



Troca de saberes indígenas, quilombolas e caiçaras com o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: experiência presencial e virtual de um projeto coletivo de trabalho nos 3os anos do Ensino Médio¹

Exchange of indigenous, quilombola and caiçara knowledge with Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: classroom and virtual experience of a collective work project in the 3rd years of high school

Intercambio de saberes indígenas, quilombolas y caiçaras con el Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: experiencia presencial y virtual de un proyecto colectivo de trabajo en los 3os años de la Enseñanza Media

Cátia Pereira Duarte²

Profa. Dra. em Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil

Lílian Gil³

Profa. Ms. em Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil

Paula da Silva Pires⁴

Graduanda de Comunicação Social, Bolsista do Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil

Laura de Melo Soares⁵

Graduanda de Serviço Social, do Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil

Recebido em: 30/06/2021

Aceito em: 21/11/2022

Resumo

Ao dialogar com os formandos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF sobre uma resistência a determinados temas da cultura corporal, surgiu o desejo de aperfeiçoar as aulas de danças tradicionais da Educação Física a fim de colaborar com o Projeto Coletivo Pés na Estrada – Paraty/ CAp João XXIII, fato que culminou na organização do evento “Troca de saberes indígenas e quilombolas” em uma versão presencial, em 2019, e virtual, em 2020. Este relato traz o cotidiano vivido por noventa formandos e duas professoras, registrado

¹ O presente artigo faz parte das reflexões do Grupo de pesquisa “Prática Escolar em Educação Física/PPeEduFis”.

² catia.duarte@ufjf.edu.br

³ lidanca@hotmail.com

⁴ paulinh2@hotmail.com

⁵ lauramelosoares08@gmail.com

em diário de campo de estagiários e bolsistas da escola. Concluiu-se que, a partir da interculturalidade crítica, o grupo foi motivado a repensar o funcionamento do ensino, certos de que a pandemia trouxe desafios e possibilidades de encontro com comunidades distantes da escola.

Palavras-chave: Troca de saberes. Interculturalidade crítica. Educação Física escolar.

Abstract

The discussion with the high school's graduating students of the Application College John XXIII about their resistance to certain themes of body culture brought up the desire to improve the traditional dance classes of Physical Education, in order to collaborate with the "Collective Project Feet on the Road" – Paraty / Cap John XXIII, leading to the organization of the event "Exchange of indigenous and quilombolas knowledge", which was held face-to-face in 2019 and online in 2020. This report brings the daily life of the ninety graduating students and two professors, recorded in the field diary of interns and fellows of the school. It was concluded that, based on the critical interculturality, the group have been motivated to rethink the functioning of teaching, knowing that the pandemic brought challenges and possibilities of meeting with communities that are far away from the school.

Keywords: Knowledge Exchange. Critical interculturality. School physical education.

Resumen

Al dialogar con graduandos de la Enseñanza Media del *Colegio de Aplicação João XXIII* sobre una resistencia a determinados temas de la cultura corporal, ha surgido el deseo de perfeccionar las clases de danzas tradicionales de la Educación Física a fin de colaborar con el Proyecto Colectivo Pies en la Carretera - Paraty/ Cap João XXIII, hecho que culminó en la organización del evento "Intercambio de saberes indígenas y quilombolas" en una versión presencial, en 2019, y virtual, en 2020. Este relato trae el cotidiano vivido por noventa graduandos y dos profesoras, registrado em el diario de campo de practicantes y becarios de la escuela. Se ha concluido que, a partir de la interculturalidad crítica, el grupo se motivó a repensar el funcionamiento de la enseñanza, seguros de que la pandemia ha traído desafíos y posibilidades de encuentro con comunidades distantes de la escuela.

Palabras clave: Intercambio de saberes. Interculturalidad crítica. Educación Física escolar.

Introdução

Desde 2005, o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF de Juiz de Fora (CAp/JF) desenvolve Projetos Coletivos de Trabalho (PCT) nos diferentes segmentos. Um dos mais antigos é o dos terceiros anos do Ensino Médio (EM) que vem aproximando professores de diferentes áreas para abordar temas que cruzam o cotidiano dos conteúdos curriculares, como, por exemplo, a identidade da cultura corporal brasileira na região sudeste.

Pela proximidade da cidade com o estado do Rio de Janeiro, professores visitam a região de Paraty (RJ) ao término de tais discussões. Nessa região, há três usinas nucleares, Angra I, Angra II e Angra III, estando apenas duas em atividade e sendo ambas responsáveis por 3% de energia consumida no país (ROSSI, 2019). Considerada patrimônio nacional desde 1965 a cidade é marcada pela sua herança histórica e colonial, além da sua porção extensa do mar Atlântico, possuindo 65 ilhas, 300 praias e uma

fauna diversa proporcionada pela Mata Atlântica. Além disso, a cidade possui reservas indígenas Guarani-Mbya, quilombos e comunidades caiçaras.

A partir dessa riqueza cultural, os professores exemplificavam seus conteúdos com facilidade, no entanto, nas aulas de Educação Física (EF), devido aos alunos não terem muitas reflexões sobre danças tradicionais brasileiras em anos anteriores do currículo ou entenderem que território identitário é um discurso para outras disciplinas que não seja a Educação Física ou Artes, a aprendizagem dos saberes de origem indígena ou quilombola ficavam comprometidas. Muitos pais não aprovavam a ideia de que seus filhos dançassem segundo religiosidades distantes da realidade urbana local e começaram a enviar bilhetes pedindo que o conteúdo fosse reavaliado.

Embora se explicasse que as leis 9.394 (BRASIL, 1996), 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008) eram fundamentais para acessar o patrimônio cultural do povo brasileiro, que os Decretos 5.051 (BRASIL, 2004), 6.040 (BRASIL, 2007) e a Resolução n. 8 (BRASIL, 2012) deveriam ser defendidos por todos e que a PEC 241 (ESTUDO TÉCNICO, 2016) destruiria as organizações dos diferentes grupos sociais, o retorno era que aula de EF deveria se ater às técnicas corporais de alguns esportes e lutas.

A partir dessa convicção, ponderava-se que a origem das práticas corporais na EF e nas Artes, de forma que se tornassem culturais e sociais, quando amplamente reconhecida por muitos grupos. Fato é que, dependendo da história do lugar e das pessoas, muitas práticas não se tornam culturais, passando a ser sociais quando há interesses globais que fogem dos interesses das culturas que as compõem.

Com o tempo, notou-se a necessidade de discutir os conteúdos curriculares dentro do Departamento de EF e, com apoio dos estagiários³ e bolsistas⁴, a ideia dos temas interdisciplinares começou a fazer sentido para os formandos do EM. Quando os alunos⁵ começaram a reconhecer que havia uma grande diversidade⁶ cultural na própria região, que os professores não tinham o hábito de ouvir a comunidade escolar para elencar os conteúdos e que, a partir das últimas eleições, os povos originários e remanescentes da região do seu PCT perdiam direitos a cada mês, entenderam que seria

³ Acompanha as atividades de ensino dos professores do CAp, interage com o ambiente escolar, elabora plano de unidade para certo conteúdo, planeja e desenvolve três aulas para as turmas que acompanhou.

⁴ Acompanha as atividades de ensino, pesquisa ou extensão dos professores do CAp, interage com o ambiente escolar da escola e na rede municipal, bem como nos grupos de pesquisa, desenvolvendo atividades para a comunidade escolar com ou sem supervisão dos orientadores da escola.

⁵ Os formandos sempre estimularam o debate com as lideranças e, por isso, vem contribuindo com a organização das versões. Nesta oportunidade, agradece-se Álvaro Cordeiro Quintella, Ana Júlia Costa Silva, Júlia Alexia Fernandes Barros Reis, Júlia Ribeiro Lino, Lidimara Aparecida Pereira, Maria Victória Silva Ramos, Mariana de Sousa e Milena Alvim Sevério Abreu pela organização frente à III Troca de Saberes, dizeres e fazeres, com indígenas, quilombolas e caiçaras no Cap.

⁶ Segundo Pessoa (2017), a diversidade nasce com o fim dos nacionalismos e o surgimento da mundialização. Na virada do século XX para o XXI, assistiu-se a uma culturalização generalizada da existência, em que a construção de identidades emergiu de forma tão pulverizada que seus próprios criadores foram os interessados a lucrar com tal conceituação.

fundamental exercer uma cidadania para que, por meio da interculturalidade crítica⁷, reelaborassem as aulas de dança, ampliassem os conceitos sobre política de identidade⁸ e de diferença⁹ no currículo da Educação Física escolar, e propusessem que os indígenas e quilombolas viessem ao colégio para dialogar sobre seus saberes com a comunidade escolar.

Assim, em 2019 realizou-se a versão presencial, com mesas que trataram de território e territorialidade, cuidados com o meio ambiente e currículo escolar. Em 2020 realizou-se a versão virtual¹⁰ em função da pandemia por COVID-19, com mesas que trataram Patrimônio Material dos povos originários e remanescentes quilombolas: desafios da manutenção da cultura durante e após a pandemia de Covid-19 e Patrimônio Imaterial dos povos originários e remanescentes quilombolas: oportunidades educacionais e de saúde em tempos de distanciamento social.

Em 2021, devido à perpetuação da pandemia, realizou-se outra versão virtual com uma mesa sobre Métodos de ensino que atenderão as demandas de um mundo pós-pandêmico. A mesa abordou o cenário dos impactos da pandemia no sistema educacional e as possíveis consequências no retorno às aulas presenciais nas comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras e urbanas portuguesas, pois houve a participação de uma professora que lida com educação especial em Lisboa e de um professor que lida com a sociologia dos saberes em diversos territórios portugueses em Braga, ambos parceiros do nosso grupo de pesquisa.

Ambas as propostas desejavam que os alunos conhecessem o patrimônio material e imaterial da região sudeste; propusessem espaço de discussão sobre diversidade cultural entre professores, alunos, professores e alunos de outras escolas públicas, povos originários e remanescentes de quilombos em um evento escolar; e exercitassem a cidadania, de modo a manter o diálogo entre a universidade e as comunidades indígenas, quilombolas e caiçaras, verificando o que poderia ser feito para ajudá-los quando o Estado não os protege.

⁷ Para Candau (2012), essa perspectiva permite que se desconstruam preconceitos em relação aos sujeitos, articulem-se os saberes para compreender como as pessoas vivem, resgatem-se conhecimentos para criar soluções de problemas sociais, e promovam-se espaços para o diálogo e a aprendizagem, a partir de reflexões sobre práticas corporais que seguem a Lei 10.639/03.

⁸ A identidade é híbrida e tem ligação temporária entre os discursos e as práticas, por um lado, e processos de subjetivação que nos constroem enquanto sujeitos, de outro (HALL, 1998).

⁹ A diferença é uma construção histórica e social (SILVA, 2000) que, por meio de discussão de etnia, diversidade, dentre outras nas práticas socioeducativas (CANDAUI, 2012), busca consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso.

¹⁰ Ver evento na íntegra no https://www.youtube.com/watch?v=YNtBA-jEtWk&feature=emb_logo.

Procedimentos metodológicos

Neste relato sobre o cotidiano do trabalho pedagógico realizado em 2019 e 2020, com noventa formandos do CAP e duas professoras de Educação Física que participam do PCT, registrou-se as experiências em um diário de campo de estagiários e bolsistas.

Primeiramente, se fez um levantamento dos problemas e soluções que os alunos apresentaram, por meio dos representantes em conselho de classe¹¹. Nas aulas de EF uma proposta de trabalho foi discutida e aceita com pontos sugeridos pelos alunos, como: pesquisas com pessoas mais velhas da comunidade escolar e reestruturação das atividades diárias que visassem à participação dos alunos na organização, execução e avaliação do processo (estranhamento dos acontecimentos no campo (FONSECA, 1999)). De posse de alguns relatórios das aulas, definiram-se os tópicos que poderiam ser discutidos com indígenas e quilombolas, assumindo que se descreveriam as relações dos sujeitos durante o evento e a organização política dentro da instituição (CAP) (esquematização das regularidades/irregularidades). Após um tempo de trabalho, realizaram-se os eventos em anos consecutivos, sendo avaliado o processo de construção da proposta (desconstrução dos estereótipos), bem como sendo descritas e interpretadas as novas posturas dos envolvidos (comparação com exemplos antropológicos). A última etapa, produção de material didático a ser usado em escolas públicas (sistematização do material em modelos alternativos), foi concluída em parceria com professores de escolas públicas em 2021 e está na página da escola.

Para analisar os registros no diário de campo, seguiu-se a linha interpretativa da Antropologia Social de Mauss (2003), sobre o que foi observado antes, durante e depois dos eventos, já que as interações dos sujeitos no CAP têm pressupostos antropológicos e sociológicos diferentes de outros sujeitos de outras escolas nos mais diferentes espaços. Depois do primeiro evento, os alunos do CAP demonstraram preocupações com os discursos que representaram sua proposta, a fim de garantir uma política da diferença para tratar das identidades étnicas no CAP, algo fundamental para tornar seus corpos¹² um fato social total¹³. Depois do segundo, alunos da graduação demonstraram preocupações com a prática que representou suas formações acadêmicas, a fim de promover uma metodologia

¹¹ Reuniões entre professores e representantes de turmas para fechar conceitos e notas de um trimestre escolar.

¹² Como tempo e espaço, por consequência produtor de sentidos e significados nos diferentes temas da cultura que perpassa o currículo escolar. Em uma relação social, a corporalidade seria, então, um termo da filosofia para designar a maneira pela qual o cérebro reconheceria e utilizaria o corpo como instrumento relacional com o mundo (DUARTE, 2019).

¹³ Maneiras de agir, de pensar e de sentir que exercem determinada força sobre os indivíduos, fazendo-os se adaptarem às regras da sociedade onde vivem, bem como elaborarem respostas para remodelar a sociedade (MAUSS, 2003).

intercultural crítica entre os professores da cidade, capaz de garantir o diálogo da universidade com a comunidade. Depois da terceira versão, alunos e graduandos demonstraram preocupações com a continuidade do ensino na possível volta das aulas presenciais, considerando a situação da saúde pública e a inserção da tecnologia nesta transição de métodos.

Descrição e interpretação do material

Para contextualizar as danças tradicionais na Educação Física enquanto as suas músicas são desenvolvidas nas Artes, linguagens obrigatórias nos currículos de acordo com a lei 13.278 (BRASIL, 2016), fez-se uma tempestade de ideias com os alunos dos terceiros (EM), momento que se conceituou o conteúdo; instigaram-se os objetivos do mesmo no currículo; compreendeu-se a relação do tema com outros conhecimentos presentes em outras disciplinas; sugeriram-se metodologias de trabalho; e discutiram-se as formas de avaliação. Nas aulas que se seguiram, aspectos históricos¹⁴, políticos¹⁵, econômicos¹⁶, religiosos¹⁷, filosóficos¹⁸ e técnicos, da região de origem das danças em questão foram apresentados, momento em que a cultura virou um território de conflitos pelo seu significado, tanto no interior do grupo, quanto no contato que estabeleceram com as comunidades (NUNES, 2016).

Especialmente nos aspectos técnicos, vale registrar que durante as práticas de dança da região sudeste, colocaram-se roupas típicas e acessórios usados pelos indígenas e quilombolas de Paraty (RJ), respectivamente, no xondaro, no jongo e no caranguejo. Explicou-se que o xondaro é uma dança-luta-reza, na qual os guerreiros resgatam movimentos de aves como o colibri (*maino'i*), gavião (*taguato*), andorinha (*mbyju*), sabiá (*korosire*) e papagaio (*parakau ndaje*) (TESTA, 2014) para treinar resistência corporal e espiritual em saltos, rastejos, esquivas, entre outras habilidades que imitam autodefesa, surpresa e reação imediata na selva (MONTARDO, 2002). Na aldeia, os jovens apresentam-se com pinturas corporais, calça comprida e pés descalços, brincando, cantando e dançando em compasso ternário, em círculo e em sentido anti-horário para que todos tenham o mesmo poder de voz. Ao som

¹⁴ Nos aspectos históricos, aborda-se a origem de cada aldeia indígena, comunidade quilombola ou caiçara, os hábitos alimentares e as formas como se organizam e constituem uma família.

¹⁵ Nos aspectos políticos, abordam-se os movimentos do passado e da atualidade para garantir a identidade do grupo social; e, as atuais organizações de luta, através das associações indígenas, quilombolas e caiçaras, para garantir a manutenção dos seus direitos.

¹⁶ Nos aspectos econômicos apontam-se as atividades que as comunidades fazem para sobreviver financeiramente.

¹⁷ Nos aspectos religiosos, abordam-se as relações das comunidades com as suas crenças, principalmente a partir do funcionamento dos rituais.

¹⁸ Nos aspectos filosóficos, aborda-se o conceito do corpo, a função da escola e a relação da corporeidade das aulas de Educação Física com uma formação básica crítica e de qualidade.

instrumental invocatório às divindades, eles usam idiofone confeccionado com taquaras cortadas em tamanhos diversos (*takuapu*); violão com afinação e toques diferenciados da cultura brasileira (*mbaraká*); chocalhos globulares (*mbaraká miri*); membranofone feito com pele de cotia e usado por mensageiros guarani (*angu'apu*); flauta (*mimby*); clave (*popygua*); cordofone (*ravé*); e rabeca ou violino (*mbarakapu, mbarakai*) (MONTARDO, 2002).

O jongo do Campinho acompanha o jongo do Bracuhy, também da região de Paraty, há dez anos e é uma dança-canto-música que procura uma identidade própria para valorizar suas manifestações, já que parecia ter acabado na comunidade. O passo básico é feito de forma alternada, ora o pé direito vai a diagonal interna, ora o pé esquerdo realiza o mesmo movimento, finalizando a execução com um giro, permitindo vários deslocamentos em diferentes direções dentro de uma roda. Advindo de Angola, esse jongo banto tem sido dançado de pés descalços, camisetas brancas, mulheres com saias florais e turbantes e homens com calça branca e kufi, ao som de puítas (um ancestral da cuíca) e tambores de diferentes tamanhos e formatos (tambu ou caxambu - tambor maior; e o candongueiro - tambor menor) (MAROUN, 2013).

O caranguejo é uma ciranda caiçara que imita os movimentos da rede no mar. Os dançarinos resgatam tais movimentos para comemorar uma boa pesca de caranguejos ou para divertir visitantes da cidade. Usando roupas de passeio do dia a dia, brincam, cantam e dançam em compasso ternário, em duas fileiras - festas dos pescadores-, ou em círculo com movimento anti-horário - festas turísticas de eventos de música, arte, literatura, gastronomia, religião e esporte náutico-, da região de Paraty. Ao som de cantos e instrumentos como rabeca, violão, viola, timba, pandeiro, caixa de folia, dentre outros, eles dançam várias cirandas¹⁹ até o amanhecer.

Importante refletir que, sem acompanhar a diversidade cultural do país, os alunos não têm acesso ao patrimônio de seus ancestrais, sendo natural que, para evitar um currículo inchado, transtornos com supervisores e/ ou familiares dos jovens, alguns aspectos do patrimônio das comunidades populares sejam apagados. Considerando que a cidadania exige associação entre espaço participativo e educação política, para se colocar neste tempo escolar, precisou-se ainda da noção de citacionalidade²⁰ para que a dança tradicional saísse de seus locais de origem e chegasse à escola com significados originais e ampliação dos mesmos, a partir das mais variadas abordagens sobre o tema, pois as práticas corporais são artefatos da cultura que significam e são significadas, representam e são

¹⁹ Arara, Chibacateretê, Caboclo veio, Cana-verde, Chapéu, Flor do mar, Limão, Marrafa e Tontinha.

²⁰ Propriedade do signo de ser outra coisa na sua mesmice.

representadas, subjetivam e são subjetivadas, regulam e são reguladas em cada contexto escolar (NEIRA, 2018).

Ao dançar, também se discutiu a etnicidade na corporalidade enquanto fato social total, reconhecendo-se que a técnica é um caminho para se colocar no mundo, visto que todos são diferentes e que, por aceitação de pertencimentos²¹, as identidades são construídas, existindo diferentes possibilidades que se baseiam em outros aspectos, listados anteriormente, para se obter uma identidade étnica múltipla, jamais fixa.

Após as vivências, relatou-se a experiência com os diferentes grupos quando se esteve em contato em 2018, dialogando sobre a dificuldade que eles têm de terem aulas na própria comunidade, de apresentarem sua cultura nas escolas do município, de estarem em eventos que lhes deem as mesmas oportunidades de voz e voto quando existe um debate sobre o patrimônio local. Por fim, contou-se que as trocas de atenção, dinheiro ou comentários positivos sobre as culturas não geram uma equivalência entre os sujeitos, mas uma assimetria na qual cada um tem uma função e todas são consideradas importantes em um processo democrático.

A partir do reconhecimento do patrimônio material e imaterial que o PCT poderia explorar, pensou-se, com alunos e estagiários, na possibilidade de uma realização de troca de saberes com os indígenas e quilombolas, dentro do CAp, em um primeiro momento, com a participação de outros professores da rede, bem como professores doutores da UFJF, para depois levar os alunos do colégio até as duas comunidades que foram estudadas.

Nos meses que antecederam o evento, enquanto estudava outras regiões brasileiras, o grupo fez reuniões para averiguar como seria a avaliação da disciplina de EF caso optassem por uma mostra cultural durante o evento. Foi combinado que todos se esforçariam, mas se não fosse possível, após a entrega do relatório da proposta, ou seja, no primeiro dia útil após o término do evento, todos apresentariam suas danças tradicionais de forma contextualizada, com bebidas e comidas da região escolhida. Além disso, organizariam a troca de saberes, preocupando-se com a imagem institucional, com a alimentação, com o transporte que conduziria os convidados e com os responsáveis que acompanhariam e dormiriam com os indígenas e quilombolas, bem como com a arrumação do espaço necessário para o bom andamento do evento.

No evento presencial, observou-se um movimento de reciprocidades entre os alunos que agiam

²¹ Mais que pertencer a um grupo de negros, indígenas, homens, mulheres, crianças, idosos, gordos, magros etc, a identidade, segundo Pessoa (2017), dá-se na intersecção de diferentes pertencimentos/ características que empoderam o sujeito.

de forma democrática (todos buscavam as soluções e, após amplo debate, tomavam decisões por votação; cada um se envolvia em uma atividade que lhe fosse familiar, mas quando um não conseguia resolver um problema, o outro o cobria, trocando de função momentaneamente; mesmo sem concordar, ninguém expunha o colega fora do espaço de construção das ideias), tocando, positivamente, os participantes da comunidade que foram à escola.

Alguns professores do PCT, por familiaridade com os temas “Território e territorialidade”, “Meio ambiente” e “Currículo escolar”, contribuíram coordenando as discussões das mesas. Os estagiários assumiram diferentes frentes na estrutura²². Os indígenas de Araponga trouxeram seu coral para abrir o trabalho, enquanto os quilombolas de Bias Fortes (o grupo do Campinho não conseguiu participar desta versão) suas danças, para fechá-lo. Paralelamente, sem organização pré-definida, houve iniciativa de um futebol entre indígenas e quilombolas que causou grande comoção, pois as regras eram mais cooperativas e o gol sofrido era comemorado da mesma forma que o gol feito. A comunidade participou das mesas, das apresentações culturais, como também adquiriu muitas peças de artesanato.

Com a pandemia em 2020, não foi possível realizar a proposta presencial, nem mesmo discutir amplamente a ideia com os alunos formandos e professores de outras disciplinas da escola. Assim, graduandos de Serviço Social, Educação Física e Comunicação organizaram a II Troca de saberes de forma virtual, a partir da mesa sobre Patrimônio Material dos povos originários e remanescentes quilombolas: desafios da manutenção da cultura durante e após a pandemia de Covid-19, e da mesa Patrimônio Imaterial dos povos originários e remanescentes quilombolas: oportunidades educacionais e de saúde em tempos de distanciamento social. Foi um período difícil em que tudo parecia mais burocrático, pois dependia de contatos *online* para acontecer. As trocas de palestrantes foram desgastantes ao longo da organização, pois muitos tinham problemas tecnológicos para participar do evento.

O representante Mbyá falou das atividades de artesanato na aldeia em Paraty; a representante de Araribóia falou do seu trabalho acadêmico; o representante do Campinho falou da sua política partidária como candidato a vereador; o representante do Capão do Negro falou das suas ações no movimento negro nacional e o representante do Centro Amazonense dos trabalhos culturais que

²² Essa culminância foi possível porque o Departamento de Educação Física e a Direção do CAp prontificaram-se a fazer reuniões com gestores, encaminhar documentos e viabilizar a comunicação com a comunidade da cidade; a Pró reitoria de Extensão dispôs-se a orientar o processo de submissão do projeto de evento e a agilizar os trâmites entre diversos setores da UFJF, assumindo os gastos das viagens; a emenda parlamentar da Deputada Federal Margarida Salomão permitiu cobrir os gastos com cachês e alimentação para organizadores e grupos vulneráveis segundo Conselho de Comitê de Ética; e o setor de Imagem Institucional cobriu o evento, bem como permitiu o acesso da comunidade aos saberes e fazeres que foram produzidos no CAp, mesmo após o término do evento.

circulam na *internet*. Na segunda temática, o representante Sapucaí falou sobre as dificuldades do ensino nesses tempos; a representante Puri falou das suas obras e atividades feministas pelo Brasil; a representante do Paiol comentou sobre as letras reinventadas das suas danças tradicionais; e, a representante de Jutaí-Breu Branco da interferência da pandemia nos rituais atuais. Novamente, os valores dos saberes e fazeres eram constantemente reafirmados e renegociados, pois acadêmicos, indígenas, quilombolas e professores da rede pública queriam mostrar o que sabiam e faziam para superar as dificuldades que o momento exigia.

Com a dificuldade de realização do evento em 2021, pelos mesmos motivos de 2020, optamos pela proposta virtual. Bolsista de extensão e alunos do Ensino Médio assumiram a organização junto às coordenadoras que são as professoras de Educação Física destes formandos. A discussão sobre Métodos de ensino que atenderão as demandas de um mundo pós-pandêmico foi realizada pelos líderes caiçaras das comunidades de Ubatuba-SP e do Frade-Angra dos Reis; pela liderança da aldeia Rio Bonito, pela professora quilombola do quilombo Jutaí, de Breu branco e pela professora portuguesa.

Os acadêmicos da UFJF e da UMINHO resgataram as relações dos pensamentos científicos com as experiências relatadas pelas lideranças. Não se repetiram as mazelas do ano anterior, mas teve-se uma desistência de participação indígena em função de uma diretora não-indígena não liberar a professora guajajara para palestrar. Desta vez, não tivemos apresentações culturais das etnias, mas contamos com um vídeo receptivo de alguns alunos da escola, como também, uma carta (a modelo Paulo Freire) dos formandos para os futuros alunos que ingressarem no CAp, pedindo que estes cuidem do meio ambiente e das pessoas, a fim de que o sentimento de responsabilidade faça parte do currículo pós-pandêmico.

Das experiências, ainda persistem algumas preocupações, sendo elas: os valores da escola atual para o atual governo, pois são embasados em uma política educacional desterritorializada, que tenta separar as práticas político-sociais de um local em prol de um projeto globalizado de cultura; os cursos de formação de professor, que permanecem precários em relação a direitos humanos, porque o sistema econômico vigente coloca o rendimento financeiro a frente da autonomia do trabalho e da vida social; e as exigências familiares, que ainda valorizam o jargão dos direitos individuais sem reconhecimento das especificidades dos direitos das diferentes comunidades, diante de uma sociedade que elenca valores desse grupo dominante e não de todos.

Para tanto, este trabalho pretende reterritorializar as práticas de dança por meio de novas condições de existência, a partir de princípios da interculturalidade crítica (CANDAU, 2012) que:

desconstruiu preconceitos da vida diária dos indígenas e quilombolas; articulou as experiências dos grupos vulneráveis às dos alunos e graduandos; resgatou aprendizados do processo de comunicação que poderiam ser úteis para professores da rede pública; promoveu formação básica, inicial e continuada da comunidade.

Conclusão

Segundo o professor indígena Denilso, “branco não aprende muito porque morre cedo, mais cedo do que tem consciência”. Esse comentário fez com que todos pensassem nas diferentes realidades escolares antes de determinar os conhecimentos fundamentais para os alunos. Qual será a função da escola frente às demandas sociais pós-pandemia? Que conteúdos deverão ser elencados para respeitar o patrimônio de cada sociedade? Como construir espaços e tempos que permitam autonomia crítica dos envolvidos? Se for sabido onde estão os saberes e fazeres, que se busque falar deles na escola, sem esquecer ‘de estar vivo’ para ouvir a história dos que precisaram, em determinado momento, aprender os valores dos brancos para sobreviver, e que hoje, avisam os mesmos brancos de que estes precisam aprender valores elementares para continuar existindo enquanto sociedade.

Muitos jovens da rede pública não percebem a relação entre determinados conteúdos porque não são ensinados a observar saberes e fazeres cotidianamente, estimulando pouco uma capacidade de antecipação que é fundamental para agir, com segurança, em seu meio social. No período de convivência com indígenas e quilombolas, entendeu-se o quanto os conhecimentos são passados de forma prática, permanentemente repetitiva, até que a pessoa consiga realizar a tarefa sem crítica dos mais velhos. Com a experiência, teve-se a noção de que acolhendo ideias, desejos, medos e curiosidades dos discentes, pode-se manter uma espiralidade de saberes, fazeres e dizeres de diferentes realidades étnicas em prol da construção de conhecimentos nas diversas instituições de ensino da cidade de Juiz de Fora. Cabem aos professores, por meio da ação tripartida de dar, receber e retribuir, ressignificar as formas de escolhas de conteúdo, para mostrar ao Estado nacional que apenas uma educação democrática gera fortalecimento de todos os movimentos sociais, em uma nova perspectiva que almeje a crítica como algo que beneficiará a todos os cidadãos e não uma ameaça ao poder de seus representantes.

O bem comum, que foram os eventos, nem sempre representou a identidade coletiva em detrimento da individual, mas quis evidenciar que a moral individual dos alunos/ graduandos/

professores advindos de diferentes bairros tinha que ser compatível com a sobrevivência desse coletivo democrático. Por meio da organização, execução e avaliação dos trabalhos, os corpos moldaram-se e ganharam sentido para dialogar com outros grupos escolares, para brincar, alimentar-se, rezar, ou seja, houve uma luta pela fixação de seus signos ou marcas identitárias na história da escola e uma sinalização de que cada turma de formandos necessitará de sua própria significação cultural.

Pensar uma educação de qualidade implica refletir sobre a superação da obrigação que a fundamenta nos tempos modernos: direito de retribuição exclusiva. A escola pode ser um espaço de interrelação contínua entre indivíduos e sociedades, em que os modos de manifestação da cultura permitam reflexões mais humanitárias nas instituições modernas, desconstruindo preconceitos entre os patrimônios locais; articulando conceitos nas práticas político-pedagógicas da educação básica da região; resgatando os códigos identitários de cada grupo social que constitui este país em projetos coletivos nas escolas públicas; e promovendo encontros, presencial ou virtual, que permitam o exercício da alteridade porque é um direito e não porque é uma obrigação de retribuição social, conforme dissipado em muitos discursos governamentais.

Referências

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a convenção n. 169 de organização internacional do trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais. **Diário Oficial**, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. **Diário Oficial**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6 do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial**, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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". **Diário Oficial**, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Art. 1º O art. 26, que estabelece as diretrizes e

Cátia Pereira Duarte, Lílian Gil, Paula da Silva Pires, Laura de Melo Soares.

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial**, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/ CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial**, Brasília, 2012. Seção 1, p. 26.

ESTUDO TÉCNICO n. 12/ 2016. Impactos do Novo Regime Fiscal: subsídios à análise da Proposta de Emenda à Constituição – PEC n. 241/2016. **Câmara dos Deputados**. Brasília: Edições Câmara, 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2016/EstudoTcnicon122016versao21ago_publicado.pdf. Acesso em: 06 mai. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso em: 26 mai. 2020.

DUARTE, Cátia Pereira. **Modos de ser quilombola, indígena e português: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, Aldeia Araponga e Comunidade de Areosa**. 2019. Tese inédita (Promoção à Classe de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) – Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

HALL, Stuart. Notes on deconstructing ‘the Popular’. In: STOREY, John (Org.). **Cultural Theory and popular culture**. Athens: University of Georgia Press, 1998. p. 237-240.

MAROUN, Kalyla. **Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnicoculturais do corpo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. **Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. Práticas corporais na Educação Física Cultural. São Paulo: Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar. **Youtube**, 14 fev. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BqLGHtFGfPc>. Acesso em 14 mai. 2019.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: 2016. p. 51-72.

Cátia Pereira Duarte, Lílian Gil, Paula da Silva Pires, Laura de Melo Soares.

PESSOA, Jair de Moraes. Saberes e culturas populares nas contradições da culturalização da sociedade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/2, p. 493-508, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5495>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

ROSSI, Amanda. Tudo o que você precisa saber sobre as usinas nucleares de Angra 1 e 2, e por que são diferentes de Tchernóbil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jun. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/06/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-as-usinas-nucleares-de-angra-1-e-2-e-por-que-sao-diferentes-de-tchernobil.shtml>>. Acesso em 22 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes guarani Mbyá**: modos de criar, crescer e comunicar. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.