

Revista de Comunicação Científica: RCC



ARTIGO

DANÇAS TRADICIONAIS DE PARATY: EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA QUE GARANTIU JUSTIÇA SOCIAL EM RELAÇÃO AOS SABERES INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E CAIÇARAS NA ESCOLA ANTES E DURANTE A PANDEMIA

Traditional dances of paraty: methodological experience that guaranteed social justice in relation to indigenous knowledge, quilombols and caiçaras at school before and during the pandemic

Danzas tradicionales de paraty: experiencia metodológica que garantizó la justicia social en relación con los conocimientos indígenas, quilombolas y caiçaras en la escuela antes y durante la pandemia

Cátia Pereira Duarte

Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, à frente da Coordenação do Ensino Fundamental II. Líder do Grupo de Pesquisa Prática pedagógica em Educação Física.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3671-0867>

E-mail: catia.duarte@ufjf.br

Vitor Tadeu Paiva Silva

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Bacharelado) (2022) e graduando em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Licenciatura).

E-mail: tadeu.paiva@estudante.ufjf.br

Como citar este artigo:

DUARTE, Cátia Pereira; SILVA, Vitor Tadeu Paiva. Danças Tradicionais de Paraty: experiência metodológica que garantiu justiça social em relação aos saberes indígenas, quilombolas e caiçaras na escola antes e durante a pandemia. In **Revista de Comunicação Científica – RCC**, Mai./Ago., Vol. I, n. 11, pgs. 221-235, 2023. ISSN 2525-670X.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>

Volume I, número 12 (2023)

ISSN 2525-670X

DANÇAS TRADICIONAIS DE PARATY: EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA QUE GARANTIU JUSTIÇA SOCIAL EM RELAÇÃO AOS SABERES INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E CAIÇARAS NA ESCOLA ANTES E DURANTE A PANDEMIA

Traditional dances of paraty: methodological experience that guaranteed social justice in relation to indigenous knowledge, quilombols and caiçaras at school before and during the pandemic

Danzas tradicionales de paraty: experiencia metodológica que garantizó la justicia social en relación con los conocimientos indígenas, quilombolas y caiçaras en la escuela antes y durante la pandemia

Resumo

As atividades do Projeto Coletivo de Trabalho do Colégio de Aplicação João XXIII de Juiz de Fora permitiram que os formandos do Ensino Médio analisassem as aulas de Educação Física voltadas para justiça social dos conteúdos. Este trabalho pretende divulgar o processo de desenvolvimento de três aulas de danças tradicionais da região de Paraty (RJ) no modelo presencial e no virtual. Por meio de um estudo etnográfico com cento e oitenta formandos e dois professores, analisou-se o diário de campo de cinco estagiários pela linha interpretativa da Antropologia Social. Concluiu-se que, a partir da interculturalidade crítica para abordar os saberes indígenas, quilombolas e caiçaras, os sujeitos foram motivados a repensar suas posturas e, conseqüentemente, transformar o ensino desta disciplina.

Palavras-chave: Justiça social. Danças tradicionais. Educação física. Escola pública.

Abstract

The activities of the Collective Work Project at the Colégio de Aplicação João XXIII in Juiz de Fora allowed high school graduates to analyze the Physical Education classes focused on the social justice of the contents. This work intends to disclose the development process of three traditional dance classes from the region of Paraty (RJ) in the face-to-face and virtual models. Through an ethnographic study with one hundred and eighty graduates and two professors, the field diary of five interns was analyzed through the interpretative line of Social Anthropology. It was concluded that, from the critical intercultural approach to indigenous, quilombola and caiçaras knowledge, the subjects were motivated to rethink their postures and, consequently, transform the teaching of this discipline.

Keywords: Social justice. Traditional dances. Physical education. Public school.

Resumen

Las actividades del Proyecto de Trabajo Colectivo en la Colégio de Aplicação João XXIII de Juiz de Fora permitieron a los graduados de la enseñanza media analizar las clases de Educación Física enfocadas en la justicia social de los contenidos. Este trabajo pretende divulgar el proceso de desarrollo de tres clases de danzas tradicionales de la región de Paraty (RJ) en las modalidades presencial y virtual. A través de un estudio etnográfico con ciento ochenta egresados y dos profesores, se analizó el diario de campo de cinco pasantes a través de la línea interpretativa de la Antropología Social. Se concluyó que, a partir de la interculturalidad crítica para abordar los saberes indígenas, quilombolas y caiçaras, los sujetos fueron motivados a repensar sus posturas y, en consecuencia, transformar la enseñanza de esta disciplina.

Palabras clave: Justicia social. Danzas tradicionales. Educación física. Escuela pública.

Introdução

Desde 2005, o Colégio de Aplicação João XXIII de Juiz de Fora (CAp/JF) desenvolve Projetos Coletivos de Trabalho (PCT) nos diferentes segmentos. Um dos mais antigos é o dos terceiros anos do Ensino Médio (EM) que vem aproximando professores de diferentes áreas para abordar temas que cruzam o cotidiano dos conteúdos curriculares e, pela proximidade da cidade com o estado do Rio de Janeiro (RJ), vem resgatando o patrimônio material e imaterial¹ de Paraty (RJ).

Nessa região, há três usinas nucleares, Angra I, Angra II e Angra III, estando apenas duas em atividade e sendo ambas responsáveis por 3% de energia consumida no país (ROSSI, 2019). Considerado patrimônio nacional desde 1965, a cidade de Paraty é marcada pela sua herança histórica e colonial, além da sua porção extensa do mar Atlântico, possuindo 65 ilhas, 300 praias e uma fauna diversa proporcionada pela Mata Atlântica. A arquitetura local é composta por casas térreas, sobrados e fachadas geométricas influenciadas pela maçonaria que diferenciavam ricos e pobres de acordo com o número de caimentos do telhado. Além disso, a cidade histórica possui duas reservas indígenas, dois quilombos e muitas comunidades caiçaras que contribuem para um grande acervo cultural por meio das músicas, artesanatos, narrativas, culinária e festas (CAMARGO, 2013).

A partir dessa riqueza cultural, os professores exemplificavam seus conteúdos com facilidade, fazendo com que os alunos tivessem curiosidade de visitar a usina, passear pela cidade, conversar com a comunidade local. No entanto, nas aulas de Educação Física (EF), devido aos alunos não terem muitas reflexões sobre danças tradicionais brasileiras em anos anteriores do currículo, a aprendizagem de danças indígena, quilombola ou caiçara ficava comprometida no presencial e, extremamente, desafiadora no modelo virtual.

Embora se explicasse que as leis 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08 eram fundamentais para acessar o patrimônio cultural do povo brasileiro e que a PEC 241/16 destruiria as organizações dos diferentes grupos sociais, o retorno era que

¹ A cultura material se constitui de elementos tangíveis, como móveis, objetos artísticos, vestimentas, obras de arte ou bens imóveis, como edificações e sítios arqueológicos. Já a cultura imaterial se constitui de elementos intangíveis, como dança, literatura, linguagem, culinária, festas, esportes, entre outros.

aula de EF deveria se ater às técnicas corporais de alguns esportes e lutas. Com o tempo, os alunos começaram a reconhecer que havia uma grande diversidade cultural na própria região e na região do PCT “Pés na Estrada – Paraty” e que, a partir das últimas eleições até a pandemia do coronavírus, os povos originários, remanescentes de quilombo e caiçaras perdiam direitos a cada mês, entenderam que seria fundamental reelaborar as aulas de dança em busca de justiça social de seus conteúdos.

Por meio da interculturalidade crítica se ampliaram os conceitos sobre política de identidade e de diferença para abordar os saberes étnicos² do currículo da Educação Física escolar. Este trabalho pretende divulgar o processo de desenvolvimento de três aulas de danças tradicionais de Paraty em dois momentos históricos, relatando como os professores e alunos repensaram suas posturas e transformaram o ensino, pesquisando o patrimônio material e imaterial da região; propondo novos tópicos de discussão dessa diversidade cultural; sugerindo atividades com a comunidade escolar bem como com os grupos vulneráveis³.

Procedimentos metodológicos

Neste estudo etnográfico (GEERTZ, 1989) realizado em 2019 e em 2020, com cento e oitenta formandos do CAP e dois professores de Educação Física que participam do PCT, utilizou-se diário de campo de cinco estagiários de Educação Física, segundo procedimentos (FONSECA, 1999) da Antropologia Social (MAUSS, 2003).

Pesquisas etnográficas em escolas públicas precisam ter cuidado com a descrição densa do cotidiano, pois é preciso estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho, em busca de um projeto que melhore as relações humanas e, conseqüentemente, as relações com o conhecimento. Em 2019, os alunos de Ensino Médio do período regular possuíram sete tempos de aula todos os dias; têm, em

² O conceito de etnicidade não está inscrito naturalmente nos corpos e nos costumes, mas na análise da formação dos grupos de identidades, em luta pelo reconhecimento moral ou pela redistribuição de recursos (MAROUN, 2013).

³ Grupos que precisam ser protegidos nas pesquisas científicas exatamente por terem suas identidades mal representadas em estudos com seres humanos (BRASIL, 2016).

média, 17 anos; poucos trabalham no contraturno; e vivem em bairros próximos ao centro de Juiz de Fora. Em 2020, os alunos possuíam sete tempos de aulas *online* todos os dias, podendo repeti-las no contra turno porque a coordenação elaborou um esquema de aulas especiais para alunos que começaram a trabalhar na pandemia. Os professores participam de grupos de estudos, orientação de estagiários, organização de eventos; têm, em média, 38 anos; vivem próximos à escola ou em sítios afastados em Juiz de Fora.

Primeiramente, fez-se um levantamento dos problemas e soluções em conselho de classe⁴. Nas aulas de EF uma proposta de trabalho foi discutida e aceita com pontos sugeridos pelos alunos, como: pesquisas sobre o patrimônio com pessoas mais velhas da comunidade (estranhamento dos acontecimentos no campo). Depois de alguns dias, de posse de alguns relatórios das aulas, definiram-se os tópicos dos saberes indígenas, quilombolas e caiçaras, valorizando as relações dos sujeitos durante o processo (esquemática das regularidades/irregularidades). Após algumas aulas práticas em 2019 e *online* em 2020, registrou-se o processo de construção das atividades (desconstrução dos estereótipos e comparação com exemplos antropológicos). A última etapa, produção de material didático a ser usado em escolas públicas (sistematização do material em modelos alternativos), iniciou em 2019 e foi concluído em 2020 em parceria com professores da rede estadual, por sugestão dos próprios alunos.

Para analisar os registros no diário de campo, seguiram-se as indicações da Antropologia Social de Mauss (2003), procurando uma linha interpretativa para o que foi observado antes, durante e depois das aulas (exemplos de *potlatch*), já que as interações dos sujeitos no CAp têm pressupostos antropológicos e sociológicos diferentes de outros sujeitos de outras escolas. O movimento circular de dádivas⁵/reciprocidades de caráter interpessoal (MAUSS, 2003), acionado pela força do espírito que acompanha coisas concretas (exemplo de *hau*) ou coisas simbólicas (exemplo de *mana*), evidencia que a distribuição dos lugares dos membros do grupo social deu-se por reconhecimento, inclusão e prestígio (MARTINS, 2005), gerando uma assimetria

⁴ Reuniões entre professores e representantes de turmas para fechar conceitos e notas de um trimestre escolar.

⁵ Do ponto de vista histórico, Martins (2005) comenta que a dádiva é válida para explicar o funcionamento das sociedades tradicionais como instituições modernas, sendo sociedade e indivíduo modos de manifestação do fato total por meio de contínuas inter-relações.

que repensou a justiça social dos conteúdos, transformando os corpos⁶ em fato social total⁷ a partir de aspectos históricos, políticos, econômicos, religiosos, filosóficos para além dos técnicos, costumeiros das aulas de Educação Física.

Descrição e interpretação do material

Para contextualizar as danças tradicionais, fez-se uma tempestade de ideias com os alunos dos terceiros (EM), momentos que se conceituou o conteúdo; instigaram-se os objetivos do mesmo no currículo; compreendeu-se a relação do tema com outros conhecimentos presentes em outras disciplinas; sugeriram-se metodologias de trabalho; e discutiram-se as formas de avaliação. Durante o processo, os alunos pesquisaram o patrimônio material e imaterial da região sudeste, elencaram tópicos da diversidade cultural dos indígenas, quilombolas e caiçaras e sugeriram atividades para a comunidade de dentro e de fora da escola.

Importante refletir que, se os alunos não entenderem a complexidade da diversidade cultural e modelos de educação intercultural, os mesmos não acessam o patrimônio de seus ancestrais, apagando-os a cada geração. Se a legitimação dos conteúdos da Educação Física e de outras disciplinas deu-se para controle social, baseada nos princípios da tradição, racionalidade e carisma (SCHLUCHTER, 1998), é tempo de questionar a validação dos mesmos porque grande parte da população não foi convidada a legitimar os conteúdos escolares em fóruns democráticos. Assim, como forma de resistência, longe da escola, os grupos fizeram entrevistas, olharam filmes e buscaram reportagens em dois anos consecutivos.

Nas aulas que se seguiram, professores e alunos resgataram tópicos que fortaleceram as práticas de danças. A cultura local virou um território de conflitos pelo seu significado, pois os alunos desejavam ter o poder de determinar o que era verdadeiro (NUNES, 2016) e que deveria estar na escola. Neste momento,

⁶ Como tempo e espaço, por consequência produtor de sentidos e significados nos diferentes temas da cultura que perpassa o currículo escolar. Em uma relação social, a corporalidade seria, então, um termo da filosofia para designar a maneira pela qual o cérebro reconheceria e utilizaria o corpo como instrumento relacional com o mundo (DUARTE, 2019).

⁷ Maneiras de agir, de pensar e de sentir que exercem determinada força sobre os indivíduos, fazendo-os se adaptarem às regras da sociedade onde vivem, bem como elaborarem respostas para remodelar a sociedade (MAUSS, 2017).

ultrapassou-se a validação dos discursos, aceitando que somente a justiça social dos saberes das três culturas superaria o conceito de verdade e corroboraria com a aceitação de que as práticas corporais são artefatos que significam e são significadas em cada contexto escolar (NEIRA, 2018).

Por dois meses em 2019, discutiram-se aspectos históricos (origem do lugar, hábitos alimentares, constituição das famílias), políticos (movimentos do passado e atuais para garantir a identidade do grupo social), econômicos (o que fazem para sobreviver financeiramente), religiosos (o funcionamento dos rituais), filosóficos (conceito de corpo, estrutura escolar) e técnicos (movimentos do trabalho e do lazer) da região de origem do tangará dos indígenas⁸, do jongo dos quilombolas⁹ e do caranguejo dos caiçaras¹⁰. Em 2020, a proposta se repetiu, no entanto sem contato físico.

Explicou-se que o tangará é uma é uma dança-canto-reza de guerreiras (aceitam homens que dançam com homens em algumas ocasiões) que resgatam movimentos de aves como o colibri (*maino'í*), gavião (*taguato*), andorinha (*mbyju*), sabiá (*korosire*) e papagaio (*parakau ndaje*) (TESTA, 2014) e outros animais para

⁸ Os indígenas guaranis vivem na Serra da Bocaina na aldeia Araponga, localizada no município de Paraty. A aldeia tem 40 pessoas, descendentes dos que migraram do sul e que acompanharam a demarcação de suas terras pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Eles costumam casar entre os próprios parentes da aldeia ou de aldeias distantes de outros estados. Na década de 1990, eles organizaram a Associação Comunitária Indígena de Araponga (ACIAR), promovendo a defesa dos bens, dos direitos da comunidade e preservando seu patrimônio por meio da história oral. A escola não recebe professores contratados há um ano e os governantes não tem previsão de quando resolver a situação.

⁹ A Comunidade Quilombola do Campinho vive na região da Costa Verde no mesmo município. É a maior comunidade negra pertencente ao município, com 550 moradores, organizando-se em 13 núcleos familiares, após 130 anos de ocupação. Eles costumam casar com primos cruzados e quando casam com pessoas de fora da comunidade, deslocam-se para cidade. Por meio de mobilização individual e coletiva, o Campinho é reconhecido desde 1999 pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Nesse período, os quilombolas organizaram a Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC), que se caracteriza como uma entidade que promove a defesa dos bens e direitos sociais da comunidade. A Escola Municipal Campinho, construída a partir de conquistas por volta de 2008, atende os alunos da comunidade com o olhar para a educação diferenciada, linha que os professores da região defendem.

¹⁰ A comunidade caiçara de Ponta Negra fica em uma ilha deserta de Paraty. No local, vivem umas 40 pessoas que praticam atividades de pesca, coleta de alimentos na mata e turismo. Eles costumam casar com pessoas das comunidades caiçaras e, somente quando é de interesse da família, resolvem morar nos centros urbanos. Eles lutam pelo direito de permanecerem nas comunidades originais, pela criação de uma Reserva Extrativista Marinha e pela legalização das suas atividades perante as leis ambientais, além de sofrerem ameaças de grilagem, de limitação do uso de recursos naturais e do turismo predatório. No momento, organizam-se em fóruns de comunidades tradicionais de Angra-Parati-Ubatuba, promovidos pela Coordenação Nacional das Comunidades Tradicional Caiçaras. A Escola Municipal da Ponta Grossa atende crianças de zero a dez anos. Quando essas crescem, estudam sozinhas em uma biblioteca montada por ONGs do Rio de Janeiro.

fortalecer o espírito de cada mulher ou menina da aldeia. Enquanto fazem *mbojape*¹¹ as mulheres dançam acompanhando o canto do treino do coral¹². Em compasso ternário, organizam-se em duas fileiras e de mãos dadas, marcam a parte inicial no lugar indo para frente e para trás, sendo que para trás as mulheres soltam as mãos para que as companheiras de trás avancem para frente. As mulheres costumam usar blusas, saias longas e pés descalços durante a cerimônia.

Ao som instrumental invocatório às divindades, eles usam idiofone (*takuapu*); violão com afinação e toques diferenciados (*mbaraká*); chocalhos globulares (*mbaraká miri*); membranofone (*angu'apu*); flauta (*mimby*); clave (*popygua*); cordofone (*ravé*); e rabeca ou violino (*mbarakapu, mbarakai*) (MONTARDO, 2002). Nessa dança percebe-se o caminho de consumo das trocas na festa anual dos Mbyá (*kula*) que Martins (2005) nos apresentou quando falara da dádiva vivida pelas sociedades elementares e que permite prestações de sentimentos, volições e crenças, por um lado, e movimento corporal como demonstração de interações coletivas que antes não existiam (convidam visitantes para dançar), por outro.

Durante a pandemia, foram apresentados vídeos de passos básicos produzidos pelos professores do departamento de Educação Física da escola; vídeos de reportagens sobre as lutas sociais e teses que compartilham as experiências dos guarani; demonstração *online* com auxílio de banquinhos, vassoura dentre outros utensílios domésticos que representassem todos os elementos da composição original; entrevistas com líderes da comunidade de Paraty, fato que aproximou os alunos da realidade indígena.

O jongo do Campinho acompanha o jongo do Bracuhy, também da região de Paraty, há dez anos e é uma dança-canto-música que procura uma identidade própria para valorizar suas manifestações. Enquanto oferecem feijoada e outros pratos da roça, os membros da comunidade dançam para mostrar sua cultura aos visitantes do quilombo¹³. O passo básico é feito dentro de uma roda e de frente para um companheiro, ora o pé direito vai a diagonal interna, ora o pé esquerdo realiza o mesmo movimento, finalizando o passo com um giro.

¹¹ Pães que são feitos da mistura de farinha fina com água.

¹² As apresentações de coral e a venda de artesanatos para diferentes populações rendem um dinheiro fundamental para sobrevivência dos indígenas.

¹³ As visitas técnicas e as histórias dos grãos (quem passa a história africana para frente) para diferentes grupos sociais rendem um dinheiro fundamental para sobrevivência dos quilombolas.

Advindo de Angola, esse jongo banto tem sido dançado de pés descalços, camisetas brancas, mulheres com saias florais e turbantes¹⁴ e homens com calça branca e kufi¹⁵, ao som de puítas (um ancestral da cuíca) e tambores de diferentes tamanhos e formatos (tambu ou caxambu - tambor maior; e o candongueiro - tambor menor) (MAROUN, 2013). Nessa dança-canto-música, nota-se o caminho de consumo das trocas na festa anual dos remanescentes (*kula*) que Martins (2005) nos apresentou quando falara da dádiva vivida pelas sociedades agonísticas e que permite prestações de sentimentos, volições e crenças, por um lado, e movimento corporal como demonstração de generosidades competitivas para retribuir cultura (não convidam para dançar e oferecem produtos para comprar), por outro.

Durante a pandemia, foram apresentados vídeos de passos básicos produzidos pelos professores do departamento de Educação Física da escola; vídeos de reportagens sobre os trabalhos dos *griôs*¹⁶ para a comunidade; demonstração *online* com auxílio de banquinhos; entrevistas com as professoras da escola de Paraty, fato que aproximou os alunos da realidade quilombola.

O caranguejo é uma ciranda caiçara que imita os movimentos da rede no mar. Os dançarinos resgatam tais movimentos para comemorar uma boa pesca¹⁷ de caranguejos ou para divertir visitantes da cidade. Em diferentes eventos, as pessoas comem pirão de banana verde¹⁸, galuá¹⁹ e bijú²⁰. Usando roupas de passeio do dia a dia, brincam, cantam e dançam em compasso ternário, em duas fileiras - festas dos pescadores-, ou em círculo com movimento anti-horário - festas turísticas de eventos de música, arte, literatura, gastronomia, religião e esporte náutico-, da região de Paraty.

¹⁴ Consiste em uma grande tira de tecido de até 45 metros de comprimento enrolada sobre a cabeça, de uso muito comum na Índia, no Bangladesh, no Paquistão, no Afeganistão, no Oriente Médio, no Norte da África, no Leste da África, no Sul da Ásia e em algumas regiões da Jamaica.

¹⁵ Um boné sem abas, curto e arredondado, usado por homens em muitas populações no norte da África, leste da África, África ocidental e sul da Ásia.

¹⁶ De acordo com o site Grãos de luz e Griôs: "Griô ou Mestre(a) é todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo."

¹⁷ A pesca artesanal ou industrial, não somente de caranguejos, mas de lulas e vários peixes, rendem um dinheiro fundamental para sobrevivência das caiçaras.

¹⁸ Peixe garoupa que, cortado em postas, é cozido junto com banana verde.

¹⁹ Um mingau feito com a farinha de mandioca bem fina (polvilho) e café.

²⁰ Uma espécie de tapioca ou panqueca feita com a parte mais grossa da farinha de mandioca, sal e água.

Ao som de cantos e instrumentos como rabeca, violão, viola, timba, pandeiro, caixa de folia, dentre outros, eles dançam várias cirandas²¹ até o amanhecer. Nessa dança-música, percebe-se o caminho de consumo das trocas nas festas regionais (*kula*) que Martins (2005) nos apresentou quando falara da dádiva vivida pelas sociedades modernas e que permite prestações de sentimentos, volições e crenças, por um lado, e movimento corporal como demonstração de competições de pessoas para serem retribuídas com reconhecimento público ou promessas de parcerias financeiras, por outro.

Durante a pandemia, foram apresentados vídeos de passos básicos produzidos pelos professores do departamento de Educação Física da escola; vídeos de reportagens sobre as invasões imobiliárias e as sequelas para as famílias locais; demonstração *online* com auxílio de banquinhos e outros utensílios domésticos, como, também, de um animalzinho (cachorra) para dar a ideia da desorganização da rede do pescador no mar; entrevistas com agricultores e pescadores da região, fato que aproximou os alunos da realidade caiçara.

Mais para o fim dos trabalhos, os alunos sugeriram que a avaliação acontecesse em forma de mostra cultural²² e que tivéssemos um espaço e tempo com representantes das comunidades em uma troca de saberes²³, momentos que reterritorializaram as práticas culturais da EF por meio de novas condições de existência e de relações humanas. Na segunda versão, o trabalho de organização, planejamento e avaliação, foi orientado à distância. Não se pode negar que a tarefa foi árdua, pois os alunos não entendiam as aplicações práticas das dimensões estudadas e acreditavam que deveriam receber notas máximas em função da pandemia. Com muito diálogo, alunos e professores acordaram conceitos, demonstrando que, as dificuldades tecnológicas de alguns, não prejudicariam nenhum sujeito.

²¹ Arara, Chibacateretê, Caboclo veio, Cana-verde, Chapéu, Flor do mar, Limão, Marrafa e Tontinha.

²² Avaliação pública com apresentação das danças pelos alunos que vestiram roupas, acessórios e penteados típicos. Durante o diálogo com a comunidade escolar, apresentaram detalhes das danças e serviram comidas e bebidas da região sudeste. Na segunda versão, o trabalho foi *online*.

²³ Evento público com discussão de “Território e territorialidade”, “Meio ambiente” e “Currículo escolar”, com a participação de lideranças dessas comunidades e de pesquisadores da instituição envolvidos com estas temáticas; apresentações culturais; venda de peças de artesanato; jogos de integração. Na segunda versão, o evento foi *online* e trouxe discussões sobre o “Patrimônio material e imaterial da região de Paraty”.

Como Mauss (2017), resgatar diferentes aspectos das diversas culturas, tendo a dádiva como ponto de chegada decorrente de relações tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras, permite uma existência fundada na caridade gratuita, generosidade e reciprocidade (*idem, ibidem*). Seja andando, para frente e pra trás, harmoniosamente e de mãos dadas com outras companheiras para pedir saúde aos xamãs (aldeia); seja fazendo um círculo, contemplando e agradecendo as bênçãos dos orixás protetores (quilombo); ou andando, para frente e pra trás, desarmoniosamente e de mãos dadas com outros companheiros para agradecer a pesca farta; o indivíduo, que é sempre psicofísico para Mauss (2003), assimila e acomoda o aprendizado de que a etnicidade na corporalidade pode ser fato social total quando a técnica dos movimentos for um caminho, dentre tantos, para se colocar no mundo e observar as próprias diferenças.

Conclusão

Um dia o jovem Pedro, do Campinho, explicou os motivos pelos quais alguns quilombolas não dançavam jongo para visitantes, concluindo que “nem sempre o que é para todos é visto assim por todos”. Esse comentário fez com que os professores de EF pensassem nas diferentes realidades dos escolares e, se ali, os alunos se sentiam incluídos. Se os conteúdos advêm dos saberes e fazeres indígenas, quilombolas e caiçaras, que se busque falar deles na escola, lembrando que todos os brasileiros tem sangue desses povos e que todos precisam se sentir parte do próprio processo de ensino aprendizagem antes de agir em prol de qualquer mudança.

Muitos jovens da rede pública não percebem a relação entre determinados conteúdos porque não são ensinados a observar saberes e fazeres cotidianamente, estimulando pouco a capacidade de antecipação e a capacidade de questionamento que são fundamentais para agir com segurança em seu meio social. Chamou atenção o fato de que alguns alunos, diante das dificuldades tecnológicas na pandemia, independente das condições econômicas das famílias, sinalizaram que precisaram se reconstruir para viver sozinho dentro de casa, para fazer o exercício de alteridade com

os pares de aula, para colaborar com diferentes movimentos sociais nas redes que, antigamente, serviam apenas para distrair ou namorar.

Na relação entre os aspectos da vida dos indígenas, quilombolas e caiçaras em Paraty, entendeu-se o quanto os conhecimentos são passados de forma prática, permanentemente repetitiva, até que a pessoa consiga realizar a tarefa sem crítica dos mais velhos que podem ser os ancestrais ou os professores. Esses valores elementares que tiveram oportunidades de vivenciar permite pensar uma educação de qualidade que supere a obrigação que fundamenta os tempos modernos: o direito de ser sempre retribuído. Não foram poucos os relatos de reflexão sobre o que os alunos tinham, ou não, de seus professores. Se em 2019 alguns pais pediam aulas em casa, em dezembro de 2020, eles fizeram protestos para retorno das aulas presenciais.

O bem comum que foi a forma de trabalhar a dança tradicional no caso da EF do CAp, nem sempre representou a identidade coletiva em detrimento da individual, mas quis evidenciar que a moral individual dos alunos advindos de diferentes bairros tinha que ser compatível com a sobrevivência desse coletivo democrático. Ao aproximar as comunidades dos alunos, entendeu-se que técnica tradicional de dança, usada em contextos variados e em anos diferentes, não tem utilidade se não for compreendida como uma forma de execução a ser descoberta, experimentada, cuidada. Para agir de acordo com Mauss (2017), é necessário reconhecer a diferença entre as culturas corporais para respeitá-las e rediscuti-las, assim como reconhecer essa diferença no próprio corpo, sendo esse o lugar e o tempo do fato social total.

A escola pode ser um espaço de interrelação contínua entre indivíduos e sociedades, em que os modos de manifestação da cultura permitam reflexões mais humanitárias nas instituições modernas. Se esses momentos educacionais geraram cultura como maior bem comum, nada mais adequado que rever conceitos em projetos coletivos, aproximando presencial, ou virtualmente, aqueles que almejam uma sociedade mais ancorada político-histórico-socialmente.

Referências

ARRUTI, José Maurício. A emergência dos “remanescentes”: Notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, out. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000200001>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania Ativa, Democracia Semidireta**: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular. 1990. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

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

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial**, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Art. 1º O art. 26, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial**, Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial**, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> >. Acesso em: 08 mai. 2020.

CAMARGO, C. P. M. P. de. **Territorialidades caiçaras do tempo de antigamente ao tempo de hoje em dia em Paraty, RJ** (Vila Oratório, Praia do Sono, Ponta Negra e Martim de Sá). 2013. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/287036>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

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

DUARTE, C. P. **Modos de ser quilombola, indígena e português**: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, Aldeia Araponga e Comunidade de Areosa. 2019. Tese inédita (Promoção à Classe de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico) – Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *PerCursos*, v. 2, n. 0, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

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

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**: a decadência do patriarcado rural e o desenvolvimento urbano. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

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

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

LIMA, L. R. **Quilombos e políticas de reconhecimento: o caso do Campinho da Independência**. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARÍN, José. **Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad em el contexto de la globalización**. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 62/2, p. 477-491, 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5473>>. Acesso em: 14 jun. 2021

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

MARTINS, P. H. A sociologia de Marcel Mauss: dádiva, simbolismo e associação. In **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 73, p. 45-66, 2005.

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

MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2017.

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

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

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

PESSOA, Jair de Moraes. Saberes e culturas populares nas contradições da culturalização da sociedade. In **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/2, p. 493-508, 2017.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

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

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHLUCHTER, W. **Die Entstehung des modernen Rationalismus: Eine Analyse von Max Webers Entwicklungsgeschichte des Okzidents**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.

SILVA, Djalma Antônio da. **O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

TERMO griô: conceito, história, tradição e reinvenção. **Grãos de luz e griô**. Disponível em: <http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

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

Recebido: 09/04/2023

Aprovado: 30/04/2023

Publicado: 01/05/2023