidade, entre outros aspectos que estão inseridos no contexto da brincadeira, a fim de que estas sejam eminentemente práticas e educativas. (CALDERARO, 2006. p. 5).

Calderaro (2006, p.6) ressalta que “as brincadeiras ocorrem em todos os lugares, na terra, na água, na mata e dentro da oca, sempre com uma ligação forte com os animais e a natureza, de um modo geral”.

Baseado nisso que trouxemos as brincadeiras semelhantes e com o mesmo intuito de ensinar o respeito pelo meio ambiente, como acontece nas comunidades indígenas. Um ponto importante a destacar é que, mesmo sendo estudado sobre a cultura e história do povo Bororo em específico, as brincadeiras desenvolvidas eram também de outros povos indígenas. Com as brincadeiras confeccionamos a peteca feita de TNT e bolinhas de papel e jornal para brincarem na quadra, em sala de aula trabalhamos com as turmas a confecção de quebra-cabeça (pintura do desenho, recorte, montagem e colagem), e também a produção de bonecos dos indígenas com massa de modelar em vez de argila.

Trabalhamos com os terceiros anos a confecção de arco e flecha, como instrumento utilizado nas brincadeiras e nas caças. Foi uma atividade que deixou os alunos entusiasmados. Os materiais usados foram bambu, elástico e barbante, para serem mais parecidos com os das comunidades indígenas.

Considerações

As ações desenvolvidas na escola possibilitaram novos aprendizados e novas vivências, nos trazendo maiores experiências, pois iríamos lidar com um tema pouco discutido na escola e nas aulas de Arte e Educação Física.

Esta experiência foi inédita não apenas para os alunos, mas também para os professores das áreas de Arte e Educação Física. Esta prática pedagógica desencadeou posturas diferenciadas nas relações entre os envolvidos no processo. Ficou evidente que os objetivos foram atingidos, pois foi perceptível a ampliação do conhecimento, estabelecendo relações com os saberes que as crianças já tinham sobre a cultura indígena e acrescentando novas aprendizagens sobre a história e cultura do povo Bororo.

Espera-se que projetos como estes possam ter maior durabilidade, para viabilizar a possibilidade de levar os alunos a conhecerem de perto uma aldeia indígena, vivenciando novas experiências de aprendizagens e para que estes povos possam se integrar à escola, criando oficinas e rodas de conversa, estreitando laços com o conhecimento e desfazer pequenos preconceitos acerca desta cultura, que nos pertence também.

REFERÊNCIAS

CALDERARO, K. C. L. **O universo lúdico das crianças indígenas**. Manaus-AM: Centro Cultural dos Povos da Amazônia – CCPA, 2006.

MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. 1. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p. 21-30.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul. /dez. 2008.

CONHECENDO E VIVENCIANDO A CULTURA DO POVO BORORO

Rosa Maria Ribeiro Pereira⁴³

Carlos Roberto Liberato⁴⁴

RESUMO

Este relato apresenta o resultado do projeto “Conhecendo e vivenciando a cultura Bororo”, desenvolvido na Escola Municipal Tereza Benguela, com o objetivo de reconhecer as características das manifestações culturais do povo Bororo. Foi estruturado permitindo momentos de estudos com os professores e vivências com os alunos por meio de danças, músicas, jogos e brincadeiras e confecções de brinquedos e adornos. O projeto contempla o que determina a Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e indígena nos currículos escolares. Constataram-se a valorização e o respeito dos educandos pela história de um povo que deu origem à diversidade cultural da qual fazemos parte.

Palavras-chave: Povo indígena. Bororo. Cultura.

43 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: rosamcmaciell@hotmail.com

44 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: solrac.liberato@hotmail.com

Fotografia 78 – Alunos pintando figuras que posteriormente serão inseridas na maquete da aldeia



Fonte: Rosa Maria Ribeiro Pereira.

INTRODUÇÃO

A Lei 11.645/08 trata da inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Pode ser considerada um ponto de partida para melhor compreensão da história do Brasil e suas raízes, possibilitando romper com a hierarquização cultural, ou seja, propõe trabalhar com diferenciais culturais sem hierarquizá-los.

Após o estudo do material disponibilizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá/Coeduc/UFMT foram feitas algumas indagações pelos educadores em relação à criança

que frequenta a escola pública municipal: Conhece os modos de vida e costumes indígenas? Conhece o papel de homens e mulheres no cotidiano do povo Bororo? Vivencia jogos e brincadeiras indígenas? Conhece músicas e danças do povo Bororo? Conhece e valoriza o contato e a relação de respeito à natureza, próprios da cultura indígena?

Para responder a essas indagações desenvolvemos o projeto, que foi estruturado com momentos teóricos e práticos lúdicos. Craidy e Kaercher (2001, p. 103) destacam que:

A criança se expressa pelo ato lúdico e é por meio desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Para a realização do projeto, adotamos alguns procedimentos, como apresentações de slides, filmes de curta metragem sobre os povos indígenas de maneira geral, oficinas de confecções de maquete, barquinhos de papel, flechas.

As práticas: costumes e organização social

Algumas atividades foram realizadas com as crianças, como a construção de maquete, representando a organização social do povo Bororo, com os clãs. Utilizaram-se materiais alternativos, como pequenos rolos de papel higiênico, lápis de cor, giz de cera, papel pardo. Também foram confeccionados diversos tipos de animais, por meio de origami, orientando-os sobre a importância de preservar a fauna e a flora mato-grossenses. Com o uso de papel criaram formas de animais e objetos da cultura indígena, como: a canoa, o indígena, a oca, os animais que constituem a fauna brasileira.

Este trabalho foi exposto no mural e no pátio principal da escola. Durante o processo de construção da maquete as crianças demonstraram um grande interesse pelas atividades, observaram-se a interação e o compromisso dos alunos.

Músicas, danças e rituais

A música e a dança estão frequentemente associadas à cultura do povo Bororo, estão presentes na representação de ritos e mitos, por isso percebemos a necessidade de trazer essa vivência para o conhecimento das crianças.

Em princípio explorou-se a letra do nome, ou seja, as vogais existentes para emitir os sons variados de cada letrinha, sendo assim executado de maneira significativa utilizando-os para marcar ritmos e cântico ao mesmo tempo. As meninas iniciavam emitindo o som de suas letras cantando como se fosse a primeira voz e, por sua vez, os meninos emitiam as suas formando a melodia do ritual.

A dança foi realizada alternando movimentos circulares e enfileirados como fazem os nativos. Durante estes momentos, as crianças notaram que este tipo de dança imitando os indígenas se difere da nossa por não dançarem em pares.

A pintura corporal também é um ponto característico marcante e tradicional do Bororo como preparo para os rituais. Usaram-se desenhos geométricos na ornamentação do corpo e dos objetos e explicamos que os desenhos possuem significado (relacionados a sua cosmologia) e sua elaboração segue uma gramática própria deste sistema dos nativos, obedecendo a regras estéticas e morfológicas.

Usamos as tintas para o corpo, nas cores vermelha, preta e branca, pois são as que se destacam na cultura Bororo. O vermelho é abstraído da semente do urucum, o preto, da madeira queimada (o carvão) e o branco é extraído do calcário ou do polvilho da tapioca (mandioca).

As crianças apresentaram o ritual da dança e encenação sobre a vida e morte do indígena. Estes rituais criam e recriam a sociedade Bororo, revelando os mistérios de uma sociedade que faz da morte um momento de reafirmação da vida.

De acordo com Moura (2010), os rituais apresentam-se com certa formalidade e divisões de gênero. Aos homens cabe a função de cantar a letra num timbre mais grave, característico do timbre masculino, enquanto as mulheres complementam a melodia em intervalos, numa espécie de solfejo, em que se destacam os agudos. Entre o povo Bororo é comum que todos participem dos cantos, mesmo durante os rituais de iniciação.

Pinturas e artes visuais

Nesta parte do projeto exibimos slides, filmes de curta metragem sobre os povos indígenas de maneira geral. Seus hábitos e costumes, modo de vida e alimentação. E o vídeo “Pindorama”, que trata da chegada dos portugueses ao Brasil e de seus primeiros habitantes, em forma de música. Exploramos com essa atividade aspectos como apreciação musical com escuta ativa, fazendo indagações orais e permitindo que as crianças percebessem onde estava acontecendo a história, em que lugar, espaço, tempo, tipo de paisagens, aguçando e deixando que expressassem suas percepções e entendimento diante dos conteúdos apresentados sobre o contexto indígena.

Em Arte Visual os alunos fizeram registro da história por meio de desenhos, pinturas livres, sendo elas próprias criadoras de seu enredo.

Em Artes Cênicas, foram interpretadas por meio de movimentos de dança cenas do cotidiano Bororo. Diante da complexidade que envolve os rituais indígenas fizemos apenas uma adaptação no ritmo usando somente sons de vogais do nome de cada criança, para dessa forma se aproximar da sonoridade da música indígena. Conjuntamente foram realizados os movimentos corporais repetitivos de acordo com o ritmo do som, simulando um contexto de música e dança indígenas.

Vivenciando na prática a culinária indígena

Os alunos vivenciaram, com a mediação do professor, o preparo de alguns alimentos de maneira prazerosa, quando manusearam os alimentos e, ao mesmo tempo, conheceram a forma, tamanho, peso, espessura, quantidade, cores, cheiro, etc.

Diante do interesse e curiosidade das crianças em conhecer sobre os tipos de alimentos preparados pelos indígenas, realizamos o cozimento das raízes (mandioca e batata-doce), que foram degustadas por todos, explorando o sabor e a suavidade dos alimentos. Foram preparados tapioca e bolo de milho para que as crianças pudessem conhecer o processo.

Nesta atividade, as crianças trabalharam o gênero textual receita e tiveram contato com noções da linguagem matemática

em relação às grandezas e medidas, no ciclo de alfabetização, as crianças compararam tamanhos da mesma natureza por meio de estratégias pessoais e uso de instrumento e medida: xícara, colher, grama, litro, como compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido, e assim experimentaram situações de maneira lúdica e prazerosa, tornando significativos para sua vivência e aprendizagem.

Considerações finais

As crianças demonstraram bastante entusiasmo no decorrer deste trabalho, pois tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar um pouco sobre a história e cultura do Bororo, ou seja, do povo indígena mato-grossense. Foram identificadas crianças indígenas das etnias Pareci e Xavante, que até então não era do conhecimento dos demais colegas de classe, e passaram a ser reconhecidas e respeitadas pela comunidade escolar.

Outra constatação foi perceber que nós, professores, podemos trabalhar a temática de forma interdisciplinar oferecendo às crianças experiências de aprendizagens nas quais possam se apropriar dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente os indígenas. E mais, reconhecer que tudo isso é possível por meio de experiências que fazem parte do cotidiano escolar, como filmes, danças, arte, música, teatro, entre outras linguagens que tragam os saberes científicos, as lutas e resistências dos diversos povos.

REFERÊNCIAS

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: Pra que te quero**. Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 2009.

Fotografia 79 – Alunos do 3º ano dançando em roda, soletrando as vogais dos seus nomes, buscando seguir a coreografia indígena com o auxílio da professora de Artes Rosa Maria Ribeiro Pereira



Fonte: Luciana Padilha.

Fotografia 80 – Alunos do 3º ano apresentando dança inspirada em cantos indígenas, sob coordenação do professor de Artes Carlos Roberto Liberato



Fonte: Marcia Silva Santos Martins.

Fotografia 81 – Maquete de uma aldeia indígena Bororo, construída pelos alunos do 3º ano com o auxílio dos professores de Artes Carlos Roberto Liberato e Rosa Maria Ribeiro Pereira



Fonte: Rosa Maria Ribeiro Pereira.

Fotografia 82 – Alunos pintando as ocas que posteriormente serão inseridas na maquete da aldeia



Fonte: Rosa Maria Ribeiro Pereira.

Fotografia 83 – Alunos do 3º ano apresentando dança inspirada em cantos indígenas, sob coordenação do professor de Arte Carlos Roberto Liberato



Fonte: Marcia Silva Santos Martins.

Fotografia 84 – Alunos desenhando inspirados na história dos povos Bororos



Fonte: Rosa Maria Ribeiro Pereira.

Fotografia 85 – Alunos desenhando inspirados na história dos povos Bororos



Fonte: Rosa Maria Ribeiro Pereira.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marluci Micheli de Sousa⁴⁵

Juliese Carlos dos Santos⁴⁶

Ronaldo de Lima Rodrigues⁴⁷

RESUMO

Com o objetivo da implementação da Lei nº 11.645/08, no que trata de adicionar obrigatoriedade da cultura e história afro-brasileira e indígena no currículo escolar, os professores e professoras da EMEB Osmar Jose do Carmo Cabral realizaram um projeto que desenvolveu atividades relacionadas à história, cultura e jogos indígenas, mais especificamente do povo Bororo. As atividades foram realizadas em um período de uma semana, com a introdução da história e cultura, atividades relacionadas à arte e jogos indígenas, dentre eles, o jogo da onça, cabo de força, arremesso de lança e luta corporal. A proposta do projeto indígena foi bem aceita e questionada por alguns alunos e alunas por ser algo novo que fugia da rotina, o que lhes trouxe um maior interesse pelo assunto.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Povo Bororo. Jogos indígenas.

45 Escola Municipal de Educação Básica. E-mail: malusousaef@gmail.com

46 Escola Municipal de Educação Básica. E-mail: julieseeducadorfísico@gmail.com

47 Escola Municipal de Educação Básica. E-mail: rronaldo1r1@gmail.com

Fotografia 86 – Alunos e alunas do 3º ano vivenciando o cabo de força



Fonte: Ronaldo Rodrigues.

INTRODUÇÃO

O projeto se deu por um convite realizado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Cuiabá-MT para implementação da Lei nº 11.645/08, no que trata de adicionar obrigatoriedade da cultura e história afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A unidade em que realizamos as atividades do projeto é a EMEB Osmar Jose do Carmo Cabral, que se situa na rua 9, quadra 21, bairro Osmar Cabral, regional Sul, criada pelo Decreto Municipal nº 1.648/87 – 11/05/1987. A escola atende alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, totalizando 24 turmas, sendo: 4 turmas do 1º ano, 4 turmas do 2º ano e 4 turmas do 3º ano, em cada período. Também funcionam nos dois períodos a Sala de Apoio à Aprendizagem e a Sala Multifuncional.

Na escola as turmas escolhidas para participarem do projeto foram as de 3º anos do 1º Ciclo período matutino, com alunos (as) com idades entre 8 e 9 anos. Este projeto foi também desenvolvido de uma forma interdisciplinar, com as disciplinas de Arte e Educação Física, em que cada uma programou atividades de acordo com estudos realizados sobre cultura, história e jogos indígenas. Assim, as experiências que aqui trazemos são sobre atividades desenvolvidas com alunos na disciplina de Educação Física.

A cultura indígena na vivência escolar

Sabendo que os conhecimentos acerca dos legados culturais desenvolvem as interações entre indivíduos, contribuindo para romper o preconceito, levando a sociedade ao encontro com o novo, tendo em vista que o projeto, além de proporcionar maiores conhecimentos aos (as) alunos (as) e professores (as) sobre a cultura indígena Bororo, aborda a valorização e implementação da lei que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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”. (BRASIL, 2008).

Portanto, a Lei 11.645/08 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos níveis de ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto nas privadas, onde, de acordo com o art. 1º da lei, que incluirá diferentes contextos da história e cultura desses grupos étnicos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Na escola trabalhamos alguns aspectos dessa história com os alunos, as turmas escolhidas para participarem do projeto foram as de 3º anos do período matutino, com alunos com idades entre 8 e 9 anos, o critério para escolha das turmas foi o fato de que este seria o último ano deles na unidade.

Durante as aulas os alunos se mostraram bem interessados e fizeram várias perguntas, inclusive relacionadas ao tema. Antes de realizar os jogos fizemos uma roda de conversa para que falassem o que já conheciam sobre os jogos e os identificassem no seu cotidiano.

Em outro momento fomos para um espaço aberto que temos ao lado da quadra poliesportiva. Lá fizemos um jogo de origem indígena chamado jogo da onça, desenhamos no chão o jogo, utilizamos como peças sementes e pedras que ali estavam. A relação que as crianças fizeram deste jogo foi com um que estão acostumadas a jogar, a dama. Entendemos assim que o jogo da onça também desenvolve as mesmas capacidades que a dama, porém levando o aluno a utilizar materiais alternativos para jogá-lo, desenvolvendo muitas capacidades cognitivas, que, segundo Dias (2014, s.p.):

Do ponto de vista pedagógico é inegável que esse esporte estimula pelo menos cinco capacidades do desenvolvimento cognitivo; 1. raciocinar na busca dos meios adequados para alcançar um objetivo; 2. organizar uma variedade de elementos para uma finalidade; 3. imaginar concretamente situações futuras próximas; 4. prever as prováveis consequências de atos próximos e alheios e 5. tomar decisões vinculadas a resolução de problemas.

As atividades do projeto tiveram sequência no dia 20 de maio de 2016, no período matutino, com: arremesso de lança, luta corporal e cabo de guerra (cabo de força), que foram aplicadas logo após o intervalo em forma de estação, utilizamos como recurso físico a quadra poliesportiva, como recursos materiais, cabos de vassoura e corda.

Antes da atividade de arremesso de lança os alunos foram orientados quanto às possibilidades diversas de arremessos, como prática esportiva. A partir daí eles puderam identificar os movimentos de arremesso comuns no esporte como uma prática realizada também pelo povo Bororo.

Na prática do arremesso, identificamos algumas dificuldades dos alunos, como: coordenar o movimento do corpo com a lança, fazer a empunhadura, porém estas foram aos poucos sendo superadas, na medida em que as experimentações aconteciam.

Desta forma, para conseguir êxito no arremesso, os alunos foram aos poucos produzindo novos esquemas de ação que permitissem acomodar as demandas da nova situação. Assim nesta atividade evidenciamos que as crianças, quando motivadas e bem orientadas, superam suas dificuldades, seja por meio das repetições, imitações, como nos alerta Vygotsky (1996, p. 115):

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de muitas coisas.

Para a segunda atividade de luta corporal, os alunos receberam orientações sobre como a luta corporal acontecia na aldeia, pois o foco não está na competição e sim na apresentação do exercício da força. Realizamos uma demonstração da luta, para a qual utilizamos o círculo central da quadra como arena onde os alunos se confrontaram entre si. Mostraram-se interessados com a atividade, pois ela chamou muito atenção de todos pela movimentação corporal, demonstração de força e logo passaram a competir entre si.

A terceira atividade, o “cabo de força”, foi realizada no meio da quadra. Esta atividade, do ponto de vista pedagógico, desenvolve e estimula a agilidade, o condicionamento físico, a força, a resistência, cooperação e melhora a socialização entre as crianças. Para que os aprendizes pudessem realizá-la, cada equipe teve que puxar a outra, até passar pela linha central, os alunos gostaram muito, pois era uma atividade que já haviam praticado na escola, mas não sabiam que muitos povos indígenas a praticavam também, com o intuito de demonstrar a força física durante os jogos indígenas.

Ao final das atividades foi feito um diálogo com os alunos. A proposta do projeto indígena foi bem recebida e percebeu-se a curiosidade deles em seus comentários, por ser um tipo de atividade que fugia da rotina.

Considerações

Ao final do projeto percebemos que é necessária a introdução do tema proposto em nossas aulas, com o objetivo da implementação da Lei 11.645/08 no currículo escolar. Observamos também que é de suma importância tornar o projeto como parte integrante da prática pedagógica desta unidade, pois dessa forma incluiremos a temática no cotidiano dos alunos.

Durante o processo do curso, foi possível apropriar-se de conhecimentos da história e cultura do povo indígena. É uma contribuição que ajuda a romper com o preconceito racial e étnico na

realidade dos alunos e das alunas. Ao final conseguimos alcançar o objetivo proposto com as turmas escolhidas, foi possível articular os saberes com educandos e educadores acerca da história e cultura indígena e ainda fazendo a vivência de alguns jogos dessa cultura, relacionando-os com jogos e brincadeiras do nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645. Acesso em: 8 jul. 2016.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. **O jogo de damas na escola**. Publicado em: 19-04-2014. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/56209/o-jogo-de-damas-na-escola>> Acesso em: 12 jul. 2016.

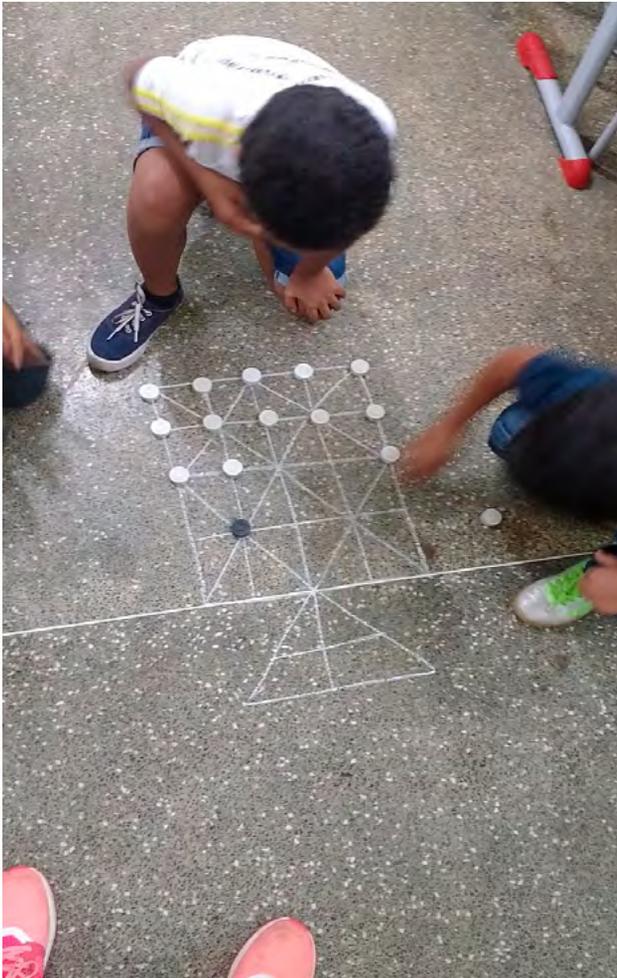
POVOS Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/bororo>> Acesso em 8 jul. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EMEB OSMAR CABRAL

A EMEB Osmar Jose do Carmo Cabral, com o projeto “Cultura e arte indígena” pesquisou o artesanato, jogos, brincadeiras, grafismo indígena, mitos e lendas. Como produto final realizou uma feira de artesanato decorado com inspiração em grafismo indígena.

Fotografia 87 – Vivência do jogo da onça



Fonte: Marluci Micheli de Sousa.

Fotografia 88 – Alunos e alunas assistindo ao vídeo “Nossos índios, nossas histórias”



Fonte: Marlucci Micheli de Sousa.

VIVÊNCIAS E PRÁTICAS CORPORAIS ARTE-MOVIMENTO INDÍGENA: BRINCANDO E APRENDENDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Géssica Adriana de Carvalho Lúcio⁴⁸

Suzana Alves da Silva⁴⁹

Lia Carla Lopes de Oliveira⁵⁰

Viviani Darolt Rabelo⁵¹

RESUMO

Este é um relato de experiência de um projeto elaborado a partir do tema da cultura indígena com base na Lei **11.645/08**. O objetivo principal deste trabalho foi conhecer e vivenciar um pouco da história e cultura do povo Bororo. As atividades relacionadas à cultura indígena foram realizadas na Unidade Educacional São João Bosco, localizada no município de Cuiabá entre 18 e 29/04/2016 pelas professoras de Arte e de Educação Física. As experiências e os conteúdos desenvolvidos nas aulas foram: brinquedos e brincadeiras indígenas, pulso; ritmo musical e vídeos relacionados à cultura indígena. Este trabalho oportunizou as vivências de práticas corporais de diversos povos indígenas às crianças e às educadoras.

Palavras-chave: Práticas Corporais. Arte-Movimento. Cultura Indígena; Educação Infantil.

48 Escola Municipal de Educação Básica. E-mail: gessicalucio@hotmail.com

49 Escola Municipal de Educação Básica. E-mail: suzishy@gmail.com

50 Escola Municipal de Educação Básica. E-mail: liacarlalopes.11@gmail.com

51 Escola Municipal de Educação Básica /PPGEF/UFMT. E-mail: vidaroltrabelo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Lei **11.645/08** acrescentou a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena à Lei 10.639, de 2003, responsável por inserir a história afro-brasileira e africana e indígena nos **currículos escolares**, mostrando a importância dos indígenas para a construção da identidade brasileira (BRASIL, 2008).

Os objetivos do projeto foram: reconhecer e valorizar a história e cultura indígena e preservar a memória e as manifestações culturais. É importante que a escola reconheça as origens da cultura brasileira, garantindo esses temas na prática pedagógica, possibilitando uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a realização de programa sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade, conhecer a história e a cultura dos vários povos e resgatar o valor das etnias presentes no Brasil.

Relato da experiência

As atividades relacionadas à cultura indígena foram realizadas de 18 a 29 de abril de 2016 pelas professoras de Arte e Educação Física, com um total de 329 alunos.

Os planejamentos das aulas levaram em consideração a realidade e as necessidades motoras da faixa etária das crianças, assim como a importância de socialização e do lúdico para o desenvolvimento dos alunos.

As aulas aconteceram de forma articulada entre as ambiências de Arte e Educação Física. No início de cada aula era realizada uma roda de conversa com os alunos, na qual relatavam seus conhecimentos prévios sobre a cultura de povos indígenas e também eram orientados sobre as atividades que seriam desenvolvidas naquele dia.

Além da roda de conversa, foram exibidos vídeos que apresentavam informações sobre a cultura indígena. Um dos vídeos demonstrou a cultura do povo Bororo mostrando brinquedos e brincadeiras. Este chamou atenção das crianças, pois elas identificaram brincadeiras e brinquedos presentes na nossa cultura. Outro aspecto importante foi que as crianças perceberam que os

adultos indígenas parecem brincar, assim como as crianças. Após assistir ao vídeo, os alunos desenharam o que acharam mais interessante. Neste momento percebemos que houve uma aprendizagem significativa, pois expressaram por meio do desenho o que compreenderam.

Em uma das aulas, foi formada uma roda de conversa com o objetivo de fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Eles tiveram a oportunidade de dizer se conheciam algum parente, amigo ou vizinho indígena e o que sabiam sobre a cultura indígena. Uma aluna comentou que sua mãe é indígena, mas que não era como nos vídeos, que usava roupa normal como a nossa e não usava aqueles colares e brincos, nem se pintava daquele jeito e outros que já viram em programas televisivos, livros e revistas.

Na atividade musical vivenciamos o ritmo e pulso da música “Tangara Mirim” (povo Guarani), formando um grande círculo, ao som da música e realizando movimentos com pisadas fortes do pé direito e pisadas leve do pé esquerdo, a fim de vivenciar o ritmo e pulso da música. “A linguagem musical é um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998).

Nas demais atividades as crianças foram desafiadas a construir os brinquedos da cultura indígena. Confeccionaram petecas (pao, pao), com materiais alternativos como jornal, fita crepe, TNT e barbante. Em outro momento, a confecção foi feita com palha de milho verde. Depois de prontas, as crianças brincaram com a peteca, que teve como regra não deixá-la cair no chão. Elas se mostraram entusiasmadas com a experiência, principalmente com a peteca de palha de milho. Isso ficou evidente quando um aluno declarou que: “a peteca de palha é mais legal para brincar”. Outras relataram nunca terem visto ou tocado na palha do milho. Outra criança afirmou que “a peteca com a palha do milho é legal, pois é igual a que os indígenas brincam na aldeia”. Outros consideraram que a peteca feita com o jornal e TNT é mais leve, pois, quando arremessada, vai mais alto do que a peteca de palha de milho.

Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012), mais importante do que propor uma brincadeira na forma tradicional, é permitir que a

criança explore suas possibilidades de ação e consiga se organizar para desenvolver a atividade, buscando se aproximar do que já é conhecido por ela.

Foram desenvolvidas também brincadeiras da cultura indígena e do povo Bororo, como: corrida do saci; júre (cobra sucuri); brincadeira de pari (ema); brincadeira do bari (pajé); cabo de guerra/de força; bolinha de gude: distribuimos as bolinhas para ver como eles brincavam, explicamos do perigo de se colocar na boca principalmente para os menores (3 anos) e deixamos que eles brincassem livremente, individualmente ou junto com os colegas. Muitos alunos já sabiam como se brincava com a bolinha de gude, e outros não, mas aprenderam com os colegas.

Para finalizar as atividades, confeccionamos com os alunos colar/pulseira de macarrão utilizando: barbante, macarrão pene e macarrão Ave Maria. As crianças acharam essa atividade bem legal, diferente, alguns relataram que o colar era quase igual ao do vídeo. Algumas delas foram no outro dia à aula com o colar e a pulseira e foram nos mostrar. Foi perceptível o processo de identificação e ressignificação de brinquedos e brincadeiras pelos alunos, pois passaram a reconhecer os objetos confeccionados como brinquedos.

As capacidades mobilizadas nas aulas foram traçadas de acordo com a Matriz Referencial para Educação Infantil (CUIABÁ, 2011); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010) e a proposta pedagógica da Educação Física para a rede municipal de ensino de Cuiabá (MOREIRA, 2012).

Nas atividades musicais e de dança foram desenvolvidos o ouvir, o cantar, a percepção e discriminação de eventos sonoros diversos e fontes sonoras; as brincadeiras favoreceram a realização de movimentos corporais possibilitando a ampliação de habilidades motoras e locomotoras, manipulativas e estabilizadoras, valorizando as atividades corporais oriundas de diferentes culturas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais, empenhar-se para constituir ao mesmo tempo em um espaço heterogeneidade e pluralidade, situadas na diversidade em movimento (BRASIL, 2011).

Considerações

Este trabalho oportunizou as vivências de práticas corporais de diversos povos indígenas às crianças e educadoras. Por meio de atividades lúdicas as crianças puderam experimentar e aprender um pouco sobre a cultura indígena, possibilitando assim uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferenças. Consideramos que os objetivos propostos foram alcançados no decorrer da realização do projeto.

É necessário, portanto, que o professor seja subsidiado com formação continuada, para ação e reflexão da práxis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC SEB, 2010.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 4 maio 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular de Referência da Educação Infantil**. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 2011.

MOREIRA, Evandro Carlos. **A educação física na rede municipal de ensino de Cuiabá: Uma proposta de construção coletiva**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Telos Editora. 2012.

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NO CMEI ADY DE FIGUEIREDO MATTOS

Ana Claudia Delminio Almeida⁵²

Jane Martins Pimenta⁵³

Silvia Isabel e Souza Paião⁵⁴

Tania Izabel Santos de Castilho Lirio⁵⁵

RESUMO

O projeto Jogos e brincadeiras indígenas no CMEI Ady de F. Mattos teve por objetivo conhecer aspectos da história e cultura do povo Bororo. Surgiu a partir da formação continuada “História e cultura do povo Bororo: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08 nas disciplinas de educação física e arte nas escolas municipais de Cuiabá-MT”, em parceria com o Coeduc/UFMT. Houve envolvimento de todos os profissionais da unidade nas atividades propostas. O desafio foi elaborar atividades para crianças tão pequenas (do berçário à pré-escola) que tivessem significados para essa faixa etária e que pudessem contemplar as habilidades cognitivas estimulando a participação e interação delas na cultura indígena.

Palavras-chave: Cultura indígena. Conhecimentos. Jogos e brincadeiras.

52 CMEI Profa. Ady de F. Mattos: E-mail: anaclaudiadelminioalmeida@gmail.com

53 CMEI Profa. Ady de F. Mattos: E-mail: jane.pimenta45@gmail.com

54 CMEI Profa. Ady de F. Mattos: E-mail: silviaisabelpaiao@hotmail.com

55 CMEI Profa. Ady de F. Mattos: E-mail: taniapedag@hotmail.com

Fotografia 89 – Redário Jardim I - Alunos do Jardim I - Experimentando a rede



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

INTRODUÇÃO

A implementação da Lei 11.645/08, que determinou a inclusão da história e cultura afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, deve contribuir para o respeito aos povos indígenas, além do reconhecimento das diversidades no Brasil. Com a lei tornou-se relevante o estabelecimento de diálogos e formação de professores para conhecimento da história e cultura indígena e, ainda, rompimento com a linha de ensino fragmentada e fundamentada nos pressupostos disseminados nos séculos XIX e boa parte do XX. Segundo a LBD (1996):

As políticas educacionais formuladas à partir dos novos marcos constitucionais tem como diretrizes afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional. (BRASIL, 1996, p. 79).

Diante disso, a proposta inicial do projeto de formação estabeleceu a importância de se conhecerem a identidade, a cultura e os costumes do povo Bororo, sem ferir as normas que regem e

preservam as tradições desse povo. Inicialmente, percebeu-se que o tema era totalmente desconhecido pela maioria dos profissionais da unidade. Houve a necessidade de diálogos com a equipe gestora e professores para a organização da formação considerando as orientações e conhecimentos socializados no curso de formação.

O desafio era elaborar atividades para crianças tão pequenas que tivessem significados para a faixa etária (berçário a pré-escola) e que pudessem contemplar as habilidades cognitivas estimulando a participação e interação delas.

As atividades e ideias foram aparecendo a partir do uso de materiais reciclados que com criatividade contextualizaram as práticas pedagógicas. Os questionamentos surgiram e foram sanados à medida que observávamos as práxis educativas e se faziam relações com brincadeiras da infância das educadoras, por exemplo, bilboquê, peteca, bolita, rede e chocalhos.

Teve como objetivo vivenciar a diversidade cultural e apropriar-se desses conhecimentos por meio das experiências vividas e que lhes gerassem aprendizado prazeroso.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. “Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais”. (RCNEI, v. 2, p. 22).

Esse momento foi uma experiência ímpar, pois envolveu crianças de 4 meses a 5 anos, na intenção de colocá-las para experimentar sensações diversas, texturas, trabalhar autonomia, identidade, noção de cores, noção de espaço, noção de tempo, paladar, tato e visual.

A comunidade escolar abraçou a ideia e não mediu esforço para que fossem realizadas as construções para conhecimento pedagógico. Tivemos o apoio da equipe gestora no que precisássemos para que este processo de ensino aprendizagem acontecesse. Teve como finalidade promover a discussão sobre

a Lei 11.645/08, perceber o grupo social, hábitos e integração com seu grupo, jogos, brincadeiras, moradia, alimentos, relação homem com habitat utilizando recursos para sua sobrevivência. Entender a cultura, as influências na identidade social que o povo Bororo apresenta. A intenção é demonstrar que o CMEI pode e deve trabalhar diversidade cultural como elemento pedagógico, e que este seja exposto para futuros colaboradores de maneira a contextualizar para que o projeto saia do papel e tome maior proporção.

Vivenciando jogos e brincadeiras

A partir da formação em 1 de abril de 2016, os docentes de Educação Física e Arte tomaram conhecimento da Lei 11.645/8, somente a partir desse momento que as informações foram socializadas na unidade e as práticas foram acontecendo por meio das vivências pedagógicas envolvendo os alunos e educadores.

Segundo o PCN (1996), “é preciso que o aluno conheça e valorize a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro”, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Falar sobre o indígena nos remete a transpor a história das nossas raízes. O tema oportuniza ao aluno perceber outros grupos sociais, auxiliando na construção de identidade, na atuação com o outro grupo na vida social, na preservação do meio ambiente e na construção de valores.

O tema foi apresentado às crianças a partir da exibição do vídeo “Nossos índios, nossas histórias e o pequeno *Hiawata*”. Nas aulas práticas em sala e extrassala houve experimentação com texturas diversas, como palha de milho, argila, folhas de algodão, de mandioca.

Foram confeccionados brinquedos que também são utilizados nas aldeias Bororos, como petecas, pião e bolitas, chocalho, adornos (pulseiras e colares) e construída uma maquete, cujo objetivo foi estimular as noções de formas, de espaço.

Outra atividade realizada foi a elaboração do livro ilustrando a cultura do povo Bororo. Com a mediação das educadoras as crianças

foram levadas ao mundo da imaginação, instigadas a pensar que existem diferentes tipos de moradias, ambientes, animais. Uma das atividades mais apaixonantes foi a construção do redário, inicialmente para o berçário, que se estendeu às demais turmas despertando diversas sensações, tais como: medo, sono, euforia e prazer. Este artefato foi aceito e tornou-se uma prática diária a partir de então. Todas essas vivências possibilitaram um novo olhar sobre a cultura indígena.

Considerações

Segundo o PPP da unidade de ensino, a escola tem que proporcionar aos seus alunos conhecer-se e construir sua identidade e algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação ante a elas.

Sendo assim, o projeto Jogos e brincadeiras indígenas no CMEI Ady de F. Mattos procurou desenvolver pedagogicamente brincadeiras e atividades da cultura indígena para as crianças de forma que, por meio das vivências e atividades lúdicas, as aprendizagens ocorressem naturalmente com a interação delas com os objetos e brincadeiras, pois, à medida que elas agregam suas experiências sensoriais, perceptivas, motoras, sociais e afetivas, são capazes de aprender, mesmo as pequenas, como as do berçário.

Com o desenvolver do projeto a escola percebeu o envolvimento de todos, crianças e profissionais da educação, com as atividades, antes difíceis e desafiadoras, agora como uma prática enriquecedora e prazerosa para ambos, fazendo com que algumas atividades, como o redário, se tornassem permanentes no CMEI.

Por meio do conhecimento que a pesquisa nos possibilitou, aconteceram mudanças de postura com relação à temática, surgindo o desejo de construir espaços (cantinhos pedagógicos) em que as crianças possam vivenciar essas atividades quando assim desejar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino fundamental. Incluir no currículo oficial o Ensino de História das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Referencial para educação infantil. Ministério da educação e do Desporto, Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Site:

<http://www.coeducufmt.org/#!lei-1164508---povo-bororo/c1nf9>. Acesso em: 21 jul.

CMEI ADY DE FIGUEIREDO MATTOS

O CMEI Ady de Figueiredo Mattos realizou o projeto Jogos e brincadeiras indígenas da etnia Bororo, com atividades da cultura desde culinária, jogos, habitat e adornos. Estas vivências envolveram toda a comunidade docente e discente, desde o berçário até a pré-escola.

Fotografia 90 – Isabelle Araújo de Arruda, pré-escola. Atividade: jogo de burca com argila



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

Fotografia 91 – Sophia Campos Nonato (Confecção de adornos), Jardim II



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

Fotografia 92 – Redário – Berçário. Sarah Cavalcante Maia, momento de descanso na rede



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

Fotografia 93 – Redário – Maternal. Oliver Lacerda Silva, sendo ninado pela colega Mikaely Vitoria Rondon Coenga



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

Fotografia 94 – Isaac Augusto Carvalho Diniz, João Kleber Ferreira de Souza – Maternal. Atividade brincando de canoa pelo rio abaixo



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

Fotografia 95 – Construção da oca durante o projeto. Jardim II



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

Fotografia 96 – Redário – Maternal. Oliver Lacerda Silva se divertindo no balanço da rede



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

Fotografia 97 – Exposição de objetos confeccionados durante o projeto



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

Fotografia 98 – “Cama de gato” na área externa. Jardim I. David Luan Silva de Oliveira, Gabriel Costa da Cruz, Pablo Henrique Lima Borges, André Alcântara da Costa



Fonte: Ana Claudia Delmínio Almeida.

JOGOS INDÍGENAS: VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA

Vânia Rodrigues Stelle Alves⁵⁶

RESUMO

O presente texto relata a experiência com alunos do 1º e 2º anos do 1º Ciclo da EMEB Onofre de Oliveira, que teve como objetivo vivenciar jogos e brincadeiras da cultura indígena. Originou-se a partir da formação continuada para professores de Educação Física e Arte sobre a história e cultura do povo Bororo. Por meio desse projeto a unidade de ensino colocou em prática o que determina a Lei 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Considerando que a escola é um espaço de articulação formal de conhecimentos, portanto, um lugar de aprendizagens e trocas, realizamos o projeto “Jogos indígenas: vivências em sala de aula”. Os documentos oficiais, como os PCN, RCNEI e Matriz Curricular de Referência de Educação Física e Arte e as pesquisas realizadas por Grando (2010) ofereceram suporte para a realização do projeto. A experiência com jogos e brincadeiras contribuiu para o reconhecimento e respeito da história e cultura do povo Bororo.

Palavras-chave: Educação física. Povos indígenas. Jogos e brincadeiras.

56 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá: E-mail: vaniastelle@hotmail.com

Fotografia 99 – Aluna do 2º ano trabalhando com argila



Fonte: Arquivo da EMEB Profª Onofre de Oliveira.

INTRODUÇÃO

O presente texto relata a experiência do projeto que teve como objetivo vivenciar jogos e brincadeiras da cultura indígena que se originou a partir da formação continuada para professores de Educação Física e Arte sobre a história e cultura do povo Bororo. Por meio do referido projeto a unidade de ensino colocou em prática o que determina a Lei 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

A EMEB Prof. Onofre de Oliveira atualmente possui 421 alunos matriculados. Atende a Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental do primeiro ciclo, tendo seu quadro de funcionários: 24 professores e 31 técnicos e funcionários de apoio.

Quanto à estrutura física, a unidade possui oito salas de aula, pátio, uma quadra poliesportiva, uma sala de leitura, uma sala de professores, uma cozinha com dispensa, dois banheiros para alunos da Educação Infantil e dois banheiros para alunos do 1º e 2º ciclos adaptados para crianças portadoras de necessidades especiais, dois banheiros para funcionários, uma sala de Apoio Pedagógico, uma sala de Recurso Multifuncional e uma sala de aula onde funciona provisoriamente o Laboratório de Informática.

Os alunos, em sua maioria, residem no Bairro Pascoal Ramos e adjacências. Os pais participam da vida escolar dos filhos, têm acesso à escola em algumas datas comemorativas, eventos, culminâncias de projetos e demais programações. Próximo à escola há um centro de saúde, um centro odontológico, uma agência dos Correios, mercados, igrejas, farmácias, comércios de forma geral.

Cada turma tem duas aulas de educação física geminadas por semana, com carga horária de duas horas aula. As atividades são desenvolvidas nos espaços disponíveis, em sala de aula, na sala de vídeo, no pátio, na quadra de esporte e saguão. Cada turno possui um professor de Educação Física, formado em licenciatura plena.

A prática pedagógica na unidade acontece por meio de projetos didáticos, de forma contextualizada, buscando uma proposta interdisciplinar. Alguns projetos já realizados foram: Valorizando o lixo, com ênfase no reaproveitamento de materiais recicláveis;

projeto Horta na Escola - Temperando a Educação, que visa destacar a importância do alimento orgânico e oportuniza aos alunos plantar as hortaliças, acompanhar seu crescimento, fazer a colheita para o preparo de uma alimentação mais saudável na escola. Ambos os projetos são desenvolvidos em parceria com a professora ou com o professor referência. Recentemente foi proposto o projeto da Região Norte do Brasil, para conhecer sua cultura e identificar demais aspectos desta região.

Esse projeto ofereceu um momento oportuno, no qual foi possível articular o projeto da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá/Coeduc/UFMT, sobre o estudo da história e cultura de povos indígenas. Tal situação ocorreu por haver na Região Norte do Brasil grande número de indígenas e descendentes.

Vivências na sala de aula

O projeto “Jogos indígenas: vivências em sala de aula” foi desenvolvido com o primeiro e o segundo ano do primeiro ciclo, com média de 50 alunos, durante duas terças-feiras, totalizando a carga horária de oito horas.

As atividades aconteceram em momentos distintos, no primeiro deles foram exibidos os vídeos “Os indígenas - raízes do Brasil” e “Brinquedos e brincadeiras dos índios brasileiros”, que retratam o cotidiano de crianças indígenas brasileiras em momentos de brincadeiras na aldeia. Depois formou-se uma roda de conversa, na qual os alunos discorreram sobre o conteúdo do vídeo. E demonstraram surpresa ao relatar que identificaram várias brincadeiras do seu contexto presentes na cultura indígena.

Essa atitude dos alunos nos remete ao que afirma o RCNEI sobre a diversidade de brincadeiras reproduzidas em diversas culturas: “É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas sequências motoras para serem reproduzidas” (RCNEI, v. 3, p. 24, 1998).

Em outro momento, fizemos vasos de cerâmica e petecas. Assim que as cerâmicas foram colocadas para secagem, confeccionamos as petecas com materiais alternativos, como TNT e folhas de revista. As petecas foram guardadas para brincar na aula seguinte.

Com a turma do primeiro ano, fizemos roda de conversa que aconteceu na mesma dinâmica da turma do 2º ano. Em seguida confeccionamos petecas e bolitas/bola de gude com argila. Durante essa atividade uma das alunas não conseguiu confeccionar as bolinhas, quando fui ver, a argila já estava secando em suas mãos, então passei água nela e demonstrei como enrolar, mas não teve jeito, devido ao tempo, eu e uma CAD⁵⁷ da sala fizemos para ela. Além de a argila estar secando em sua mão, no último horário estava acontecendo ensaio da dança para a festa cultural, por isso tinha que liberar os alunos que dançam, os que não dançam ficaram jogando peteca em sala de aula.

No segundo dia, com a turma do 2º ano foram desenvolvidas as seguintes atividades: corrida do saci, cabo de guerra, triângulo com bolitas, cinco Marias, bilboquê e jogo de peteca.

No primeiro horário com a turma do segundo ano, conseguimos desenvolver todas as atividades devido ao tempo de aula. Em sala de aula, entreguei os vasos de argila, ficaram surpresos com o fato de a argila depois de seca ficar dura. Após expliquei sobre as atividades que seriam desenvolvidas na quadra: na corrida do saci, trabalhamos a capacidade do equilíbrio, agilidade e velocidade. Falei que se o saci só tem uma perna, então não pode trocar de perna no meio do caminho, mas na hora da prática muitos trocaram, não chegam até a linha demarcada, sempre querem chegar à frente dos colegas, acharam engraçado.

No cabo de guerra trabalhou-se o desenvolvimento de força, resistência e cooperação. Nesse dia estava meio frio e com o atrito a corda ia esquentando a mão, por isso cada aluno participou apenas uma vez, visto que essa atividade eles já desenvolveram em outras aulas e já conheciam a execução, mas há adrenalina nova a cada disputa, gritos de motivação de quem estava na torcida.

No jogo triângulo, há o desenvolvimento de noção espacial, velocidade, e coordenação motora. Os alunos se dividiram em duplas, cada aluno ficou com seis bolitas, muitos meninos e meninas já conheciam o jogo, solicitei para ajudar os colegas que tinham

57 Cuidadora de Alunos com Deficiência em escolas municipais de Cuiabá. A Prefeitura Municipal de Cuiabá, por meio da sua Secretaria Municipal de Educação, matriculou, em 2017, 818 crianças na rede de Educação Especial, sendo 730 alunos com CAD. Disponível em: www.cuiaba.mt.gov.br Acesso em: 21 mar. 2017.

dúvidas. As meninas apresentaram mais dificuldades, no direcionamento e velocidade em jogar as bolitas.

Já em atividades como cinco Marias, que trabalha as habilidades de coordenação manual, lateralidade e agilidade, tiveram um pouco mais de dificuldade, mas quando conseguiam gritavam: “Tia, consegui, olha!”. Nem sempre na segunda conseguiam, mas continuava a incentivar, quem terminava o cinco Marias já ganhava bilboquê, que eu já tinha em casa devido a um projeto anterior de reciclagens. Como eles já o tinham utilizado, foi fácil o uso, quem conseguisse 10 acertos já podia pegar sua peteca e ir jogar. As habilidades trabalhadas neste jogo são: lateralidade, coordenação, noção espaço-temporal. O jogo da peteca foi a atividade mais livre, cada aluno jogou da sua maneira, individual, outros jogaram em duplas, mas a alegria era visível. Esta foi a atividade que ficou maior tempo em desenvolvimento, cada aluno levou sua peteca para casa, ficaram felizes quando eu lhes disse que podiam levá-las.

Com a turma do primeiro ano, foi realizado o jogo do triângulo com bolitas. Apenas dois alunos o conheciam, tive mais dificuldades, pois que tinha que ir dupla por dupla para explicar o desenvolvimento da atividade, mas, após a explicação tiveram boa execução, deu para perceber suas felicidades. No jogo de cinco Marias, apenas sete alunos conseguiram. Achei até muito pelo nível de coordenação deles, visto que a turma anterior não se saiu muito bem, mas ao menos tentaram.

Como já tínhamos feito cabo de guerra em outros momentos nas aulas, não foi desenvolvido neste dia devido ao tempo e programação da aula, pois estávamos na semana de ensaio na quadra para a festa cultural, os alunos que não foram para esta atividade, ficaram em sala jogando o bilboquê.

Considerações finais

Os resultados obtidos com a execução do projeto foram, tanto para mim, como para os alunos, uma descoberta das brincadeiras e jogos que os indígenas praticam, que também estão presentes em nosso meio e que sempre a cultura está interligada. Apesar do tempo corrido, consegui levar um pouco do conhecimento e difusão

da Lei 11.645/08, que diz respeito à inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Por isso, a importância da formação contínua, pois ajuda-nos a aprimorar nossa prática pedagógica, orientando com conteúdos e atividades para levar aos nossos alunos, que por muitas vezes não executamos na escola porque não temos conhecimento. Já na formação fizemos troca de informações com nossos colegas de profissão. Os alunos demonstraram curiosidade, surpresas com as culturas indígenas, por eles praticarem os mesmos jogos que eles. Percebeu-se a alegria nas aulas práticas, seja na confecção dos brinquedos ou na execução dos jogos.

Temos perspectivas de melhorar e desenvolver mais atividades no próximo semestre, pois elas são muitas e o pouco tempo não permitiu desenvolver todas, mas eu gostaria muito de continuar aprendendo e desenvolvendo com os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

GRANDO, Beleni Saléte. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Revista eletrônica da Escola da Educação Física e Desportos - UFRJ**, 2010. ISSN 1809-9556.

_____. **Jogos e culturas indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

EMEB ONOFRE DE OLIVEIRA

A EMEB Onofre de Oliveira realizou o projeto “Jogos indígenas: vivências em sala de aula” com alunos do 1º e 2º anos, pelos professores de Educação Física, Vânia Stelle Rodrigues e Gilberto Pereira Gama. Foram realizadas atividades de confecção de objetos de cerâmicas, como potes, bolinhas e demais utensílios, confecção de petecas e jogos indígenas (corrida do saci, jogo de bolitas, cinco Marias, cabo de guerra e jogo de peteca).

Fotografia 100 – Alunas do 2º ano confeccionando bolitas com argila



Fonte: Arquivo da EMEB Profº Onofre de Oliveira.

Fotografia 101 – Alunos do 2º ano confeccionando petecas



Fonte: Arquivo da EMEB Profª Onofre de Oliveira.

Fotografia 102 – Alunos do 1º ano assistindo ao vídeo sobre cultura indígena



Fonte: Arquivo da EMEB Profª Onofre de Oliveira.

JOGOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Márcia Silva Santos Martins⁵⁸

Luciana Pereira Padilha⁵⁹

RESUMO

Este texto refere-se às experiências realizadas no projeto “Conhecendo e vivenciando a cultura do povo Bororo”, desenvolvido com alunos da EMEB Tereza de Benguela. Teve como objetivo reconhecer as manifestações culturais do povo Bororo. Além de apresentar diferentes jogos indígenas aplicáveis nas aulas de Educação Física, proporcionou experiências de diferentes práticas corporais. O projeto contribuiu para a aplicação da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africanas e indígenas nos currículos escolares. Constatamos que a cultura indígena exerce inúmeras influências na cultura brasileira, principalmente nos jogos e brincadeiras e que houve por parte da comunidade escolar o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças culturais.

Palavras-chave: Jogos indígenas. Infância. Educação Física.

58 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: gen_marcia@hotmail.com

59 Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. E-mail: lucianapadilhapersonal@gmail.com

Fotografia 103 – Alunos do 3º ano confeccionando lanças alternativas com macarrão, TNT, bola de tênis, com o auxílio da professora de Educação Física Marcia S. S. Martins e a bibliotecária Lourdes

ARREMESSO DE LANÇA



Fonte: Carlos Roberto Liberato.

INTRODUÇÃO

O projeto “Jogos indígenas e a Educação Física escolar” possibilitou colocar em movimento a Lei 11.645/08, que trata da inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Iniciamos as atividades propostas com a exibição de uma reportagem sobre os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas 2015, com a participação de representante do povo Bororo. As crianças puderam conhecer a prática de inúmeros povos indígenas em diferentes jogos, como cabo de força, canoagem, natação em mar aberto, arco e flecha, arremesso de lança, futebol de cabeça. Em seguida realizamos uma roda de conversa acerca dos Jogos Mundiais, que despertou o questionamento: “Índio joga futebol?”.

As modalidades que chamaram mais atenção foram o futebol de cabeça (pela especificidade do uso da cabeça como forma principal de jogar) e o arco e flecha (por ser uma prática já conhecida e até praticada por algumas crianças em acampamentos) e o cabo de força, conhecido como cabo de guerra.

Após as discussões partimos para as atividades práticas, foi apresentado o jogo de peteca, conhecido pelas crianças, mas desconhecida a sua origem. Esclarecemos que o povo Bororo tem esse jogo como uma brincadeira da infância em sua aldeia. Confeccionamos petecas com materiais alternativos, utilizando folhas de jornal, fita adesiva, barbante e palha de milho. Com as crianças distribuídas pelo espaço da área da Mangueira na escola, tiveram oportunidade de realizar o seu gesto principal, “golpear” a peteca. Logo surgiu a ideia de uma competição, que foi aceita por todos. Discutimos as regras e definimos que quem fosse acertado sairia da brincadeira até que restasse só um de cada lado.

Essa situação nos remete a uma reflexão sobre a reinterpretação da brincadeira conforme o contexto. De acordo com o RCNEI (1998, v. 3, p. 235):

Pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture que as crianças estabeleçam relações ricas de trocas, aprendam esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

Outros jogos também foram realizados, o cabo de força e corrida de tora. Antes da prática explicamos que os indígenas praticavam essa modalidade porque a força física era muito importante, que dava o caráter de destaque e reconhecimento dentre todos da aldeia e também para medir a força física. Ressaltamos que a referida atividade era direcionada somente aos homens. Chama atenção nessa atividade, com as crianças, o senso de coletividade presente sem perder o espírito de competição próprios destas brincadeiras.

A brincadeira foi realizada com grupo só de meninas, depois só com meninos e finalizamos como sugestão das crianças meninos versus meninas. Tais brincadeiras possibilitaram que cada criança pudesse conhecer seus limites físicos e de seus pares e, ainda, foram trabalhadas diferentes habilidades, como noção espacial, agilidade, reflexo, lateralidade, esquema corporal, força, que são fundamentais para um bom desenvolvimento, além de proporcionar satisfação para quem brinca.

As práticas corporais do povo Bororo também foram evidenciadas com a confecções de cartazes sobre práticas corporais. Imagens foram retiradas da internet, do site do Coeduc/UFMT, seguidas de textos contendo informações de cada atividade que foram fixados nas paredes do pátio. Informações sobre os jogos - adugo, peteca, arremesso de lança, arco e flecha, cabo de força, bari, pari, corrida de tora.

Outra atividade foi o arremesso de lança, com construção de material alternativo. Utilizamos macarrão de natação, bola de tênis, TNT, fita adesiva e cola quente. Definimos como regra um contra um, em que quem lançava mais distante vencia a disputa. As capacidades trabalhadas nessa atividade foram coordenação, esquema corporal, agilidade, força, noção espacial.

Outro momento foi a prática com arco e flecha, que consiste em atirar flechas com um arco, a fim de acertar um alvo fixo. Utilizamos nessa vivência um arco recurvo escolar (para iniciantes na modalidade). A prática se desenvolveu com o alvo posicionado a uma distância de cinco metros, fixado a uma placa de EVA. A habilidade trabalhada foi de pontaria e concentração. A cada disparo percebia-se duas expressões no rosto das crianças, uma de espanto pelo impacto da flecha no alvo, e outra de satisfação pela experiência concretizada.

Dentre os jogos que perpassam o universo do povo Bororo há o adugo, jogo de estratégia muito interessante que simula a caçada de uma onça. Segundo Maurício Lima (2005), tal jogo só existe no Brasil e possui características de um jogo inca – antiga civilização que viveu nos Andes, no Peru. Dois jogadores movimentam 15 peças, sendo uma onça e outros quatorze cachorros. O objetivo do jogador que movimenta os cachorros é encurralar a onça, já o jogador que movimenta a onça deve capturar cinco cachorros, saltando sobre eles e posicionando-se sobre os pontos determinados no tabuleiro. Tampinhas de tamanhos diferenciados foram utilizadas para desenvolver as partidas.

Ao jogarem, duas crianças disputavam enquanto as demais ficavam ao redor para compreender o jogo. A participação foi ativa, demonstrando interesse em participar, enquanto estavam de expectadores e passavam dicas para os colegas em jogo. O jogo foi comparado ao jogo de damas e o conhecimento sobre tal ajudou na compreensão do adugo. A habilidade trabalhada foi o raciocínio lógico.

Outra atividade foi o Bari (pajé), que se inicia reunindo um grupo de criança em círculo, uma delas é escolhida e levada ao centro para representar a figura sagrada do Bari (pajé), crianças giram em torno dele sem emitir som e aleatoriamente tocam o seu corpo. Com os olhos fechados o Bari deverá adivinhar quem o tocou. Se acaso acertar a pessoa que o tocou será o próximo pajé. Nessa brincadeira são desenvolvidos a coordenação motora, atenção e sentido de localização, percepção e discriminação tátil e auditiva.

Outra brincadeira foi a cobra sucuri. Desenha-se no chão um grande caracol que representa uma cobra, e em fila uma criança por vez segue o desenho pulando com apenas uma perna até chegar ao centro do caracol. Com essa atividade os alunos aprimoram a coordenação motora, atenção, equilíbrio, noção de espaço e tempo.

Na atividade do Pari (ema) reúne-se um grupo de criança em semicírculo e de mãos dadas, uma delas é escolhida para representar o Pari. As demais crianças falam nomes de comidas para atraí-la, se a criança gostar da comida dá um passo para frente, e quando não gostar, recua, dando um passo para trás. Quando apreciada a comida oferecida, fecha-se o círculo e a criança representada pela ema deverá rompê-lo, e sair correndo e quem capturar-la será

o próximo a ser o Pari. Com a execução dessa atividade o aluno trabalha a atenção, força, agilidade e velocidade.

Os alunos argumentaram que essa atividade e a do Bari são parecidas com as brincadeiras cobra-cega e tourinho, que já haviam realizado nas aulas, e juntos observamos que várias delas tiveram influência dos povos indígenas.

Todas essas atividades proporcionaram às crianças uma aprendizagem significativa, oportunizando a ampliação do conhecimento e a melhoria da compreensão do mundo que as cerca, pois os jogos são extremamente importantes no desenvolvimento físico e mental e na formação educacional e social da criança. Nas brincadeiras e nos jogos as crianças estabelecem vínculos sociais, ajustando-se ao grupo e aceitando melhor as regras sociais.

Considerações

Algumas situações ficaram evidentes com a execução do projeto, como a apreciação e leitura dos cartazes por parte dos pais, funcionários e demais alunos, principalmente no horário de saída das crianças, em que os pais relataram sobre o interesse e ansiedade dos filhos com a realização das atividades do projeto. Ficou evidente também que a Educação Física pode contribuir para o diálogo e prática dos diversos jogos e brincadeiras de diferentes culturas. Reconhece-se que a escola tem um papel privilegiado na sociedade atual, ao envolver em seu fazer pedagógico saberes de povos de diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 3, p. 235, 1998.

LIMA, Maurício. **Jogos Indígenas do Brasil**. Disponível em: <http://www.jogosindigenasdobrasil.art.br/port/resultado.asp>. Acesso em: 14 jul. 2016.

EMEB TEREZA DE BENGUELA

A EMEB Tereza de Benguela, com o projeto “Conhecendo e vivenciando a cultura Bororo”, por meio de pesquisa, conheceu manifestações da cultura indígena, como: arquitetura, produção sonoro-musical, arte, plumaria, pintura, mito, jogos e brincadeiras. Encerraram o projeto com a participação da comunidade escolar.

Fotografias 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112 e 113 – Alunos do 3º ano recebem instrução do técnico de tiro com arco Erison R. Martins e vivenciam o arco e flecha



Fonte: Erison Ronaldo Martins e Marcia Silva Santos Martins.

Fotografia 114 – Alunos do 3º ano confeccionando lanças peteca com o auxílio da professora de Educação Física Luciana Padilha



Fonte: Rosa Maria Ribeiro Pereira.

Fotografias 115, 116, 117, 118 e 119 – Alunos do 3º ano construindo e vivenciando o jogo adugo



Fonte: Marcia Silva Santos Martins.

Fotografia 120 – Alunos do período matutino assistindo à apresentação das atividades desenvolvidas na escola pelos alunos dos 3º anos, com a apresentação da coordenadora Lucinéia Augusta de Moraes



Fonte: Marcia Silva Santos Martins.



PARTE III

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NAS ESCOLAS:
UMA PERSPECTIVA DO OLHAR**

PRÁTICAS DO CMEI JAÍRA CUIABANO

O CMEI Jáira Cuiabano desenvolveu o projeto História e Cultura do Povo Chiquitano com o objetivo de conhecer a história e a cultura deste povo, por meio de jogos, brincadeiras, culinária, instrumentos musicais e costumes.

Os Chiquitano foi o povo escolhido pela unidade escolar por haver ali dois alunos descendentes desta etnia.

Fotografia 121 – Exposição de objetos que expressam a cultura do povo Chiquitano



Fonte: Arquivo da CMEI Jáira Cuiabano.

Fotografia 122 – Vivência passeando pelo rio Guaporé



Fonte: Arquivo da CMEI Jáira Cuiabano.

Fotografia 123 – Aluno Isaque navegando pelo rio Guaporé



Fonte: Arquivo da CMEI Jaíra Cuiabano.

Fotografia 124 – Aluno jardim II - Brincar de arco e flecha



Fonte: Arquivo da CMEI Jaíra Cuiabano.

PRÁTICAS DO EMEB ANA TEREZA ARCOS KRAUSE

PROJETO “SIRIRI ATAK”

O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Ana Tereza Arcos Krause (ATAK), localizada no bairro Jardim Industriário II. O público-alvo foram os funcionários da ATAK, sendo cinco professoras, um Ajudante de Serviços Gerais (ASG), uma Cuidadora de Aluno com Deficiência (CAD), uma Técnica em Multimeios Didáticos (TMD), a coordenadora, diretora e uma professora de Educação Física, coreógrafa do grupo.

Trata-se de um projeto voltado para a dança regional “siriri”, sendo desenvolvido inicialmente com o intuito de participar da Confraternização Esportiva (CECSE) realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Cuiabá. Com o seu êxito, o grupo decidiu continuar com o projeto, visto que as participantes consideraram positivos todos os resultados acerca dos ensaios e posteriormente das apresentações.

Responsáveis: Cleiry Paulina Cruz de Souza e Ohana Alves Medeiros

Fotografias 125 e 126 – Momentos de ensaios do grupo “Siriri ATAK”



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografias 127, 128 e 129 – Apresentação: 2º Confraternização Esportiva e Cultural dos Servidores da Educação (CECSE, 2017)

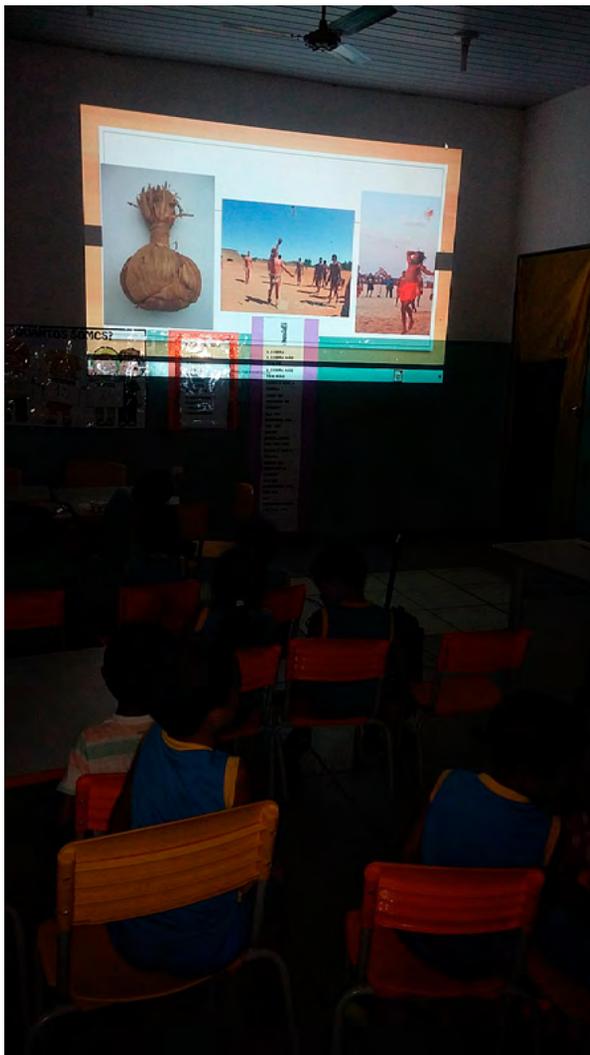


Fonte: Acervo da unidade.

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS

O projeto foi desenvolvido na EMEB Ana Tereza Arcos Krause com as turmas da Educação Infantil I e II fase e 1º ciclo nos anos de 2016 e 2017. As crianças participaram ativamente das brincadeiras, demonstrando conhecimento de algumas, no entanto, sem saber que eram da cultura indígena. O projeto finalizou com a “Gincana da Paz”, neste dia a escola transformou-se em uma grande aldeia e os vários povos confraternizaram por meio das brincadeiras, jogos e danças do povo estudado. A experiência foi muito satisfatória, colaborando no desenvolvimento motor das crianças, assim como, na ampliação do repertório cultural.

Fotografia 130 – Educação Infantil - Conhecendo a história e a cultura do povo Indígena



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 131 – Educação Infantil - Vivência do cabo de guerra



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografias 132, 133 e 134 – Alunos da Educação infantil e 1º ano vivenciando a corrida de tora



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 135 - Aluna "A" – Vivência da perna de pau



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 136 - Aluno J. F. – Vivência do arco e flecha



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 137 - Educação Infantil – Prova da gincana – Dança indígena



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 138 – Alunas do 3º ano B – 1º ciclo – dança da chuva - etnia TERENA



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 139 – Dança da guerra – Povo Xavante – 6º ano A



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 140 – instrumentos confeccionados pelos alunos do 6º ano, para a realização da dança da chuva



Fonte: Acervo da unidade.

PRÁTICAS DA EMEB DARCY RIBEIRO

A EMEB Darcy Ribeiro propôs a confecção de cartazes e construção de maquetes que foram organizadas desde o primeiro povoado às margens do rio Coxipó do Ouro até o atual centro histórico de Cuiabá, contando a história do embate entre os indígenas e os bandeirantes.

Fotografia 141 – Alunos do 5º ano do período vespertino “B”. Apresentação da história de Cuiabá e os primeiros habitantes à margem do rio Coxipó



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 142 – Aluno Ian de Souza Rodrigues relatando sua experiência



Fonte: Acervo da unidade.

** “Primeiramente, eu gostaria de falar no museu sobre os índios, que também são os nossos antepassados, foi única e também me acrescentou mais entendimento sobre eles.*

O que aprendi? Aprendi que os índios têm várias rixas, tradições, costumes, etc.

Um dos seus costumes era pintar todo o seu corpo, assim eles sabiam quem é de sua tribo ou não. Além desses costumes, eles também furavam os seus narizes e os seus lábios para dizer que agora as crianças entraram na idade adulta, e estão prontas para ir à caça, e travar batalhas, lógico com a supervisão de seus pais.”

PRÁTICAS DA EMEB JUAREZ SODRÉ

A EMEB Juarez Sodré desenvolveu o projeto “O viver e o brincar na cultura indígena: vivenciar a cultura corporal por meio de brincadeiras e jogos”, com o objetivo de possibilitar conhecimentos acerca da história e cultura dos povos indígenas por meio de brincadeiras, confecção de adornos, pinturas e desenhos.

Fotografias 143, 144 e 145 – Confecção de peteca, alunos de 5 anos período matutino



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografias 146 e 147 – Arranca mandioca, atividade desenvolvida na aula de Educação Física com turmas de 5 anos



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 148 – Alunos 5 anos, turma verde matutino, brincando da corrida do saci



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 149 – Alunos 5 anos brincando do caminho da onça



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografias 150 e 151 – Aluno 3 anos matutino - Confeção de adorno



Fonte: Acervo da unidade.

PRÁTICAS DA EMEB RAFAEL RUEDA

A EMEB Rafael Rueda realizou o projeto “Identidade, Cultura Cuiabana e Indígena” com o objetivo de contribuir com a formação, aceitação e reconhecimento da identidade como base de um ser cultural, social e que por meio de suas relações pode mudar e agregar novos conhecimentos com capacidade de respeitar o diferente. Nesse período alunos e professores pesquisaram sobre a temática, por meio de entrevista com a comunidade, pesquisa em livros paradidáticos, internet, que foram sistematizada e abordada de forma interdisciplinar.

Fotografia 152 – Alunos do 3º B confeccionando o bodoque



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 153 – Alunos do 3º ano brincando com bodoque estilingue



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 154 – Alunos da Educação Infantil I B e II B brincando com peteca



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 155 – Alunos do 2º ano brincando com cabo de força



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 156 – Aluno do 6º ano, L. M.O.G, experimentando o instrumento timbila



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 157 – Alunos do 5º e 6º anos e o secretário escolar Rafael confeccionando instrumento musical (unganda) com cano PVC



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 158 – Intercâmbio, Comunidade Mata Cavallo na escola, contando sua história e as produções de artesanatos da comunidade



Fonte: Acervo da unidade.

Fotografia 159 – Alunos da Ed. Infantil I e II A e B produzindo tinta caseira com uso dos alimentos



Fonte: Acervo da unidade.