



INSTITUTO DE HUMANIDADES  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM BACHARELADO EM HUMANIDADES (BHU)

MARIA ELANIA ALVES DE ARAÚJO FREITAS

**CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A INSERÇÃO DOS  
MESTRES E DAS CULTURAS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS  
ESCOLAS DE REDENÇÃO**

**REDENÇÃO/ACARAPE**

**2022**

**MARIA ELANIA ALVES DE ARAÚJO FREITAS**

**CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A INSERÇÃO DOS  
MESTRES E DAS CULTURAS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS  
ESCOLAS DE REDENÇÃO**

Projeto de Pesquisa, apresentado à Banca Examinadora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Humanidades.

**ORIENTADOR:** Prof; Dr. Bruno Goulart Machado Silva

Redenção/Acarape  
2022

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
2. OBJETIVOS	4
2.1. Objetivos gerais	4
2.2. Objetivos específicos:	4
3. JUSTIFICATIVA	5
5. ETAPAS DA PESQUISA	10
6. DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA	11
6.1. A exclusão das artes, ofícios e saberes populares da educação formal	11
6.2. O ensino da Educação Física nas escolas do Brasil	14
6.3. Educação física e cultura popular	19
6.4. Educação física e cultura popular no Maciço Baturité	22
Referências Bibliográficas	27

## 1. INTRODUÇÃO

O presente projeto propõe ações de educação patrimonial que desenvolvam o contato entre as culturas populares performáticas e alunas e alunos no âmbito do ensino da disciplina de Educação Física nas escolas públicas de Redenção (CE). Explorando as relações entre cultura popular, educação patrimonial e ensino de educação física, nosso foco se volta para a inserção de mestres(as) da cultura popular na disciplina de educação física.

Historicamente sabemos que ocorreram no Brasil uma profunda exclusão das artes, ofícios e saberes populares na educação formal. No contexto da disciplina de educação física isso também ocorreu. Na sua história ela se desenvolveu por meio de paradigmas militaristas, higienistas e esportivistas. Contudo, em décadas mais recentes a Educação Física começa a repensar seu papel, ao incorporar reflexões sobre a relação entre o corpo e a cultura. A partir desse entendimento, tem se aberto possibilidades de diálogos entre a educação física escolar e as culturas populares.

É em meio a esse contexto que propomos, em um primeiro momento investigar como tem ocorrido os diálogos e contatos entre educação física escolar e práticas performáticas das culturas populares no contexto das escolas públicas de Redenção. E, a partir desse mapeamento, será construída uma proposta de educação patrimonial em algumas das escolas pesquisadas, em colaboração com direção, corpo docente, estudantes, e mestres e mestras das culturas e saberes da região do Maciço do Baturité, para receber os mestres e mestras de tradições populares performáticas (aquelas que envolvem música, dança e brincadeiras) da região do Maciço do Baturité no contexto das aulas de educação física.

O entendimento é que essas(es) mestras(es) sejam protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem de suas práticas culturais, explorando a relação entre cultura, corpo e pedagogias não formais no espaço da escola. Em outras palavras, a proposta permitiria novas formas de se pensar o corpo, performance e “atividade física”, trabalhando aspectos lúdicos, cosmológicos, estéticos, técnicos, culturais e sociais de modo integrado. Nesse sentido, a ação pode ser vista enquanto uma ação de educação patrimonial, ao trazer para a escola patrimônios vivos da cultura da região do Maciço do Baturité.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivos gerais**

Propor uma ação de educação patrimonial no âmbito da disciplina de educação física das escolas públicas de Redenção na qual tenha como horizonte a presença de mestras e mestres das culturas populares performáticas da região do Maciço do Baturité na educação formal.

### **2.2. Objetivos específicos:**

- a) Investigar como as culturas populares performáticas são incorporadas no ensino de Educação Física em Redenção;
- b) Estimular propostas de educação patrimonial nas escolas;
- c) Propor atividades culturais que viabilize a participação dos mestres e mestras das culturas populares no ensino da disciplina de educação física.

### 3. JUSTIFICATIVA

A proposta aqui apresentada surgiu a partir de experiências vivenciadas no ensino fundamental e médio, quando tive a oportunidade de participar de jogos (peteca, pião, amarelinha, entre outros), brincadeiras (morto-vivo, telefone sem fio, estátua, escravos de Jó, pega-pega, esconde-esconde) e dramas. No âmbito da escola. Já no ensino médio me envolvi com as atividades voltadas para os dramas populares (as matutinhas do sertão, o caipira apaixonado, entre outros), como também criava emboladas, referente aos temas abordados pelos/as professores/as em aula, escrevia poesias (para mães, pais, professores) e dançava forró.

Após concluir o ensino médio surgiu a oportunidade de trabalhar no projeto Mais Educação, que posteriormente passou a se chamar “Novo Mais Educação”. Foi na escola Joaquim José da Silva, no Município de Redenção (CE) que trabalhei com alunos do 5º ao 9º ano. Sobre o projeto, ele “foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios; e [...] materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro” (LECLERE E MOLL, 2012, p. 95).

No âmbito do projeto “Mais Educação/Novo Mais Educação” atuei como monitora, desenvolvendo atividades que incentivasse de alguma forma a vivência das culturas, artes e educação patrimonial. As atividades eram realizadas em sala, e quando tinham eventos se apresentavam no pátio da escola, acontecendo no período do contra turno, duas vezes na semana. O objetivo da atividade era a promoção da cultura entre os(as) alunos(as), bem como uma forma de construir possibilidades de reconhecimento e recriação de si e do mundo, de modo com que levasse a compreensão do que seria patrimonial material e imaterial. Assim, o projeto buscava garantir processos de pertencimento do local e da história.<sup>1</sup>

No decorrer das aulas do projeto também foram desenvolvidas atividades que produzissem nos(as) alunos(as) condições de aprimoramentos de expressões corporais por meio da dança (tanto a dita folclórica como a moderna). Através da leitura de obras literárias, o projeto levou os(as) alunos(as) a interpretar personagens, de modo com

---

<sup>1</sup> Ensino Fundamental: jogos (peteca, pião, amarelinha, entre outros) e brincadeiras (morto-vivo, telefone sem fio, estátua, escravos de Jó, pega-pega, esconde-esconde) e dramas.  
Ensino Médio: dramas populares (as matutinhas do sertão, o caipira apaixonado, entre outros) e emboladas.

que as figuras saíssem do livro para a sala de aula, por meio de dramatizações. Também foi organizado eventos escolares, intitulado como ‘show de talentos’, em que os(as) aluno(as) se apresentavam (danças, dramas, paródias, poesias, entre outros).

Com a oportunidade de trabalhar com as crianças e adolescentes percebi que os processos de ensino-aprendizagem que eram realizados através do programa ‘Novo Mais Educação’ se relacionavam com a temática envolvendo a cultura popular, porque as atividades culturais desenvolvidas na escola dialogavam com certas manifestações culturais – lembro-me das músicas de Luiz Gonzaga que eram coreografadas pelos alunos(as), bem como os dramas, poesias e contos, sem esquecer das danças tradicionais/folclóricas. Foi nesse período que vivenciei experiências relacionadas às culturas populares na área da educação física, pois trabalhar o movimento do corpo, a oralidade, era uma forma de expressar as culturas populares em suas diversas formas.

Essa experiência me influenciou na minha formação superior quando escolhi cursar Educação Física e também Bacharelado em Humanidades. Posteriormente, ao longo do curso de Bacharelado em Humanidades, cursei a disciplina no Período Letivo Excepcional *Os Mestres da Cultura e o Encontro de Saberes*, ofertado na modalidade seminário, com a presença de professores(as) ligados ao projeto Encontro de Saberes e mestres e mestras de diversas partes do Brasil.

O projeto Encontro de Saberes é uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologias de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, com sede na Universidade de Brasília (INCTI/UNB). Coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho desde 2010, a experiência do Encontro dos Saberes, tem por objetivo central a inclusão dos mestres e metras dos saberes como docentes no Ensino Superior (GUIMARÃES, 2016, p. 184). Foi a partir dessa ideia dos mestres e mestras como sujeitos de conhecimento que me levou a pensarmos a proposta de ação aqui apresentada, que procura promover a participação dos mestres e mestras de tradições populares performáticas no âmbito do ensino de educação física.

Acreditamos que uma proposta no sentido apresentado aqui possibilita aos estudantes o desenvolvimento da criatividade, aprimorando sua linguagem escrita, oral, musical e, sobretudo, a expressão corporal, por meio de outras metodologias e pedagogias de ensino não formais e que constituem o patrimônio coletivo da nossa região e país. Vale

ressaltar também que essa temática, tanto dentro e fora das escolas, quando abordada por professores(as) de Educação Física, possibilita um novo olhar e novas contribuições para o ensino da disciplina, afastando-se dos modelos dominantes e eurocêntricos, podendo assim obter reflexões acerca da cultura popular e da formação humana dos(as) alunos(a).

#### **4. METODOLOGIA**

Entendemos que o projeto de pesquisa propõe investigar e propor diálogos entre as culturas populares performáticas e a educação física escolar, nas escolas públicas de Redenção (CE).

Objetivando levantar informações e subsidiar a proposta de ação, será realizada uma pesquisa bibliográfica mais extensiva, em relação ao que já foi levantado nesse projeto, voltado para temas como educação patrimonial, ensino de educação física e experiências de diálogos e encontros entre educação física e culturas populares e tradicionais no ambiente escolar.

De modo a compreender a realidade do ensino de educação física nas escolas públicas de Redenção será feito um levantamento dessas escolas e seus respectivos professores(as) da disciplina, para posteriormente realizar um mapeamento de professores e professoras, exclusivamente da educação física, que têm adotado experiências das culturas populares e tradicionais no contexto da escola. O intuito é identificar instituições e professores(as) sensíveis e abertos com relação à proposta aqui apresentada.

Além do mapeamento das escolas e dos(as) professores(as) de educação física, será necessário realizar um levantamento dos mestres e mestras da região do Maciço do Baturité, que são os potenciais sujeitos colaboradores da ação de educação patrimonial. Nesse sentido, recorreremos às informações orais de moradores da região, assim como a trabalhos acadêmicos sobre esses sujeitos, tradições e comunidades do Maciço, para então se aproximar e incorporá-los no desenvolvimento das ações a serem propostas.

A partir desses levantamentos descritos acima, selecionaremos algumas escolas, com base no interesse das instituições, e apresentaremos o projeto da ação de educação patrimonial. Como apontamos, essa ação deverá ser realizada em parceria com direção, professoras(es) e mestras(es) das culturas do Maciço do Baturité (CE).

Para a concretização do projeto de pesquisa serão organizados, primeiramente dois encontros/debates junto aos gestores, professores e estudantes das escolas sobre o tema dos mestres da cultura e educação patrimonial, assim como organizar encontros e conversas com os mestres e mestras para construir e pensar as ações. Somente após esses processos é trataremos de organizar oficinas/atividades/ações com os mestres(as) das culturas populares no contexto das aulas de educação física. A criação dessas ações, com seu conteúdo programático e objetivos, deverá ser feito à várias mãos, sempre tendo os

mestres e mestras como protagonistas, e os outros atores sociais trabalhando como mediadores, no sentido de viabilizar e tornar o mais potente possível a experiência com os mestres e mestras no contexto escolar.

## 5. ETAPAS DA PESQUISA

Mês/Etapa	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°
Pesquisa bibliográfica extensiva sobre educação patrimonial, educação física e experiência de encontro entre educação física e culturas tradicionais no ambiente escolar	X	X										
Levantamento das escolas de Redenção (CE) e dos professores de ed. Física.		X	X									
Mapeamento de professores que têm adotado experiências das culturas populares e tradicionais no contexto da escola.			X	X								
Levantamento dos mestres e mestras da região do Maciço do Baturité			X	X								
Seleção das escolas que receberão o projeto					X							
Encontros/debates junto aos gestores, professores e estudantes das escolas sobre o tema dos mestres da cultura e educação patrimonial						X	X					
Ações com os mestres(as) das culturas populares no contexto das aulas de educação física								X	X	X	X	X

## **6. DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA**

O presente projeto, como vimos até aqui se propõe a desenvolver ações que promovam as culturas populares performáticas na disciplina de educação física de algumas escolas públicas de Redenção (CE). De forma a subsidiar a discussão, abordaremos a seguir o tema da exclusão das artes, ofícios e saberes populares da educação formal.

Em seguida, apresentaremos um apanhado histórico sobre como se deu o ensino da Educação Física nas escolas do Brasil, com o intuito de conhecer a história e desenvolvimento da disciplina. Essa reflexão argumentará como em décadas mais recentes novas perspectivas do ensino da educação física surgiram, o que permitiu uma aproximação com as práticas corporais das culturas populares.

Dando continuidade, no terceiro tópico abordaremos a relação entre “educação física e culturas populares”, focando em apresentar algumas experiências que ilustram como as culturas populares vem sendo e/ou podem ser incorporadas no ambiente de ensino, tendo como foco a educação física.

No quarto e último tópico, apresentaremos a Região do Maciço do Baturité (CE), com muitas de suas diversas tradições populares e traremos de apresentar um pouco mais nossa proposta de ação.

### **6.1. A exclusão das artes, ofícios e saberes populares da educação formal**

Atualmente muito se tem discutido sobre a presença dos saberes e tradições populares no universo acadêmico e no ensino formal, convidando a educação em geral a pensar e repensar a exclusão desses saberes e fazeres no ambiente escolar e o modelo ‘eurocêntrico’ das nossas instituições de pesquisa e ensino. Nesse sentido, apesar de vivas em cada região do país, essas tradições nem sempre são vividas dentro do ambiente escolar.

Para Escobar (1995) e Hartmann et al (2019) cada vez mais há uma necessidade de refletir sobre a exclusão das artes, ofícios e saberes no ambiente do ensino formal, e como a presença de mestres e mestras das culturas populares nessas instituições podem colaborar para o desenvolvimento de novas pedagogias e epistemologias.

Com relação a essa problemática Hartmann et al (2019) procura refletir e propor estratégias para que práticas expressivas e/ou performáticas (música, dança, teatro etc.) sejam compreendidas como metodologias possíveis e diálogos entre dois mundos (o dos

saberes tradicionais e o dos saberes científicos). No entanto, para que esse processo seja construído positivamente é preciso mudanças no que se refere ao conceito “educação”.

De acordo com Guimarães et al (2016) observa-se na sociedade brasileira um enorme desconhecimento sobre a ação destes guardiões de saberes, da multiplicidade de línguas, de repertórios mítico-poéticos, de ofícios em extinção – guardiões esses que são também os protetores das comunidades tradicionais.

Nesta perspectiva de viabilizar outros saberes no ambiente formal de ensino surge o Projeto Encontro de Saberes, fruto de parceria estabelecida junto à UnB (Universidade de Brasília), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Cultura (MinC), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e ao Ministério da Educação. Tratava-se de uma iniciativa inovadora implementada em 2010, no sentido do reconhecimento e valorização de mestres e mestras de notório saber nas várias áreas de ensino, pesquisa e extensão, como também a promoção de diálogos e integração entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais das culturas populares, indígenas e quilombolas no âmbito das universidades brasileiras.

Para compreender melhor o contexto do Projeto Encontro de Saberes, é importante ressaltar que em 1999 e 2000 já havia se iniciado a luta pelas ações afirmativas nas universidades, até que em 2012 passou a ser garantida pela Lei Federal n.º 12.711, que generalizou as ações afirmativas para todas as universidades federais. Foi diante dessas transformações no perfil social, racial e étnico dos alunos e alunas universitários brasileiros que a discussão sobre o projeto encontro de saberes surge. A ideia era trazer para a universidade, em disciplinas regulares e na condição de professores, os mestres e mestras dos saberes de diversas tradições. O intuito era promover uma inclusão na docência e promover um saber pluriépistêmicos nas universidades.

Do ponto de vista legal, segundo Guimarães et al (2016),

O Encontro de Saberes atende também à meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, criada em 2006 e regulamentada por Portaria Normativa Interministerial N° 1 de 04 de outubro de 2007, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino. Desse modo, os mestres que representam a diversidade nacional de saberes tradicionais e populares, atuam lado a lado com professores parceiros, dotados de conhecimentos acadêmicos de áreas afins, tais como Educação Ambiental, Música, Artes Cênicas, Arquitetura, Farmácia e Ciências da Saúde (GUIMARÃES, 2016, p.190).

Essas iniciativas, por sua vez, estão ligadas a outras discussões e leis, na qual cabe destaque a lei 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas. Essa lei foi substituída, em 2008, pela Lei 11.645, que passou a incluir também a história e cultura dos povos indígenas (CARVALHO, 2016).

O Projeto Encontro dos Saberes possibilitou então que mestres(as) das tradições populares tivesse sua colaboração unidos(as) às universidades brasileiras para superar o modelo europeu de especializações e hierarquias de conhecimento. Cabe destaque aqui a presença dos mestres e mestras nas salas de aula.

Segundo Hartmann et al (2019) o que percebemos com relação a tradição e os saberes presentes nas performances tradicionais brasileiras, é que muitas vezes eles são reconhecidos ou legitimados em nossos currículos universitários se forem mediados, e devidamente traduzidos pelos cânones científicos. Todavia, em meio a luta por inclusão de experiências e a presença das performances tradicionais no contexto da educação formal, as discussões se voltaram para a presença dos detentores desses saberes e culturas como docentes. Isso possibilitaria, de acordo com José Jorge de Carvalho (2011) a inclusão desses saberes e suas instituições culturais populares, com suas pedagogias e hierarquias distintas daquelas impostas à população por meio dos aparelhos ideológicos do Estado. Nesse contexto, o ‘patrimônio cultural brasileiro’ poderia ser visto não como objeto de estudo; mas como conjunto de epistemologias a contribuir para o alargamento dos conhecimentos e práticas das ciências e da formação dos professores.

Especificamente no ambiente escolar, segundo Sborquia e Neira (2008), para introduzir essas práticas e evitar a exclusão destes detentores do saber nas instituições de ensino, os professores(as) precisam atuar de forma com que o posicionamento teórico sobre o conceito de cultura e a análise de suas implicações na constituição da vida social leve a tematizar a cultura popular em seus vários contextos. Neste sentido, os autores salientam que é fundamental que a variedade do patrimônio cultural esteja presente no ambiente escolar. Pois, como sabemos, apesar de historicamente a categoria patrimônio ter sido sinônimo de grandes monumentos, nas últimas décadas ela vem incorporando novas modalidades de patrimônio, incluindo o que se convencionou chamar de imaterial ou intangível.

Contudo, como nos ressalva Brandão (1982), existe o risco de se entender esse patrimônio imaterial de forma folclorizada, ou seja como a pura sobrevivência intocada e arcaica. Para o autor,

Aquilo que se reproduz entre os pescadores, índios e camponeses como saber, crença ou arte reproduz-se enquanto é vivo, dinâmico e significativo para a vida e a circulação de trocas e de bens, de serviços, de ritos e símbolos entre pessoas e grupos sociais. Enquanto resiste a desaparecer e, preservando uma mesma estrutura básica, a todo momento se modifica. (BRANDÃO, 1982, p.38).

Por isso, acreditamos que a ideia de se trabalhar culturas populares e patrimônio imaterial no âmbito das escolas pode ser potencializado com a presença dos mestres e mestras, pois mitigaria uma tendência de tratar as tradições que representem de maneira mediada ou folclorizada.

Diante desse cenário, é importante pontuar que a disciplina de educação física, nosso foco nesse trabalho, compartilha algumas dessas discussões. De forma a centrar o debate no âmbito dessa disciplina, no próximo tópico iremos abordar o desenvolvimento da disciplina no Brasil para em seguida pensarmos em formas de aproximação entre educação física e as culturas populares no ambiente escolar.

## **6.2. O ensino da Educação Física nas escolas do Brasil**

Soares (2004) aborda a trajetória da Educação Física no Brasil em muitos momentos de sua história. Segundo ele, no período de 1850-1930 seu ensino se confunde com o discurso das instituições médicas e militares, tornando a primeira num valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social. Acreditava-se encontrar no discurso higienista da medicina elementos em que auxiliassem na compreensão de uma Educação Física como sinônimo de saúde física e mental.

Dessa forma, a autora explica que com conhecimentos adquiridos do mundo europeu, os médicos podiam desenhar um modelo de sociedade brasileira, em que se construía uma nova ordem econômica, política e social. Desse modo, era o pensamento higienista que construía um discurso normativo, disciplinado e moral, no qual a abordagem positivista de ciência e a moral burguesa estavam na base de suas propostas, visando o disciplinamento dos corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos. Favorecendo, assim, a educação do corpo, para que o físico estivesse saudável, equilibrado e menos suscetível às doenças.

Nesse contexto, a atividade médica apoiada pelo poder do Estado, em sua vertente higienista, vai influenciar e condicionar de modo decisivo a Educação Física escolar em geral e toda a sociedade brasileira. Soares (2004) destaca que o resultado dessa influência no período do Brasil Império foi o pensamento pedagógico brasileiro partindo de autores como Rui Barbosa e Fernando Azevedo, que através de suas publicações, discursos e conferências, revelam estreita vinculação em seus discursos pedagógicos aos discursos médico-higienistas. Assim, destaca Soares (2004):

Para Rui Barbosa, a educação escolar teria a função do artífice e moldaria, conforme os mais caros ideais de liberdade humana, a grande massa que era constituída pelo povo. Rui Barbosa dialoga com um Brasil que reflete de modo marcante os seus três séculos de regime colonial, e vislumbra o nascimento de um incipiente processo de transformação política e econômica que, tendo seu início no Império, acentua-se com a proclamação da República (SOARES,2004, p.88).

Diante da proposta pedagógica apontada, um traço marcante foi a adoção da ginástica francesa. Em 1929, o Ministério da Guerra, através de uma comissão formada por civis e militares, elabora um anteprojeto de lei, cujo conteúdo determinava que "Educação Física fosse praticada por todos os residentes no Brasil e com obrigatoriedade em todos os estabelecimentos de ensino" (CANTARINO FILHO, 1982, p. 95). Assim, o ensino da educação física recorreu aos métodos ginásticos até o século XX, sobre forte influência médica, em que se constituía uma finalidade de postura correta, uma boa aparência física, tendo como principal meta dos programas de educação escolar.

Assim resume Bracht (1992) sobre esse período:

[...] não somente os métodos ginásticos de inspiração militar foram, principalmente nas quatro primeiras décadas de nosso século, levados à escola, como também os próprios instrutores ou ‘aplicadores’ dos métodos. Ora, a preparação militar inclui historicamente a exercitação corporal com o objetivo do desenvolvimento da aptidão física e do que se convencionou chamar de ‘formação do caráter’ auto-disciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar a dor, coragem, respeito à hierarquia (BRACHT, 1992, p. 20).

Segundo Henn e Nunes (2013) com a implantação do Estado Novo no período de 1937 à 1945 no Brasil, o qual tinha como chefe político Getúlio Vargas, a educação foi utilizada como forma de propaganda política e de afirmação do regime militar que havia sido implantado no país. Nesse contexto, o exército passa então a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação militar. Na época o ensino da educação

física ocorria nas escolas principalmente por meio da disciplina de Ginástica, na qual atividades físicas eram praticadas sob orientação militar.

Dentro dessa conjuntura, as instituições militares, por sua vez sofreram influências da filosofia positivista, o que fez com que focassem na educação do físico para se alcançar a ordem e o progresso, formando assim indivíduos que pudessem defender a pátria e seus ideais. Para tanto, a Educação Física ganhou novas atribuições como: fortalecer o trabalho, melhorando a capacidade produtiva, e desenvolvendo o espírito cooperativo em benefício da coletividade (BRASIL, 1997, p. 20).

De acordo com Henn e Nunes (2013) a educação também passou a sofrer influência do nazismo e fascismo europeu, baseando-se na ideia de promover a instrução intelectual do indivíduo ligada a questão do corpo e da saúde. Essa era a ideia, cultuar o corpo, não enquanto beleza, mas enquanto sua funcionalidade pelo qual os exercícios físicos eram recomendados, para tirar o máximo de desempenho dos trabalhadores.

Com o fim do Estado Novo em 1945, iniciou-se a discussão para uma nova constituição. Com a promulgação da Constituição de 1946, abriu-se o processo de discussão das Leis de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961. Nela, a educação física é mencionada no artigo 22. Essa regulamentação deve ser sublinhada, pois é a primeira regulamentação com alcance nacional para determinar os objetivos e como deveriam funcionar as aulas de educação física. (JUNIOR, 2018, p.176).

Nesse período, década de 1960, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista, e uma proposta pedagógica competitiva. Na educação física isso se expressou num centramento para o ensino de esportes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. Apesar dessas mudanças, a Educação Física, mais uma vez, era percebida como tendo funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso, a partir do estreitamento do vínculo entre esporte e nacionalismo. O governo militar investiu na Educação Física, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas opositoras. (JUNIOR, 2018).

Um exemplo desse forte vínculo, foi que os políticos aproveitaram a boa Campanha da Seleção Brasileira de Futebol na Copa do Mundo no México no ano de 1970. As

atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (PCN’s, 1988, p. 21).

A partir dos anos 80 esse modelo começou a ser contestado. Com a profunda crise no discurso da Educação Física, originou-se uma mudança significativa nas suas políticas educacionais. A partir de então, a Educação Física escolar, que antes estava voltada para a quinta à oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar primeira à quarta séries e também o pré-escolar, trabalhando assim o desenvolvimento psicomotor do aluno, eliminando a função apenas de promover os esportes de alto rendimento.

Essa mudança fez surgir novas tendências pedagógicas na área de Educação Física, como, por exemplo, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutores de fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas acadêmicas da área, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos que também contribuíram para essas discussões.

De acordo com os PCNs (1988) essas novas tendências pedagógicas da Educação Física passaram a serem discutidas sob a influência das teorias críticas da educação, onde se questionou o papel do professor de educação física e sua dimensão política. Desse modo, a discussão obteve dois aspectos: primeiro, se ampliou a visão de uma área biológica (dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas) onde o aluno é visto como um ser integral. No segundo aspecto, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos, os quais não sejam voltados somente para o físico do indivíduo, mas conteúdos diversificados, não somente exercícios e esportes, mas métodos pedagógicos mais humanos.

Nesse cenário, podemos notar um sentimento de grande insatisfação por parte de muitos professores e professoras de educação física ao constatarem que, na escola, a disciplina tinha se transformado no ensino e na prática de esportes, sobretudo as quatro modalidades coletivas: futebol, basquete, handebol e vôlei. Como forma de superar essa perspectiva, os profissionais da Educação Física se voltam para priorizar todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal, sobretudo, nas escolas, onde deve ser

vista como uma atividade humana, que se manifesta na sociedade por meio das práticas sociais:

A Educação Física é uma disciplina que trabalha praticamente com todos os aspectos do indivíduo. [...] pode ser definida como um processo de desenvolvimento das capacidades motoras, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas. Tendo em vista que, a meta do professor de Educação Física é dar uma orientação da atividade humana relacionado com o meio social [...]” (KOGUT E SILVA, 2009. p. 2).

Sobre essa discussão isso aparece em documentos oficiais:

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no art. 26, § 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (LDB, 2005, p.16).

Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava séries, não somente de quinta a oitava séries, como era anteriormente. Com efeito, o ensino da disciplina de educação física nas escolas do Brasil precisa ir ao encontro dos conhecimentos e informações que estimulem os saberes de forma prática e pedagógica, e que trate da cultura corporal e do movimento em vários contextos históricos.

Segundo Darido (2005), além desses conteúdos tradicionais, podemos através de projetos interdisciplinares e transdisciplinares integrar os eixos transversais que são a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, o trabalho e consumo, a orientação sexual e a saúde. Neste sentido, podemos compreender que essa utilização de temas transversais ou de um projeto interdisciplinar dentro da educação física faz com que haja uma ampliação tanto no campo de estudo quanto no campo de trabalho, proporcionando uma visão mais crítica as diversas mudanças da sociedade. (KOGUT E SILVA, 2009. p. 12).

Para Darido (2003) o corpo é a expressão da cultura, são gestos e movimentos corporais criados e recriados pela cultura, passíveis de serem transmitidos através das gerações e imbuídos de significados. Dessa forma, ele nos faz compreender que o ensino da Educação Física nas escolas tem como objetivo entender que o corpo e a cultura do movimento é uma expressão cultural cheia de significados.

A partir desse entendimento e discussões, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) a educação física passa a ser entendida como:

uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico e da melhora da qualidade de vida (BRASIL, 1998 p. 29).

Foi na busca de uma melhor compreensão do papel da Educação Física na escola que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) adotaram a proposta que se relaciona dentro de um contexto sociocultural como expressões de produções culturais, com conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. De modo prático, no decorrer dessas mudanças e discussões, o ensino da Educação Física passa a ter os seguintes objetivos:

a) Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho se si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. b) Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal no Brasil e no mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas de diferentes grupos sociais. c) Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação, atividades corporais; solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em nível compatível com as possibilidades. d) Conhecer a diversidade padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais. e) Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais e de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão. (KOGUT E SILVA, 2009. p. 8).

Esse conjunto de discussões, reflexões e novas formas de ver a educação física deixa uma porta aberta para a incorporação de práticas das culturas populares, principalmente aquelas de caráter performático no âmbito das aulas de educação física. Para tanto, no próximo tópico iremos abordar algumas experiências e cruzamentos entre ensino de educação física e as culturas populares.

### **6.3. Educação física e cultura popular**

Como vimos, o campo da Educação Física (JUNIOR, 2018) por muito tempo tem sido centralizado no âmbito da ginástica e do esporte, desprezando a dimensão cultural das técnicas corporais. Alguns autores e autoras, mais recentemente, como João Freire

(1989), defendem que um planejamento do ensino da educação física deve partir do universo lúdico e familiar às crianças.

Nessa direção, compartilhamos aqui também o conceito de Marcel Mauss (1974) de técnicas corporais, que considera os gestos e os movimentos como técnicas que tem o corpo enquanto instrumento e que são apreendidas culturalmente e transmitidas pela tradição. Nessa perspectiva, podemos pensar que a educação física, seja em qual vertente de ensino, como uma forma de educação cultural corporal.

Partindo desse diálogo com a noção de técnicas corporais, Daolio (1995) apresenta a forma com que os profissionais da educação física trabalham o ser humano. Ele enfatiza que não se pode imaginar um ser humano que não seja fruto da cultura. De acordo com o autor, a atitude dos profissionais de educação física de modo geral é adotar o termo técnica enquanto sinônimo de precisão dos movimentos, desconsiderando que esses conceitos de precisão são culturalmente construídos.

Essa perspectiva da educação física nos permite aproximar a disciplina de temas como ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e educação patrimonial. Contudo, essa relação entre práticas do universo das culturas afro-brasileiras e educação física não é novidade (SILVA, 2001). Silva (2011) faz um repasse histórico dos fatos relevantes sobre a capoeira e as relações estabelecidas entre manifestação cultural popular brasileira e a Educação Física. Essa aproximação pioneira talvez se deva ao fato da versatilidade da capoeira, ora classificada como luta, ora dança, ora brincadeira, ora teatralização, ora jogo. Porém, foi enquanto luta e desporto que a capoeira de modo pioneiro estabelece a ponte entre cultura afro-brasileira e educação física.

Essa perspectiva remonta à década de 1930, quando a capoeira passa a ser praticada a partir de duas vertentes principais. Apostando num diálogo cultural e da origem Africana, a proposta de Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha), pautava-se na Capoeira Angola, adotando como referência a dança da zebra, de Angola. Já Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado), misturou golpes de outras lutas marciais, provindos de danças regionais e da ginástica olímpica, e a partir disso dá origem à chamada capoeira regional.

Sobre essa esportivização da capoeira, o processo ocorreu através de um longo processo que não iremos passar em detalhes aqui. Cabe destacar, porém, que em 1907 foi lançado o *Guia do capoeira ou ginástica brasileira*, aproximando capoeira e a principal

tendência do ensino da educação física, a ginástica. Posteriormente, no ano de 1928, na cidade do Rio de Janeiro, vários mestres ensinavam a capoeira em academias. Um personagem trazido pela autora é Aníbal Bularmaqui (o mestre Zuma), que ensinava capoeira pautada nas competições advindas do boxe, onde chegou a lançar o livro *Ginástica nacional metodizada e regradada*, apostando no diálogo com o esporte (SILVA, 2001, p.136). No ano de 1944, o professor universitário de Educação Física Inezil Penha Marinho, vence um concurso de monografias com o trabalho *Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem*, onde tenta uniformizar os golpes de capoeira e aplicar no contexto das aulas de educação física (SILVA, 2001).

Uma perspectiva cultural no diálogo com práticas das culturas populares acontece apenas em anos mais recentes. Coutinho e Martins (2017) argumentam nessa direção:

Se o corpo é o tempo e o lugar nos quais as manifestações contextualizadas histórica e socialmente se materializam e são construídas, transformadas e transmitidas como conteúdos culturais, o que propomos são reflexões das possibilidades de a educação física, como disciplina que aborda pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal, reassumir seu papel preponderante no espaço escolar tendo como ponto de partida as vivências corporais que contribuam para a conscientização, reconhecimento e a valorização dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileiras (COUTINHO; MARTINS, 2017, p.30).

A respeito do universo cultural dos povos indígenas, temos a experiência relatada por Leite (2017) com o povo Krahô, da região nordeste do estado de Tocantins. A partir dos saberes tradicionais enraizados no universo lúdico e na corporalidade do povo, que se revelam em seus ritos, danças, mitos e na sua cosmologia, o autor propõe uma abordagem pedagógica para o ensino da educação física no contexto escolar indígena Krahô.

Como exemplo ele cita uma prática Krahô muito conhecida, a corrida de tora. Aparentemente uma atividade esportiva, as corridas de tora são uma das principais atividades presentes nos ritos Krahô. O interessante é que diferentemente da competição esportiva,

o ambiente é de cooperativismo desde da fase preparatória, a comunidade inteira se envolve nos trabalhos, a cooperação é uma praxe que se repete até nas comemorações das equipes vencedoras da corrida de tora, é uma comemoração contida, respeitosa e coletiva” (LEITE, 2017, p 75).

Leite (2017) também observa que na Aldeia Manoel Alves Pequeno, existia a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, instalado em 1987, e que oferecia o ensino escolar

para a comunidade, em que eram discutidos conceitos de interculturalidade e bilinguismo e projetos políticos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento dos jovens Krahô no contexto educacional. Dessa forma, o currículo escolar e suas disciplinas já dialogam com a diversidade de conhecimento numa perspectiva intercultural e bilíngue, o que torna de fácil inserção que essa perspectiva seja adotada na educação física.

Dessa forma, segundo Leite (2017), para a construção de um referencial curricular para a Educação Física escolar indígena Krahô, é possível ter como metas: o registro das atividades lúdicas do povo Krahô, desde as antigas como as atuais; interpretar as atividades corporais e culturais do cotidiano, juntamente com seus significados e sua aplicabilidade no que se refere a educação do povo Krahô; verificar os conteúdos ensinados nas aulas de educação física escolar indígena, para compreender a contribuição dos eventos desportivos realizados pelo povo Krahô.

Seguindo a linha de raciocínio Sborquia e Neira (2008) defendem a vivência e o estudo das danças folclóricas e populares na prática pedagógica. Os autores, abordam o fato de que a carência da dança na escola é uma questão a ser questionada no currículo da Educação Física escolar, considerando que esse paradigma precisa ser rompido pelos professores.

Essas experiências nos mostram várias possibilidades de se trabalhar o tema nas aulas de educação física. Porém, aqui cabe destacar que a ação a ser desenvolvida a seguir coloca esse tema a partir da presença dos mestres e mestras das várias tradições populares, afro-brasileiras e indígenas.

#### **6.4. Educação física e cultura popular no Maciço Baturité**

Diante dessas experiências, gostaríamos de apresentar agora o contexto da região do Maciço do Baturité e do sistema de ensino de Redenção, assim como desenvolver a proposta de educação patrimonial, no contexto da aula de educação física, esboçada anteriormente e objeto desse projeto.

A Região do Maciço de Baturité (CE), de acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (BRASIL, 2011), se localiza no sertão central cearense, e é composta pelos municípios de Baturité, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Barreira e Ocara.

De uma perspectiva cultural, a região do Maciço de Baturité abriga diferentes patrimônios materiais e imateriais. No que diz respeito aos patrimônios imateriais, temos a comemoração da festa dos/as padroeiros/as, as festas de vaquejadas, onde agregam pessoas de outros municípios, e fazem apresentações musicais, festas juninas no mês de junho, festejando os santos Antônio, São Pedro e São João. Para esses eventos juninos, são organizadas quadrilhas (dança tradicional), onde usam roupas coloridas e ao som do arrasta-pé, xote e baião (ritmos tradicionais) se apresentam.

Em Baturité, assim como em outros municípios da região, a influência da igreja católica na cultura é bastante expressiva na região. Como exemplo, temos o monumento erguido à Nossa Senhora de Fátima, trazido de Portugal, pode ser visto de praticamente toda a cidade, o qual possui 365 degraus. Temos também a bicentenária igreja de Nossa Senhora da Palma, construída em 1762 no estilo bizantino com predominância no Barroco, segundo estudos é a única nesse estilo no Brasil.

Dentro das tradições populares do Maciço de Baturité, destacamos a Semana Santa (Páscoa), quando acontece a malhação do Judas, onde esse personagem é feito de pano, papel ou folhagem, e que no fim do sábado “Judas” é linchado coletivamente, culminando com tacar fogo no boneco.

No município de Baturité, encontramos também a comunidade quilombola da Serra do Evaristo. Na comunidade residem cerca de 150 famílias que vivem principalmente da agricultura familiar. Uma das expressões culturais e religiosas na comunidade é a dança de São Gonçalo, dançada por mulheres como forma de pagar promessas. A referência na dança é a guia e mestra Maria do Socorro, a qual preserva a tradição da Dança de São Gonçalo e também da medicina tradicional da sua comunidade.

Em Guaramiranga, encontramos Zilda Eduardo do Nascimento. A mestra do drama, já fez drama até por encomenda para alegrar festas de igreja, noites de domingo, acontecimentos cívicos e políticos. Os dramas são pequenas encenações com diálogos cantados sobre motivos líricos ou cômicos, interpretadas geralmente por mulheres e crianças. Desde crianças ela já escrevia essas composições.

Mestra Zilda Eduardo, por sua vez, foi moradora do Sítio Arábia, lugar conhecido como o berço cultural de tradições como drama e reisado. Foi na Arábia que ainda jovem ela começa a aprender versos com sua irmã Lourdes e com as senhoras Mirtes e Joaquina. Elas animavam as festas que celebravam a colheita do café. Em 2005, Mestra Zilda recebe

diploma como Tesouro Vivo da Cultura, por meio Lei Estadual 13.842, a qual reconhece os tesouros vivos da cultura popular tradicional do Ceará.

Temos também o “Boi Coração”, um reisado de caretas do Mestre Vicente Chagas. Vicente Chagas Gondim, natural de Guaramiranga, cresceu acompanhando o pai e os irmãos no conhecido “Reisado dos Chagas”. Vicente, com seus irmãos continuam a brincadeira por todo o território de Guaramiranga e cidades vizinhas. Nos anos 90, incentivado pelo prefeito Draúlio de Holanda, o “Reisado do Sítio Arábia” (Reisado dos Chagas), representou Guaramiranga em diversos eventos pelo Ceará. Em 2007, Mestre Vicente também foi diplomado como Tesouro Vivo da Cultura.

Ainda sobre esse território, temos o município de Aratuba, aonde se localiza a aldeia indígena Kanindé. De acordo com Maciel et al (2016) na aldeia vivem cerca de 185 famílias. Na aldeia muitas famílias vivem exclusivamente da agricultura, outras alternam esta atividade com ocupações diversas, destacando os pequenos comércios. Outra atividade significativa na comunidade diz respeito confecção de artesanato, realizada pelas mulheres que contribuem para o sustento familiar.

Segundo Marciel et al (2016) a Escola de Ensino Fundamental e Médio Manuel Francisco dos Santos, fundada em 2000 e direcionada por Elenilson Gomes dos Santos, se tornou o principal instrumento de mobilização social para os indígenas, promovendo ações de intercâmbios entre as comunidades Fernandes e Balança, bem como mobiliza os alunos da comunidade a disseminarem a cultura e as tradições populares.

Como vimos, a presença de práticas culturais tradicionais, populares, afro-brasileiras e indígenas no Maciço do Baturité é extensa e diversificada, com a presença de vários mestres e mestras. Porém, de acordo com um levantamento inicial entre professores e professoras de educação física da rede pública de cidades do Maciço que tinha alguma proximidade, essa “cultura” é pouco aproveitada na educação física. Uma fala emblemática dessa realidade é a do professor Cristiano, da EMEF Manuel Liberato de Carvalho em Barreira (CE):

[...] as aulas ocorrem em sala de aula, local com pouca iluminação e mal arejada... sem materiais para dinamizar as aulas. [...] Procuo utilizar todos os campos da educação física, porém existe muita rejeição por contas da cultura de apenas querer jogar futsal. [...] Infelizmente neste momento eu não tenho

nenhum envolvimento com as práticas, porém na minha vida de adolescente fiz parte de grupos de quadrilhas juninas e pratiquei capoeira [...]”.<sup>2</sup>

De acordo com as palavras do professor Cristiano, notamos que trabalhar a cultura popular é um desafio, primeiro que a escola não oferece espaço adequado. Segundo, por que parece que as tradições populares não se encontram como deveria no currículo escolar. O professor lembra vastamente ter praticado uma manifestação cultural a “capoeira”. No entanto, para que a prática da capoeira seja inserida nas aulas de educação física, assim como tantas outras práticas culturais, é necessário vontade e interesse por parte da direção e do Estado.

De forma a desenvolver uma ação que visa contornar esses desafios e carência, buscaremos identificar de modo mais aprofundado como a cultura popular é praticada nas escolas e quais práticas pedagógicas são desenvolvidas nas aulas.

Todavia, para dar um novo sentido a essa realidade escolar um dos objetivos centrais do presente projeto é propor atividades culturais que viabilize a participação de mestres e mestras das culturas populares. Para que a proposta se concretize, partiremos de um levantamento das escolas públicas de Redenção, identificando os nomes dos(as) professores de educação física desses municípios e os nomes dos mestres(as) da Região do Maciço de Baturité. Em seguida, iremos promover um encontro com a temática “Relações e trocas de Saberes no Ambiente Escolar” onde serão convidados(as) inicialmente Mestra Zilda e Mestre Vicente (Guaramiranga) e os professores das escolas selecionadas para receber a ação aqui proposta.

Com a iniciativa de trazer para dentro do ambiente escolar a Mestra Zilda e Mestre Vicente (Guaramiranga), nosso trabalho pretende propor atividades culturais que estimulem a educação patrimonial nas escolas, como por exemplo, aprender escrever dramas, conhecer a história e a prática do reisado, tendo como objetivo principal fazer com que os alunos(as) desenvolvam seus aprendizados dentro e fora da escola. Dessa forma, estaremos visando a valorização do patrimônio imaterial, os quais dizem respeito as práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer coletivo de um povo.

Indo além, nossa proposta de trabalho permitirá novas formas de se pensar e estudar o corpo em sala de aula. Além desse aspecto, essa ação pode ser vista enquanto

---

<sup>2</sup> Informação fornecida pelo professor Cristiano Alves da Silva em 15/02/2021.

um trabalho de educação patrimonial, ao trazer para a escola patrimônios vivos da cultura da região do Maciço do Baturité.

A partir das ações e conforme as discussões acerca da temática, o presente projeto consiste em articular um segundo encontro com a temática “Multiculturalismo na escola como prática pedagógica”, em seguida através dessa mediação buscar desenvolver atividades (oficinas) na disciplina de educação física, de modo com que, professores(as) dialoguem no espaço escolar com os mestres(as) das culturas populares – uma primeira aproximação entre essas pessoas.

A inserção dos mestres e mestras da cultura na disciplina de educação física privilegiará a interdisciplinaridade na escola, tomando como eixo as práticas corporais. Desse modo, a proposta aqui apresentada, deve ser entendida como uma ação de educação patrimonial, no sentido dado por Cerqueira (2005):

A educação patrimonial precisa ser desenvolvida de forma criativa, sendo positiva sua inserção entre as atividades extracurriculares. Os professores precisam ser preparados para enfrentar esse novo desafio. Para tanto, é necessário que conheçam a legislação nacional sobre preservação do patrimônio cultural, assim como as experiências desenvolvidas em escolas com o fito de aplicar programas de educação patrimonial. (CERQUEIRA, 2005, p. 108)

Assim, entendemos educação patrimonial como uma forma de fazer com que os alunos identifiquem suas referências culturais, ou seja, elementos que comunicam e são referência de memórias (lugares, objetos, práticas culturais), de modo a “estimular que a própria comunidade busque identificar e valorizar as suas referências culturais” (IPHAN, 2016, p.5). Nesse sentido, a ideia é fomentar a discussão sobre patrimônio cultural, disponibilizando mais uma forma de acesso da comunidade para que identifique e trave uma relação de conhecimento com suas referências culturais. Deste modo, propor atividades culturais associados ao universo das culturas populares, afro-brasileiras e/ou indígenas nas escolas é uma das formas de promover a educação patrimonial.

Perpassando pelo contexto histórico sobre a Educação Física e as Culturas Populares no Maciço de Baturité, compreendemos que na trajetória de várias práticas culturais da região que não podem ficar no silenciamento da história brasileira, sobretudo para que sejam visibilizados os(as) mestre(as) das culturas populares no ambiente de ensino, podendo eles transmitirem seus saberes através de sua oralidade e de suas práticas corporais.

## Referências Bibliográficas

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. Brasiliense, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretária do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Maciço do Baturité** – MDA/SDT/Fortaleza: Instituto Agropolos do Ceará, 2011. 343p.: v 1. il.

CANTARINO FILHO, Mario Ribeiro. **Educação física no estado novo: história e doutrina**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

CARVALHO, José J. Sobre o Notório Saber dos Mestres Tradicionais nas Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa. In: **Cadernos de Inclusão**. Brasília: INCTI/UnB/CNPq, 2016.

CERQUEIRA F. V. **Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável**. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 9, núm. 1, 2005, pp. 91-109.

COUTINHO, D.C.L.; MARTINS, C.H.S. Diálogos possíveis entre a educação física escolar e a lei 10639/03 na perspectiva da corporeidade. **Arquivos em Movimento**, v.13, n., p.26-45, Jul/Dez 2017.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do Corpo**. 7.ed. Campinas-SP: Papiros, 1995.

DARIDO S. C. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 2003.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência, Rev. de Educação Física, Esporte e Lazer**. Labomídia – UFSC. Florianópolis, ano VII, n. 08, Dezembro, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1989.

GUIMARÃES, César et al. Por uma universidade pluriepistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. **Tessituras**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2016.

HARTMANN, Luciana; CARVALHO, José Jorge de; SILVA, Renata de Lima; ABREU, Joana. **Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras**. Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019.2.

HENN, L. G e NUNES, P. P. C. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 –Edição Especial© by PPGH-UNISINOS.

[IPHAN] INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Educação Patrimonial: inventários participativos**: manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016. 134 p.

C397 CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. Núcleo de Educação a Distância; JUNIOR, Carlos Herold. **História da Educação Física**. Carlos Herold Junior. Reimpresso em 2021. Maringá - PR.:UniCesumar, 2018. 192 p.

KOGUT M.C e SILVA E. O. da. **Os saberes do professor de educação física**. 2009.

[LDB] **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação. 2005. 65 p.

LECLERE G.F.E. e MOLL J. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LEITE, Francinaldo Freitas. **SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ**: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural. / Francinaldo Freitas Leite, - Araguaiana, TO, 2017. 177 f.

MACIEL T. DE SOUZA. LIMA E. **COMUNIDADES TRADICIONAIS: SABERES E SABORES DOS INDÍGENAS DE ARATUBA AOS QUILOMBOLAS DE BATURITÉ- CE**. Conex. Ci. e Tecnol. Fortaleza/CE, v. 10, n. 3, p. 63 - 70, nov. 2016.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.2v.

SBORQUIA S.P. e NEIRA M.G. **As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios**. Motrivivência Ano XX, Nº 31, P. 79-98 Dez./2008.

SILVA, Paula Cristina da Costa. Capoeira e Educação Física – uma história que dá jogo... Primeiros apontamentos sobre suas inter-relações. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 23, n. 1, p. 131-145, set. 2001.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil**. (3ª ed). Campina, São Paulo: Autores Associados Editora. 2004.