

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

CARLOS GOMES DE MEDEIROS NETO

**SABERES INDÍGENAS, CULTURA DE MOVIMENTO E
INTERCULTURALIDADE: CENÁRIOS NA COMUNIDADE DO CATU/RN**

NATAL-RN

2019

CARLOS GOMES DE MEDEIROS NETO

**SABERES INDÍGENAS, CULTURA DE MOVIMENTO E
INTERCULTURALIDADE: CENÁRIOS NA COMUNIDADE DO CATU/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira de Melo

NATAL-RN

2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Medeiros Neto, Carlos Gomes de.

Saberes indígenas, Cultura de Movimento e Interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN / Carlos Gomes de Medeiros Neto. - Natal, 2019.

96 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd.

Orientador: José Pereira de Melo.

1. Saberes indígenas - Dissertação. 2. Cultura de Movimento - Dissertação. 3. Interculturalidade - Dissertação. I. Melo, José Pereira de. II. Título.

SABERES INDÍGENAS, CULTURA DE MOVIMENTO E INTERCULTURALIDADE: CENÁRIOS NA COMUNIDADE DO CATU/RN

Dissertação apresentada por CARLOS GOMES DE MEDEIROS NETO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira de Melo, na linha de pesquisa Educação, Comunicação, Linguagens e Movimentos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Pereira de Melo – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Antonio de Pádua dos Santos – Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares – Titular Externo
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof^a. Dr^a Maria Eleni Henrique – Suplente Externo
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Dias – Suplente Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

DEDICATÓRIA

À minha família por toda criação, amor e carinho. Ao meu orientador, pelo incentivo, diálogos e experiências. Com vocês, o caminho torna-se viável.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso Deus, pelo dom da vida e por todas as graças alcançadas.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por ter oportunizado minha qualificação Profissional.

À minha esposa Alice e ao meu filho Carlos Manoel minha total gratidão e amor. Vocês são meu porto seguro, onde me sinto amado, aceito e feliz.

À minha mãe Dona Guadalupe agradeço por todo esforço, amor, carinho e luta, por acreditar todos os dias no desenvolvimento dos filhos e da família.

A meu pai, *in Memoriam*, Cláudio Gomes de Medeiros, mais conhecido por Prof. Cláudio, minha eterna gratidão, por todas as orientações e acolhimento humano, pela oportunidade de conhecer e aprender os caminhos da vida ao seu lado com doçura, leveza, ao mesmo tempo com inquietações e percalços. Meu pai dedicou grande parte da vida à Educação Física Escolar, seu campo profissional. Toda sua dedicação me fez sentir à vontade de caminhar por essa linda e sensível profissão. Pai, até breve...

A minha vó, tio, irmãos, primos e meu padrasto meu muito obrigado por todo tempo disponível, diálogos, aprendizagens, disponibilidade, afeto e vivências múltiplas.

Ao professor e orientador José Pereira de Melo meu abraço de gratidão, pessoa simples, acessível, sempre pronto a contribuir na nossa vida pessoal e acadêmica, uma verdadeira fortaleza para seus orientandos. Um poço de sabedoria e dedicação à Educação Física brasileira e Potiguar.

Aos amigos e companheiros de estudos do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento - GEPEC, membros discentes e docentes dos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pelas orientações, sensibilidade e troca de experiências.

Aos Professores Karenine Porpino e Allyson Carvalho pelo olhar sensível a temática indígena e por todos os encaminhamentos na seleção do mestrado, vocês foram fundamentais.

Aos/Às professores/as do Departamento de Educação Física que contribuíram durante o processo: Cida, Isabel, Allyson Carvalho, Pádua, Aguinaldo.

A Professora Dr^a. Marta Genú Soares examinadora externa do relatório de pesquisa minha gratidão pela disponibilidade, confiança, zelo, sensibilidade e delicadeza das/nas palavras. Sou grato à vida pelo nosso encontro!

Ao Professor Dr. Antonio de Pádua dos Santos minha gratidão pelo convívio, ensinamentos, por poder compartilhar os caminhos da etnografia, das reflexões teóricas e epistemológicas, no campo da educação, educação física e das ciências sociais. Meu muito obrigado por tudo!

À comunidade indígena do Catu dos Eleotérios e a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva.

Aos Professores Marcus Vinicius e Lerson Maia, pelos conhecimentos compartilhados, interação, produção e construção sensível das aprendizagens durante os estudos no IFRN.

Aos companheiros Marcel Buenno, Marcel Franco, Ribamar, Alison Batista, Mariana, Jonas Morais, Camilla, Carlos Lopes, Rodolfo Pio, Rafael Góis, Joyce, Érika e Wanessa, com vocês aprendi novos horizontes.

Agradeço aos indígenas do catu, ao Cacique José Luiz Soares (Luiz Katu), a Valda Maria Arcanjo da Silva (Valda), a Vandregercílio Arcanjo da Silva (vando) pela acolhida, conversas e disponibilidade.

A Prefeitura de Goianinha, por possibilitar tempo para a escrita e realização deste trabalho acadêmico.

Por fim, gratidão a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram com o desenvolvimento desse trabalho.

A linguagem é pulsação de minhas relações com o outro, nesse campo ocorre a comunicação. [...] A linguagem não é um mero conjunto de imagens verbais, nem tão-somente uma vestimenta do pensamento ou representação de um sujeito pensante. [...] a linguagem está imbricada na experiência vivida e nas relações do corpo com o mundo.
(Nóbrega, 2015, p. 106).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Mapa dos povos indígenas do Rio Grande do Norte.....	48
Foto 1 - Parte da família do sr. Manoel Ladislau Soares.....	54
Foto 2 – Sempre no caminho da trilha.....	55
Foto 3 – Início da Trilha do Catu.....	56
Foto 4 - Ponte sobre Rio.....	57
Foto 5 - Identificação das placas de sinalização na trilha.....	58
Foto 6- Espaços alagados.....	59
Foto 7-Lagoa Fria.....	60
Foto 8 - Divulgação do 1º Evento que contemplava o futevôlei.....	64
Foto 9- Competição de Futevôlei.....	65
Foto 10- O corpo em busca de uma bola quase perdida.....	66
Foto 11- Escola Municipal Indígena João Lino da Silva.....	68
Foto 12 -Intercâmbio Cultural.....	69
Foto 13-Dança do Toré.....	70
Foto 14- Brincadeira do Arco e Flecha.....	71
Foto 15 - Peteca de palha de milho.....	74
Foto 16-Organizando a aula para as vivências.....	76
Quadro 1 - Vivências que foram identificadas no discurso e na prática da comunidade.....	52
Quadro 2 - Cultura de Movimento na Escola Indígena João Lino da Silva.....	72
Quadro 3 - Nomes dos servidores e alunos no tronco tupi e seus respectivos significados.....	75

LISTA DE SIGLAS

APA - Área de Proteção Ambiental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

E.M.I.J.L.S. - Escola Municipal Indígena João Lino da Silva

FJA - Fundação José Augusto

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GEPEC - Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MT - Mato Grosso

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAIDEIA - Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

RN - Rio Grande do Norte

TO - Tocantins

RESUMO

SABERES INDÍGENAS, CULTURA DE MOVIMENTO E INTERCULTURALIDADE: CENÁRIOS NA COMUNIDADE DO CATU/RN

As motivações para realização desse trabalho partem do envolvimento como voluntário do XII Jogos dos povos indígenas, realizado na Cidade de Cuiabá/MT, no ano de 2013 e no I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, realizado na Cidade de Palmas/TO, no ano de 2015. A partir dessas experiências foram aflorando curiosidades e inquietações com a temática indígena. Assim, foi criando forma este trabalho. O mesmo teve como objetivo geral, analisar a cultura de movimento escolar e os saberes indígenas na comunidade do Catu/RN. A pesquisa se caracteriza como um estudo etnográfico, referenciada nas teorizações de Geertz (2008). Os resultados dessa pesquisa nos mostram uma comunidade aberta a saberes intercultural dentro e fora da escola indígena. Outros achados importantes foram: à identificação da primeira instituição indígena regulamentada pelo Ministério da Educação no Rio Grande do Norte, apresentando uma Educação diferenciada e de tempo integral; identificamos brincadeiras, danças, jogos indígenas; espaços e equipamentos na comunidade que fomentam a realização de diversas práticas corporais, entre outras. Portanto, existem na comunidade do Catu saberes, vivências e práticas culturais tradicionais que resistem e são ressignificadas pelos povos potiguaras desse lugar, como também, outras práticas consubstanciam o dia-a-dia dessa população, formando parte da cultura de movimento dos indígenas do Catu. Perceber esses saberes e práticas como pilares da comunidade é assumir a co-responsabilidade diante do desafio de construir novos caminhos para a Educação Indígena Potiguar.

Palavras-chave: Saberes indígenas; Catu; Cultura de Movimento; Interculturalidade

ABSTRACT

INDIGENOUS KNOWLEDGE, MOVEMENT CULTURE AND INTERCULTURALITY: SCENARIOS IN THE CATU / RN COMMUNITY

The motivations for carrying out this work are based on the voluntary participation of the XII Indigenous Peoples Games, held in the city of Cuiabá / MT, in 2013 and in the 1st World Indigenous Peoples Games held in the city of Palmas / 2015. From these experiences curiosities and worries about indigenous issues have been emerging. Thus, this work was shaped. The purpose of this study was to analyze the culture of school movement and indigenous knowledge in the Catu / RN community. The research is characterized as an ethnographic study, referenced in the theorizations of Geertz (2008). The results of this research show us a community open to intercultural knowledge inside and outside the indigenous school. Other important findings were: identification of the first indigenous institution regulated by the Ministry of Education in Rio Grande do Norte, presenting a differentiated and full-time education; we identified games, dances, indigenous games; spaces and equipment in the community that foment the accomplishment of diverse corporal practices, among others. Therefore, there are traditional knowledge, experiences and cultural practices in the Catu community that resist and are re-signified by the potiguar peoples of that place, as well as other practices consubstantiate the day-to-day life of this population, forming part of the movement culture of the Catu Indians . Perceiving these knowledge and practices as pillars of the community is to assume co-responsibility in the face of the challenge of constructing new paths for Potiguar Indigenous Education.

Keywords: indigenous knowledge; Catu; Movement Culture;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO 01– EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO.....	21
SEÇÃO 02 – CORPO E CULTURA ÍNDIGENA	34
SEÇÃO 03 – CENÁRIOS DA CULTURA DE MOVIMENTO NO CATU.....	46
3. 1 A PARTIDA EM BUSCA DA CULTURA DE MOVIMENTO DO CATU.....	50
3. 2 A TRILHA NO CATU: CORPO EM MOVIMENTO.....	52
3. 3 O FUTEVÔLEI: ESPORTE APROPRIADO PELA COMUNIDADE.....	62
3. 4 CULTURA DE MOVIMENTO E A ESCOLA INDÍGENA NO CATU.....	68
CONSIDERAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE.....	87

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda como tema principal a Educação Escolar Indígena e a Cultura de Movimento, apropriando e ressignificando saberes múltiplos na prática pedagógica e no campo da comunidade indígena do Catu/RN. Essas temáticas são necessárias para o desenvolvimento do estudo, ao passo que, transcorrem todos os ritos cronológicos da minha formação acadêmica/estudantil (graduação e pós-graduação). Todas as experiências vividas em comunidades indígenas, tais como: jogos indígenas, pesquisas, extensão, ensino, intercâmbios e voluntariado enriqueceram imersões na cultura indígena brasileira e potiguar.

Esse campo de aprendizagens possíveis com os saberes e fazeres da cultura indígena nos impulsiona a estudar os cenários da comunidade indígena Catu dos Eleotérios, mergulhando na realidade e propondo à descrição minuciosa de parte da Cultura de Movimento nos diversos contextos da comunidade. Assim, este estudo tem fundações nas relações não formais, experiência e relatos, em tempo e espaço diversos que são estimulados pelos indígenas do lugar na escola e comunidade, onde as vivências e curiosidades estão ancorados nos saberes indígenas.

As experiências que potencializaram as pesquisas (formal) têm sua cronologia inicial com o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, intitulado “Cultura lúdica infantil: um registro das tradições indígenas potiguares”, sob a orientação do pesquisador Marcus Vinicius de Faria Oliveira, estando o Museu do Brinquedo Popular do IFRN como um grande estimulador de pensamentos e atitudes.

Nesse contexto, as experiências acadêmicas e profissionais evidenciadas em universidades e escolas do Ensino Básico, no estado do Rio Grande do Norte, nos revelam instituições que pouco têm destinado tempo, investimentos e ações às populações indígenas, especialmente em relação à Educação Escolar Indígena potiguar.

Os dados da pesquisa evidenciam as relações e possibilidades dos saberes indígenas com a Cultura de Movimento na Comunidade, na Educação indígena, como também na Educação Escolar Indígena. A realidade da comunidade são itinerários culturais formativos propícios para o desenvolvimento de trabalhos

pedagógicos, socioculturais e interculturais no campo da Educação brasileira e potiguar.

Sendo assim, as motivações para a realização deste trabalho partem, de maneira intrínseca: do envolvimento como discente em pesquisas na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, Campus Natal/Cidade Alta, no ano de 2012; da participação como voluntário nos seguintes eventos: XII Jogos dos Povos Indígenas, realizado na cidade de Cuiabá/MT, no ano de 2013; I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, realizado na Cidade de Palmas/TO, no ano de 2015; e extrínsecas, que suscitam do contexto atual, legislação; e a necessidade de dialogar com conhecimentos que visam transcender as instituições formadoras no intuito de valorizar os saberes indígenas da comunidade e da Escola indígena.

O trabalho configura-se como uma ferramenta que motiva ações desencadeadoras de reflexões, representações e sentidos de um grupo social, no intuito de pensar e agir nas relações étnico-raciais em contexto indígena, ampliando o debate, o diálogo e os significados de uma realidade singular. Assim, estaremos mapeando experiências para a educação com a finalidade de fortalecer e empoderar a comunidade investigada. Tratando a temática indígena como potencialidade regional e específica da cultura potiguar, partiremos das manifestações e processos culturais da comunidade do Catu dos Eleotérios/RN.

Esses atores, os Eleotérios, são famílias que vivem na microrregião litorânea sul do RN. A microrregião dista uma média de 79 Km de Natal. A denominação de “Catu dos Lotero”, em Silva (2007), foi dada pelos regionais ao lugar onde vivem essas famílias. Atualmente, o Catu é definido por alguns como sítio, uma classificação elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e (re)apropriada pelos moradores do lugar. Um outro direcionamento que motivou o caminhar da pesquisa nessa comunidade surgiu na Escola Indígena João Lino da Silva, a pioneira e única instituição de educação escolarizada regulamentada pelo Ministério da Educação – MEC, no estado do Rio Grande do Norte.

Assim, contemplar estudos dessa realidade traz para a universidade o debate e o diálogo para ser apropriado e ressignificado no contexto educacional. Com isso, este estudo busca responder a seguinte questão: Como a Cultura de Movimento e os saberes indígenas se organizam na comunidade do Catu/RN e na Escola Indígena?

Diante da problematização e organização do trabalho, temos como objetivo geral analisar a Cultura de Movimento e os saberes indígenas na comunidade do Catu/RN. Essas inquietações surgem pelo delineamento dado à pesquisa, outros encaminhamentos são necessários para compor a investigação, tais como os objetivos específicos: a) compreender a organização social na Escola Indígena João Lino da Silva a partir da cultura de movimento; b) analisar a cultura de movimento apropriada e ressignificada pela dinâmica cultural na comunidade do Catu/RN; c) discutir os aspectos legais da educação étnico-racial na escola indígena.

Para construir nossa argumentação, na terceira seção, utilizamos entrevistas realizadas com sujeitos da comunidade e anotações que foram registradas no diário de campo.

Dessa forma, o cenário e o rigor da pesquisa somam-se a organização do aporte metodológico na intenção de perceber o campo da pesquisa e todo seu desenvolvimento. Ao propor a investigação dos fenômenos e sua dinâmica cultural, buscamos empreender um caminho qualitativo, compreendendo os significados das informações qualitativas oriundas do empírico.

As pesquisas qualitativas, de acordo com Baumann (2002), desenvolvem-se a partir de uma família de abordagens fundamentadas, em particular da fenomenologia e do existencialismo, cujas contribuições científicas referem-se à compreensão dos fenômenos a partir de sua interpretação.

Nessa relação, à pesquisa segue uma abordagem qualitativa com os pressupostos teóricos e os métodos da etnografia, cujo delineamento de investigação entrelaça os atores envolvidos com a realidade. Percebe-se que a descrição e a indução constituem-se em características fundamentais do estudo etnográfico, fazendo parte do arcabouço descritivo: problemas, depoimentos, diálogos e outros elementos. Para Geertz (2008, p.19), “Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana”.

Essa seleção metodológica busca entrelaçar no corpo da pesquisa a descrição minuciosa e não se presta a teste ou comprovações. Em André (1995), o plano de trabalho é aberto e flexível, atendendo às mudanças naturais da experiência, com a finalidade de constituir novas formas de entendimento da realidade. Complementando, Moretti-Pires e Trichê (2012, p.105) afirmam que “a etnografia é um processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar

e analisar o estilo de vida e padrões específicos de uma cultura”. Pela etnografia, é possível compreender e descrever uma cena cultural de uma maneira muito privilegiada.

Assim, o presente trabalho foi estruturado em três fases, a saber: na primeira, foram realizadas a construção do projeto de pesquisa, revisão de literatura, preparação para a pesquisa de campo; na segunda, foram realizados levantamentos de documentos oficiais que regem a Educação Escolar Indígena no Brasil e uma revisão de literatura que pretenderam um melhor delineamento do objeto para apresentar conceitos e fundamentar a pesquisa no campo.

Na terceira fase, foi realizada a pesquisa de campo na comunidade do Catu e na Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, para vivência do pesquisador, sendo necessário o mergulho na comunidade para aplicação dos instrumentos de coletas dos dados. Somam-se a isso os registros do diário de campo, a observação participante e as informações obtidas a partir das falas dos moradores e professores, sendo analisados e tratados os saberes da realidade e o cenário empírico na intenção de descrever os resultados da pesquisa.

Como opção metodológica, utilizamos o método da pesquisa etnográfica, a qual ocorreu em função da sua capacidade de lidar com amplas situações, conhecendo as condições e o modo de vida de determinados grupos sociais. Essa seleção metodológica adveio por entender que seria mais apropriada e eficaz para se chegar aos resultados da investigação, isso se deve ao delineamento que foi dado ao estudo.

A pesquisa foi desenvolvida na comunidade indígena do Catu dos Eleotérios, localizada na Cidade de Canguaretama, no Estado do Rio Grande do Norte, a partir de informantes-chave que vivenciam as demandas comunitárias ligadas às questões étnico-raciais, políticas e sociais, como também parte do corpo docente, três professores da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva.

Esclarecemos que a comunidade indígena do Catu dos Eleotérios em seu universo se constitui pelo limite geográfico e histórico entre as cidades de Goianinha e Canguaretama, as cidades se confundem próximo ao Rio Catu. Outro recorte que se faz importante, é o fato de o município sediar a única instituição escolar indígena regulamentada pelo Ministério da Educação no Estado do Rio Grande do Norte. Esses são recortes fundamentais para o andamento do trabalho, permitindo assim o desenvolvimento e a conclusão da pesquisa.

Como técnica de pesquisa, utilizou-se a observação participante, fundamental para obtenção das informações pertinentes ao estudo. Os instrumentos de coleta de dados foram as experiências no ambiente, através de: depoimentos, entrevistas individuais e semiestruturadas, fotografias, documentos oficiais e documentos técnicos. As anotações minuciosas no diário de campo complementam esse arcabouço. As possíveis ações englobam a percepção, o envolvimento comunitário e as subjetividades dos sujeitos participantes.

A pesquisa adota uma profunda compreensão dos modos de vida dos sujeitos envolvidos e, como cita Geertz (2008, p.07), “os dados serão analisados por nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem”, em contexto específico, com subjetividades, crenças e valores culturais. Foram formuladas estratégias baseadas nas proposições teóricas que levaram ao estudo; as revisões feitas na literatura; e nas novas proposições e hipóteses que foram coletadas a partir da descrição minuciosa da pesquisa. Somam-se a isso os registros no diário de campo, advindos da realidade pautada no universo empírico.

Para fins de aproximação e autorizações locais, fiz uma incursão duas vezes por semana, na quarta e na quinta-feira, em outras semanas na segunda e terça-feira, e, após alguns convites de moradores da comunidade, fui me instalando à noite, dormindo vários momentos na comunidade. Essa dinâmica ocorreu entre os meses de março e junho de 2016, na cidade de Canguaretama.

Concomitante as ações citadas anteriormente, inseri no plano de ação uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Canguaretama, em especial à Secretaria de Educação do Município para o conhecimento prévio da pesquisa. A intenção da pesquisa foi apresentada à Secretária Municipal de Educação, no entanto, foi indicado apresentá-la à liderança da comunidade e ao diretor da escola. Depois, foi possível encaminhar uma visita à comunidade do Catu, dando início às formalidades da pesquisa. A intenção desse encontro era a de me apresentar à comunidade e encaminhar uma solicitação/autorização para a ação da pesquisa.

No primeiro contato com a comunidade do Catu, com os critérios atendidos, foram apresentadas as intenções de pesquisa aos dirigentes da escola e ao cacique, professor e representante político da aldeia. O diálogo aconteceu na própria escola. Durante a primeira visitajá obtive a autorização da comunidade para que eu

empreendesse meu estudo no local. Essas autorizações foram verbais e não registradas em forma de documento.

Segui o período de março a junho de 2016 com os trâmites burocráticos, que antecederam a realização do trabalho de campo. Providenciei documentos (projeto de pesquisa, cartas de apresentação, cronogramas, termos de consentimento, termos de autorização e anuência).

Após essa etapa, de junho até meados de dezembro de 2016, realizei a pesquisa de campo etnográfica. O lócus de investigação foi a comunidade e a Escola Indígena Municipal João Lino da Silva, instalada na comunidade Catu dos Eleotérios/RN.

De acordo com Silverman (2009), “na pesquisa etnográfica, além de se utilizar a observação participante e a entrevista pode-se recorrer a documentos pessoais (carta, diários) publicações, documentos oficiais”. Em Saneto (2012), essas atividades, quando associadas, empreendem a transformação dos sentidos em significados, ao buscarem a interpretação de um sistema simbólico.

Nesse interim, direcionei minha atenção à Escola Indígena João Lino da Silva, às aulas no ensino fundamental I, com os professores pedagogos, e à Cultura de Movimento que emergia dentro da escola (turno regular e diferenciado) e fora dos espaços escolares.

Dessa forma, os estudos da Antropologia, postulada por Geertz (1989), nos apresentam o caminho científico basilar para a pesquisa, entendendo o conjunto situado da comunidade do Catu como uma ciência interpretativa à procura do significado, um alicerce para a minha investigação e análise.

O trabalho etnográfico, eminentemente construído por observações e registros, foi realizado nos espaços escolares situados na comunidade, com base em observações construídas a partir da presença da Cultura de Movimento na Escola Indígena João Lino da Silva e das manifestadas dentro e fora dos espaços escolares.

A incursão no campo aconteceu em fases, que, apesar de apresentadas de forma estruturada, não ocorreram de maneira linear, mas em um espiral vivido, com diversas teias de significados que dialogam e sustentam todo arcabouço de saberes na/da pesquisa.

Esse processo de aproximação, entre a minha figura de pesquisador e a comunidade, foi pautado por observações em torno do cotidiano escolar e das

especificidades culturais. Nessa fase não foram realizados registros fotográficos e entrevistas, apenas foram feitos registros em diário de campo pautados nos fatos observados e nas conversas informais que tinha com os moradores e professores.

As anotações advindas de observações e impressões continuaram a ser realizadas e foram somadas aos registros de imagens que colaboram com a pesquisa e ampliam os dados e as ilustrações do estudo. Acresço às observações, ao diário de campo e aos registros de imagens, a realização de entrevistas com alguns atores sociais da escola (diretor e professores) e da comunidade (cacique e alguns moradores). O caminho da pesquisa de campo, os delineamentos e as ações, como: a identificação de informações pertinentes à compreensão da realidade observada; o registro de informações e reflexões em diário de campo durante o período presente na comunidade indígena; o registro de imagens; e entrevistas.

As entrevistas somente aconteceram após o período de maior convivência, o que assegurou maior adequação às especificidades culturais da comunidade. Diante de autorização prévia, as entrevistas e os depoimentos foram captados na íntegra e armazenados com o auxílio de gravadores de áudio. As entrevistas foram guiadas por um roteiro previamente construído, mas com flexibilidade para acrescentar ou retirar questionamentos.

As informações adquiridas a partir das entrevistas, corporificadas pela observação participante, pelas imagens e pelo registro em diário de campo, compõem o material empírico para a análise interpretativa. Este trabalho se interessa, acima de tudo, em compreender os significados e sentidos atribuídos às experiências dos envolvidos na pesquisa. Diante disso, consiste numa tradução das informações levantadas e dos discursos sociais para uma linguagem interpretativa aos olhos da ciência.

O processo de análise interpretativa será dimensionado no contexto de uma teia de significados (GEERTZ,1989), em que os indivíduos são considerados sujeitos sociais que estão imersos em uma dinâmica cultural que faz parte um conjunto de representações, símbolos e significados. Nesse sentido, não será o indivíduo isolado tomado como sujeito, mas a expressão externa de suas manifestações na realidade social em que está inserida a sua produção subjetiva e interação simbólica.

A perspectiva antropológica, de acordo com Geertz (1989), é caracterizada pela descrição densa do objeto e de suas relações e interações. A densidade implica interpretação dos fenômenos e comportamentos que são descritos numa proposta de análise cultural, que envolve uma incursão interpretativa do que está por detrás do objeto em estudo.

Dessa forma, a pesquisa não se restringe à simples descrição de atividades e aspectos culturais, uma vez que envolve os processos analíticos e interpretativos. As contribuições do autor apontam para toda e qualquer reflexão acerca da dimensão simbólica de práticas e fenômenos sociais e culturais. Nesse sentido, busco a compreensão do outro, na realidade investigada, com sua dinâmica e formas de significar.

A dissertação está organizada em três seções. Na primeira, denominada de *Educação, Currículo e Legislação*, buscamos realizar uma análise do currículo e legislação da Educação Escolar, Educação Física e da Educação Escolar Indígena, tendo-se como principal interlocutor Sacristán (1995) e seu conceito de currículo.

A segunda seção, intitulada *Corpo e Cultura Indígena*, foi trabalhada com as proposições que fundamentam as concepções de corpo, Cultura de Movimento de autores e pesquisadores da educação física. Compõe nessa seção as teorizações vindas da antropologia, sociologia e educação, com fundamentações e diálogos dos autores que sustentam o trabalho de pesquisa, a saber: Morin (1977); Nóbrega (2010); Grando (2007); Mauss (2003); Aranha (1990); Alencar (2007), entre outros.

Na terceira seção, nominada de *Cenários da Cultura de Movimento no Catu*, partimos do cenário escolar e comunitário, do campo empírico, na busca de identificar os saberes vivenciados na prática pedagógica da Escola Indígena e os conhecimentos fora da escola, em espaços esportivos e ressignificados pela dinâmica cultural.

Este relatório acadêmico convida, portanto, o leitor para a leitura de temáticas que integram um campo fértil de conhecimentos entre a Educação Escolar Indígena e os cenários da comunidade do Catu, utilizando um arcabouço teórico da Educação brasileira e da Educação Física.

SEÇÃO 01 – EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO

Para pensarmos os conhecimentos acerca da Cultura de Movimento e os saberes indígenas faz-se imprescindível o debate e a contextualização do cenário atual. Elencamos nessa seção a trilogia educação, currículo e legislação, relacionando-os aos documentos que regem a Educação Indígena e Escolar dos povos indígenas, a interculturalidade e os conhecimentos que dialogam com a Educação Física no Brasil.

Nesse sentido, surgem reflexões e olhares abrangentes para a discussão sobre os diversos aspectos socioculturais da Cultura de Movimento possíveis para educação física que implicam o debate sobre o currículo na educação escolar indígena.

Dessa forma, são múltiplos os conceitos e definições atribuídas ao currículo escolar, tema debatido por vários autores como Leite (2005) e Moreira (1995). Dentre os autores citados, dialogo com Moreira (1995, p. 10), “quando associa o currículo à política cultural”. Ampliar as proposições sobre currículo na intenção de envolver à política cultural no currículo escolar significa incluir os povos tradicionais com seus hábitos e costumes.

Essa participação cultural centrada nas nuances do currículo multicultural, de acordo com Sacristán (1995, p.82), “é a capacidade da educação para acolher a diversidade”. Compreender a perspectiva do currículo multicultural é basal para direcionar ou questionar as discussões porvindouras que norteiam nosso estudo. Discutir essa temática nas entrelinhas do texto é adequado para pensar as especificidades do currículo em questão. Posto isso, Sacristán (1995, p. 83) afirma que:

O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares.

Sabe-se que os currículos escolares constroem e apropriam saberes multiculturais, todavia, penso que esses caminhos teóricos não atendem na sua completude as demandas complexas de pensar a educação e a diversidade cultural. Constituem um aporte propositivo fragmentado que não dá conta de pensar uma

educação que favorece a troca de saberes, o diálogo e a migração cultural das experiências.

Por essa razão, e na busca de interligar uma relação digna e mais respeitosa com os povos indígenas do Brasil, o Estado brasileiro garante na Constituição Federativa do Brasil de 1988 direitos como a Educação, saúde, segurança, moradia e entre outros as populações tradicionais.

Consustanciados nesse arcabouço as Orientações Internacionais, no caso pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), por meio da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, como também na Carta das Nações Unidas e outros instrumentos de Direitos Humanos; Essa legalidade homologa a proteção do direito, como também sustentam e implementam documentos e teorias norteadoras para serem efetivadas e desenvolvidas pelas sociedades, nesse caso, na educação escolarizada.

As teorias sobre o currículo, de acordo com Lopes e Macedo(2011), têm nos mostrado que no Brasil durante muitas décadas prevaleceu o modelo de currículo cientificista pautado pelo paradigma da chamada ciência moderna positivista, responsável pela hierarquização entre as disciplinas e conteúdos a serem trabalhados nas escolas.

Nesse sentido, encontra-se a estreita relação entre o referido paradigma científico e o currículo, Segundo Sacristán (1995), os currículos cientificistas tomavam como referência a ciência ocidental, que por sua vez conferira aos demais povos seus conhecimentos tidos como universais. E seu projeto de homogeneização cultural se refletiu nos currículos escolares.

Esses modelos de currículos escolares expõem ranços na sociedade. Superar o projeto de homogeneização por meio de atitudes inovadoras em/nos currículos possibilita o avanço das discussões na escola, implementando práticas que organizam temas singulares e plurais, na intenção de construir bases para a Educação Brasileira.

Quando se discute o currículo na perspectiva cultural, coexistem teorizações, abordagens e direcionamentos que distinguem os enfoques para uma educação cultural. Nesse sentido, o teórico Forquin (1993) esclarece uma importante distinção entre os sentidos básicos para o multiculturalismo: 1º apenas descreve diferentes formações culturais que entram em contato, mas não questionam a dialógica do processo; 2º busca a multiplicidade cultural e sua interação.

Diante do contexto teórico aplicado ao multiculturalismo, Candau e Leite (2011) conferem interesse ao significado atrelado à segunda opção, contudo divergem das duas tendências do multiculturalismo, a saber: tendência unitaristas, por menosprezarem as questões de poder e hierarquia envolvidas no contato entre diferentes tradições socioculturais; e a tendência diferencialista, uma vez que recusa quaisquer soluções segregacionistas para essa problemática.

A partir das conceituações citadas anteriormente sobre multiculturalismo e suas tendências, decidimos optar por outra teia teórica que elege a expressão interculturalismo como caminho mais adequado para nosso estudo, percebendo por meio da interculturalidade as vias e/ou pontes que retroalimentam o processo dialógico, aberto e interativo.

Por certo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena (BRASIL, 2013), no contexto atual, garantem que os povos indígenas tenham direito à educação diferenciada, contribuindo para a afirmação de suas identidades étnicas. Para Kreutz (1999, p. 80)

A possibilidade fundante para o reconhecimento étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas, que estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional. A identidade étnico-cultural não é uma realidade muda, ela é fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada.

O reconhecimento étnico é necessário, constitui empoderamento e reflete no processo educacional. Nesse sentido, o direito a uma educação diferenciada encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino, dentre eles o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros. Concomitante a esses encaminhamentos, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013, p.32) afirmam que:

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

O caminho teórico e prático está sendo alicerçado e potencializado por programas de pós-graduação em todo o território nacional, incentivando a construção de pesquisas com os saberes indígenas em comunidades indígenas do Brasil. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, possibilita e fomenta o processo de ampliação para a Educação brasileira e potiguar a uma educação diferenciada. Oferece esses conhecimentos em mesas-redondas, debates, palestras, seminários, extensões, congressos, disciplinas optativas e regulares com a temática étnico-racial, e a produção de conhecimento em pesquisas *stricto sensu*.

A Educação brasileira tem avançado também na Educação Básica e na Educação Escolar indígena, pois durante muito tempo, o sistema educacional para os indígenas configurou-se como educação imposta, bem diferente de ser uma educação escolar que garante as especificidades. A Educação Escolar Indígena tem que ser pensada com e pelos os indígenas. Propõe uma Educação pensada a partir de suas realidades e garante os direitos fundamentais para a formação dos indivíduos, para que possam ter plenas condições de cidadania.

Esse investimento conceitual apresenta-se como ferramenta basal para o desenvolvimento da sociedade. Trabalhar com políticas públicas que não contemplem esses direcionamentos acarreta problemas como o preconceito, a intolerância e o retrocesso. Dessa forma, reconhecer as diversidades étnicas que constituem a nação brasileira é respeitar e reconhecer as diferenças culturais.

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País. A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização

dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (BRASIL, 2013, p.358).

Dessa maneira, o ornamento legal brasileiro garante uma organização educacional diferenciada e que esteja em comunhão com as demandas das populações tradicionais do Brasil, reconhecendo a pluralidade cultural dos povos indígenas. Diante disso, pensar e agir a educação na escola indígena, é vislumbrar entrelaçamentos com os conhecimentos básicos das diversas áreas, não como viés integracionista que nega as especificidades das comunidades, mas que contemplam uma educação integral para as populações indígenas, respeitando e dialogando para a interculturalidade.

De acordo com Rezende (2007, p. 174), o currículo da escola precisa ser um instrumento de valorização dos “saberes e processos próprios de produção e recriação da cultura, tradições e línguas”. No que diz respeito ao currículo na escola indígena com vistas a uma educação diferenciada e com conhecimentos plurais na educação básica emanados pelos anseios, costumes e valores da população. Organizar os conhecimentos plurais na escola com a perspectiva da migração cultural são vias, processos e cenários colaborativos que formam esses grupos.

Nesse cenário, trazer o contexto histórico da Educação Física para compreendê-lo enquanto componente curricular obrigatório, inicia-se, na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que busca garantir o seu reconhecimento nesse contexto. Nesse caminho, o mesmo documento especifica que a educação física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola.

A legislação garante o aparato legal, enquanto isso, trabalhos científicos têm contribuído para a construção do conhecimento, reflexão, desenvolvimento e ampliação da Educação Física em diversos contextos sociais. Percebe-se uma ampliação qualitativa e quantitativa nas produções e publicações sobre a temática indígena. Alencar (2007, p. 2) infere que:

Observa-se uma considerável influência das produções antropológicas, na tessitura das pesquisas e produções acadêmicas direcionadas ao assunto. Lévi-Strauss (1989;1994;1996), Geertz (1989), Mauss (1974) e Laplantine (1988) são alguns dos autores que vem dando suporte às obras produzidas.

Ao lado da legislação, a organização pedagógica consubstanciada com o engajamento de pesquisadores do campo da educação física, faz crescer o arcabouço teórico que possibilita o desenvolvimento de estudos que buscam entender o ser humano na sua totalidade, por meio dos estudos da Antropologia, História, Sociologia e outros.

Nesse caminho, destaca-se uma obra muito difundida nos espaços de formação profissional dos cursos superiores de Licenciatura em Educação Física, essa intitulada de Metodologia do ensino da Educação Física, que, por sua vez, “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (CASTELLANI FILHO et al., 1992, p. 38).

Assim, partindo da conjuntura de que os movimentos humanos são parte do patrimônio cultural da sociedade, são manifestações simbólicas da história de um povo, é que, a Educação Física crítico-superadora promove a interface cultura/movimento como sendo o eixo central a ser tematizado em sua prática pedagógica.

Nessa vertente, outra relevante contribuição acadêmica para a Educação Física, são as teorizações de Daolio (1996, p. 40), segundo o qual:

Temos discutido nos últimos anos a Educação Física Escolar numa perspectiva cultural, e é a partir deste referencial que consideramos a Educação Física como parte da cultura humana. Ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes.

Dessa maneira, percebe-se o desenvolvimento de teorizações que pensam e organizam conteúdos para uma sociedade plural. Porém, os estudos que fomentam o ensino da cultura indígena no campo da Educação Física, como menciona Saneto (2011, p. 06), é pouco evidente:

Reafirma-se, de acordo com Alencar (2007), que a produção do conhecimento da/na Educação Física, acerca da temática indígena, é pouco aparente, sobretudo na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Acrescento ainda, a constatação de que também são poucas as publicações nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

Convém observar que existe pouca produção do conhecimento com a temática da cultura de movimento ligada à cultura indígena nos periódicos de

referência da educação física. Além disso, percebe-se um distanciamento nos cursos de formação inicial e continuada de professores em Educação Física ainda incipientes frente à diversidade dos povos indígenas do Brasil.

No entanto, outras produções com a temática indígena vêm sendo desenvolvidas por autores nos quatro cantos do país. Pontuam-se produções acadêmicas, na *Revista Movimento* (2015), “Os kaingang do ivaí, suas danças e a educação intercultural”, de autoria de Boaretto e Pimentel; a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, com o título “Jogos dos povos indígenas e rituais: diálogo entre tradição e modernidade” (2012); no 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, a tese intitulada “Etno-Desporto Indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang” (2010), traz um saber fundante e sensível.

Vale ressaltar que, ao longo dos tempos, o processo de construção do conhecimento em território brasileiro e potiguar avança com significativas obras. Em específico, a Coleção Cotidiano Escolar (2006, 2008), que vem abordando o diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, artes e educação física, na educação escolar indígena. Esses referenciais surgem de parcerias entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e o Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física – PAIDEIA/UFRN.

Nesse contexto de produção de conhecimento, as pesquisas/vivências são múltiplas e fascinantes. Os diálogos nessas obras referem-se a diversas experiências, nos quais podemos perceber, dentre muitos artigos, o intitulado “A linguagem artística e corporal na escola indígena: reflexões acerca da experiência na formação de professores indígenas em Mato Grosso”, onde o envolvimento de Grando e Tiellette num trabalho dialógico e relevante no Projeto Tucum, iniciando um trabalho interdisciplinar e intercultural na disciplina Linguagem Artística e Corporal.

Destaca-se, ainda, o artigo intitulado “Jogo, brinquedo e brincadeira: a experiência com o curso de formação continuada em educação física para professores indígenas”, no qual Ângelo de Andrade Rodrigues dos Santos e Cantalice Capistrano de Barros Neto trazem os conceitos desses fenômenos e afirmam que tais elementos fazem parte da identidade indígena e contextualizam

que essas ferramentas podem ser inseridas de maneira pedagógica e lúdica no processo educativo.

Apesar da relevância de todos esses artigos, observam-se algumas lacunas no tocante ao fomento aos conhecimentos da cultura indígena potiguar, negando por um determinado tempo e espaço as comunidades e povos que pelo Estado do Rio Grande do Norte lutam e resistem até a atualidade.

Por outro lado, é preciso ressaltar, as relevantes contribuições acerca da temática de Grando (2010) e Alencar (2007), respectivamente, docentes da Universidade Federal do Mato Grosso e da Universidade Estadual do Pará, onde vêm construindo e edificando uma educação intercultural para a Educação brasileira e para a Educação Física escolar.

Nessa cronologia, espaço/tempo, é preciso ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscam nortear escolas e professores na elaboração de propostas que ofereçam conteúdos com a temática da pluralidade cultural por meio dos temas transversais. Propõe para a educação: “tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos”, como tratados na Constituição de 1988 (BRASIL, 1997, p.39), contudo, de maneira geral, não o fazem nas suas realidades.

Continuando nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares da Educação Física indicam alguns objetivos para que os alunos sejam capazes de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais com meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal” (BRASIL, 1997, p. 06).

Dessa maneira, “a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência dessas sobre a sociedade como um todo” (BRASIL, 1997, p. 40). Se tais conteúdos forem abordados sistematicamente na escola pela comunidade escolar, estes integram atitudes que valorizam a sociedade, pois o fomento dialógico da temática gera espaços de aprendizagens, de dignidade, justiça, igualdade e liberdade para o povo brasileiro.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos Indígenas e Tribais diz, em seu Art. 6º, ao aplicar as disposições da presente Convenção, que os governos deverão:

a) Consultar os povos interessados mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que forem previstas medidas legislativas ou administrativas, susceptíveis de afetá-los diretamente. b) Estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismo administrativo e de outra natureza responsáveis pelas Políticas e Programas que lhes sejam concernentes; c) Estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para este fim (CONVENÇÃO 169 da OIT, p. 18-19).

Essa Convenção foi recepcionada pela legislação brasileira, através do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Garantir sua efetividade é transpor barreiras, sempre buscando diálogos com as populações tradicionais, criando propostas e encaminhamentos na intenção de possibilitar aos indígenas maior participação, interação e inclusão com suas demandas prioritárias de luta, opressão e resistência.

Seguindo os delineamentos históricos e apontando possibilidades para a Educação brasileira, o Governo Federal, lança o Plano Nacional de Educação (2014-2024), como ferramenta articuladora, visando atender a demanda para o decênio citado. Nesse sentido, o documento pretende:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

Diante das legislações, o Plano Nacional de Educação (PNE) se constitui como instrumento de planejamento com metas possíveis e garantidoras das políticas públicas do setor. Concomitantemente ao PNE, debates, reflexões e ações são ampliados no intuito de atender as demandas dos professores, alunos, comunidade escolar e sociedade em geral. Tais ações são garantidas pela Lei nº 11.645/08, que institui o ensino da cultura indígena nos currículos da Educação brasileira.

Desse modo, a lei garante a legitimidade do ensino nos currículos, devendo sim valorizar e inserir conteúdos relacionados à cultura indígena para a Educação Física escolar, construindo mecanismos que articulem os saberes indígenas com as

demandas legais, regidas por lei, na intenção de fomentar o desenvolvimento de conteúdos e linguagens corporais para o ambiente escolar.

Considerando que o referido dispositivo legal, por força da Lei nº11.645, recomendou a obrigatoriedade do ensino da História e culturas afro-brasileira e indígenas no Brasil, na Educação Básica nas redes públicas e privadas de ensino. A referida Lei garante a legalidade para mudanças no currículo escolar, sendo obrigatória a inserção de conteúdos relacionados à participação desses grupos sociais na Educação Básica.

Dessa maneira, a temática da cultura indígena deve ser tratada na formação profissional e acadêmica dos envolvidos com a Educação Física, para que estes possam disseminar a cultura indígena nas aulas desse componente curricular. O termo conteúdo não deve assumir uma noção simplista, essa divisão objetiva somente nortear como podemos contextualizar e enriquecer a disciplina como componente curricular obrigatório.

Por isso, o conceito de conteúdo, de acordo com Libâneo (1994, p. 128apud RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 53) refere-se a “[...] conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação”. Nesse escopo, é possível e relevante criar estratégias que ofereçam conteúdos que englobem pedagogicamente essas dimensões.

Dessa maneira, o Ministério da Educação (MEC) desenvolve algumas ações visando contribuir para a organização de conteúdos no âmbito da Educação brasileira, subsidiando eixos norteadores para as Secretarias de Educação de Estados e Municípios, criando-se, assim, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que determina:

As instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2010, p.27).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, institui os direitos dos povos indígenas, e expressa em seu capítulo III, da Ordem Social, nos direitos a Educação, Cultura e Deporto, no art.210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o

ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2001, p.124).

As legislações são homologadas para garantir, assim, deve-se preservar a cultura indígena no contexto educacional brasileiro, alterada pela Lei nº 11.645/08, que, no art. 26A define: “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” (BRASIL, 1996).

A legislação garante, mas devemos buscar efetivá-la nos diversos cenários da nossa sociedade, entrelaçando todas as suas relações para serem ofertadas em toda a Educação brasileira. A necessidade de implementação é urgente, de acordo com Nascimento (2017, p. 374)

No momento em que se discute, em âmbito nacional, uma base curricular comum, as escolas indígenas dão exemplos de construção de currículos pluriculturais em respeito às sociodiversidades dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira. Desse modo, as práticas curriculares das escolas indígenas com referências plurais podem servir de mote para pensar as políticas educacionais e curriculares quando da redefinição de agendas e prioridades nacionais.

Nesse cenário, as escolas indígenas mostram sua efetividade e ações multidimensionais com o currículo plural e suas propostas pedagógicas, inclusive na Escola Indígena João Lino da Silva, com uma organização própria, intercultural e que garante o ensino integral em tempo integral. Observa-se no contra turno escolar as prioridades e especificidades da própria realidade comunitária, costumes e tradições dos povos indígenas.

Educar nessa perspectiva denota foco na promoção do diálogo e do intercâmbio “entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrentes dos intensos processos de hibridização cultural” (CANDAU, 2006, p.102).

A Escola indígena organizada para a educação intercultural busca uma interação entre culturas de forma mútua, fomentando o seu convívio e integração. Candau (2006) ainda tematiza que essa relação está baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento recíproco de outras culturas.

Nesse sentido, a escola tem de concretizar/realizar múltiplos trabalhos que visem desenvolver estratégias e ações que dialoguem com diversos conhecimentos

e saberes, diferentes linguagens. Caminhar nessa direção é pensar os diversos conhecimentos para a organização da escola. Essas estratégias são relevantes e promovem o reconhecimento das diferenças sociais, evitando preconceito e discriminação.

Diante desse quadro geral, a Educação Física escolar torna-se um campo fértil de possibilidades, aprendizagens, convivência, sentidos e significados para pensar a organização de conteúdos que fomentem experiências teóricas e práticas com os saberes e fazeres étnico-raciais com as temáticas da Cultura de Movimento e os saberes indígenas ressignificados.

Oportunizar vivências e estudos no cenário escolar com encaminhamentos nas dimensões histórica e social oriundas da realidade brasileira, enriquece a pessoa humana, constrói e reconstrói sentidos, fomenta intercâmbios, desconstrói estereótipos, descortina pensamentos e amplia conhecimentos plurais. De acordo com Candau (2008, p. 51), a perspectiva cultural tem algumas características básicas:

É a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade [...] Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. Outra característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras.

Desse modo, deve-se discutir e pontuar uma educação para a diversidade cultural, trazendo a perspectiva intercultural para as questões indígenas na busca da formação humana como processo de construção das sociedades. Afirmando os processos dinâmicos das culturas, as relações étnico-raciais da sociedade brasileira e potiguar, pensando na formação do aluno, do professor, das comunidades, das instituições escolares e não escolares.

A Educação indígena integrada ao campo educacional torna-se dinâmico e pode apontar outras perspectivas de educação que garantam projetos educativos inovadores com foco na diversidade étnico-racial na tentativa de uma educação intercultural para nossa população. Ouvir as populações tradicionais, criar elos de convivência, ser partícipe, interagir, incluir, garantir a efetividade das políticas

públicas e formar teias de conhecimentos com os povos indígenas, são caminhos para uma educação do presente e do futuro.

Para tanto as teorizações de Perez Gómez (2001) contribuem e constroem um itinerário sobre educação e cultura deixando claro que alunos e alunas aprendem em sua vida escolar por um complexo cruzamento de culturas. Desse modo, ensaio outras virtudes para defender as discussões sobre educação e culturas na escola.

Conceituamos migração cultural por pensarmos a escola de maneira dinâmica, viva, plural, convergente, divergente e complexa, empreendendo por trilhas de saberes e fazeres que ampliem as relações sensíveis do educando pela via intercultural das práticas, pois essas possibilitam incluir e interagir com saberes da tradição e da contemporaneidade. Afirmando uma teia de sentidos e significados que dialogam dentro e fora da escola em um processo cíclico que denominamos migração cultural, por haver um movimento coletivo/grupal que dialoga, afirma, resiste e aprende. Essa compreensão une cenários culturais em um caminho que valoriza as experiências.

SEÇÃO 02 – CORPO E CULTURA INDÍGENA

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer (NÓBREGA, 2005, p. 610).

A compreensão de corpo no âmbito educacional pode e deve articular saberes construídos, constituídos e ressignificados, na tentativa de superarmos a instrumentalidade do corpo objeto, ampliando assim o corpo plural possível na sociedade.

Neste trabalho, são considerados os saberes vivenciados pela comunidade indígena dos Eleotérios, no sítio Catu/RN, as formas atuais e ancestrais próprias da comunidade a partir da apropriação intercultural. Partindo da realidade, dos valores atribuídos pelo grupo, do olhar interpretativo desses corpos com o movimentar-se em práticas culturais ressignificadas (jogos, brinquedos, brincadeiras, esportes, danças etc.).

E, nesse sentido, não se pode deixar de considerar o espaço sociocultural ampliado e ressignificado, constituído pela situação de contato, que os povos indígenas reconstróem na sua dinâmica cultural como sujeitos coletivos definidos por suas tradições. Assim, a realidade vivida amplia o nosso conhecer para as populações tradicionais, para Alencar

Discordar de uma postura que leva a visualizar a cultura indígena como que constituída por uma essência cristalizada em certos padrões de comportamento e lógicas estáticas, dos quais derivariam, ou às quais corresponderiam, padrões de organização social fixados nas instituições do parentesco, da chefia e outras, cujo conjunto rubricaria o rótulo de “cultura tradicional (ALENCAR, 2007, p. 03).

Nesse sentido, é preciso perceber as práticas atuais e ancestrais que representam a comunidade com suas diversas apropriações e relações inter-grupais e inter-povos, socioculturais, de direitos e deveres (econômicos e políticos) já não são as mesmas por todo cenário de opressão e imposições.

Desse modo, compreende-se um processo multicultural na nossa sociedade, nos mais diversos grupos. Assim, é preciso mudar o olhar para essas manifestações e processos, desfazendo-se de preconceitos formados, na tentativa de conhecer para fortalecer, propondo acepções atuais que respeitam a dignidade das populações tradicionais.

A tradição, então, surge como elemento da cultura, já que diz respeito a uma produção humana que passa de geração para geração, carregando consigo conhecimentos, sentidos e significados atribuídos pelas gerações anteriores. Bosi (1987) trata a tradição como a própria cultura que é trabalhada e vivenciada de maneira cíclica, mantendo-se por longo tempo. Para o autor, a tradição tem relação direta com a temporalidade e também com a memória, dependendo principalmente da transmissão oral para afirmar-se entre gerações (STEIN; MARIN, 2015, p. 17).

Esse cenário humano e social é dinâmico e vivo, passível de reorganizações. Com esse propósito plural, utilizamos as teorizações eo conceito da Cultura de Movimento¹, apropriado por autores da Educação Física e, sobretudo, apreendemos o entrelaçamento das vivências culturais da comunidade com o cenário vivido na Escola Indígena e suas aprendizagens, vivências encarnadas pelo corpo. De acordo com Grandó (2004, p. 44),

O corpo é o primeiro utensílio sobre o qual o homem atua e o qual transforma, controlando sua natureza, desde o nascimento até a morte. A primeira matéria-prima com a qual tem uma ação decisiva a fim de a manter e adequá-la às exigências reclamadas do exterior (natural, humano e social). Nessa ação, transforma seu corpo e a si mesmo.

O corpo é plural, sensível e transformador. Nessa ação, o conhecer e aprender na realidade do Catu é uma perspectiva fundante e instigante. Os conhecimentos da comunidade são possíveis, prático e possibilita a ampliação de diálogos para a Educação potiguar.

Desse modo, inquietações e reflexões emergem e possibilitam pensar e agir uma educação que permite afirmar o corpo e seu pertencimento étnico-racial com a população tradicional, com os saberes desenvolvidos através dos jogos,

¹De acordo com as teorizações de Kunz (2001, p. 38), “a cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades e sociedades”.

brincadeiras, danças e do corpo, nessa conjuntura. Segundo Mauss (2003), cada sociedade sabe servir de seus corpos de maneira diferentes, há práticas corporais e hábitos que lhe são próprios e que possibilitam sua identificação.

Nesse sentido, buscamos, neste trabalho dissertativo, compreender as singularidades dos saberes indígenas de práticas corporais populares resistentes na comunidade indígena do Catu dos Eleotérios, esse reconhecimento é válido, empoderador e valoriza os sujeitos do lugar. Nossa ideia de “reconhecimento” dialoga com Cavalcanti (*apud* SANTOS; DANTAS, 2015) como processo mutável; não compreendemos as culturas tradicionais de forma estática e engessadas em pequenos grupos isoladas do mundo.

A percepção de tradições culturais no cenário da comunidade com suas práticas e hábitos aproxima uma discussão da diversidade cultural. A tradição das culturas e suas representações no campo da pesquisa e análise fazem parte do conjunto empírico, existindo um entrelaçamento com conhecimentos sociológicos que valoriza os saberes da comunidade advindos dos informantes-chave, aqui chamados de agentes mobilizadores da comunidade (participam das lutas sócio-políticas dos povos indígenas), essa resistência cria aproximações para suprir os dados da pesquisa.

Nossa perspectiva centra-se no antônimo da cultura de forma inerte, nos ancoramos no que chamamos do movimento cultural, por ser dinâmica. Nesse sentido,

As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente (MORIN, 2007, p. 102).

Nessa vertente delineada pelo autor sobre culturas, buscamos perceber as particularidades, dinâmica cultural e seu universo de costumes na cultura dos indígenas do Catu. Tornando-se elementos constituídos de saberes tradicionais que a comunidade organiza e auto-organiza com sua identidade cultural, sempre na intenção do aprender e reaprender. E, nesse contexto, os conhecimentos que dela emana, os jogos, brincadeiras, esporte e dança, são vividos e (re)significados pela comunidade indígena e que no tempo e espaço são ofertados para a escola indígena como um conhecimento tradicional.

O trabalho intercultural da Educação Escolar indígena relaciona o fazer social e pedagógico, integrando conhecimentos e garantido a aplicação da Lei nº 11.645/08, essa que garante o direito étnico-racial para serem oportunizados e legitimados na escola. Nesse contexto, as aulas de Educação Física surgem como cenários possíveis para utilização da especificidade intercultural (saberes e realidades das populações indígenas) como ferramenta que fomenta a tradição e a modernidade no processo de educação.

Nesse sentido, a Educação Física como prática pedagógica compreendida e contextualizada na realidade investigada não é garantida como componente curricular da Educação Física, mas um amplo cenário de religação dos costumes e da realidade cultural dos povos indígenas coexiste com a Cultura de Movimento, pensada no sentido do conhecer e aprender plural, com itinerários contextualizados pela organização da Escola indígena, contemplando a efetividade das aprendizagens dos alunos da Escola Indígena Municipal João Lino da Silva. Existindo uma particularidade que avança com o saber, pois

Existe uma tradição de pensamento bem enraizada em nossa cultura que molda os espíritos desde a escola elementar é nos ensinar a conhecer o mundo por meio de “ideias claras e independentes”. Esta mesma tradição nos estimula a reduzir o complexo ao simples, a separar o que está ligado, a unificar o que é múltiplo, a eliminar tudo o que traga desordens ou contradições para nosso entendimento. O problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas (MORIN, 2007, p.74).

Desse modo, perceber as ligações das aprendizagens com a diversidade cultural dos povos potiguaras na comunidade do Catu apresentadas na união dos saberes indígenas com a Cultura de Movimento, cria cenários que fomentam o campo de investigação e produção do conhecimento possível para as aulas da Educação Escolar Indígena.

Consideram-se, desse modo, as interações, sentidos e significados da cultura nas relações sociais e sua complexidade. Essa representação específica da escola nos faz voltar nosso olhar para as práticas culturais, entendida pelos modos de vida dos membros daquela sociedade, e dos grupos pertencentes a ela. Nessa perspectiva, o modo de se expressar, o modo de se vestir, de andar, as comidas

típicas, as festas, as brincadeiras, os jogos, entre outros, caracterizam e afetam as múltiplas práticas escolares dessa sociedade.

Dialogando com as contribuições de Geertz (2008), neste trabalho, entende-se que os indivíduos que convivem em sociedade estão sempre em metamorfose.

Com isso, deve-se pensar e agir no intuito de conhecer e vivenciar os costumes que dela provém, dando sentido e significados a toda uma sociedade, ou ainda, ressignificando os costumes para os diversos contextos sociais, tratando os conhecimentos indígenas de modo inclusivo para a Educação Escolar indígena como também a inclusão e efervescência de saberes interculturais na escola indígena, possibilitando o diálogo e a implementação de conhecimentos da Cultura de Movimento no cenário do Catu.

A Educação Física brasileira tem construído esforços para contribuir e incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola, através de ressignificações dos jogos dos povos indígenas, dos temas da diversidade étnico-racial, dos jogos autóctones e tradicionais, dos esportes nas comunidades e das brincadeiras indígenas.

As pesquisas e vivências no campo da Educação Física escolar transforma e avança perspectivas no âmbito das discussões e produções acadêmicas pautadas numa perspectiva crítica e inclusiva de conhecimentos, com vistas na autonomia dos sujeitos. Além disso, há os estudos com abordagem sócio-histórica e sociocultural que contextualizam o indivíduo de maneira plural e multidimensional.

Sabe-se que é possível aprender com e na diversidade. Almejando o conhecer, o fazer e o ser do aluno com o diferente de um determinado cotidiano, para assim, construir e desconstruir estereótipos da cultura indígena na contemporaneidade.

À medida que o aluno é o ator motivador desse processo de possibilidades e ampliação do corpo sujeito como proposto por Moreira e Nóbrega (2008, p. 352), “quando cede lugar ao respeito ao ritmo próprio executado pelos participantes de jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças”.

O repertório da cultura de movimento indígena na Educação Física escolar cria referenciais da cultura indígena para a instituição, fortalecendo a identidade cultural desses povos e o pertencimento dos cidadãos potiguares.

É preciso acentuar que em tempos de transformações sociais, os cenários encontrados na escola são os mais variados, desafiadores e urgentes. Acredita-se

que a produção do conhecimento pode se consolidar a partir da realidade vivenciada, sendo conduzida pelas essências da comunidade, anseios, práticas da realidade, costumes e valores.

Em consequência das múltiplas apropriações culturais existentes, tornam-se necessários diálogos que pensem no ser humano que cresce e se desenvolve, ofertando melhorias no ambiente escolar, possibilitando realizações concretas, planejando e sistematizando conteúdos necessários para a formação humana do aluno, inclusive fomentando a temática intercultural nas aulas de Educação Física.

Assim, os saberes indígenas relacionados à cultura de movimento dos povos indígenas do Rio Grande do Norte, possibilitam uma tentativa de entender as relações da tradição com a contemporaneidade, evidenciando sua riqueza cultural que integra a diversidade da sociedade brasileira, constituindo-se de patrimônio para a humanidade e preservando a identidade regional. Tal pensamento é enfatizado por Mauss (2013, p. 114), ao afirmar que:

Quando se trata de tradições, a autoridade não é feita somente de a priori social, mas ainda de a posteriori social; não somente das obscuridades de pensamentos, mas da antiguidade e da verdade dos acordos humanos. Inumeráveis experiências registram-se numa tradição, incorporam-se em toda parte, nos menores comportamentos. Tomemos, por exemplo, o mais modesto, o das técnicas do corpo: o nado, o salto com o cipó, a arte de comer e de beber.

As relações existentes entre as tradições sempre influenciam a convivência humana, e permear esses espaços de saberes em sua diversidade é respeitar e dialogar com outros saberes. Os conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e em diferentes espaços vêm criando sentidos e significados nos corpos, nas sociedades. Os grupos sociais com seus sujeitos conforme Dias (2012, p. 23)

Vem produzindo seu conhecimento sobre o mundo, buscando sempre se colocar como sujeito e como objeto desse conhecimento. Isso, a princípio, garante-nos a relevância de considerarmos a história desse indivíduo na sua construção e inter-relações entre os saberes humanos, construindo uma rede de saberes, que cria o espaço da existência humana. Uma existência que provoca mudanças fundamentais que credenciam esse homem no contexto de sua complexidade.

Diante dessa realidade, o ser humano cria aprendizagens para sua organização social. Entendemos que trabalhos dessa natureza posicionam o ser humano como agente fundamental de construções, pensamentos e possibilidades, que contribui com saberes e contextos para a Educação brasileira. Articular os conhecimentos da Cultura de Movimento com a Educação indígena possibilita uma intenção que conduz um processo de desenvolvimento dessa comunidade.

Os saberes humanos, publicitados trazem uma demanda para ser oportunizada, tematizada e vivenciada na escola, por meio da Cultura de Movimento e dos saberes interculturais. Essa possibilidade na escola poderá prover que temas geradores suscitem discussões dos povos indígenas como grupo social na intenção de desenvolver mais contextos educativos, sendo a escola um desses. Suscitar que a Educação brasileira propicie, em um primeiro momento, a legalidade da Educação desenvolvendo capacidades próprias de sua cultura, da demanda dos indígenas, cidadãos brasileiros.

Este estudo parte do pressuposto de que, conhecendo a comunidade indígena do Catu/RN, criam-se elementos que relacionem a Cultura de Movimento com a cultura indígena. Sendo a escola um dos espaços educacionais que possibilitam a geração de discussões e conhecimentos da sua própria realidade, contribuindo na formação cidadã dos estudantes e no fortalecimento da identidade cultural potiguar e brasileira. Para tanto, a escola tem papel de agente multiplicador, logo, por meio da instituição de ensino devem ser ofertados conteúdos relacionados à cultura dos povos brasileiros.

Assume-se, neste trabalho, a teoria da complexidade e o pensamento complexo como campo epistemológico defendida por Morin (1977, p. 333), quando considera, portanto, que

A complexidade impõe-se, em primeiro lugar, como impossibilidade de simplificar; surge onde a unidade complexa produz as suas emergências, onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, onde o sujeito-observador surpreende o seu próprio rosto no objeto da sua observação, onde as antinomias fazem divagar o curso do raciocínio [...] A Complexidade não é a complicação.

Ainda segundo esse autor,

A unidade do universo é, portanto, a unidade complexa. Este universo não exclui o singular pelo geral, não exclui o geral pelo singular: pelo contrário, um inclui o outro: o universo produz as suas leis gerais a partir da sua

própria singularidade. É um universo enriquecido: a matéria não é a essência última deste universo, é um aspecto, que adquire consistência com a organização (MORIN, 1977, p. 35).

A proposição supracitada insere-se nos contextos educacionais, creditando sua relevância e ponte para o desenvolvimento prático deste trabalho, pois amplia as discussões e horizontes nessa tessitura nos permitindo dialogar com termos essenciais ao trabalho.

Produzir argumentos dotados de sentidos expondo uma triangulação entre Cultura, Corpo e Educação, promovendo uma tríade que formula encontros e reencontros mútuos que integram a vida humana e suas relações com a convivência formam capacidades de outras ordens, de outros saberes. Nessa vertente Geertz (2008, p. 4) defende o conceito de cultura essencialmente semiótico:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Nesse interim, o termo cultura traz consigo uma complexidade evidente que nos ajuda a compreender a pluralidade cultural das sociedades e em particular dos povos indígenas. Sabe-se, de acordo com Nóbrega (2010, p. 34), que “o corpo é condição de nossa existência não apenas biológico, mas também social e histórica”.

A partir disso, percebe-se a relação que o corpo faz e refaz com o mundo. Nessa relação, os povos indígenas do Brasil possuem características individuais e coletivas que afirmam sua heterogeneidade por meio dos diversos grupos étnicos. Para Daolio (1995), o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais num processo de incorporação.

Desse modo, delimita-se neste estudo a cultura dos povos indígenas potiguaras, resistentes aos dias atuais que estão localizados na comunidade indígena do Catu dos Eleotérios na cidade de Canguaretama/RN. Nessa perspectiva, o estudo vislumbra identificar na escola indígena as tradições da Cultura de Movimento e o entrelace de sentidos e significados que dela estão constituídos.

O termo Cultura de Movimento é uma construção conceitual formulada e apropriada por Kunz (1991) no Brasil, o autor afirma que devem-se considerar a cultura de movimento específica de cada região, estado ou país, reconhecendo as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano.

Surdi e Kunz (2009) destacam que o corpo é ato expressivo, significativo e único, e se caracteriza pela sua possibilidade de movimento. Outra contribuição para compreender o conceito de cultura de movimento está nas teorizações de Mendes (2004, p.17): “refere-se aqui nas relações existentes entre o corpo singular e as formas de movimentar-se de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura”.

Essas formas como os povos se movimentam e expressam seus símbolos e subjetividades, criando e recriando sua identidade. Pensar e agir na perspectiva intercultural englobando a cultura de movimento indígena para a escola é teorizar como Mauss (*apud* GRANDO, 2007, p. 64), uma cultura abalizada nos desígnios das práticas corporais defendida em uma perspectiva que dialoga com a expressão corporal, pois para essa autora “é uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo”.

Assim, o pesquisador busca perceber e interagir com meio na qual está inserido, no intuito de descrever a pluralidade de conhecimentos existentes na vida humana do grupo em foco.

Ao longo da história da humanidade, as transformações culturais e educacionais vêm configurando diversas representações de mundo e de sociedade, criando e recriando sentidos e significados que transcorrem de acordo com o tempo e as vivências dos diversos grupos na sociedade.

Compreender as relações entre a cultura, o corpo e a educação escolar implica na busca constante de valorizar os saberes e fazeres que emergem de determinadas regiões do Brasil, haja vista a dimensão geográfica, política, social, histórica e cultural do nosso país.

Os elementos culturais que nos levam a pensar relações com a cultura indígena para a Educação Física são: os jogos, as brincadeiras, as danças, as pinturas e os variados costumes que possam ser (re)significados para a escola, que aqui são chamados de Cultura de Movimento, por ser um caminho conceitual teorizado e problematizado pelo Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento

(GEPEC), compreendendo que esse arcabouço faz parte da organização social e cultural do grupo investigado.

Dessa maneira, criar oportunidades na sociedade para o debate e o pensar crítico, se torna relevante para o fazer humano – tomando iniciativas individuais para o bem do grupo maior – pensando e agindo no intuito de modificar a comunidade na qual está inserido. Segundo Aranha (1990, p. 17), “aceitar as diferenças entre as culturas é importante para evitar o etnocentrismo, isto é, o julgamento de outros padrões (morais, estéticos, políticos, religiosos etc.) a partir de valores do seu próprio grupo”.

Desse modo, o espaço educacional formal, por meio da escola, permite o desenvolvimento de uma educação pautada na diversidade e na especificidade dos grupos. Conforme Aranha (1990), a educação é, portanto, fundamental para a socialização do homem e sua humanização. Assim, a escola, no seu processo contínuo e complexo, promove uma educação humanizada, representando o respeito a todos os povos, seus costumes e suas diversas representações. Para Morin (2013, p. 177),

A complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito, isso, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza.

Conforme exposto na citação, as sociedades dos grupos indígenas são diversos e que o corpo nessa conjuntura assume e produz singularidades e subjetividades, a multidimensionalidade assim são fenômenos, interpretações e mudanças que ampliam a visão de saber para saberes. Esse conjunto significativo pensado em saberes mantém o respeito aos diversos símbolos das culturas, é fundamental, pois

Cada sociedade tem seus hábitos próprios. Esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição (MAUSS, 2003, p. 403, 404).

Perpassar os modelos de hierarquização das culturas é atitude que gera mudanças para futuras concepções históricas no fazer das sociedades, sendo necessário compreender a individualidade e a coletividade do ponto de vista do ser humano na totalidade. Assumindo essa completude dialógica, os hábitos são mutáveis em cada sociedade, podendo se conjecturar que as sociedades indígenas/brasileira apontem sua direção intercultural de saberes e fazeres permeados e apropriados de técnicas corporais que provêm de determinados grupos. Nesse sentido,

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2007, p. 104).

As sociedades transformam os conhecimentos, pensar e agir uma educação para a compreensão é importante para esse desenvolvimento. Sabe-se que existem as tradições das técnicas, quando se trata de cultura, pode-se afirmar que as sociedades estão em processos híbridos, portanto, mutáveis e mestiços. Considera-se que todo elemento cultural tem uma história particular. Nesse caminho, o olhar sensível para uma determinada comunidade é necessário e fundante. Para Almeida et al. (201, p. 620),

A vida na humanidade não se desenvolveu de forma unívoca, mas sim por meios bastante diversificados de sociedades e civilizações, gerando uma diversidade intelectual, estética, social e de práticas e técnicas corporais que não têm relação direta com o plano biológico.

Pensar e formular contextos tendo como base uma tríade do corpo (plural, sensível, e suas variações) é importante, pois nas entrelinhas das vivências em Serres (2004), ele corrobora que o corpo é sensível às metamorfoses da vida, estando imbricadas as variações do corpo com o meio onde está inserido, sendo este o que afeta e que é afetado. Nessa vertente, o corpo se inter-relacionam ampliando o conhecer do corpo unificado e federado.

Esses conhecimentos intrínsecos e extrínsecos no autor supracitado nos remetem a pensar nas relações de poder que o corpo tem como potencialidade. Ainda de acordo com o Serres (2004, p. 36), “que qualquer atividade que nos

dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção”. Nesse contexto, o corpo está sensível ao conhecer e ao aprender durante suas relações com o outro e com o mundo. O corpo humano, além de ser capaz de aceitar várias formas de ensinamentos, também é fonte de encanto e apropriação para construir novas subjetividades.

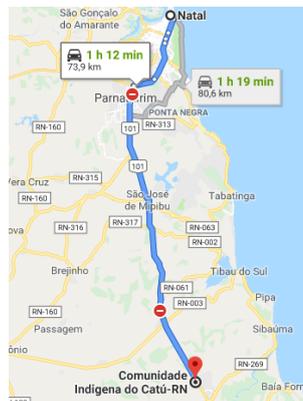
Suas teorizações possibilitam construir e mobilizar positivamente jeitos de ser, viver, pensar, agrupadas em valores próprios a seu pertencimento étnico-racial. Aprender e ensinar em meio às relações étnico-raciais nas diversas sociedades multiculturais permite muitas aproximações no campo da educação.

SEÇÃO 03 – CENÁRIOS DA CULTURA DE MOVIMENTO NO CATU

Apresento aqui, os caminhos, informações e os dados que foram reunidos durante os meses de realização da pesquisa junto à comunidade indígena do Catu, na Cidade de Canguaretama/RN. Este estudo tem por base as informações obtidas a partir de uma etnografia realizada na comunidade, na escola e nos espaços e equipamentos ressignificados e utilizados para as práticas corporais. Conhecendo os caminhos da comunidade.

Para acesso à comunidade do Catu, como ponto de partida/inicial, elegemos as cidades de Natal (ponto inicial) e Canguaretama/RN (sua localização). Nesse sentido, foi feita a escolha da Cidade de Natal como ponto de partida, por ser a capital do Estado do Rio Grande do Norte. O trajeto, inicial e final, delimitado e referenciado pela BR-101, garante o acesso até a comunidade do Catu. Como localizador, na cidade de Canguaretama, pode-se seguir até a Subestação (rede de distribuição de energia elétrica), esse foi o melhor acesso quando estive próximo à cidade de Canguaretama.

Imagem 1: Mapa com a rota de acesso ao Catu

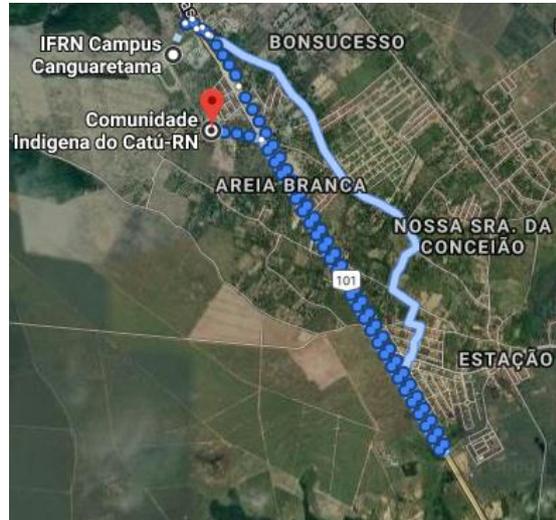


Fonte: Google/maps

Depois procurei seguir pela marginal da pista, sendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Canguaretama, outra referência basal. Na saída de Natal até Canguaretama, siga no sentido da BR-RN até Canguaretama/RN. Para o acesso à comunidade, deverá seguir pela via lateral da BR após o IFRN, depois na subestação, irá seguir à direita

por estrada de terra por uma média de 06 km até o Sítio Catu/RN, onde moram e resistem os povos Potiguara do Catu dos Eleotérios.

Imagem 2: Mapa referenciando as proximidades da comunidade do Catu



Fonte: Google/maps

Essa região sul do Rio Grande do Norte tem sido historicamente reconhecida como lócus de antigos aldeamentos indígenas, onde os habitantes viviam às margens do rio Catu, divisa entre os municípios de Goianinha e Canguaretama. A palavra Catu (na língua Tupi significa “bom”, “bonito”). Pode-se perceber e pontuar a relação dos povos indígenas com o massacre ocorrido em Cunhaú e Uruaçu.

Na ocasião destaca-se no discurso de Vandregercílio Arcanjo da Silva, líder comunitário e morador da comunidade, sendo conhecido no Catu por *Vando*, que houve o interesse em buscar e reconhecer a realidade étnica em que estava inserido, iniciando a busca da afirmação étnica da comunidade. *Vando* conta que, junto com *Nascimento*, no ano de 2002, viajaram à Baía da Traição/Paraíba, visando estabelecer contatos com os indígenas da etnia Potiguara.

Nesse período, os Eleotérios foram apresentados como uma comunidade de “remanescentes indígenas” do RN. Essa viagem foi conduzida por um militante da questão indígena, funcionário da Fundação José Augusto (FJA), instituição responsável pela política cultural do Estado. Assim, seriam os Potiguara os responsáveis pela “afirmação” étnica da comunidade do Eleotérios no Sítio Catu/RN.

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará (LUCIANO, 2006, p. 28).

Esse fenômeno foi percebido entre os Eleotérios e os Potiguara de Baía da Traição. Nessa trilha de significados, sentidos e reconhecimento, o Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte, denominado (RN SUSTENTÁVEL, 2013), traz o marco conceitual dos povos indígenas do Rio Grande do Norte. Nesse contexto, se insere a comunidade pesquisada, Eleotérios do Catu.

Os Eleotérios são famílias que se organizam com a lógica familiar, os Simião, os Canários, os Serafim etc., e vivem na microrregião litorânea sul do Estado do Rio Grande do Norte. Distanto uma média de 79 quilômetros de Natal e a menos de 10 em relação às cidades sedes.

Imagem 01: Mapa dos povos indígenas do Rio Grande do Norte

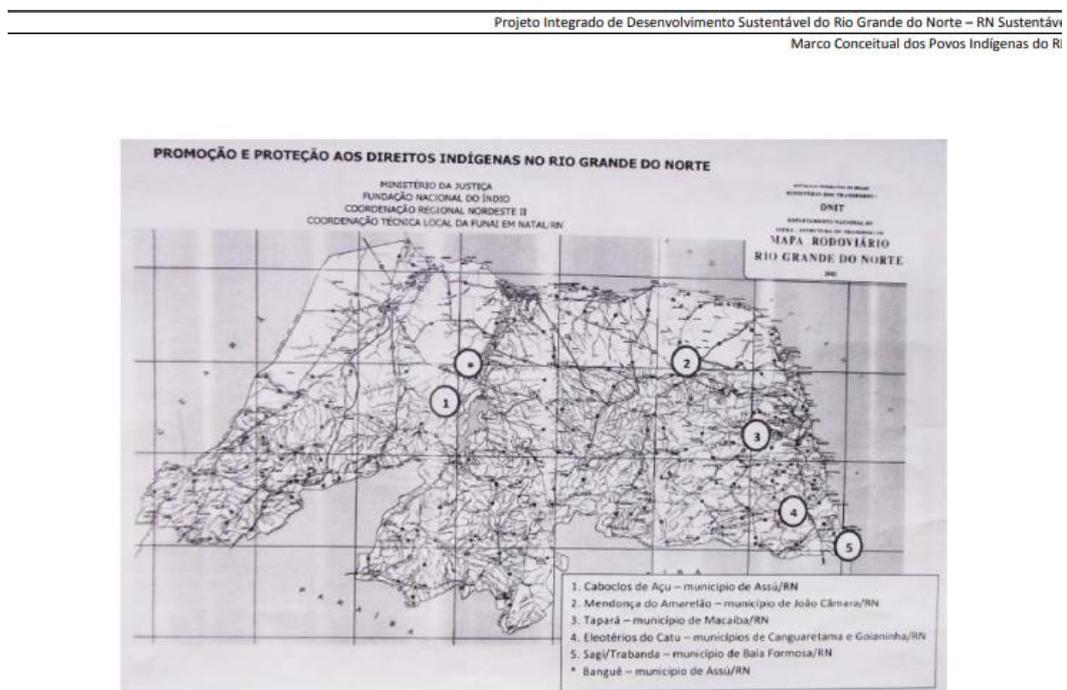


Figura 1. Distribuição geográfica da população indígena urbana e rural no RN de acordo com as informações obtidas através da FUNAI/RN/Censo IBGE 2010

Fonte: RN SUSTENTÁVEL, 2013.

O tamanho territorial da comunidade Catu-Canguaretama é de 70 léguas e sua população é constituída de 122 famílias com aproximadamente 364 habitantes (RN SUSTENTÁVEL, 2013). Hoje se encontra em situação fundiária o território cercado por usinas de cana-de-açúcar.

O Catu é situado entre o limite (margens do rio Catu) dos municípios de Goianinha e Canguaretama, onde vivem cerca de 840 pessoas nas duas cidades. Em termos de atividade econômica, predomina o modelo da monocultura da cana-de-açúcar, praticado há mais de dois séculos na região.

Os moradores de Catu (cidadãos de direitos) são beneficiados com alguns dos programas de assistência social do governo federal, estadual e municipal, tais como: Bolsa Família, Programa Estadual do Leite, Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre outros. Os dados do Projeto (RN SUSTENTÁVEL, 2013) afirmam que, “salvo raras exceções, esses programas representavam para algumas famílias do Catu, a única renda de caráter continuado, além das aposentadorias”.

Apesar da luta pelo alto reconhecimento indígena não existe nenhum processo de regularização territorial. Apesar de estar dentro da (Área de Proteção Ambiental-APA), Piquiri-Una, não existe nenhum projeto na área executado pelo governo municipal e estadual em prol desse impacto que acarreta problemas para as famílias Catu/Canguaretama. Problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que impactam os fazeres tradicionais da comunidade. Hoje podem contar com o apoio da Fundação Nacional do Índio – FUNAI no Estado do Rio Grande do Norte.

Diante disso, a comunidade atualmente enfrenta vários problemas por causa dos agrotóxicos usados na margem do rio Catu, problemas alérgicos e de saúde coletiva. Os moradores do Catu afirmam que a produção agrícola familiar está sendo afetada, pois o Rio Catu está poluído pela Usina Canavieira.

De acordo com algumas famílias entrevistadas, os Eleotérios se dizem predominantemente católicos, embora exista na comunidade pessoas praticantes de outras religiões. Foi identificado em cada um dos distritos a existência de uma Escola Municipal (a do Catu/Canguaretama, Escola Municipal Indígena João Lino da Silva e a Escola Municipal Alfredo Lima, no Catu/Goianinha).

Um dado importante e que chama nossa atenção é a contribuição e participação das mulheres nas atividades agrícolas e também na comercialização dos produtos nas feiras locais e produção de artesanato, como foi evidenciado na Feira Brasil Mostra Brasil, exposição realizada no Centro de Convenções, na cidade

de Natal no ano de 2016, onde são expostas suas obras (artesanatos, adornos e adereços) que representam e simbolizam a cultura da comunidade.

Outro olhar instigante são as unidades produtivas que estão localizadas ao longo do rio Catu. São diversas faixas, muito bem organizadas, com plantação de hortaliças e legumes cultivados em pequenas unidades de produção familiar. O manejo com a culinária é percebido na produção de alimentos como o beiju, comercializados em feiras da região agreste e que preserva uma dinâmica peculiar na sua produção.

Nas andanças por esse chão, percebemos famílias envolvidas com uma atividade peculiar, senhoras realizando pequenos cortes em mandiocas, após os cortes de toda matéria-prima (mandiocas). Foram armazenados em sacos grandes, por 03 dias, imersos dentro do rio. Todo esse processo de beneficiamento na intenção que a massa amoleça, ao ponto de preparar inicialmente toda a produção do alimento, conhecido na comunidade por Beiju. Essa peculiaridade merece ser preservada e para isso o território deve ser cuidado (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Essa atividade no local é diferenciada, e percebida somente com essa família. Chamo de diferente por acontecer livremente na comunidade, e pela organização do preparo, até o momento em que passa o período de imersão da mandioca no rio Catu, onde existe o respeito recíproco entre os moradores de proteção do bem, o saco de mandioca permanece o período necessário.

3.1 A PARTIDA EM BUSCA DA CULTURA DE MOVIMENTO DO CATU

Nas aproximações entre o sujeito pesquisador e a comunidade, fui recebido inúmeras vezes na residência da índia potiguara Valda Arcanjo da Silva, laço esse criado no ano de 2012, após a realização de um passeio ciclístico até a comunidade. Nesse mesmo dia, conhecendo as terras do Catu, vi moradores conversando próximo à igreja Catu/Goianinha, nas imediações das árvores perto do rio, e fiquei interessado em saber mais sobre aquela localidade.

Aos moradores perguntei pelos atores e lideranças da comunidade. Prontamente, eles me orientaram a procurar por Valda ou Vando, seu irmão. Fui muito bem recepcionado por ela e seus familiares, no mesmo dia, após conversas me foi oferecido um tradicional café com tapioca, onde prolongamos nossos

diálogos. Essa interação foi rica e prazerosa, pois evidenciou seu envolvimento com as demandas dos povos indígenas e principalmente com os povos da comunidade do Catu.

No final do ano de 2013 fui aprovado em concurso público para professor de Educação Física da Cidade de Goianinha e no ano posterior convocado para assumir o cargo. Em um evento idealizado pela Secretaria de Educação de Goianinha, intitulado Semana Pedagógica 2014, ocorreu o reencontro com Valda, quando soube que ela exerce o cargo de professora pedagoga no município, esse envolvimento profissional e social possibilitou teias e raízes para inserção na comunidade do Catu. Por meio dos seus relatos, mostrou-me as potencialidades do uso do corpo na comunidade. Surgiu, assim, a primeira fonte do conhecer e aprender com os saberes do Catu.

O início da trajetória no contexto da pesquisa ocorreu em 2016, com a imersão na comunidade nos limites geográficos do Catu/Canguaretama e também no Catu/Goianinha. Nas conversas informais com os moradores, foram citadas algumas potencialidades para a pesquisa, a saber: Trilha do Catu; Futevôlei e o Ritual do Toré. Todo o envolvimento na comunidade com a pesquisa nas vivências da Cultura de Movimento do Catu identificou o forte apelo social com a Trilha do Catu, o futevôlei e o Ritual indígena do Toré.

A oralidade se fez presente entre os participantes da pesquisa e nas conversas informais sobre o Ritual do Toré na comunidade. Estes são exemplos de algumas falas cotidianas/rotineiras na comunidade: “Quando acontece aqui no Catu”? “Quando está no período de lua cheia” “Onde acontece”? “Na mata, ou na arena de areia”. Esses relatos dos moradores mostram uma dinâmica particular com a utilização do Ritual do Toré, onde em períodos destinados aos festejos da comunidade são vivenciados. No entanto, não foi identificada essa prática no momento em que estive imerso nesse cenário.

Para a comunidade do Catu, os povos indígenas que restaram foram estigmatizados e, por muito tempo, se esconderam sob a condição de “caboclo²”,

2 Abandonando o sentido de índio ou de mestiço de índio e branco, caboclo, para a população atual da cidade, designa geralmente o habitante do meio rural qualquer que seja a sua origem, muitas vezes apresentando-o como crédulo e idiota. De fato, o uso do termo tem uma forte carga negativa. Denota a pouca consideração que se tem para com aquele que se qualifica dessa forma, quando não torna explícito o desejo de ofendê-lo. A definição

principalmente em lugares de refúgio como quilombos (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Nesse cenário, juntamente com as opressões culturais do período, e posteriormente a expulsão dos holandeses, na segunda metade do século XVII, deu-se início à conquista do interior do Nordeste e se instalou a “Guerra dos Bárbaros”, uma série de ações armadas contra indígenas pode ter afetado várias de suas dinâmicas culturais, inclusive o Ritual do Toré.

O Ritual do Toré é um elemento rico e representa várias comunidades indígenas do Nordeste brasileiro. Encontram-se Torés em alguns estados dessa região, como, por exemplo, na Bahia, entre os Kariri, Pataxó e Tumbalalá; em Alagoas, entre os Kariri-xokó, Kalankó; e em Pernambuco, Ceará e Paraíba, entre os Pankarau e Xukuru. Para esses grupos, o Toré está relacionado ao desejo de retomar as tradições antigas para garantir a sua identidade e demarcação dos seus territórios.

No quadro a seguir, apresentamos os significados e representações comentados, dialogados e ressignificados na comunidade indígena do Catu.

Quadro 1 – Vivências que foram identificadas e que migram no discurso e na prática da comunidade

Cultura de Movimento na comunidade	Local e materiais	A vivência
Trilha do Catu	Área de proteção ambiental ao longo do rio Catu/Goianinha e Canguaretama.	10 km de trilha, toda sinalizada.
Ritual do Toré	Na mata do Catu e na escola, no período noturno.	Ritual sagrado com inserção da Jurema, acontece em período de lua cheia.
Futvôlei	Caixa de areia ao lado da escola indígena Catu/Canguaretama.	Jogam todos os dias, com eventos no dia 19 de abril (Dia do índio) e 01 de novembro (dia da Batata).

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

O quadro acima evidencia um cenário de práticas e fenômenos, onde existem relação e adesão indígena com as linguagens citadas. Todas essas práticas migram para o contexto da escola indígena. A reflexão sobre as práticas dos indígenas nos convida a permear a cultura em seu caráter dinâmico. Ressalva-se que esse processo cultural modifica e se atualiza.

3.2 A TRILHA NO CATU: CORPO EM MOVIMENTO

Como ponto de partida para conhecer a comunidade, mergulhamos na realidade a partir da trilha do Catu. A trilha constitui uma vivência na natureza, um conhecimento local, uma verdadeira imersão cultural, nos quais observam-se outras respostas motoras, sensoriais e afetivas nesse espaço.

A trilha está em uma área de Mata Atlântica localizada nas cidades de Canguaretama e Goianinha, porém no trecho inicial da trilha as vivências para o roteiro a percorrer começam na parte Catu de Cima (Goianinha), sendo cenário

propício para atividades físicas e de caça para os moradores e de lazer para os visitantes.

Ao adentrarmos com mais afinco na comunidade, fui convidado a participar de uma trilha com os familiares do indígena Luiz Katu ou Luiz de Chão. Marcamos o início da trilha para as 13h, na casa do seu pai, conhecido por Chão na comunidade, residente na parte do Catu/Canguaretama, próximo às margens do rio Catu. Cheguei ao local combinado às 12h10 e fui recebido na residência por Ladislau, neto de Chão e filho de Luiz, onde conheci parte da família, filhos, irmãos, netos e esposas.

A família citada tem suas ocupações profissionais predominantemente na agricultura. Alguns dos filhos de Chão, no momento da trilha não puderam participar devido à colheita do feijão verde. Pessoas atenciosas e de grande sabedoria popular. Sobre o assunto, no discurso do morador Chão, este afirmou: “quando era criança plantava e caçava aqui mesmo, no era preciso ir na rua não, aqui tinha tudo, nem caminho tinha, usava a mata que você vai ver”.

Existe uma sinergia que aflora as emoções quando eles falam sobre a comunidade do Catu, há uma sensibilidade e respeito pelo local, um verdadeiro sentir-se em casa, cuidam, zelam e fazem questão de guiar os visitantes aos pontos mais bonitos da comunidade. É uma verdadeira trilha guiada, sempre evidenciando os mais belos horizontes da mata. São pequenas aulas de campo com os conhecimentos populares e tradicionais, expondo os fazeres diários desse povo, tais como os costumes da caça, pesca, culinária e agricultura.

Esses conhecimentos permeiam os saberes da família Ladislau, moradores do lugar, são defensores do espaço, do rio, das árvores e de toda a Área de Proteção Ambiental. São pessoas que cultivam a terra e buscam a sustentabilidade da natureza.

Foto 1: Parte da família do sr. Manoel Ladislau Soares



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Esse cenário representa um pouco a união da família ao lugar. Aqui expomos o cotidiano da família quando nos receberam para um diálogo e instruções. Pronto para caminhar na Trilha? Sempre... O acontecimento da colheita do feijão verde não permitiu que alguns moradores participassem da trilha, porém nos deram a motivação necessária, dizendo: “na próxima vamos fazer a trilha, pescar e caçar”. Com a falta desses atores da comunidade, outros moradores foram chegando ao grupo, como foi o caso do sr. João Chorão, Ladislau Neto e o outro João, pessoas conhecedoras da trilha e do lugar.

Saindo da casa do Sr. Chão, fomos seguindo o itinerário da trilha, onde de início percebe-se ao longo do Rio Catu várias plantações de hortaliças, prática muito difundida na comunidade. Outra prática é a monocultura da cana-de-açúcar, que cerca e avança por todo lado.

Os trilheiros, como irei chamar os que se aventuram a fazer a trilha do Catu, não necessitam de muitos instrumentos para essa vivência. A maioria está usando roupas leves e simples, com chinelas nos pés e o outro com botas, mas o que chama atenção é a necessidade de seguir o caminho da trilha com um facão, instrumento cortante fundamental para aberturas, caso haja empecilhos (galhos e matos ralos).

Foto 2: Sempre no caminho da trilha



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

A trilha do Catu, como prática social de uma comunidade, é difícil de ser datada com propriedade, pela inexatidão do relato oral e a pouca produção escrita, embora esse cenário constitua um espaço histórico fundamental. Na tentativa de contribuir com sua legitimação, o IFRN/Campus Canguaretama, no período de maio a dezembro de 2014, revitalizou a trilha já existente na comunidade.

Para Lelis e Lima (2015), o projeto centrou nas questões relacionadas à educação ambiental e à valorização da cultura, pelo fortalecimento da identidade e herança cultural da Comunidade Indígena do Catu, estando o projeto aprovado pelo Edital nº 01/2014 da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Dessa maneira, percebe-se a relevante justificativa que o projeto assumiu para o desenvolvimento de atividades de cunho afirmativo, de manutenção, de conservação da diversidade e da identidade étnico-cultural da comunidade do Catu.

Foto 3: início da trilha do Catu



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Após conversas informais com o morador conhecido por Chão, sabemos que as trilhas da Área de Proteção Ambiental (APA) serviam, anos atrás, para conduzir os parentes mortos, em redes de dormir, até o município de Espírito Santo/RN. Segundo as crenças, ao serem enterrados no cemitério ao lado da igreja, ficariam mais próximos do céu. Esse trajeto era realizado a pé, por homens, e de acordo como Chão, “durava em torno de cinco horas”.

Ainda segundo a fala desse morador, tal percurso (trilha) também era utilizado por ancestrais dos moradores da comunidade para caçar, pescar e apanhar frutas, os quais se tornavam meios de sobrevivência. Em meio a esses relatos ouvi que seus filhos ainda hoje fazem uso da mata para caça e pesca.

Outro relato interessante é a presença de costumes vividos que passam de geração para geração dentro da mata do Catu. No meio de nossa conversa, um dos moradores diz alto que pegaram um “verdadeiro”, na comunidade a expressão verdadeiro está atrelada à captura do animal tatu.

Percebe-se nas relações moradores/natureza aproximações entre a trilha e a caça (sobrevivência), nesse arcabouço a trilha surgiu por necessidade de subsistência dos moradores da comunidade. Diante das experiências citadas, a

trilha permeia os modos de vida daquela comunidade, afirmando sua identidade cultural como povos tradicionais.

A trilha do Catu tem sentidos e significados próprios que mostra sua dinâmica cultural. A trilha é utilizada em práticas pedagógicas por professores e alunos de outras instituições que visitam a comunidade em busca de intercâmbios culturais, sendo usualmente potencializada para aulas de Educação Física de instituições visitantes.

No contexto atual essa mesma trilha é lócus de vivências com a prática da caminhada, o corpo assume um sentido vivo dentro desse itinerário local, criando laços de comunicação entre o espaço e o meio ambiente, propiciando espaços de convivência humana com o corpo, a natureza e a cultura.

A comunidade transforma, ressignifica, oportuniza e reconhece as vivências do lugar como importante meio de sustentabilidade, as práticas da trilha relacionam o meio ambiente com toda dinâmica vivida dos sujeitos do lugar.

A trilha é um espaço propício de linguagens e sentidos, além de testar os nossos limites, conhecer o nosso corpo, ver o quanto somos capazes através do movimento. Essas experiências conectam aventura com conscientização, enfatizando a importância do meio ambiente, ao mesmo tempo em que ele, com toda a sua beleza, nos convidam a entrelaçar conhecimentos ancestrais.

Foto 4: Ponte sobre Rio Catu



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Ao longo da trilha do Catu foram implementadas pontes de madeira para facilitar o percurso dos trilheiros, o sr. João Chorão nos informou que “essa ação beneficiou muito a comunidade”. Os moradores do Catu informaram que a trilha possui um percurso de 10 km, com período de duração de três a quatro horas, dependendo do grupo, seu arcabouço natural é formado por vegetação tipicamente litorânea, com remanescentes de mata atlântica. A mata passa por processos de reflorestamento, e sobre isso o Sr. João afirma: “você está vendo essa área? Está assim agora, era quase toda desmatada”, frisou.

Através do envolvimento da professora Creuza Ribeiro, do IFRN/Campus Canguaretama e seus múltiplos colaboradores do projeto intitulado sustentabilidade e identidade indígenas: um roteiro pelas trilhas do Catu, esse cenário vem sendo implementado com placas de sinalização, facilitando a caminhada orientada dos moradores e praticantes dessa trilha.

Foto 5: Identificação das placas de sinalização na trilha



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Essas sinalizações também embelezam o ambiente da prática, tornando o lugar mais seguro para quem está conhecendo, são elementos que permitem uma aventura cultural na natureza com mais detalhes, pois essas sinalizações com seus respectivos nomes traduzem um pouco da mata por onde caminha o trilheiro, fazendo o entrelaçamento das árvores, plantas e outros com o espaço natural, sendo mais um meio que propicia aprendizagens.

Nesse cenário, para que as trilhas tenham seu uso adequado, sofram o mínimo impacto e realizem seu papel integrador entre o visitante e o ambiente natural, a sinalização é fator primordial. Em muitas Unidades de Conservação e áreas de uso público os visitantes não contam com o auxílio de guias. No caso em referência, a comunidade do Catu, as placas servem como um dos meios de comunicação entre o visitante e a comunidade, tendo em vista que para seu acesso à área, deve haver uma autorização entre as lideranças indígenas e os grupos.

Foto 6: Espaços alagados, corrente do Rio Catu



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

O caminhar na mata (trilha do Catu) proporciona trechos simples e outros mais complexos constituem a possibilidade de atender os desejos de várias faixas etárias. O simples nomeio o caminhar em fragmentos mais planos e rígidos (solo), com poucos galhos de árvores no trecho de mata e o andar sobre as pequenas pontes de madeira.

O complexo indica as pequenas áreas alagadas em meio à vegetação rasteira, os aclives, pontos com galhos de árvores que dificultam a passagem e a utilização do equilíbrio corporal para poder caminhar por tronco de árvore em

situações de pontos alagados. Apesar do contraponto, torna-se um ambiente especial que favorece a prática corporal de diversos grupos.

Esse local possibilita a criação de vários roteiros para vivências corporais, no entanto, percebe-se um distanciamento entre o poder público executivo no que tange às políticas públicas possíveis de serem desenvolvidas nesse lugar: divulgação do lugar; georreferenciamento; aproximações com turismo rural, entre outras.

Em meio a essa diversidade de práticas corporais e dos recursos naturais, algumas e pequenas lagoas se apresentam no decorrer da trilha para encantar ainda mais o espaço. A lagoa da água fria é um local vivenciado por pequenos grupos que realizam além da trilha, usufruem realizando encontros e lanches em grupo.

Foto 7: Lagoa fria



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Essa representação da paisagem natural para os moradores da comunidade não se configura como a conhecida lagoa da água fria, mas os admiradores e visitantes costumam banhar-se nesse local. Existe uma sinalização em outro ponto como lagoa da água fria e que no imaginário dos moradores é a verdadeira, mas devido à água escura as pessoas estão evitando o banho. O banho vivenciado nesse pequeno espaço é muito frio e renova o sujeito. Após alguns quilômetros tornou-se um ambiente relaxante, revigorante e compensador.

O espaço ao redor encanta e nos faz intimamente ligados, sendo o meio que conecta e aflora o corpo a refletir sobre o contexto natural e nosso compromisso social com o cuidado ambiental e sustentável do local. Nesse sentido, um debate intersetorial com diversas instituições torna-se basal para o desenvolvimento da região e a preservação do meio ambiente.

3. 3 O FUTEVÔLEI: ESPORTE APROPRIADO PELA COMUNIDADE

Nas andanças pela comunidade, um espaço me chamou atenção pela infraestrutura e organização. À primeira vista, percebe-se um espaço hábil para vivências corporais e esportivas de areia. A caixa de areia visualizada torna-se um espaço facilitador para variados usos, com equipamentos esportivos ou não, podendo o corpo desenvolver práticas, como, por exemplo: vôlei, *beach* tênis, frescobol, *frisbee*, *slackline*, futevôlei, corridas e outros.

A partir disso, procurei saber um pouco mais sobre a apropriação do espaço e do equipamento, dos esportes e seus praticantes, esse fenômeno emerge dos anseios do grupo e, de acordo com Faustino e Nascimento Júnior (2009, p. 05),

Atualmente, com a política de valorização da diversidade cultural, os indígenas, estimulados por organizações, missões, indigenistas e outras instituições, começaram a realizar eventos para dar visibilidade e buscar maior valorização de suas culturas, bem como o reconhecimento de suas identidades.

Ao empreender no cenário da comunidade os relatos dos moradores produzem sentidos, pertencimento e valorização a diversas culturas. Em contato inicial com o cacique Luiz Katu, mencionei sobre a caixa de areia e de maneira breve informou: “para você saber mais, procure na comunidade o parente Poty, ele é a pessoa mais apropriada que vai te dizer melhor”.

No dia posterior, saí para fazer um lanche e encontrei o morador conhecido por Poty. Ele estava com amigos em uma pequena lanchonete jogando sinuca/bilhar. Nesse momento, consegui construir uma ponte com outros atores, sendo recebido e bem aceito pelo grupo.

Esses possibilitaram diversas vivências das quais descreverei a seguir. Na lanchonete me apresentei e consegui uma maior aproximação com Poty, em alguns minutos fui convidado a ir à sua residência. Chegando na sala da casa, vi diversos

troféus, a maioria de eventos de futevôlei. Assim, comecei a conhecer Poty e seu envolvimento na comunidade.

Seu interesse pelo futevôlei inicia-se na cidade de Canguaretama/RN, nas idas para a escola como estudante do ensino básico. Na escola, foi gostando e criando laços com dois esportes (futebol e futevôlei), depois passou a frequentar um projeto social de futevôlei que contemplava aulas na cidade (centro) e na praia de Barra de Cunhaú.

Com esses estímulos, Poty foi se apropriando de fundamentos do esporte (passe, domínio do corpo e outros) e mais tarde tornou-se jogador profissional de futebol, tendo percorrido alguns clubes, dos quais destaco seu último clube, o time Palmeiras da cidade de Goianinha/RN.

Há alguns anos foi aprovado em um concurso público e atualmente desenvolve jornada de trabalho como agente de saúde da Prefeitura de Canguaretama, sendo a comunidade do Catu seu ambiente profissional.

Poty, pessoa simples e que gosta muito da sua comunidade, achando muito distante praticar o futevôlei no centro ou na praia da cidade com frequência, começou a mobilizar amigos que aceitaram a novidade e começaram a jogar em terra batida/barro duro, para melhorar pegaram uma carroça e trator e foram pegar areia próximo às plantações de cana-de-açúcar. O terreno melhorou, mas isso não foi suficiente para concluir a arena.

Depois buscou com os amigos, comerciantes, os setores e agentes públicos da Cidade de Canguaretama/RN os recursos financeiros ou materiais para iniciar o que configurou a caixa de areia. “Tinha tijolos que sobrou de uma construção da escola, falei com Luiz [diretor] e fui à Prefeitura de Canguaretama pedir auxílio e a mesma autorizou a doação do tijolos”. Foi nesse contexto, ajudas diversas, tijolos, cimento e várias caçambas de areia, que foi se tornado possível conseguir realizar o sonho.

Pretende-se mostrar como os moradores do lugar mantêm suas construções corporais específicas. Sabê-las se torna importante para compreendermos o uso do corpo que eles fazem, cada qual a seu modo – quando da prática dos jogos modernos introduzidos ao longo dos tempos. Mauss (2003) indica-nos que fazer um inventário das técnicas corporais eficazes e tradicionais de uma sociedade, permite-nos consolidar certas especificidades de determinada cultura.

Através desse inventário, pode-se observar o início, como cita Poty, “os meninos não sabiam jogar quase nada, mas começaram a jogar [treinar] todos os dias, às vezes pela manhã e tarde e nos finais de semana”.

A rede era velha e a marcação da quadra também, mas depois conseguiram adquirir nova bola e rede específica do esporte. Com o passar do tempo os moradores foram se apropriando do espaço e dos fundamentos do esporte.

O esporte como visto na comunidade e apropriado pelos frequentadores do lugar tem convergências com as proposições de Santos (2015), quando o autor explica o ser humano, o esporte, e a sociedade como

[...] a práxis humana que produz o sócio-histórico [...] ela é construída sempre a partir do sentido que o ser humano e a sociedade instituem para aquilo que realizam. Esse sentido não pode ser deduzido nem induzido de forma absoluta de nenhum outro elemento; é uma criação, na acepção mais ampla da palavra. Só a significação instituída de modo criativo e inovador pelo ser humano e pela sociedade pode explicar o porquê da práxis humana. Embora a criação humana sempre está condicionada, ela não é determinada, pois é na práxis que a elucidação e a transformação do real progridem, num condicionamento recíproco (SANTOS; DANTAS, 2015, p.43).

Em meio a esse contexto, emergi no cenário da prática, no intuito de saber a dinâmica, os modos de ser, as estruturas e especificidades da prática corporal instituída pela comunidade, o futvôlei com toda sua organização e treinos.

O esporte organizado por meios dos treinos na atualidade configura-se como esporte de lazer, educacional e de rendimento com objetivos de competições e ao mesmo tempo de participação. Rocha Ferreira (2003, p. 7) nos esclarece:

Os esportes, por outro lado, têm sido praticados mais intensamente nas Terras Indígenas, com identidade própria, que os difere do esporte urbano. Os povos indígenas jogam, participam de campeonatos, divertem-se, zangam-se, mas eles carregam em si uma memória da cultura corporal que perpassa a atividade vigente. Memória esta que necessita ser compreendida e valorizada através de estudos.

O esporte Futevôlei na comunidade do Catu é uma expressão dessa demanda que organiza e ressignifica o corpo e a Cultura de Movimento. Nos treinos mais disputados, há uma busca pela qualidade do movimento, do rendimento.

Percebe-se no discurso dos praticantes uma seriedade: “joga sério, só quer brincar, dá de ombro, digo nada, se perder”. Uma outra possibilidade de levar o jogo a sério é, vamos apostar? Vi duplas fazendo apostas de 2, 5 e 10 reais por partida,

tornando o treino ainda mais competitivo. Isso é perceptível quase todos os dias, acontecendo em grande parte da vivência dos participantes.

Enquanto isso, os jogadores que aguardam fora do jogo ficam alimentando a rivalidade: “quer apostar mais, quero ver quando for nossa dupla”. Nesses jogos os atletas não perdem bola fácil, não deixam a bola cair.

Em outros momentos também percebi o envolvimento de jogadores com menor grau de habilidades específicas do esporte, onde o objetivo é jogar e fazer parte do grupo, aqui apropriado por esporte de lazer ou participação. As vivências acontecem com duplas sempre diferentes, só permanecendo igual a dupla que vai ganhando e convidando a próxima a entrar.

As risadas fazem parte do cenário no jogo quando conseguem uma bela jogada. Os jogadores que assistem a partida, esperam e conversam sobre inúmeros acontecimentos diários: as festas, o dia a dia e outros encontros, tornando um espaço social que contempla a convivência e a socialização do grupo na comunidade.

A partir do grande envolvimento da população jovem com o esporte futevôlei, outras iniciativas de Poty foram aflorando: criar copas de futevôlei durante o ano, nas datas que integram os festejos e conhecimentos da comunidade.

Os eventos foram criados nessa relação, estando intimamente entrelaçadas com comemorações dos povos dessa comunidade. O dia 19 de abril tornou evidente no cenário brasileiro o dia do índio, data essa que simboliza e tenta valorizar o índio do Brasil, data criada em 1943 pelo Presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-lei nº 5.540. Desse modo, o evento se constitui em uma ação que liga vários atores da comunidade.

Foto 8 – Divulgação do primeiro evento que contemplava o futevôlei



Fonte: Luiz Carlos da Silva, Poty (2014).

O evento do futevôlei tem duas edições e acontece em dois dias, sábado e domingo, caso o dia 19 de abril seja no sábado. Se não, realizam no final de semana posterior ao dia 19 de abril, não atrapalhando as atividades profissionais dos jogadores. Nessa mesma dinâmica, nos dias de sábado e domingo, acontece todo ano, no dia 01 de novembro, o evento referente à comemoração da colheita da batata.

Isso permite afirmar que quando a comunidade incorpora o futevôlei e elege referenciais que dialogam com os saberes do Catu, como: as lutas étnicas, festas, costumes da comunidade esses empreendem outros sentidos a prática esportiva, isso indica que perpassam o futevôlei institucionalizado, criando e recriando um outro olhar/fazer que interage com a interculturalidade.

No sábado, os participantes da comunidade praticam o esporte fechado somente com os moradores, com o nível de dificuldade e de participação local. No domingo, o evento é aberto a várias duplas do estado e de outros estados da federação, tornando-se um evento concorrido e de alto rendimento.

Poty mantém amizades com atletas profissionais que participam de campeonato brasileiro, favorecendo a vinda destes para prestigiar sua ação (evento), laços afetivos que transcorrem todas as edições dos eventos. As inscrições, convites e premiações para esse dia são fruto de planejamento anterior.

Foto 9: Competição esportiva de Futevôlei



Fonte: dados da pesquisa, 2016

Os participantes vivenciam as competições ao mesmo tempo que contemplam o ambiente repleto do verde das plantações e as árvores que rodeiam o rio Catu. Grande parte dos moradores da comunidade está assistindo e torcendo pelos atletas locais, mas nem sempre os jogadores da comunidade conseguem chegar à vitória, fato corriqueiro no esporte (ganhar e perder).

Os jogos do futevôlei, esporte apropriado pela comunidade, nos são apresentados por jogadores de excelência, convidados e moradores do lugar. Esses participantes conseguem controlar a técnica com eficiência, domínio de bola e antecipação ao que o adversário pretende realizar. Esse esporte oferece a oportunidade de desenvolver habilidades corporais.

Foto 10 – O corpo em busca de uma bola quase perdida



Fonte: dados da pesquisa, 2016

Na imagem é notório a disposição dos participantes e o alto nível de habilidades e potencialidade com o uso do corpo. Em Kunz (1991) o autor reflete sobre a importância de se considerar a cultura de movimento e reconhecer suas significações e intencionalidades.

Essas possibilidades e concretudes são realizadas por eventos na comunidade, onde cito o evento intitulado “Copa Indígena de Futevôlei”, criado por Poty, o qual tem duas edições no ano, dia do índio e dia da batata, são momentos que têm relação direta com seu povo. Sobre os desejos de mobilizar a comunidade, afirma Poty: “sou filho daqui e gosto muito de morar aqui, esse nome foi instituído em consideração e respeito a todos os índios e a nossa terra”.

Nos dias do evento são disponibilizados aos atletas camisa, água, frutas, premiações (dinheiro e troféus). Os moradores prestigiam todos os lances, a infraestrutura também possui tendas montadas próximo à arena. Aliado a tudo isso, o artesanato indígena é exposto e vendido como forma de divulgar, valorizar e trazer renda para a população. Assim, fica evidenciado que o futevôlei foi incorporado aos costumes dos moradores.

3. 4 CULTURA DE MOVIMENTO E A ESCOLA INDÍGENA NO CATU

*Em terra de cego, quem tem um olho só
é rei*

Vando (vídeo/áudio, 2016)

Começo o itinerário vivido das experiências da pesquisa na escola indígena com a frase citada pelo morador do lugar, parafraseando uma expressão popular. Vando, como é mais conhecido, quando cita a expressão supracitada é para mostrar sua escolha como professor da comunidade. Ele foi o primeiro professor da escola, em 1978/79. Nesse período estava saindo da 8ª série do fundamental, não existia ninguém para ensinar, então a pessoa que sabia “mais” era colocada para ensinar.

Entre as décadas de 1960 e 1980 surgiram movimentos indígenas e de entidades indigenistas em quase todas as regiões brasileiras, decorrentes da necessidade interna de se mobilizarem contra as diversas situações de violência.

Paralelamente a isso, a sociedade brasileira também se organizava contra a ditadura militar, propondo novos modelos políticos e econômicos com bases democráticas. Somente com a redemocratização do Brasil, o indígena foi reconhecido como cidadão de direitos.

Dentre as legislações, podemos citar, em âmbito nacional, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, visto que reconhecem aos indígenas o direito cultural como povos tradicionais. Essas legislações garantem o direito dos povos indígenas a uma escola com características específicas que atendam as realidades e as necessidades de cada povo.

Dessa maneira, a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva (E.M.I.J.L.S), situada no Sítio Catu dos Eleotérios, integra ao Sistema Municipal de Educação da cidade de Canguaretama/RN.

Foto 11: Foto da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva



Fonte: dados da pesquisa, 2016

Inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ sob o nº 03.160.153/0001-94, mantida pelo poder público e administrada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, iniciou suas atividades educacionais no ano de 1978 e apresenta no seu Regimento Escolar (2015) os seguintes atos:

I – A lei Municipal nº 008 de 22 de junho de 2000 cria a Escola Municipal João Lino da Silva no Sítio Catu em Canguaretama/RN; II – A lei Municipal nº 637 de 23 de setembro de 2015 altera a denominação para Escola Municipal Indígena João Lino da Silva. A Escola ministra a Educação Básica nas etapas de educação infantil, de Ensino Fundamental, e sua modalidade.

A modalidade oferecida é tratada de acordo com a legislação específica e as Diretrizes Curriculares inerentes. Os significativos avanços no que se refere à Educação Escolar indígena são frutos do movimento social organizado, da articulação e mobilização de indígenas e indigenistas para a elaboração de propostas, intervenções e acompanhamento dos processos legislativos.

A E.M.I.J.L.S é composta por diretor, professores indígenas e comunidade escolar. A partir dos processos históricos e a realidade da comunidade, é possível enxergar os povos indígenas e suas lutas atuais. As memórias sociais e os fatos relevantes que anunciam uma trajetória de resistência e de sobrevivência indígena em território potiguar.

Foto 12: Intercâmbio cultural (escolas visitantes)



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Nesse arcabouço organizacional são reconhecidas como escolas indígenas

Aquelas localizadas em terras indígenas, a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, com prerrogativas especiais para a organização das atividades escolares, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil (Res. CNE/CEB 03/99).

A escola apresenta as características garantidas na resolução citada anteriormente. Uma escola com infraestrutura simples, ao mesmo tempo que recebe equipamentos modernos de tecnologia, antenas de servidores de internet, mas que no dia a dia pouco traduz a efetiva utilização prática, por falta ou inexistência de manutenção.

Em vários momentos, os dados da internet, ficam incompatíveis para acesso aos computadores da escola. Nesse caminho, existe uma demanda que precisa ser pensada e organizada junto à instituição para manutenção dos equipamentos da escola.

Na medida em que as necessidades operacionais surgem, outras ações encaminham outros desejos dos moradores da comunidade, “a escola tem que ser diferenciada e a partir da merenda escolar e do ensino, com comidas da tradição indígena, dança e a língua tupi antigo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Foto 13: Dança do toré



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

O Toré da escola é uma expressão emblemática da identidade e cultura dos povos dessa comunidade. Ocorre em diversos momentos da escola, especificamente, no contra turno escolar, em que é ofertada a parte diversificada do currículo.

Outros momentos da dança do Toré acontecem nas apresentações para grupos, visitantes, escolas, pesquisadores e eventos da comunidade. É composto de musicalidade, dança, ornamentos, canto e envolvimento. Em Daolio (1995) podemos compreender as relações que o corpo faz com os elementos específicos da sua cultura.

A vivência da dança do Toré na escola faz entrelaçamentos com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), sendo este o instrumento que possibilita à comunidade indígena expressar qual escola deseja, de que forma a escola deve atender aos seus interesses, como ela deve ser estruturada, e como se integra à vida e aos projetos comunitários. A construção desse documento configura as bases para a edificação da identidade da E.M.I.J.L.S.

Outros cenários estão postos e configuram as realizações na escola, esse entrelaçamento permite vivências corporais na e para a educação indígena, pois, de acordo com Mauss (2003), as sociedades vão se apropriando dos seus corpos à maneira que vão construindo hábitos e práticas corporais.

Foto 14: Brincadeira do Arco e Flecha



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

As vivências com o Arco e Flecha na escola indígena fazem parte dos conteúdos do componente curricular de etno-história, ministrada pelo professor e indígena da comunidade do Catu, na qual aborda de maneira transdisciplinar a história dos povos indígenas e suas relações com práticas ancestrais e atuais. Para Rocha Ferreira e Vinha (2007):

Não é só no Brasil que cresce o interesse pela revitalização dos jogos praticados por minorias étnicas. No contexto mundial verifica-se uma maior sensibilidade, por parte de entidades internacionais e pesquisadores independentes, para salvaguardar a ludodiversidade, ou seja, saberes, práticas de jogos, brincadeiras e confecção de brinquedos mediados pelo lúdico. Tal movimento fortalece principalmente as sociedades e os grupos cujas culturas e tradições se encontram fragilizadas devido à unificação de valores associada à globalização.

As vivências percebidas nas aulas de etno-história são plurais e estão ligadas à diversidade sociocultural das populações indígenas local, regional e nacional.

Conferindo reivindicações das comunidades indígenas permeadas pela história e cultura.

Os diversos conteúdos têm como intuito de observar as ações práticas que dialoguem com as questões históricas e contemporâneas das comunidades indígenas de maneira multidisciplinar.

O contexto dessas práticas educacionais sempre tem motivado o desenvolvimento de suas especificidades, criando as representatividades do grupo e da comunidade. Nesse sentido, Serres (2004) nos faz compreender um movimento dialógico entre as brincadeiras e as várias formas de ensinamentos e apropriações que a comunidade apreende para construir suas subjetividades.

As vivências da Cultura de Movimento da Escola Indígena acontecem dentro da escola, no próprio pátio. Nesse local são desenvolvidas a maioria das brincadeiras dos alunos, é o local de pura diversão. Percebe-se uma infraestrutura escolar carente, necessitando de reparos, manutenção. Mesmo assim, o corpo vai construindo sentidos e significados com a cultura local.

As particularidades e organização com os conteúdos desenvolvidos pelos professores indígenas da comunidade estão em sintonia com as orientações do documento analisado, (PPP) da escola, contempla os princípios da educação indígena, pautando-se numa proposta intercultural, comunitária, multilíngue, diferenciada, com o foco nos saberes tradicionais do povo Catu (Etnia Potiguara), obedecendo assim a um calendário específico, dando acesso aos conhecimentos nacionais.

Quadro2 – Cultura de Movimento coletado dentro da Escola Indígena João Lino da Silva

JOGOS, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E DANÇA	MATERIAIS	JOGANDO E BRINCANDO
Peteca	Tradicional – Palha de milho. Material sintético – para visitantes.	2 ou mais participantes. Princípio: Não deixar a peteca cair.
Arco e Flecha	Arco tradicional: pau d'arco, embiriba/imiriba; cordão de cisal. Flecha: madeira Tapoca.	Atirar no alvo (desenho do peixe), tem numeração de 01 a 10. Quem acerta no olho do peixe tem a maior pontuação.
Pega o coelho	Roda Humana	Grande roda de crianças: ao centro 01 criança (coelho). Por fora da roda outra criança (caçador).
Peão/carapeta	Cordão fino, linha de algodão e catemba de coco.	Jogo individual, utilizando as duas mãos na intenção de movimentar o pião.
Zarabatana	Madeira tapoca para o tubo e bambu para o dardo.	Brinquedo de sopro desenvolvido na intenção de lançar o dardo em um alvo estático ou não.
Jogo da Castanha	Várias castanhas de caju	Faz um buraco (panela) no chão, os brincantes ficam a uma distância aproximada de 5 metros para arremessar as castanhas.
Jogo da Melancia	Várias crianças	As crianças tentam pegar a melancia, mas o cachorro tentará impedir.
Toré	Representação simbólica. Grande círculo, em roda humana.	Dança circular com ritmos marcados pelo pé e o instrumento da maraca.

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2016

As práticas identificadas fazem parte de uma dinâmica particular da escola, as quais fazem parte da oralidade em alguns momentos, outras são vivenciadas na escola. Os conhecimentos da escola indígena vivenciados durante a pesquisa nos momentos no turno matutino, evidencia propostas e práticas que acontecem nas aulas do currículo regular com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Envolvi-me em vários momentos no turno diurno, com mais tenacidade, por ser a parte do currículo diferenciado, onde se percebe uma maneira metodológica diferenciada, onde ocorrem a efervescência dos jogos e brincadeiras já elencados. Porém, na prática da peteca, citada no Quadro 2, percebe-se um distanciamento da teoria com a prática, pois identificamos que

A peteca utilizada nas aulas foram as feitas com materiais pedagógicos da escola, mas na escola não foram identificadas as petecas elaboradas de maneira tradicional com a palha do milho. Mas fui convidado por um morador a almoçar na sua casa e o mesmo informou e trouxe uma peteca tradicional, faço mais no período de colheita do milho, inclusive no período junino. Nesse período é comemorado a colheita e a festa religiosa (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Foto 15: Peteca tradicional (Palha de Milho)



Fonte: dados da pesquisa de campo, 2016.

Assim, as brincadeiras que utilizam a peteca como instrumento lúdico, tem sua organização no dia a dia da escola e acontecem mais no período da tarde, já que a escola é de tempo integral. A organização curricular da escola está estruturada da seguinte maneira: A E.M.I.J.L.S oferece uma educação integral aos seus alunos, pela manhã das 7h às 11h15 (intervalo para almoço) e à tarde das 13h às 16h. Nesse cenário participativo

Identifica-se que os alunos estudam as disciplinas “convencionais”, de maneira interdisciplinar, no entanto, a educação física não se apresenta de maneira sistematizada ou inexistente, todos os momentos de recreação as crianças ficam brincando de pega-pega, tica-tica e corridas pelo espaço da escola, com nenhuma orientação para sua prática. Já no período da tarde que tem na escola o sentido e as apropriações para os jogos e brincadeiras, dança do toré, da língua tupi, cada turma com seus professores específicos (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Essas aulas decorrem, do início ao fim, com a professora estimulando e trabalhando com o tronco Tupi antigo, sempre relacionando os significados do tupi com o português. Todos os servidores e alunos têm seu nome em tupi antigo dando sentido, significado e pertencimento étnico a essa população.

Quadro 3: Nomes dos servidores e alunos no tronco tupi e seus respectivos significados

PESSOA	NOME INDÍGENA	SIGNIFICADO
DIRETOR (LUIZ)	UBIXABA	CHEFE
PROFESSOR (TODOS)	MBO E SARA	MESTRE, INSTRUTOR
SECRETARIA (LIVANETE)	IANAGUARA	SECRETARIA
COZINHEIRA (SILVANIA)	TAYKUARA	COZINHEIRA
A.S.G. (DANIELA E MARIA)	YNAE	A.S.G
JANIELE	POTYRA	FLOR
JESIEL	KA A	FLORESTA, MATA
ANA NERIS	YBYTINGA	NUVEM
CLARICE	ORYBA	ALEGRIA
EMILLY	ETAMA	TERRA
MARILENE	KOARASY	SOL
KAROLINE	AUSUB	AMOR
RYANDERSON	GUARININ	GUERREIRO
GUSTAVO	ENDY	LUZ
JULIANO	PARA	MAR
FRANCINE	PITANGA	CRIANÇA
CRISTIELLY	YBAKA	CÉU
MIRELA	ANAMA	CHUVA
MIRELE	PANAMA	BORBOLETA
WANDERSON	IPERU	TUBARÃO
LUIZ HENRIQUE	MBÓIA	COBRA
GLEYCE	EÍRA	MEL
LARISSA INARA	PIXANA	GATA
LARISSA	TAPITE	COELHO

GORDEIRA		
CLAUDEMIR	IAGUAR-ETÉ	ONÇA
LADIVAN	IRAPUAN	FAMOSO
GESSÉ	MARAGANTU	BOM, BONDOSO
ISABELLE	GUYRÁ	PASSARINHO
FABIO	YBYTU	VENTO
ALEYDSON	PIRÁ	PEIXE
RUBINHO	IACARÉ	JACARÉ
JULIA	IASYTATÁ	ESTRELA
CARLIEDSON	YBYRÁ	ARVORÉ

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

No momento da chamada, para saber a presença dos alunos a professora utiliza o nome dos alunos em tupi e a forma de responder é reproduzir seu nome com a tradução/significado em português. Ex.: Professora: YBYTU? Aluno: VENTO! Outra dinâmica acontece com a oração do Pai-nosso, os trechos/estrofes são falados pela professora em tupi, os alunos repetem, na sequência a professora fala a tradução/significado e os alunos vão repetindo.

Foto 16: Organizando a aula para as vivências



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Momento da aula com os conteúdos do Tupi antigo, objetivando o desenvolvimento dos alunos com as especificidades da Etnia Potiguara. O Tupi

antigo estimulado nas aulas garante o acesso à língua indígena, considerada como um patrimônio para comunidade.

A identificação das dinâmicas culturais na Escola Indígena e toda sua singularidade estimulam uma concepção de Educação intercultural, atendendo as demandas da comunidade. Assim, as aulas vêm lançando os conhecimentos na perspectiva do multiculturalismo aberto e interativo com troca de saberes, e interações com outras populações indígenas do Brasil.

Aulas com a compreensão do multiculturalismo aberto e interativo para Candau (2012, p. 243) “acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais”.

Essa intenção da escola indígena para o interculturalismo, observada e presente nas aulas do currículo diferenciado, evidencia vivências no contra turno escolar que são construções de empoderamento para os alunos e para toda comunidade, criando teias que perspectivam a interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS

Estas considerações se iniciam por todo processo de envolvimento com a comunidade, valorizamos a Cultura de Movimento, as experiências vivenciadas tanto no campo prático como no teórico. Todos os momentos de imersão no Catu foram fundamentais na descrição do grupo social, seus corpos, movimentos e elementos simbólicos de sua cultura.

Sabemos que este é um trabalho acadêmico inacabado, pois os direcionamentos deram conta dos objetivos específicos da pesquisa, podendo outros olhares para a Comunidade do Catu. O sentimento de que algo inacabado deve perseguir as experiências de vários outros autores da Educação e da Educação Física.

A incompletude do inacabado remete-nos a novos horizontes, inquietações e novas pesquisas. Lançar exposições teóricas acerca de um estudo é uma tarefa prazerosa, mas o mesmo tempo desafiadora, por sentir que sempre podemos implementar mais e mais.

Em geral, organizo as considerações deste trabalho em uma perspectiva cíclica do (contribuir, contestar, reformular e atualizar), pensando todo relatório científico como processo amplo do estudo/pesquisa necessário para compreender a realidade.

As experiências citadas em todo trabalho caminharam nas teias de significados da comunidade. Espero novos passos por minha parte e de outros pesquisadores com essa temática.

A dinâmica local evidencia experiências e saberes da Cultura de Movimento particulares da comunidade que migram para a escola Indígena do Catu dos Eleotérios. Compreendendo que existem relações em toda a comunidade, onde os espaços e equipamentos unem os atores da comunidade aos processos culturais do local, como também as influências e confluências de saberes de outras culturas que fortalecem a interculturalidade.

Assim, considero as análises metodológicas ao longo do trabalho, e todo processo teórico-prático, documental, sentido e vivido, que possibilitaram formar esse relatório dissertativo para o estado do Rio Grande do Norte como ferramenta contributiva para a sociedade potiguar.

Todas as práticas, saberes e vivências empreendidas com o corpo e o movimento dos indígenas moradores do lugar unem a comunidade e a escola indígena no Catu em um processo que chamamos de migração cultural das experiências, pois acontecem e emanam de maneira singular, própria, ressignificada e intercultural.

Todos os conhecimentos relatados no itinerário do texto dissertativo evidenciam os costumes, particularidades e fazeres da comunidade. Esse contexto comunitário vivido é rico de experiências, possibilidades e engrandece a educação potiguar.

Nas experiências empreendidas na escola, observou-se um esforço dos professores pedagogos em dialogar e ofertar o lúdico, as brincadeiras, as danças, a recreação que contemplam a diversidade de saberes indígenas e interculturais possíveis na prática pedagógica, ficando evidente a riqueza e especificidades da escola e do lugar.

Acreditamos que a Cultura de Movimento identificada e analisada na comunidade amplia possibilidades educacionais, ao mesmo tempo esses conhecimentos tornam-se pilares da comunidade, criando referenciais da cultura indígena para a Educação Escolar potiguar.

Assumir essa corresponsabilidade diante do desafio de construir novos caminhos para a educação, ofertando saberes da cultura indígena, com vistas a garantir o desenvolvimento local e regional das populações tradicionais e, conseqüentemente, da comunidade do Catu, levando em consideração a vontade dos moradores do local e as novas demandas sociais.

Outro relato relevante com os saberes da cultura indígena emerge no contra turno escolar, onde são desenvolvidas atividades que dialogam com as diretrizes para a Educação Escolar Indígena, isso tem garantido o direito a uma educação diferenciada e plural.

Outras ações são implantadas na direção de uma educação intercultural, por meio de intercâmbios entre escolas públicas e privadas na escola e na comunidade, onde existem saberes compartilhados que retroalimentam e constroem aprendizagens.

Portanto, a escola apropria-se dos saberes étnico-raciais e do currículo diferenciado para a Educação no Ensino Fundamental, permeado por singularidades que dialogam com as legislações, garantindo sua organização social e pedagógica.

Esta pensada com a finalidade de tratar tanto da questão étnica, como de conteúdo intercultural durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico, os demais conteúdos da escola, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular.

O desejo da comunidade escolar é a realização de seleção pública, por meio de edital específico, e que contemplem professores indígenas para a escola indígena. Essa demanda local está prevista na garantia dos direitos as populações tradicionais, encontrando respaldo jurídico nas legislações brasileiras e na Convenção Internacional do Trabalho. A comunidade tem de ser ouvida e respeitada.

A comunidade do Catu tem buscado sempre interagir e incluir a comunidade em eventos e parcerias com diversas instituições para pensar e agir as necessidades e resistências desses povos.

Nesse cenário de parcerias, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte vem desenvolvendo ações na Escola e fora dela, tendo nas suas teias professores que ofertam intercâmbios culturais para a formação dos discentes nos diversos cursos de graduação e pós-graduação, enriquecendo também os saberes e fazeres dos moradores do lugar. Os indígenas do Catu são conhecedores dos anseios, costumes e da dinâmica social indígena em nível local, estadual, regional e nacional.

A comunidade do Catu cria, apropria e recria a Cultura de Movimento, empreendendo caminhos que dialogam para uma educação integral da criança e dos adolescentes indígenas. Garantir o acesso e a permanência a uma educação diferenciada é fundamental para uma visão particular e global da Cultura de Movimento no cenário das práticas inclusivas e interativas do conhecimento do corpo, das múltiplas apropriações dos esportes, do corpo relacionado à estética, mídia, saúde, gênero, entre outros, que consubstanciam pensar o corpo na sociedade.

Essas possibilidades e os cenários da comunidade do Catu, identificados na prática e na oralidade, formam a cultura do lugar, com seus espaços e equipamentos que possibilitam aprendizagens corporais com a natureza, já possíveis na Trilha do Catu, na arena de areia, e em locais onde a comunidade atribui valores simbólicos.

Afinal, os conhecimentos e a dinâmica cultural com outros saberes são inevitáveis, e os indígenas aprendem e vão construindo suas teias. O contexto

evidenciado na pesquisa nos mostra como eles de fato resistiram e resistem, se adaptam e se impõem diante dos desafios na sociedade. Os Potiguaras do Catu reconstróem suas apropriações e identidade indígena de acordo com seus sentidos atribuídos e valorados.

Portanto, ressignificar e resistir são vontades que interdependem de ideias, ações, vontades (políticas e econômicas) e, sobretudo, do olhar sensível e ressignificado de outros grupos para as populações indígenas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma C. P. Monteiro. Jogos dos Povos Indígenas: espaço de sociabilidade e emoções. In: X Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2007, Campinas. **Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Campinas-SP: UNICAMP, 2007.

_____. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DAS CIÊNCIAS DO ESPORTE–CONBRACE, 15./CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE–CONICE, 2., Recife, 2007, **Anais...** Recife: CBCE, 2007. CD-ROM.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Saleté. **As Práticas Corporais e a Educação do Corpo Indígena: a Contribuição do Esporte nos Jogos dos Povos Indígenas**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na pratica escolar**. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo, Moderna, 1990.

SANTOS, Antônio de Pádua de; DANTAS, Maria Isabel. Esporte e Cultura: relações possíveis? In: **Copa do mundo 2014: debates sobre mídia e cultura** Natal, RN: EDUFRN, 2015.

BAUMANN, S.L. Toward a global perspective of the human sciences. **Nursing Sciences Quartely**, v.15, n.1, p. 81-4, 2002.

BOARETTO, Juliana Dias; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Os kaingang do ivaí, suas danças e a educação intercultural. In: **Revista Movimento da Escola de Educação Física da UFRGS**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 633-644, jul./set. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei N.10.172 de 09 de Janeiro de 2001. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. N. 11.645, de março de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação escolar**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p. 45-55, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade, e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Mirian Soares. **Diferença e desigualdade: Dilemas docentes no ensino fundamental**. Caderno de pesquisa, v.41, N.144, set/dez, 2011.

DAOLIO, Josimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**. São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DAOLIO, Josimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Revista Movimento**. Ano 2, n.2, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; RODRIGUES, Heitor de Andrade. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: Um estudo de caso. **Revista da educação física/UEM**, Maringá v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

GRANDO, Beleni Saleté. (Org.). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2010.

_____. (Org.). **Corpo, Educação e Cultura: tradições e saberes da cultura mato-grossense**. Cáceres/MT: Editora Unemat, 2007.

_____. **Corpo e Educação: As relações Interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri/MT.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1 ed., 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar.** Caderno de pesquisas, nº 107, p. 79-96, julho, 1999.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Ensino e Mudanças.** Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

LEITE, C. **O currículo escolar e o exercício docente perante multiculturalidade: Implicações para a formação do professor.** Atlas 5º colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo, Cortez, 2011.

LUCIANO, G. dos S. O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. **Coleção Educação Para Todos.** Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 85-98171-57-3. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

_____. **Ensaio de sociologia.** Tradução de Luiz João Gaio; J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação.** **Revista Brasileira de Educação.** No 27, Set, Out, Nov e Dez, 2004.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Corpo e Cultura de Movimento: Cenários Epistêmicos e Educativos.** 1. Ed.. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MOREIRA, Wagner Way; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Fenomenologia, educação física, esporte e motricidade: convergências necessárias.** Cronos, Natal-RN, v. 9, n. 2, p. 349-360, jul./dez. 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio. **O currículo como política cultural e a formação docente.** In. Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os setes saberes e outros ensaios. Maria da Conceição Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (Orgs.) – 4.ed., São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **O Método: a natureza da natureza**. Tradução de Maria Gabriela de Brangança. 2ª ed. Editions du Seuil: Europa-América, 1977.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Ed. Revista e modificada pelo autor – 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2013.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. In: **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2.

NASCIMENTO JÚNIOR, José Roberto do; FAUSTINO, Rosângela Célia. Jogos indígenas: O futebol como esporte tradicional Kaingang. In: **Pensar a Prática** 12/3: 1-12, set.dez., 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: IFRN, 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das nações unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

PEREZ GÓMEZ, A.I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola Indígena Municipal Utãpinopona – Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2007.

ROCHA FERREIRA, M.B. VINHA, M.. Olimpíadas na floresta. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 2, n. 22, P. 26-30, 2007. ISSN 1808-4001.

ROCHA FERREIRA, M.B., FASSHEBER, J.R., TAGLIARI, I.A., SILVEIRA, D. Cultura Corporal Indígena. UNICENTRO. Editora, 2003.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana. (Org.). Coleção Cotidiano Escolar: O Ensino de Arte e Educação Escolar Indígena. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana. (Org.). Arte e Educação Física na Educação Escolar Indígena. Natal: PAIDEIA, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In. Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios Contestados**: O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANETO, Juliana Guimarães. Educação física e a temática indígena: apontamentos sobre a produção de conhecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Porto Alegre, 2011. **Anais do XVII...** Porto Alegre, p. 01 - 08, 2011.

_____. **Jogos dos povos indígenas e rituais**: diálogo entre tradição e modernidade. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2012.

SANTOS, Saray Giovana dos; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. (Orgs.). **Métodos e Técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física**. 1. ed., Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Trad. Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

SILVA, Claudia Maria Moreira da. “...**Em busca da realidade...**”: a experiência da **etnicidade dos eleotérios (CATU/RN)**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de ciências Humanas, Letras e Artes. 2007.

STEIN; Fernanda; MARIN, Elizara Carolina. Espaços, tempos e sentidos dos jogos tradicionais no processo de transformações sociais no Rio Grande do Sul/Brasil. In: **Jogos Autóctones e tradicionais de povos da América Latina**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 187-210, abril/junho, 2009.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO E ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

À direção da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva

Eu, Carlos Gomes de Medeiros Neto, discente do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira de Melo, solicito autorização aos membros responsáveis pela instituição para realização do projeto de pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO FÍSICA E SABERES INDÍGENAS: CENÁRIOS E RESSIGNIFICAÇÕES NA COMUNIDADE DO CATU/RN** a ser realizada na Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, localizada na Comunidade do Catu, no município de Canguaretama/RN.

A pesquisa tem o objetivo de analisar a Educação Física escolar e os saberes indígenas na comunidade do Catu/RN. Justifico que se pretende utilizar o método da etnografia para coleta dos dados empíricos que compreende a observação participante, anotações em diário de campo, registros de imagens (fotografias e vídeo), conversas informais e entrevistas.

Na certeza de contar com a colaboração desta direção, agradeço a disponibilidade e atenção.


CARLOS GOMES DE MEDEIROS NETO
MESTRANDO EM EDUCAÇÃO/UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

AUTORIZAÇÃO

Ilmo. Sr. José Luiz Soares (Luiz Katu)
Representante da comunidade indígena do Catu

Prezado Senhor,

Eu, Carlos Gomes de Medeiros Neto, discente do Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, venho solicitar a vossa senhoria autorização para coletar dados na comunidade indígena do Catu. Pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira de Melo.

Solicito autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO FÍSICA E SABERES INDÍGENAS: CENÁRIOS E RESSIGNIFICAÇÕES NA COMUNIDADE DO CATU/RN** a ser realizada na Comunidade do Catu, no município de Canguaretama/RN, no ano de 2016.

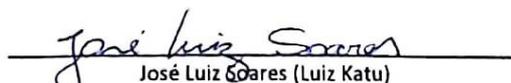
A pesquisa tem o objetivo de analisar a Educação Física escolar e os saberes indígenas na comunidade do Catu/RN. Justifico que se pretende utilizar o método da etnografia para coleta dos dados empíricos que compreende a observação participante, anotações em diário de campo, registros de imagens (fotografias e vídeo), conversas informais e entrevistas.

Na certeza de contar com a colaboração desta direção, agradeço a disponibilidade e atenção.


CARLOS GOMES DE MEDEIROS NETO
MESTRANDO EM EDUCAÇÃO/UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Canguaretama/RN, 20 de Janeiro de 2016.

Despacho: deferido indeferido


José Luiz Soares (Luiz Katu)
Representante da comunidade indígena do Catu/lder da comunidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

AUTORIZAÇÃO E ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Jose Luis Soares, alocado no cargo de diretor da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, estou ciente do objetivo e metodologia da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO FÍSICA E SABERES INDÍGENAS: CENÁRIOS E RESSIGNIFICAÇÕES NA COMUNIDADE DO CATU/RN**, concedo a autorização e anuência ao pesquisador Carlos Gomes de Medeiros Neto para o desenvolvimento do estudo. A qualquer momento fica assegurado ao diretor solicitar e receber esclarecimentos.

Canguaretama/RN, 20 de Janeiro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

AUTORIZAÇÃO

Il.ma Sra. Valda Arcanjo

Representante indígena da comunidade do Catu/professora da Escola Municipal indígena João Lino da Silva

Prezada Senhora,

Eu, Carlos Gomes de Medeiros Neto, discente do Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, venho solicitar a vossa senhoria autorização para coletar dados na comunidade indígena do Catu. Pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira de Melo.

Solicito autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO FÍSICA E SABERES INDÍGENAS: CENÁRIOS E RESSIGNIFICAÇÕES NA COMUNIDADE DO CATU/RN** a ser realizada na Comunidade do Catu, no município de Canguaretama/RN, no ano de 2016.

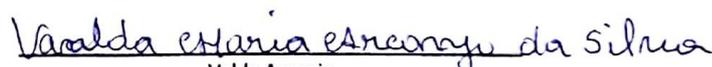
A pesquisa tem o objetivo de analisar a Educação Física escolar e os saberes indígenas na comunidade do Catu/RN. Justifico que se pretende utilizar o método da etnografia para coleta dos dados empíricos que compreende a observação participante, anotações em diário de campo, registros de imagens (fotografias e vídeo), conversas informais e entrevistas.

Na certeza de contar com a colaboração desta direção, agradeço a disponibilidade e atenção.


CARLOS GOMES DE MEDEIROS NETO
MESTRANDO EM EDUCAÇÃO/UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Canguaretama/RN, 20 de Janeiro de 2016.

Despacho: deferido indeferido


Valda Arcanjo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

AUTORIZAÇÃO E ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Valda Estorvia Azevedo dos Santos alocado no cargo de professora da Escola indígena João Lino da Silva, representante indígena da comunidade e Coordenadora de Mulheres da Articulação dos povos e Organizações indígenas do NE, MG e ES - APOINME no RN, estou ciente do objetivo e metodologia da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO FÍSICA E SABERES INDÍGENAS: CENÁRIOS E RESSIGNIFICAÇÕES NA COMUNIDADE DO CATU/RN**, concedo a autorização e anuência ao pesquisador Carlos Gomes de Medeiros Neto para o desenvolvimento do estudo. A qualquer momento fica assegurado ao diretor solicitar e receber esclarecimentos.

Canguaretama/RN, 20 de 1 de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

AUTORIZAÇÃO

Luiz Carlos da Silva (Poty)
Morador/agente de saúde da comunidade indígena do Catu/mobilizador social

Prezado Senhor,

Eu, Carlos Gomes de Medeiros Neto, discente do Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, venho solicitar a vossa senhoria autorização para coletar dados na comunidade indígena do Catu. Pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira de Melo.

Solicito autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO FÍSICA E SABERES INDÍGENAS: CENÁRIOS E RESSIGNIFICAÇÕES NA COMUNIDADE DO CATU/RN** a ser realizada na Comunidade do Catu, no município de Canguaretama/RN, no ano de 2016.

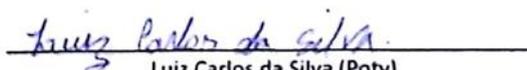
A pesquisa tem o objetivo de analisar a Educação Física escolar e os saberes indígenas na comunidade do Catu/RN. Justifico que se pretende utilizar o método da etnografia para coleta dos dados empíricos que compreende a observação participante, anotações em diário de campo, registros de imagens (fotografias e vídeo), conversas informais e entrevistas.

Na certeza de contar com a colaboração desta direção, agradeço a disponibilidade e atenção.


CARLOS GOMES DE MEDEIROS NETO
MESTRANDO EM EDUCAÇÃO/UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Canguaretama/RN, 20 de Janeiro de 2016.

Despacho: deferido indeferido


Luiz Carlos da Silva (Poty)
Morador/agente de saúde da comunidade indígena do Catu/mobilizador social

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA 01

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**(Representantes da comunidade)****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Idade:

Etnia:

Formação profissional:

1 - Qual função exerce atualmente na comunidade?

2 - Qual etnia representa a comunidade do Catu? E como aconteceu esse reconhecimento de população indígena?

3 - Fale sobre sua comunidade (costumes, tradições, escola, lutas, resistência e representação).

4 - Na comunidade existe prática de esportes, brincadeiras, jogos, danças e outros).

Existe espaços para pratica de esporte na comunidade?

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA 02

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(DIRETOR E PROFESSORES)****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Idade:

Etnia:

Formação profissional:

1 - Fale sobre a educação indígena e escola indígena do Catu.

2 - Existe algum documento que norteia o funcionamento e desenvolvimento da escola?

3 - Fale sobre a recreação e a educação física da escola.

4 - Fale como são trabalhados os conhecimentos tradicionais da comunidade na escola.

5 - Na escola existe prática de esportes, brincadeiras, jogos, danças e outros? Como e onde acontece?