

## O conhecimento indígena como parte de uma pedagogia crítica contra a precariedade em Saúde e Educação Física em Aotearoa Nova Zelândia

### RESUMO

A pedagogia crítica é uma abordagem dinâmica e transformadora da educação que deve continuar a se adaptar aos contextos sociais e históricos em rápida mudança. Neste artigo, defendemos que práticas pedagógicas baseadas em saberes e princípios indígenas possibilitam uma pedagogia crítica para a Saúde e Educação Física que questione os efeitos da precariedade. Com base especificamente no contexto de Aotearoa Nova Zelândia, descrevemos os princípios de Kaupapa Māori, uma perspectiva indígena que expressa as aspirações Māori e os valores Māori específicos, e como esses princípios são articulados em Saúde e Educação Física. Argumentamos que as práticas de Saúde e Educação Física sustentadas por Kaupapa Māori têm o potencial de reduzir a raiva, a ansiedade e a alienação por meio do fortalecimento de conexões entre alunos, entre alunos e professores, com a terra e com identidades emergentes.

**Palavras-chave:** Pedagogia crítica; Precariedade; Conhecimento indígena

### Rod Philpot

Doutor em Filosofia da Educação  
(University of Auckland)  
University of Auckland, School of Curriculum  
and Pedagogy, Auckland, New Zealand  
[r.philpot@auckland.ac.nz](mailto:r.philpot@auckland.ac.nz)  
<https://orcid.org/0000-0001-6556-1413>

### Alan Ovens

Ph.D., Teacher Education  
(University of Queensland)  
University of Auckland, Faculty of Education  
and Social Work, Curriculum and Pedagogy,  
Auckland New Zealand  
[a.ovens@auckland.ac.nz](mailto:a.ovens@auckland.ac.nz)  
<https://orcid.org/0000-0003-3017-0935>

Tradução  
*Felipe Quintão de Almeida*  
*Karen Lorena Gil Eusse*

## **Drawing on indigenous knowledge as part of a critical pedagogy for precarity in health Physical Education in Aotearoa New Zealand**

### **Abstract**

Critical pedagogy is a dynamic and transformative approach to education that must continue to adapt to the rapidly changing social and historical contexts in which education is situated. In this paper we argue that pedagogical practices based on indigenous knowledge and principles, enable a critical pedagogy for school Health and Physical Education (HPE) that challenges the effects of precarity. Drawing specifically on the context of Aotearoa New Zealand, we describe the principles of Kaupapa Māori, an indigenous perspective that expresses Māori aspirations and specific Māori values, and how these principles are articulated in HPE. We argue that HPE practices underpinned by Kaupapa Māori have the potential to reduce anger, anxiety and alienation through strengthening connections between students, between student and teachers, to land, and to emerging identities.

**Keywords:** Critical pedagogy; Precarity; Indigenous knowledge

## **El conocimiento indígena como parte de una pedagogía crítica contra la precariedad en la Salud y Educación Física en Aotearoa Nueva Zelandia**

### **Resumen**

La pedagogía crítica es un abordaje dinámico y transformador de la educación que debe continuar a adaptándose a los contextos sociales e históricos en rápida transformación donde la educación está situada. En este artículo defendemos que prácticas pedagógicas basadas en saberes y principios indígenas posibilitan una pedagógica crítica para la Salud y Educación Física que cuestione los efectos de la precariedad. Con base específicamente en el contexto de Aotearoa Nueva Zelandia, describimos los principios de Kaupapa Māori, una perspectiva indígena que expresa las aspiraciones Māori y sus valores. Argumentamos que las prácticas de salud y Educación Física sustentadas por Kaupapa Māori tienen el potencial de reducir la rabia, la ansiedad y la alienación por medio del fortalecimiento de conexiones entre los alumnos y profesores, con la tierra y con identidades emergentes.

**Palabras-clave:** Pedagogía crítica; Precariedad; Conocimiento indígena

## Introdução

Um dos desafios que colocamos aos alunos de nosso programa de graduação é considerar se a Saúde e Educação Física (SEF)<sup>1</sup> ainda são relevantes nas escolas contemporâneas. Dado que nosso mundo moderno está repleto de novas tecnologias que permitem aos jovens gerar e obter informações sobre sua saúde e bem-estar, a questão é se a disciplina se tornou redundante. O próprio desafio representa algo sobre a precariedade da área disciplinar na escolarização moderna (KIRK, 2018). No entanto, são os argumentos dos alunos que são mais reveladores. À primeira vista, muitas respostas parecem refletir sobre as racionalidades por meio das quais a precariedade opera. Eles destacam a crescente ansiedade, anomia e insegurança em torno da saúde mental, emprego, relacionamentos, equidade, sexualidade e sustentabilidade ambiental, entre outros. Mas dentro de seus comentários eles também expressam um senso de criticidade e capacidade de problematizar essas questões. Eles não apenas questionam as mensagens normalizadas dentro de tais questões, mas também problematizam a forma como tais questões emergem das redes sociopolíticas nas quais as sociedades modernas estão situadas e propõem ações transformadoras necessárias para garantir que a SEF permaneça relevante nos currículos escolares modernos. Nesse sentido, os alunos refletem como as pedagogias críticas implementadas em nosso curso desenvolvem uma sensibilidade e consciência para as causas da precariedade. Essencial para isso é o valor de lançar mão dos conhecimentos e princípios indígenas no âmbito de tais pedagogias críticas.

O objetivo deste artigo é argumentar que em Aotearoa Nova Zelândia, práticas pedagógicas em SEF baseadas em conhecimentos e princípios indígenas fornecem um meio para permitir uma pedagogia crítica para SEF escolar e desafiar os efeitos da precariedade. Sugerimos que uma pedagogia crítica precisa recorrer a formas alternativas de pensar, ser e racionalizar o mundo porque, nas palavras de Foucault (1991, p. 79), “[...] não existem práticas sem um certo regime de racionalidade”. Ou seja, ao longo da história do capitalismo moderno, a educação e a precariedade operaram como formas de “racionalidade governamental” que integram perspectivas ideológicas convencionais e soluções políticas para orientar a elaboração de políticas socioeconômicas nas sociedades capitalistas (BROWN, 2015; READ, 2009). Como condição socioeconômica influenciada por políticas e práticas governamentais, a precariedade atua como um “[...] tema-programa de uma sociedade [nas ordens capitalistas] em que a ação é exercida sobre as regras do jogo e não sobre os jogadores” (FOUCAULT, 2008, p. 259-260). Interpretada sob essa lente conceitual, a precariedade funciona como uma racionalidade governamental, (re)configurando e regendo o mundo do trabalho e da educação (STANDING, 2016). Nesse processo, a SEF contribui para a precariedade mantendo a competitividade, o autocuidado, a capacitismo e a responsabilidade individual, todos atributos necessários para sustentar as virtudes socioeconômicas dos mercados sem restrições (LYNCH; WALTON-FISETTE; LUGUETTI, 2021; ROBINSON; RANDALL, 2016).

A fim de desafiar e transformar tais racionalidades como as regras que governam as práticas de SEF, sugerimos que a pedagogia crítica precisa recorrer a diferentes conhecimentos culturais e visões de mundo para evocar “[...] questões relativas às desigualdades de poder e como elas levam

<sup>1</sup> Assim se denomina a Educação Física em Aotearoa Nova Zelândia. Nota dos tradutores.

ao privilégio e à marginalização” (PHILPOT; OVENS; SMITH, 2019, p. 2). Como argumentamos em outro lugar (PHILPOT; OVENS, 2019), fazer isso não pode ser reduzido a um método de ensino que é aprendido por meio da transmissão e, em seguida, executado sem consideração pelo professor, aluno e contexto. Em vez disso, envolve uma consciência incorporada para diferentes visões de mundo, diferentes racionalidades e sistemas de crenças e experiências culturais. Com isso em mente, delineamos neste artigo uma pedagogia crítica para a precariedade em Aotearoa Nova Zelândia, que se baseia nos princípios de Kaupapa Māori. O objetivo específico do artigo é delinear os princípios de Kaupapa Māori e justificar como a Saúde e Educação Física e os programas de formação de professores de Saúde e Educação Física em Aotearoa Nova Zelândia podem e devem continuar a se esforçar para aplicar esses princípios. A intenção do artigo é articular como, no contexto de Aotearoa Nova Zelândia, a adoção dos princípios de Kaupapa Māori pode transformar SEF em uma disciplina escolar mais inclusiva para alunos de todos os tamanhos e formas corporais, gêneros, raças, níveis de habilidade e orientações sexuais, mais equitativas quanto aos interesses a que o componente curricular se destina e mais voltadas para a problematização de pressupostos assumidos sobre o corpo e a cultura corporal.

### O que é Kaupapa Maori?

O conceito de Kaupapa Māori<sup>2</sup> é usado por Māori<sup>2</sup> para se referir a qualquer plano particular de ação desenvolvido por Māori, que expressa aspirações Māori, valores e princípios Māori específicos (ROYAL, 2012). O conceito tem sido valioso pois distingue valores, princípios e planos de ação Māori daqueles mantidos por não-Māori. A ideia política de questionar a primazia do conhecimento ocidental e permitir que o conhecimento, a cultura e a experiência Māori “encontrem voz” na pesquisa é um componente crucial do Kaupapa Māori. Kaupapa Māori como uma racionalidade governamental alternativa, que combina filosofia, princípios e práticas Māori, é empregada por Māori para fornecer uma justificativa para atividades e negócios iniciados e controlados pelos Māori (SMITH, 1997). Smith (1992, 1997) afirmou que Kaupapa Māori não se limitava a nenhum setor, mas é relevante para todos os projetos Māori que se beneficiaram do ciclo de conscientização, resistência e práxis transformadora (BISHOP et al., 2012). Os princípios de Kaupapa Māori foram aplicados à metodologia de pesquisa (SMITH, 2015), na medicina (EGGLETON et al., 2018), no ensino superior (TASSELL et al., 2010), na supervisão de pós-graduação (EKLINGTON et al., 2016), no desenvolvimento econômico no empreendedorismo (AWATERE et al., 2017), no treinamento esportivo (HAPETA et al., 2021) e na terapia de aventura (PHILLIPS et al., 2022).

Os princípios Kaupapa Māori são baseados em valores culturais mais amplos, como whanaungatanga (família e relacionamentos positivos construídos na confiança mútua, respeito e reciprocidade); kaitiakitanga (tutela espiritual); wairuatanga (alimentando nossos aspectos espirituais); rangatiratanga (autodeterminação, capacidade de unir as pessoas para um propósito comum); e manaakitanga (adoração do mana)<sup>3</sup> (JACKSON et al., 2017). Além desses valores, o

<sup>2</sup> Māori se refere às pessoas indígenas de Aotearoa Nova Zelândia. Nota dos tradutores.

<sup>3</sup> Mana é uma palavra que não possui tradução precisa para o inglês. Ela representa a ideia de uma força sagrada ou espírito essencial. Nota dos tradutores.

conceito ako (ensino e aprendizagem mútuos e recíprocos) é especificamente utilizado no contexto educacional.

As origens da educação Kaupapa Māori remontam aos movimentos mais amplos de revitalização cultural Māori que surgiram em Aotearoa Nova Zelândia, durante o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Esses movimentos visavam, por um lado, questionar o predomínio dos sistemas educacionais Ocidentais, a marginalização histórica e a assimilação cultural que resulta da colonização (BISHOP, 2012). Por outro lado, objetivavam combater o insucesso Māori naqueles sistemas educacionais e a perda da linguagem, do conhecimento e da cultura do outro (SMITH, 2000). Bishop (2012) argumenta que os estudantes Māori têm sido historicamente reprovados pelos sistemas educacionais convencionais que ignoraram suas identidades e valores culturais. Em 1982, após um grande hui (reunião) de anciãos Māori, uma pré-escola de imersão total na língua Māori (Te Kohanga Reo) foi estabelecida. Nos anos subsequentes, uma gama completa de inovações alternativas de ensino, incluindo escolas primárias (Kura Kaupapa Māori), escolas secundárias (Whare Kura) e no nível terciário (Whare Wananga) foram desenvolvidas. Essas iniciativas de 'Māori para Māori' foram baseadas em Kaupapa Māori, como uma teoria e prática de sustentação essencial da transformação (SMITH, 1990).

Os princípios-chave do Kaupapa Māori são: (1) autodeterminação ou autonomia relativa; (2) validar e legitimar aspirações culturais e identidade; (3) incorporar pedagogia culturalmente orientada; (4) mediar dificuldades socioeconômicas e domésticas; (5) incorporar estruturas culturais que enfatizem a coletividade em vez da individualidade; (6) visão e filosofia compartilhadas e coletivas. Além de servir como princípios subjacentes da educação Māori, esses valores foram compartilhados em um programa de pesquisa e desenvolvimento de aprendizagem profissional, financiado por Aotearoa Nova Zelândia, chamado Te Kotahitanga.

## **Educação em Aotearoa Nova Zelândia**

Aotearoa Nova Zelândia é um pequeno país bicultural com uma população estimada em 5 milhões de pessoas. A maioria da população é descendente de europeus (70%), sendo os indígenas Māori o segundo maior grupo étnico (16,5%), seguido por descendentes de asiáticos (15%) e descendentes de Pasifika (9%). Aotearoa Nova Zelândia é o único país no mundo cuja governança é sustentada por um documento fundador, Te Tiriti o Waitangi (O Tratado de Waitangi), assinado em 1840 por muitos chefes Māori e pela Coroa Britânica. O Tratado destaca as parcerias entre Māori e o governo em todos os níveis de governo e política (WALKER, 1990). A educação em Aotearoa Nova Zelândia é moldada por vários documentos políticos importantes, incluindo a Lei de Educação de 2017, as Prioridades Nacionais de Educação e Aprendizagem (NELP) e o já mencionado Te Tiriti o Waitangi. Os currículos nacionais incluem Te Whāriki (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), a estrutura curricular da primeira infância e o Currículo de Educação Infantil da Nova Zelândia (NZC) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), estrutura curricular nacional para alunos do 1º ao 13º ano. Te Whāriki (2017) representa uma mudança significativa em relação ao currículo anterior devido à sua estrutura bilíngue e seu compromisso explícito que “[...] reconhece Māori como tangata whenua, assume uma obrigação compartilhada de proteger a língua e a cultura Māori e garante que Māori sejam capazes de obter sucesso educacional como Māori” (MOE, 2017, p.3). O NZC, que fornece diretrizes para ensino, aprendizado e avaliação em várias

áreas temáticas em escolas primárias e secundárias, está em processo de atualização com um foco semelhante na realização de Te Tiriti o Waitangi por meio do desenho de pedagogias responsivas e Maturanga Māori (Conhecimento Māori) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d.). O Certificado Nacional de Desempenho Educacional (NCEA) é um sistema de qualificação que fornece uma estrutura para avaliação nos últimos três anos do ensino médio. Paralelamente a uma iminente ‘atualização’ do NZC, Maturanga Māori está sendo integrado nos Padrões de Avaliação que estão sendo desenvolvidos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, n.d.).

A forma como a Educação Física é conceituada como disciplina no Currículo oficial da Nova Zelândia (NZHPE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) mudou significativamente nas últimas três décadas. Essas mudanças refletem renovações da disciplina considerando-se ideias contemporâneas sobre a cultura do movimento humano e a saúde (CASSIDY; OVENS, 2009). Em sua versão atual, o currículo da Nova Zelândia inclui Saúde e Educação Física (SEF) como uma das oito áreas de aprendizagem específicas que contribuem para a visão de criar “[...] alunos confiantes, conectados, ativamente envolvidos ao longo da vida” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 7). Como área de aprendizagem, a SEF é enquadrada e orientada por quatro conceitos subjacentes (Hauora, Perspetiva Socioecológica, Promoção da Saúde e Atitudes e Valores). No entanto, como argumentam Bowes e Ovens (2014), a forma como a SEF surge e toma forma é única para cada escola e é influenciada por forças dentro de uma sociedade neozelandesa em mudança. Eles argumentam que os discursos de saúde, criticidade, biculturalismo e tecnologia digital, individual e coletivamente, moldam e dão caráter à SEF na Nova Zelândia.

### **Aplicando Kaupapa Māori a Saúde e Educação Física**

Na discussão que segue, enfocamos como os princípios do Kaupapa Māori são centrais para o discurso do biculturalismo na SEF. Apresentamos o conceito de Hauora, o local de educação ao ar livre em SEF no currículo da Nova Zelândia (NZHPE), e o crescimento de te ao kori, conteúdo curricular que se concentra nos jogos indígenas Māori. Argumentamos que esses conceitos, contextos e conteúdos fornecem um ponto de partida a partir do qual professores de Saúde e Educação Física, formadores de professores e formuladores de políticas podem desenvolver práticas culturalmente responsivas que se concentram em lidar com a raiva, anomia, ansiedade e alienação que são sintomáticas da precariedade (STANDING, 2016).

### **Currículo de Saúde e Educação Física**

O conceito Māori de Hauora recebe atenção especial na SEF, pois constitui um dos quatro conceitos subjacentes do NZHPE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999, 2007). Hauora é um conceito baseado nos modelos de saúde Māori (DURIE, 1985), que engloba uma compreensão holística do bem-estar. Hauora posiciona o bem-estar além da ausência de doença para abranger dimensões corporais, mentais, emocionais e espirituais interconectadas que servem para apoiar umas às outras. Meier e Culpan (2021) argumentam que a inclusão de Hauora foi uma das primeiras tentativas de integrar um conceito-chave Māori em um currículo. A paridade entre perspectiva socioecológica e Hauora como dois conceitos-chave de sustentação no NZHPE chama a atenção para a natureza interconectada e relacional do movimento e dos resultados de saúde. Stevens et al.

(2021, p. 133) sugerem que, à medida que os alunos aprendem a sustentar seu próprio bem-estar, “[...] eles reconhecem simultaneamente os impactos das relações interdeterminantes recíprocas com outras pessoas e com sociedade”. Isso coloca em primeiro plano as noções coletivas de bem-estar, conforme enfatizado em Kaupapa Māori. Stevens et al. (2021, p. 484) sugerem que o pensamento saudável em termos Māori é integrativo e não analítico. “O indivíduo cujo pensamento volta-se para suas ambições pessoais ou seu próprio corpo é considerado não saudável, mesmo que [seu] corpo possa ser o epítome da boa forma”.

Hauora é visível quando se afirma que “[...] os alunos irão refletir sobre a natureza do bem-estar e como promovê-lo” (MOE, 2007, p. 22) e nos resultados de aprendizagem de SEF que enfatizam “[...] construir relacionamentos com outras pessoas” e um foco em “comunidades e ambientes saudáveis” (MOE, 2007, p. 23). Apesar disso, a crítica sobre a remoção da dimensão de whenua (terra) do conceito de Hauora, no documento final do currículo da SEF, continua sendo uma questão controversa. Hokowhitu (2004, p. 77) afirmou que essa omissão significou uma remoção “do chão sobre o qual [o modelo] se apoiava”.

### **Educação ao ar livre**

Embora a conexão com a terra não esteja explícita no conceito de Hauora comunicado no NZHPE, há potencial para desenvolver essa conexão por meio da educação ao ar livre, uma das áreas-chave de aprendizagem no NZHPE (MOE, 2007). Muitas escolas secundárias em Aotearoa Nova Zelândia, oferecem programas de educação ao ar livre e têm professores de educação ao ar livre. A educação ao ar livre começou com foco em atividades de risco, como escalada e canoagem, mas, mais recentemente, o ar livre está sendo posicionado como um espaço de aprendizado integrado (BOYES, 2012) e desenvolvimento pessoal e social que requer conhecimento de relações homem-natureza e relações culturais com a natureza ao longo do tempo (MARTIN; MCCULLAGH, 2011). Há uma forte ligação com Kaupapa Māori (costumes e estrutura de crenças) na programação recente de educação ao ar livre. Isso pode ser visto na Aprendizagem Baseada em Aventura, que se concentra em relacionamentos, aprendizagem coletiva (ako) e autodeterminação e em projetos de sustentabilidade, onde os alunos são desafiados a considerar o seu papel como Kaitiakitanga (cuidado/proteção), com uma visão de longo prazo com responsabilidades na sustentabilidade cultural, social e ambiental (CAMPBELL-PRICE, 2012). As pedagogias sensíveis ao local (BROWN; WATTAHCOW, 2015) e a educação bicultural ao ar livre (LEGGE, 2012) promovem atividades de aprendizado reflexivo, como “ouvir” árvores e água para criar arte a partir de materiais naturais em praias e florestas, conectando os alunos ao mundo natural por meio de tecelagem, construção de abrigos e cozinha ao ar livre, até atividades mais ativas fisicamente, como waka-ama (canoas tradicionais).

Kaupapa Māori pode ser visto em Wai Puna, uma teoria de segurança e saúde da água Māori centrada no fortalecimento da conexão das pessoas com a água por meio de whakapapa (compreensão de sua conexão espiritual e ancestral com a água), mātauranga (aprender o conhecimento tradicional da água) e tikanga (envolver-se na água por meio de práticas e costumes) (PHILLIPS, 2020). Fundamentado em Te Ao Māori,<sup>4</sup> este modelo baseia-se na sinergia das noções

<sup>4</sup> Te Ao Māori se refere ao mundo Māori. Nota dos tradutores.

Māori e ocidentais de segurança da água para o objetivo principal de saúde e bem-estar dentro, sobre e ao redor da água (PHILLIPS et al., 2022). Especificamente no que diz respeito ao valor da educação ao ar livre para Māori, Reti (2012) afirma que, de forma tangível, a disciplina reconecta os jovens Māori ao seu caminho legítimo como tangata whenua (pessoas desta terra), conecta-se com seu caminho wairua (espiritual) e centraliza-os fisicamente (taha tinana) onde a energia é produzida ao enfrentar desafios físicos ao ar livre. Reti (2012) argumenta que, por meio da educação ao ar livre, os Māori vêm recapturando o passado, “curando-se” e seguindo em frente.

## Jogos indígenas

Cada vez mais por meio de reformas curriculares e mudanças nos padrões nacionais de ensino, os professores em Aotearoa Nova Zelândia, estão sendo desafiados a reconhecer o conteúdo e a cultura Māori em suas salas de aula (REIHANA-MORUNGA, 2022). A importância de aproveitar o conhecimento local para fornecer soluções locais pode ser vista nas unidades da SEF em jogos e atividades indígenas conhecidos coletivamente como te ao kori (o mundo de Movimento Māori) (LEGGE, 2012; SALTER, 2003). Te ao kori privilegia a língua maori, a cultura maori e a história maori. Talvez a melhor articulação de jogos indígenas em SEF em Aotearoa Nova Zelândia seja inspirada na escrita e liderança de Harko Brown, um professor de SEF da escola secundária que Māori que publicou livros (BROWN, 2007, 2008, 2016; BROWN; TENNESSEE, 2017) e liderou workshops de desenvolvimento profissional com professores de Educação Física da escola primária e secundária. Inspirado pela percepção de que poucos professores de SEF tinham qualquer conhecimento dos jogos Māori, Brown também inspirou a introdução da língua, da cultura, do movimento Māori e o ressurgimento de jogos e atividades como waka-ama, ki-o-rahi, tapu ae, poi toa. Embora Brown (2008, p. 9) não faça referência a Kaupapa Māori em seu trabalho, ele sugere que os jogos Māori “[...] baseiam-se em crenças espirituais e wairua”. Brown (2008, p. 12) destaca o impacto da colonização na ausência de esportes e jogos Māori em SEF e sugere que os jogos tradicionais Māori são essenciais para revitalizar a cultura Māori e uma “[...] força potencial para a reconciliação nas relações raciais”.

## Conclusões

O conhecimento e os valores indígenas, como os articulados em Kaupapa Māori, podem servir como uma racionalidade alternativa à lógica, aos princípios e aos valores dos sistemas educacionais em países colonizados, como Aotearoa Nova Zelândia. O conhecimento indígena interrompe as normas educacionais que atendem melhor a alguns alunos do que a outros (BERRYMAN; EGAN; FORD, 2017) e deve fazer parte da implementação de pedagogias críticas em SEF. Por exemplo, a inclusão de Hauora como um conceito fundamental que sustenta o currículo em Aotearoa Nova Zelândia, fornece uma poderosa lógica para minimizar o foco da competitividade, do autocuidado, da capacitação e responsabilidade individual (CASSIDY; OVENS, 2009). Ele não apenas mostra a vontade e o compromisso de lidar com falhas anteriores em relação à realização do Te Tiriti o Waitangi (STEVENS et al., 2021), mas também fornece um meio para diversificar o conceito de saúde, longe das ideias tradicionais focadas na doença e na responsabilidade individual e mais na saúde coletiva, na sustentabilidade e conexões com os outros

e com o mundo físico. Em nossas próprias experiências como ex-professores de SEF e formadores de professores, vimos como Hauora se tornou sinônimo de saúde. Hauora não só aparece com destaque no currículo, mas também nos padrões de avaliação nacional e nas verbas de ensino da SEF patrocinados pelo governo. Além disso, as verbas disponíveis para jogos indígenas e oportunidades de aprendizado profissional em serviço por meio da associação nacional de disciplinas fornecem espaços para professores de SEF que desenvolvam o conhecimento Māori. Muitos estudiosos enfatizaram que uma pedagogia culturalmente equitativa se destaca pela forma como o conhecimento é construído e pelas relações estabelecidas entre professores e alunos (LADSON-BILLINGS, 2014; SLEETER, 2012). Falando desde o contexto australiano, Whatman et al. (2017) sugeriram que, além de problematizar as práticas atuais no SEF, os saberes indígenas têm o potencial de fomentar novas relações pedagógicas em SEF. Os princípios Māori podem servir para ampliar o que Penney (2013, p. 6) descreveu como aquelas “[...] fronteiras que operam para definir o que conhecemos como Educação Física e moldar o que fazemos em seu nome [SEF]”.

Reconhecemos que a adoção de práticas pedagógicas baseadas em valores e culturas com as quais estamos menos familiarizados exige que os educadores se tornem autorreflexivos sobre sua posição e privilégios. Concordamos com Lynch et al. (2021) ao sugerir que, diferentemente dos paradigmas de ensino assimilacionistas, em que o educador representa “o especialista” que entra em comunidades marginalizadas para “ajudar” ou “salvar” um jovem de grupos oprimidos, as pedagogias críticas que se concentram na cultura devem ter como objetivo cocriar conhecimento com jovens. Ao escrever este artigo, estamos cientes de nossa posição como europeus, os colonizadores em Aotearoa Nova Zelândia. Não estamos tentando falar pelos Māori, nem pretendemos trabalhar em seu nome para ajudá-los a se “reerguer” como povo. Da mesma forma, não queremos reivindicar o biculturalismo por interesses políticos e ideológicos, “[...] aproveitando algumas palavras [como Hauora, korowai, te ao Māori] de informantes Māori” (HOKOWHITU, 2004, p. 78). Para Pākehā,<sup>5</sup> o envolvimento efetivo com Kaupapa Māori exige que tenhamos um senso positivo e reflexivo de nós mesmos em um relacionamento com Māori.

Concordamos com os estudiosos Māori (SMITH, 2000) que sugerem que, embora os princípios de Kaupapa Māori tenham sido desenvolvidos por Māori e para Māori no contexto de Aotearoa Nova Zelândia, devido ao seu foco na autodeterminação, no significado cultural e na identidade, eles têm uma ampla relevância em contextos indígenas internacionais. Poderíamos ainda argumentar que, em tempos atuais de precariedade, muitos desses princípios podem e devem sustentar práticas pedagógicas em SEF. Por exemplo, um foco em te ao kori pode ser expandido para unidades de ensino que enfocam jogos de outras culturas, apresentando, assim, oportunidades para alunos de todas as culturas mostrarem sua própria língua e cultura. Em muitas salas de aula, professores e alunos estão desenvolvendo coletivamente as regras da sala de aula por meio de korowai (ou contratos coletivos). Coletivamente, essas ações fornecem ambientes de aprendizagem onde todos os jovens podem se sentir respeitados e bem fundamentados em sua identidade e cultura (LADSON-BILLINGS, 2014). Como tal, os princípios Kaupapa Māori se conectam com apelos para que SEF se concentre na construção de relacionamentos e coesão dentro da sociedade (SMITH et al. 2021), para que SEF desperte uma consciência crítica ao nomear as desigualdades e se

---

<sup>5</sup> Pākehā é o nome coloquial para neozelandeses descendentes de europeus. Nota dos tradutores.

esforçar para desmantelar o poder que as sustenta (LUGUETTI; KIRK; OLIVER, 2019) e para o ensino em SEF ser mais significativo (FLETCHER et al., 2021).

Ao escrever este artigo, queremos destacar que o alinhamento entre currículo, recursos e oportunidades de aprendizagem profissional em Aotearoa Nova Zelândia, apresenta um terreno fértil para fazer a diferença na vida dos jovens por meio da SEF. Argumentamos que essa ‘diferença’ pode ser alcançada por meio de pedagogias críticas em SEF baseadas no diálogo entre os envolvidos, que considere a voz do aluno, suas escolhas, que valorize diferentes conhecimentos, afastando-se de propostas educativas baseadas na hegemonia branca, masculina e nos esportes tradicionais, em favor do engajamento em atividades ao ar livre que foquem nas conexões entre a terra e a água. Argumentamos que práticas pedagógicas com essas características têm o potencial de reduzir a raiva, a ansiedade e a alienação e fortalecer as conexões com professores, com outros alunos, com a terra e com identidades emergentes. Como tal, as práticas de SEF sustentadas pelos princípios de Kaupapa Māori podem ser o catalisador para soluções locais para o combate à precariedade em outros lugares.

## REFERÊNCIAS

ARAHANGA-DOYLE, Hitaua; MORADI, Saleh; BROWN, Kaitlyn; NEHA, Tia; HUNTER, John; SCARF, Damian. Positive youth development in Māori and New Zealand European adolescents through an adventure education programme. **Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online**, v. 14, n.1, p. 38-51, 2019.

AWATERE, Shaun; MIKA, Jason; HUDSON, Maui; PAULING, Craig; LAMBERT, Simon; REID, John. Whakatipu rawa ma ngā uri whakatipu: optimising the “Māori” in Māori economic development. **AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples**, v. 13, n. 2, p.80-88, 2017.

BERRYMAN, Mere; EGAN, Margaret; FORD, Therese. Examining the potential of critical and Kaupapa Māori approaches to leading education reform in New Zealand’s English-medium secondary schools. **International Journal of Leadership in Education**, v. 20, n. 5, p. 525-538, 2017.

BISHOP, Russel; BERRYMAN, Mere; WEARMOUTH, Janice; PETER, Mira; CLAPHAM, Sandra. Professional development, changes in teacher practice and improvements in Indigenous students’ educational performance: A case study from New Zealand. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 5, p. 694-705, 2012.

BOWES, Margot; OVENS, Alan. Curriculum rhythm and HPE practice: Making sense of a complex relationship. **Teachers and Curriculum**, v. 14, p. 21-28, 2014.

BOYES, Mike. Historical and contemporary trends in outdoors education. In: IRWIN, David; STRAKER, Jo; HILL, Allen. (Eds.). **Outdoor education in Aotearoa New Zealand: A new vision for the 21st century**, Toltech Printing, p. 26-45, 2012.

BROWN, Harko. Traditional Māori games. **New Zealand Physical Educator**, November, p. 1, 2007.

BROWN, Harko. **Ngā taonga tākaro (Māori sport and games)**. Penguin, 2008

BROWN, Harko. **Ngā taonga takāro II, The Matrix**. 2016

BROWN, Harko; TENNESSEE, Yasmin. **Te mara hara: 30 years of ancient Māori artefacts for play, learning and exercise**. 2017.

BROWN, Mike; WATTCHOW, Brian. Enskilment and place-responsiveness in outdoor studies: Ways of life. In **Routledge international handbook of outdoor studies**. Routledge, p. 435-443, 2015.

BROWN, Wayne. **Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution**. Zone Books, 2015.

CAMPBELL-PRICE, Marg. School curriculum and outdoor education: Secondary school. In: IRWIN, David; STRAKER, Jo; HILL, Allen. (Eds.). **Outdoor education in Aotearoa New Zealand: A new vision for the 21st century**. Toltech Printing, p. 84-103, 2012.

CASSIDY, Tania; OVENS, Alan. Curriculum acoustics: Analysing the changing voice of the New Zealand Health and Physical Education curriculum. **Health & physical education: Issues for curriculum in Australia and New Zealand**, p. 22-37, 2009.

DURIE, Mason. Te Whare Tapa Whā: A Māori perspective of health. **Social Science & Medicine**, v. 20, n. 5, p. 483-486, 1985.

EGGLETON, Kyle; STEWART, Lynette; KASK, Atarangi. Ngātiwai Whakapakari Tinana: strengthening bodies through a Kaupapa Māori fitness and exercise programme. **Journal of Primary Health Care**, v. 10, n. 1, p. 25-30, 2018.

EKINGTON, Jacquelyn. Kaupapa Māori supervision context - cultural and professional. **Aotearoa New Zealand Social Work**, v. 26, n. 1, p. 65-73, 2016.

FLETCHER, Tim; NI CHROININ, Déirdre; GLEDDIE, Douglas; BENI, Stephanie. The why, what, and how of meaningful physical education. In **Meaningful Physical Education**, pp. 3-19. Routledge, 2021.

FOUCAULT, Michel. Questions of method. In BURCHELL, G; MILLER, P; GORDON, C. (Eds.), **The Foucault effect: Studies in governmentality** (pp. 73-86). University of Chicago Press, 1991.

FOUCAULT, Michael. **The birth of biopolitics** (G. Burchell, Trans.). Palgrave Macmillan. (Original work published 2004), 2008.

HAPETA, Jeremy; EVANS, John R; SMITH, Graham. Ako and Indigenous athletes: Kaupapa Māori principles and game sense pedagogy. In LIGHT, Richard; CURRY, Christina. (Eds.). **Game Sense for Coaching and Teaching**, p. 84-95. Routledge. 2021.

HOKOWHITU, Brendan. Tackling Māori masculinity: A colonial genealogy of savagery and sport. **The Contemporary Pacific**, p. 259-284, 2004.

JACKSON, A. M., HAKOPA, H.; JACKSON, Steve. Māori physical education and health in the tertiary context: Approaches from the University of Otago, School of Physical Education, Sport and Exercise Sciences. **Scope, Health & Wellbeing**, v. 1, p. 64-70, 2017.

KIRK, David. Precarity and physical education, **The Journal of the Latin American Socio-Cultural Studies of Sport (ALESDE)**, v. 9, n. 1, p. 15-28, 2018.

LADSON-BILLING, Gloria. Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 1, p. 74-84, 2014.

LEGGE, Maureen. Pākehā perspective on biculturalism in education outdoors. In: IRWIN, David; STRAKER, Jo; HILL, Allen. (Eds.). **Outdoor education in Aotearoa New Zealand: A new vision for the 21st century**, Toltech Printing, p. 138-145, 2012.

LUGUETTI, Carla; KIRK, David; OLIVER, Kimberly. Towards a pedagogy of love: Exploring pre-service teachers' and youth's experiences of an activist sport pedagogical model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 6, p. 629-646, 2019.

LYNCH, Shrehan; WALTON-FISETTE, Jennifer; LUGUETTI, Carla Lynch. **Pedagogies of social justice in physical education and youth sport**. Routledge, 2021.

MARTIN, Peter; McCULLAGH, John. Physical education & outdoor education: Complementary but discrete disciplines. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v.2, n. 1, p.67-78, 2011.

MEIER, Caroline; CULPAN, Ian. A Māori concept in a Pākehā world: biculturalism in health and physical education in the New Zealand curriculum. **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, v. 11, n. 3, p. 222-236.

MINISTRY OF EDUCATION. **Review of Achievement Standards**. <https://ncea.education.govt.nz/review-achievement-standards#about-the-review-of-achievement-standards> n.d.

MINISTRY OF EDUCATION. **Curriculum Refresh**. <https://curriculumrefresh.education.govt.nz/why-new-zealand-curriculum-changing> n.d.

MINISTRY OF EDUCATION. (1999). **Health and physical education in the New Zealand curriculum**. Learning Media.

MINISTRY OF EDUCATION. (2007). **The New Zealand curriculum**. Learning Media.

MINISTRY OF EDUCATION. **Te Whāriki: Early childhood curriculum**. Learning Media, 2017.

PENNEY, Dawn. Points of tension and possibility: Boundaries in and of physical education. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 6-20, 2013.

PHILLIPS, Chanel. Wai Puna: An Indigenous Model of Māori Water Safety and Health in Aotearoa New Zealand. **International Journal of Aquatic Research and Education**, v. 12, n. 3, a.7, p. 1-21, 2020.

PHILLIPS, Chanel; BERGHAN, James; CLIFFORD, Amanda; ARAHANGA-DOYLE, Hitaua; TOTORO, Vicky. (2022). Mauriora and the environment: a Kaupapa Māori exploration of adventure therapy in Aotearoa New Zealand. **Journal of the Royal Society of New Zealand**, v. 52, n. 1, p. 144-159, 2022.

PHILPOT, Rod; OVENS, Alan. Five principles of transformative pedagogies in PETE. In WALTON-FISETTE, Jennifer; SUTHERLAND, Sue; HILL, Jo. (Eds.) **Teaching about social justice issues in physical education**. Information Age Publishing: p. 3-12, 2019.

PHILPOT, Rod; SMITH, Wayne; OVENS, Alan. PETE critical pedagogies for a new millennium. **Movimento**, v. 25, p. 1-14, 2019.

READ, J. A genealogy of homo-economicus: Neoliberalism and the production of subjectivity. **Foucault Studies**, v. 6, p. 25–36, 2009.

REIHANA-MORUNGA, Tia. Classroom Kōrero: relationships and the delivery of Māori content in the New Zealand secondary school dance class. **Research in Dance Education**, v. 23, n. 2, p. 177-193, 2022.

RETI, Howard. Eh tohu: A direction for Māori in the outdoors. In: IRWIN, David; STRAKER, Jo; HILL, Allen. (Eds.). **Outdoor education in Aotearoa New Zealand: A new vision for the 21st century**. Toltech, 2012. p. 146-150.

- ROBINSON, Dan; RANDALL, Lynn. (Eds.). **Social justice in physical education: Critical reflections and pedagogies for change**. Canadian Scholars' Press. 2016.
- ROYAL, T. A. C. Politics and knowledge: Kaupapa Māori and matauranga Māori. **New Zealand Journal of Educational Studies**, v. 47, n. 2, p. 30-37. 2012.
- SALTER, George. Te ao kori in the health and physical education curriculum. **Teachers and Curriculum**, v. 6, 2003.
- SMITH, Graham Hingangaroa. The politics of reforming Māori education. In LAUDER, Hugh; WYLIE, Cathy. (Eds.), **Towards successful schooling**, Falmer Press, p. 73-88, 1990.
- SMITH, Graham Hingangaroa. Education: Biculturalism or separatism. In NOVITZ David; WILLMOTT, Bill (Eds.), **New Zealand in crisis**. Wellington, 1992, p. 157-165
- SMITH, Graham Hingangaroa (1997). **Kaupapa Māori: Theory and praxis**. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, 1997.
- SMITH, Graham Hingangaroa. Māori education: Revolution and transformative action. **Canadian Journal of Native Education**, v. 24, n. 1, p. 56-72, 2000.
- SMITH Linda Tuhiwai. **Kaupapa Māori research-some kaupapa Māori principles**, <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/12026/Kaupapa%20Maori%20Research.pdf?isAllowed=y&sequence=21> 46-52, 2015.
- SMITH, Wayne; PHILPOT, Rod; GERDIN, Göran; SCHENKER, Katarina; LINNER, Susanne; LARSSON, Lena; MORDAL MOEN, Kjersti; WESTLIE, Knut. School HPE: Its mandate, responsibility and role in educating for social cohesion. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 5, p. 500-513, 2021.
- STANDING, Guy. **The precariat: The new dangerous class**. Bloomsbury Academic. 2016.
- STEVENS, Suzie; OVENS, Alan; HAPETA, Jeremy; PETRIE, Kirstin. Tracking physical literacy in Aotearoa New Zealand: Concerns of narrowed curriculum and colonisation. **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, v. 12, n. 2, p. 123-139, 2021.
- TASSELL, Natasha; FLETT, Ross; GAVALA, Jhanitra. Individualism/collectivism and academic self-enhancement in New Zealand Māori university students. **Journal of Pacific Rim Psychology**, v. 4, n. 2, p. 138-151, 2010
- WALKER, R. **Ka whawhai tonu matou: Struggle without end**. Penguin. 1990.
- WHATMAN, Sue; QUENNERSTEDT, Michael; MCLAUGHLIN, J. Indigenous knowledges as a way to disrupt norms in physical education teacher education. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 8, n. 2, p. 115-131. 2017.

## NOTAS DE AUTOR

**AGRADECIMENTOS** – não se aplica

**CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA** - não se aplica

**FINANCIAMENTO** – não se aplica

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM** – não se aplica

**APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA** – não se aplica

### CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

### LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

### PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

### EDITOR ASSOCIADO DA SEÇÃO TEMÁTICA

Felipe Quintão de Almeida, com a colaboração de Karen Lorena Gil Eusse e David Kirk.

### REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Giovani De Lorenzi Pires

### HISTÓRICO

Recebido em: 31.05.2023

Aprovado em: 31.05.2023