UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANTONIO MARCOS FERREIRA DA SILVA

O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO ALDEIA CAIEIRAS VELHA - ES

SÃO MATEUS

2024

ANTONIO MARCOS FERREIRA DA SILVA

O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO ALDEIA CAIEIRAS VELHA - ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andrea Brandão Locatelli

.

SÃO MATEUS

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Ferreira da Silva, Antonio Marcos, 1978-
F383e O ensino das práticas corporais indígenas na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha-ES / Antonio Marcos Ferreira da Silva. - 2024.
218 p. : il.

Orientadora: Andrea Brandão Locatelli.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Danças indígenas. 2. Pintura corporal. 3. Uso e costumes indígenas. 4. Escolas indígenas. 5. Formação de professores. 6. Identidade social. I. Locatelli, Andrea Brandão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

ANTÔNIO MARCOS FERREIRA DA SILVA

O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO ALDEIA CAIEIRAS VELHA-ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 03 de SETEMBRO de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
ANDREA BRANDAO LOCATELLI
Data: 06/09/2024 08:25:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Andrea Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
MARINA RODRIGUES MIRANDA
Data: 06/09/2024 15:45:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Marina Rodrigues Miranda
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof(a). Dr(a). Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
MURILO EDUARDO DOS SANTOS NAZARIO
Data: 06/09/2024 11:24:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Murilo Eduardo dos Santos Nazário
Universidade Vila Velha

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 06/09/2024 às 09:09

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/985353?tipoArquivo=O

AGRADECIMENTOS

Até aqui nos ajudou o Senhor, por isso meu agradecimento ao meu Deus por ter chegado até aqui e poder viver esta experiência;

À minha mãe, Elizabete, por todo apoio e amor. Não conseguiria chegar até aqui se não tivesse sua colaboração. Seu amor me alcançou! Ele foi refletido no cuidado, nas palavras de carinho, e naquilo que eu, por muitos motivos, não conseguia fazer;

Aos meus irmãos, que indiretamente me apoiaram. Sempre buscamos aquilo que nossos pais sonharam e que, apesar do pouco recurso que tinham, fizeram de tudo para nos oferecer a educação que nunca puderam ter.

Aos colegas de trabalho, Patrícia Flávia, Diego Guimarães, Ronise Stela, Alessandra Amaral, Jussanã Gomes e Iracema Hoffman. Obrigado pelo apoio e incentivo!

À minha orientadora, Andrea Locatelli, primeiramente por ter escolhido o meu projeto. Mesmo com uma temática “desconhecida” topou o desafio. Obrigado pela atenção nas longas chamadas de telefone. Sua sensatez e sabedoria são qualidades admiráveis!

Ao Cacique Vilmar, por permitir a realização da pesquisa junto à aldeia.

À pedagoga da escola indígena Anne, pelo apoio, atenção e gentileza.

Ao diretor Augusto C. Andrade e ao coordenador escolar Waldemir de Almeida, por todo apoio.

À SEDU, pela permissão de realização da pesquisa na rede, pelos programas para os quais fui selecionado (pró-docência).

À Maurice Tardif (*in memorian*) por nos inspirar com seus conhecimentos e saberes e pelas contribuições para formação de professores.

Aos alunos Arthur Pego (Piatã) e Fabrícia Pereira, por compartilharem seus saberes contribuindo significativamente com este estudo.

Aos membros da banca, Prof.ª Dr.ª Marina Miranda, Prof. Dr. Murilo Nazario e Prof. Dr. Wagner dos Santos, pelos apontamentos e qualificação do trabalho.

RESUMO

As práticas corporais indígenas são milenares e constituem o patrimônio imaterial e identidade cultural de um povo. O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Caieiras Velha, em Aracruz, no Espírito Santo. As práticas corporais expressam identidades e possuem significados e sentidos, o que justifica a necessidade de compreendê-las. Por ser uma pesquisa qualitativa, o seu desenvolvimento se deu por meio de estudo empírico, análise documental de documentos escolares, entrevistas e diálogos. A partir de uma perspectiva pós-crítica decolonial/ contra colonial, a pesquisa dialoga com a realidade e o contexto indígena com muitas vozes (autores- indígenas, pesquisadores e autores). Esse diálogo intercultural possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa com proposta colaborativa onde pesquisadores, professores, alunos, comunidade, referenciais e autores pudessem compartilhar suas experiências e saberes relacionados às práticas corporais. Nessa perspectiva, a metodologia foi baseada nos estudos de Smith (2018) e Desgagné (2007). Como referenciais, foram selecionados autores ligados à Educação e à Educação Física como Grando (2004), Neira (2019), Baniwa (2019) e Tardif (2002). O estudo refletiu sobre questões referentes ao ensino, perpassou a formação do professor, apontando a necessidade de formação continuada específica, mostrando os desafios, as abordagens e metodologias utilizadas; o papel da escola, tanto no fortalecimento quanto na manutenção das práticas corporais. Considerada ponto de encontro, saberes e culturas, a escola é descrita como potencializadora das lutas dos povos indígenas. Apresentamos fragilidades e descontinuidade dos processos de ensino da cultura indígena e Tupiniquim no ambiente escolar, pontos importantes evidenciados no estudo que demandam atenção do sistema de ensino, da gestão escolar e local, para continuidade e fortalecimento das identidades, ampliação e aprofundamento do conhecimento tradicional. São capítulos de histórias, saberes e descobertas compartilhados pelos próprios indígenas e demonstrados pelo modo de sentir, fazer e viver.

Palavras-chave: Práticas corporais indígenas. Educação indígena. Formação de professores. Saberes.

ABSTRACT

Indigenous body practices are ancient and constitute the intangible heritage and cultural identity of a people. The study was developed at the Caieiras Velha State Indigenous High School in Aracruz, Espírito Santo. Body practices express identities and have meanings and senses, which justifies the need to understand them. As this is a qualitative research, its development was through empirical study, documentary analysis of school documents, interviews and dialogues. From a post-critical decolonial/counter-colonial perspective, the research dialogues with the reality and the indigenous context with many voices (indigenous authors, researchers and authors). This intercultural dialogue enabled the development of a collaborative research (proposal) where researchers (teachers, students, community, references and authors) could share their experiences and knowledge related to body practices. From this perspective, the methodology was based on the studies of Smith (2018) and Desgagné (2007). As references, authors linked to Education and Physical Education were selected, such as Grando (2004), Neira (2019), Baniwa (2019) and Tardif (2002). The study reflected on issues related to teaching, covering teacher training, pointing out the need for specific continuing education, showing the challenges and the approaches and methodologies used; the role of the school, both in strengthening and maintaining body practices. Considered a meeting point for knowledge and cultures, the school is described as a potentializer of the desires and struggles of indigenous peoples. We present weaknesses and discontinuity in the teaching processes of indigenous and Tupiniquim culture in the school environment, important points highlighted in the study and that demand attention from education systems, school and local management for the continuity and strengthening of identities, and expansion and deepening of traditional knowledge. These are chapters of stories, knowledge and discoveries, revealed and shared by the indigenous people themselves, shown by the way they feel, do and live.

Key words: Indigenous bodily practices. Indigenous education. Teacher training. Knowledge.

Nhe’enga Mokonhõ

Abá mbo’e oîkó abá marãmonhang-etá riré. Abá marãtekó riré, karaíba abá remimbo’e tekómonhangaba morombo’esara resendûara pupé omoingé, abá morombo’e-pab abé, nhembo’esara oîoeséndûara karaíba kuapaba, ‘ara kuapaba abé oîkuab-uká. Abá reté rekaba suindûara aîpó poruaba. Teté myiaba, moraseîa, marãmonhanga, nhemosaraîa, teté mogûaka, îekuapaba, teté kutuka, abá-etá oîporu meme, ‘anga mba’e, abá rekómonhanga, abá rekoaba kuapa. I mbo’esaba okuapotá, abá reté myiaba resé kó kûatîara oîmombe’u. Oîkóba’e morombo’esaba Ed. Física resendûara, Caieiras Velhas-pe, Aracruz pupé. Aîpó tabygûara ramyiûera oîkó sekóagûera pupé peró îepotar suí, seté kûatîarypyra rupi oîkobébo. Nhembo’esaba rembîapó rupi, nhembo’esaba abá rekoar-etá serekóû i taba pupé. Kûatîara abá-temimbo’e suindûara abá reté myiaba resé oîmombe’u, ogûerekóba’e mba’e-etá taba norte, centro-oeste kó ‘ara suí. Amõaé kûatîasara irunamo abá nhe’enga amõaé abé, onhomongetá abá morombo’esara kuaba resé, abá rekoaba kuaba, asa’ang-etá morombo’esaba o-kûatîá, ogûerur sobaîxûara poranduba kó kûatîara monhangaba resé.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFOPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDUC	Corpo, Educação e Cultura (Grupo de pesquisa)
EEIEM	Escola Estadual Indígena de Ensino Médio
EEIEFM	Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e adultos
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEACIQ	Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JPP	Jornada de Planejamento Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NEPI	Núcleo de Estudos e Populações Indígenas
PAR	Plano de Ação Articulado
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC	Programa de Iniciação Científica
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIND	Programas de Formação Superior e Licenciatura Indígenas
PSIE	Programa Saberes Indígenas na Escola
RBE	Revista Brasileira de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
SRE	Superintendência Regional de Educação
TI	Terra Indígena
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMT	Universidade Federal do Mato grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Vista da EEIEFM Caieiras Velha.....12020

Fotografia 2 - Vista aérea da EMEF CAIEIRAS VELHA.....12121

Fotografia 3 - Tanga e bustiê 13534

Fotografia 4 - Maracá Tupiniquim.....13535

Fotografia 5 - Maracá Guarani 1385

Fotografia 6 - Sementes de chapéu de napoleão.....13936

Fotografia 7- Massacá.....136

Fotografia 8 - Brincos e adereços 15037

Fotografia 9 - Colar com sementes 15038

Fotografia 10 - Cocar Tupiniquim 16038

Fotografia 11 - Cocar Tupiniquim 16239

Fotografia 12 - Lança tupiniquim 16340

Fotografia 13 - Desenho de pintura corporal Tupiniquim 16450

Fotografia 14 - Pintura corporal Tupiniquim 16450

Fotografia 15 - Organização Curricular –Itinerário Esporte 16560

Fotografia 16 - Trabalho sobre esportes (Química).....1662

Fotografia 17 – Trabalho sobre esportes (Química).....20063

Fotografia 18 – Trabalhos de eletivas 20164

Fotografia 19 – Artesanato indígena Tupiniquim.....20264

Fotografia 20 – Artesanato indígena Tupiniquim.....20365

Fotografia 21 – Instrumentos do tambor (congo) 166

Fotografia 22 – Organização curricular antiga.....2050

Fotografia 23 – Organização curricular com itinerário formativo “Energia renováveis e eficiência
energética”.....2051

Fotografia 24 – Organização curricular EJA.....202

Fotografia 25 – Organização curricular EJA Médio.....203

Fotografia 26 – Músicas do tambor(Congo).....204

Fotografia 27 – Autorização da FUNAI.....205

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 17

2 COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS DOS PESQUISADORES 19

2.1 INTRODUÇÃO 19

2.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 29

2.2.1 Repositório do Departamento de Educação da UFES 30

2.2.2 Repositório do Departamento de Educação da UFBA 30

2.2.3 Repositório da ANPEd 32

2.3 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO 62

2.4 OBJETIVOS 77

2.4.1 Objetivo geral 77

2.4.2 Objetivos específicos 77

2.5 REFERENCIAL TEÓRICO 78

2.5.1 O currículo cultural proposto por Neira (2019). 79

2.5.2 As experiências e contribuições de Grando (2004) 83

2.5.3 Os processos evolutivos da formação de professores indígenas e da educação escolar indígena na visão de Baniwa (2019) 88

2.5.4 O diálogo de saberes docentes e tradicionais na escola por Tardif (2002) 94

2.6 CAMINHOS METODOLÓGICOS 98

2.6.1 Procedimentos de coleta de dados 105

2.6.2 Análise de dados 108

3 ALDEIA E ESCOLA: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM, TROCAS E SABERES 109

3.1 A ALDEIA 109

3.2 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 117

4 O QUE SE SABE? SABERES ENCOBERTOS 128

4.1 AS DANÇAS 131

4.2 ADORNOS E ADEREÇOS 133

4.2.1 As vestimentas 133

4.2.2 Os maracás e os massacás (chocalhos).....134

4.2.3 Colares e brincos e pulseiras.....136

4.2.4 O cocar.....138

4.2.5 A lança 139

4.3 O GRAFISMO E AS PINTURAS CORPORAIS.....145

5 DIÁLOGOS DE PROFESSORES: COMPARTILHANDO SABERES, EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E HISTÓRIAS.....156

5.1 OS REFERENCIAIS 170

5.2 POR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA E ESPECÍFICA 174

5.3 O PLANEJAMENTO 178

5.4 OS DESAFIOS.....180

6 CONSIDERAÇÕES 183

REFERÊNCIAS.....193

ANEXOS 199

ANEXO A – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....200

ANEXO B – MÚSICAS 204

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....205

APÊNDICES 206

APÊNDICE I – QUADRO COM OBRAS CONTENDO PESQUISAS ENCONTRADAS NOS REPOSITÓRIOS DA UFBA, MAS NÃO SELECIONADAS PARA A REVISÃO DE LITERATURA.....207

APÊNDICE II – DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E OPERACIONAIS 2024 DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. 213

APÊNDICE III –ENTREVISTA PROFESSOR.....214

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS 216

1 APRESENTAÇÃO

O presente texto é produto das inquietações do ofício docente. Um texto com escritas sensíveis, com respeito e dignidade à pessoa humana e a seus saberes, a toda diversidade racial, étnica e cultural que nos cerca.

Trata-se de uma tentativa de compreensão do ensino e reconhecimento das práticas corporais indígenas na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha. O estudo, no campo da Educação e da Educação Física, versou sobre o ensino dessas práticas que se fazem importantes e necessárias para a comunidade indígena. Ele teve contribuições de muitas vozes (pesquisadores, estudiosos, professores, alunos e membros da comunidade indígena) da educação e da educação indígena. A contribuição dessas vozes, juntamente com o mapeamento das práticas na aldeia e a participação dos indígenas compartilhando seus saberes, evidenciou e apresentou um panorama sobre o ensino das práticas corporais indígenas na escola em Aracruz.

As práticas corporais indígenas são consideradas patrimônio imaterial e, dada sua importância na aldeia, cumprem a função de ensino como parte da educação indígena. São práticas que carregam história, cultura e tradição, sentidos e significados, pois representam, no corpo e pelo corpo, as identidades de cada povo. Contudo, o estudo se torna importante para além das reflexões geradas e reforça o papel e a importância da escola e da escolarização na manutenção e sobrevivência sociocultural deste grupo.

A pesquisa contribui para dar visibilidade às condições e às políticas para este ensino, versando sobre a formação e o lugar desses professores frente aos diferentes saberes que compõem o espaço escolar na escola indígena. Um espaço onde os saberes tradicionais, docentes e científicos dialogam e se confrontam produzindo novos entendimentos e conhecimentos. O estudo aponta as dificuldades e desafios da escola indígena, bem como os conflitos e possibilidades. Mergulhamos na história e cultura do povo Tupiniquim na Aldeia Caieiras Velha. A partir dos diálogos estabelecidos entre ciência e tradição, em colaboração com os indígenas, construímos narrativas, revelamos e tecemos conhecimentos; contamos histórias e memórias da vida e da cultura do corpo desta aldeia e a fim de desvelar como se dá o ensino na escola de ensino médio.

> Mudemos a pele! Adotemos agora “metodicamente” a pele do índio, do africano escravo, do mestiço humilhado, do camponês empobrecido, do operário explorado, dos milhões de marginalizados amontoados pelas cidades latino-americanas contemporâneas. Façamos nossos os “olhos” do povo oprimido [...] (Dussel, 1993, p. 90).

2 COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS DOS PESQUISADORES

2.1 INTRODUÇÃO

As práticas corporais indígenas são expressões milenares e integram o patrimônio imaterial e cultural brasileiro ao representarem com originalidade e expressividade a cultura corporal dos povos originários no Brasil. Os indígenas carregam e também expressam no corpo histórias, memórias, significados e podem "[...]manifestar no corpo e com o corpo os sentidos e significados da beleza, da alegria, da religiosidade, da moral, de determinado grupo étnico, e que possibilitam a construção de um 'ideal de pessoa'" (Grando, 2004, p. 60). Assim, as práticas corporais indígenas, aqui discutidas no campo das ciências humanas e sociais, dizem respeito às manifestações corporais e culturais expressas pela comunidade indígena. As práticas corporais de povos originários são específicas para cada grupo social e uma determinada cultura, por isso representam as identidades sociais. As práticas corporais indígenas são construções históricas que perduram ao longo do tempo. As manifestações dessas práticas são formas de demonstrar a resistência indígena frente às mudanças sociais ocorridas no decorrer dos anos.

Com as invasões territoriais pelos europeus, no século XV, e os projetos de escravização por parte destas nações em relação aos povos dominados, muitas etnias possivelmente foram extintas, muitas práticas sociais, culturais e corporais foram suprimidas, proibidas e silenciadas, outras sofreram mudanças à medida que se aproximavam e se sujeitavam à cultura dos brancos e se relacionavam com outros povos indígenas. Como podemos perceber nas descrições de Loureiro (2019) e nas ações forçadas, impostas pelos portugueses aos indígenas Tupiniquim: "[...] A política de aldeamentos e a catequese os forçaram a abandonarem seus costumes ancestrais, seus ritos e crenças" (Loureiro, 2019. p. 139). Ainda assim, as práticas foram, ao longo do tempo, em algumas comunidades, desde a época da colonização, se transformando e sofrendo modificações.

> O contato com outros povos pode promover mudanças mais ou menos bruscas em relação à apropriação das práticas corporais, bem como no que se refere à educação dos corpos dos indígenas, ao passo em que ocorrem interações interétnicas (Almeida; Almeida; Grando, 2010, p. 64).

O entendimento que os autores nos trazem é de que quanto mais os indígenas se aproximaram da cultura do branco (europeu), mais se distanciavam da cultura na qual

viviam e da qual faziam parte, ao passo que, ao se relacionarem com outras etnias, absorviam um pouco da cultura do outro. Automaticamente, há uma apropriação da cultura alheia. A imposição de uma cultura dominante estrangeira não só acelerou como também acentuou e reforçou esse processo.

Na tentativa de resistir ao silenciamento e ao apagamento que os acompanham desde a época da invasão portuguesa às terras brasileiras, os indígenas, ainda hoje, lutam por seus direitos, por garantias e pela manutenção de suas culturas, por seus valores e suas tradições, inclusive, por educação. A escola arquitetada pelos portugueses tinha como intenção destituir os indígenas de sua identidade substituindo-a por aquilo que os portugueses consideravam civilizado.

A escola, no contexto atual, surge como potencializadora das lutas indígenas, contribuindo para o fortalecimento da resistência e da preservação de seus costumes. Desse modo, trabalhar as práticas corporais indígenas de forma pedagógica, na escola, requer atenção aos princípios, ética, responsabilidade e respeito à cultura destas comunidades. Deste modo, questionamos como se dá o ensino destas práticas corporais na escola, tendo em vista que os saberes culturais, dentro das aldeias, em suas comunidades, são repassados e ensinados pela oralidade e observações na própria aldeia, em seu cotidiano, pelos seus pares, família e anciãos.

Dessa forma, as práticas corporais, além de representar a identidade social do grupo, também moldam comportamentos, visto que as práticas corporais são ensinadas desde o nascimento. “Essas atitudes que produzem mudanças no corpo - também definidas como práticas corporais - proporcionam outras de posição social e, por conseguinte, de identidade social” (Almeida; Suassuna, 2010 p. 57). Cada grupo étnico possui regras e práticas definidas e caracterizadas pelos grupos sociais. Não se trata de leis, mas de ensinamentos e saberes de que os indígenas se apropriam e cumprem fielmente. Para compreendê-las, entendendo como e porque foram produzidas e como resistem ao longo do tempo, é necessário estudar a história de cada grupo étnico em específico. Estudar os costumes, tradições e saberes desses povos, sua existência, suas formas de resistência frente às imposições históricas, capitalistas ocidentais bem como à modernidade, requer um olhar atento, empático, despido de julgamentos e avaliações, pronto para ouvir verdades encobertas, desveladas e compartilhadas pela voz de quem produz, vivencia e as conhece.

Para compreender um pouco quem são hoje as comunidades indígenas do estado do Espírito Santo, rememoraremos alguns acontecimentos históricos pelos quais esses povos foram envolvidos e influenciados com foco especial nos tupiniquins de Aracruz.

Além dos dados, dos diálogos com moradores e representantes, anciãos, professores e alunos, buscamos fundamentar alguns dos acontecimentos históricos a partir do livro “Os Tupiniquim, quem somos nós” de Klítia Loureiro (2019), uma das obras da coleção história dos povos indígenas no Espírito Santo, de Júlio Bentivoglio. Outras literaturas bibliográficas, referências da pesquisa também foram essenciais para a contribuição nos debates e reflexões produzidas e problematizadas.

No Estado do Espírito Santo, no século XV, período da invasão imperialista portuguesa às terras brasileiras, habitaram diferentes povos indígenas, representados pelas etnias Botocudos, Tupiniquim, Guarani, Puris, entre outros. Atualmente, habitam, exclusivamente, o município de Aracruz, norte do Estado do Espírito Santo apenas 2 etnias (Tupiniquim e Guarani) compondo 12 aldeias neste município. Ao estudar a história do Brasil e do Espírito Santo por meio de escritores indígenas e por escritores decoloniais, observamos o sofrimento e as muitas perdas destes povos quando os portugueses invadiram o Brasil, deixando marcado, na história, o encontro devastador entre essas duas culturas, entre os dois mundos.

Os vestígios de suas lutas, das resistências, de seu modo de vida são retratados por muitos historiadores que, apesar de narrarem esses fatos, deixaram de discorrer a visão indígena sobre os reais acontecimentos. Buscando resistir a essa cultura dominante imposta e existente até os dias de hoje, os indígenas Tupiniquim lutaram e ainda lutam pela posse de suas terras em conflitos e disputas com a Aracruz celulose, hoje Suzano. Buscaram novas formas de resistência e reafirmação de sua existência. Demonstram pela força de sua tradição, digna de direitos, valorização e reconhecimento. Assim, estes povos, dentro e fora de seu território, em coletividade, manifestam sua cultura, refletindo sua identidade e suas diferenças, igualdades diversas que os tornam indígenas.

Do ponto de vista histórico, os povos indígenas foram os primeiros a povoarem o Brasil, conforme afirma Loureiro (2019), ao descrever a chegada dos portugueses e suas impressões sobre os habitantes: “ao chegarem encontraram um território

densamente povoado cujas estimativas apontam para um contingente de aproximadamente 800 mil a 5 milhões de humanos autóctones” (Loureiro, 2019, p. 19). Por essa razão, os indígenas também são conhecidos como povos originários que carregam histórias e memórias de seus antepassados. Por resistirem ao processo de escravização, expropriação e domesticação, foram considerados bárbaros e selvagens. O etnocídio é uma representação da ação violenta dos invasores, de sua imposição e exploração.

As lutas e manifestações indígenas foram reconhecidas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a qual garante seus direitos em diversos capítulos e artigos exclusivos referentes a estes povos. Conforme é possível verificar nos artigos 210, 215, 231 e 232 do capítulo VIII da Constituição de 1988. O artigo 215, § 1º declara que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988, p. 126). Após a promulgação dessa Constituição, diversas leis complementares foram criadas com a intenção de proteger e preservar grupos minoritários e silenciados, inclusive instituindo garantias e políticas assistenciais para os indígenas.

Quanto ao plano educacional, o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, inciso II visa “[...] garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (Brasil, 1996, p.25). A promulgação da Constituição de 1988 foi crucial para findar o processo de violência e subjugação destes povos, principalmente no período da ditadura militar.

As políticas imperialistas e colonialistas dos europeus na américa causaram grandes prejuízos aos povos indígenas. Prejuízos não somente econômicos, mas também sociais, como escravidão, preconceito, racismo, subjugação de direitos políticos, ao dividirem e expropriarem os “donos da terra” de seus próprios territórios. Esses feitos ainda estão estruturados na sociedade brasileira, nos dias de hoje, na forma de ações veladas, muitas vezes, explícitas em palavras, piadas, livros e na própria história, por vez, distorcida e romantizada. Diferente dos europeus portugueses, os indígenas tinham um modo de vida particular. Foram essas diferenças que conferiram aos indígenas sua identidade, conforme relata Conh (2001, p.37), “[...]Nessa acepção, o

que define uma cultura não são seus traços constitutivos, mas sim o estabelecimento da fronteira entre um e outro". Essas diferenças provocaram a discriminação, estabelecendo as relações de poder entre cultura dominante e dominada, imperando a supremacia branca. As diferenças se destacavam, principalmente, na língua materna, dificultando formas de diálogos e comunicação com os europeus. Os hábitos indígenas, em especial a nudez, não eram vistos com bons olhos pelos cristãos europeus. Como não havia respeito pela cultura alheia, foram impostas mudanças nesse modo de vida. A catequização e evangelização e o ensino da língua portuguesa para os indígenas ficaram a cargo dos padres jesuítas. Era uma forma de enfraquecer os grupos dominados, considerando que a língua materna indígena é a principal ligação (uma forma de diálogo) desses povos com o coletivo, com seu passado, com a natureza e com o cosmo.

> É importante também destacar a importância vital e simbólica da língua para os povos originários, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. A língua é um fenômeno de comunicação sociocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e destas com os seres não humanos da natureza. Assim, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente a relação deste povo com a natureza e com o cosmo, resultando também em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, consequentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo (Baniwa, 2019, p. 81).

A importação do modelo europeu de educação nos trouxe como herança a educação colonial, ainda praticada de forma velada até os dias de hoje e enraizada nos currículos, nas metodologias, na organização das salas, no ensino tradicional, bem como a discriminação de grupos e culturas minoritárias refletidas pelas desigualdades educacionais. Na disciplina de Educação Física ministrada em muitas escolas, prevalecem esportes hegemônicos e europeus e estadunidenses. Esportes característicos da influência europeia.

Como é sabido, a história e o imaginário que temos hoje foram contados e escritos pelas mãos do colonizador. Como a escritora indígena Linda Smith nos afirma, "[...] os intelectuais ocidentais [...] não fazem senão reescrever seu poder de definir o mundo" (Smith, 2018, p. 27). Percebemos, hoje, com a alfabetização de indígenas e apropriação da língua portuguesa, os equívocos descritos pelos ocidentais de forma a inferiorizar e segregar os indígenas. Desse modo, Smith (2018) afirma a necessidade e aponta caminhos para uma perspectiva descolonizadora, questionando tudo o que nos foi ensinado a respeito dos indígenas. Devemos

caminhar, de forma urgente, para nos despir e descontruir o pensamento colonial, enraizado e vivo na sociedade brasileira. Ao produzir este trabalho, procurei ter e buscar sensibilidade, ao me colocar com empatia no lugar do indígena. Desfiz-me de todo o aprendizado equivocado e ocorrido durante meu processo de escolarização.

Apesar da educação colonial ser visível no processo colonizador do Brasil, a escola foi se transformando e hoje está configurada segundo os moldes da Lei N. 9394/96. A promulgação da LDB vigente foi significativa para inserção dos povos indígenas no contexto educacional. Ela regulamentou a educação indígena bilíngue e intercultural e previu programas assistenciais. Novos estudos na área de educação, de psicologia, de sociologia, novas metodologias e avanços tecnológicos influenciaram as mudanças ocorridas na estrutura e arquitetura escolar. Essas mudanças estruturais, físicas e pedagógicas da escola foram acompanhadas pelo estabelecimento, cumprimento e ampliação de legislações educacionais e suas diretrizes; o ensino foi profissionalizado com a abertura de universidades e pela necessidade de formação qualificada de profissionais; a escola passou por um processo de modernização e organização não somente física, como também curricular e pedagógica. Embora existam avanços, a educação brasileira ainda apresenta retrocessos, principalmente, no que tange ao financiamento, à infraestrutura e à desvalorização recorrente de seus profissionais.

O acesso à educação formal pelos indígenas e aos conhecimentos universais e científicos aconteceu após reivindicações de direitos possibilitados pelas legislações vigentes e criadas em benefício dos indígenas a fim de lhes facilitar o ingresso no ensino superior. As contribuições se estenderam abrangendo a criação de escolas dentro das comunidades indígenas e a formação de professores indígenas em programas específicos. Hoje, a luta indígena se concentra em ter uma escola que colabore com seus processos próprios de aprendizagem e valorize seus saberes e tradições, razões pelas quais buscam a qualidade de uma educação bilíngue e diferenciada com formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. Os indígenas concordam que a escola ocupa papel importante nas lutas pelas comunidades tradicionais, porém, em muitas situações, as escolas nestas comunidades se esbarram com uma proposta curricular descontextualizada das realidades indígenas.

As escolas indígenas foram criadas para contribuir com a educação indígena

perpassada por saberes e modos próprios de aprendizagem que diferem da educação escolar proposta para os indígenas. A educação indígena compreende os ensinamentos, regramentos, saberes e tradições. Essa transmissão de saberes, culturas e tradições realizada pelos pais e pelos anciãos constitui a educação indígena. Ela é responsável por preservar o modo de vida destes grupos.

A educação escolar indígena representada pelas escolas em suas comunidades tem importante papel como promotora de conhecimento, justiça social, igualdade, direito à diferença e à equidade. A presença da escola na aldeia representa o resultado de lutas, uma conquista! A escola surge como potencializadora de lutas por garantias de direitos e problematizadora de questões sociais. Visa um ensino pautado em suas tradições, cultura, ensino intercultural e bilinguismo. O contato com outras culturas e realidades, através do conhecimento, tem a intenção de fortalecer e legitimar essas identidades. O princípio da interculturalidade se faz emergente e urgente nos currículos escolares indígenas e não indígenas, considerando o Brasil um país miscigenado, há o encontro de várias culturas promovidas pelo cruzamento entre as raças que contribuem com suas respectivas culturas para a multiculturalidade brasileira.

Embora existam leis estabelecidas e discursos políticos, a efetividade e a consolidação deles nem sempre funcionam na prática. Podemos tomar como exemplo a Lei nº 11.645, criada em 2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio. Apesar de a lei ter sido criada há quase duas décadas, até o momento não se observa sua efetividade na prática, no interior das escolas regulares.

A educação escolar indígena também é regida pelas leis educacionais do estado do Espírito Santo. A Resolução CEE-ES n. 3.777/2014 que normatiza o sistema estadual de ensino do estado, no parágrafo 3º do artigo 184 (Espírito Santo, 2014, p. 41), estabelece que:

> Nas comunidades indígenas, nos grupos étnico-culturais e na educação do campo, o desenvolvimento do currículo deverá atender às especificidades, necessidades e características dessas clientelas no que se refere tanto aos conteúdos de ensino quanto aos processos próprios de ensino e aprendizagem.

Se a educação no Espírito Santo aconteceu de forma tardia, devido à falta de qualificação e preparação de professores e instituições formadoras desses profissionais no estado, a escolarização indígena ficou à espera das implementações de leis educacionais que poderiam surgir por meio de novas políticas educacionais propostas pelo projeto republicano, em meados do século XIX, porém faltou-lhes representatividade na política nacional. Além disso, a educação, ainda colonial e europeia, sempre teve caráter disciplinador e homogeneizador. Diante disso, como pensar em escolas indígenas sem considerar as diferenças e suas especificidades?

Em 1999, foi elaborado o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 cuja finalidade era estruturar o primeiro "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas". A partir desse parecer favorável, foi criada a Resolução CNE nº 3 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O relator considerou os cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, aprovando a resolução como uma tentativa de reconhecer toda violência e discriminação sofridas pelos indígenas. Assim, buscou-se organizar a educação escolar indígena.

> O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da educação escolar indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro (Brasil, 1999, p. 211).

A Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, em seu artigo 3º, dispõe sobre a participação da organização e gestão da escola indígena que deve considerar:

> I - suas estruturas sociais;
>
> II- suas práticas socioculturais e religiosas;
>
> III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
>
> IV- suas atividades econômicas;
>
> V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
>
> VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Brasil, 1999, p. 2).

Em atendimento às legislações citadas, as escolas indígenas deveriam ter educação específica, porém se percebe um engessamento das políticas públicas ou de sua efetivação. Como dito anteriormente, a Lei 9394/96, em seu artigo 32, & 3º, assegura

a continuidade de processos próprios de aprendizagem a serem desenvolvidos dentro da escola. Quando falamos em processos próprios de aprendizagem, são considerados os saberes existentes, produzidos e compartilhados no interior destas comunidades. As práticas corporais indígenas fazem parte dessa educação e desses processos particulares de educar. São saberes incorporados e expressões da corporeidade indígena relacionados ao uso do corpo para se exercitarem e se identificarem com danças, lutas, jogos, uso de pinturas, perfurações, uso de adornos e vestimentas. São aprendizagens ensinadas em suas comunidades desde o nascimento e, como determina a lei, deveriam ser tematizadas e abordadas no ambiente escolar a fim de promover a continuidade desses processos de conhecimentos.

A corporeidade indígena é uma maneira de demonstrar sua existência, de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Todas as práticas corporais da aldeia são parte da vida e da coletividade desses povos. Soares (2011) conclui:

> O corpo é inegavelmente o lócus em torno do qual gira a vida das sociedades indígenas brasileiras conforme comprovam estudos de inúmeros antropólogos sendo por isso considerado que, para compreender adequadamente a organização social e a cosmologia de uma destas sociedades, é necessário levar-se em consideração a noção de pessoa e o lugar que o corpo humano ocupa na vida das mesmas, na visão que elas fazem de si próprias. Portanto, estudar estas sociedades é procurar nelas compreendê-las" (Soares, 2011, p. 1).

Nosso estudo corrobora com o entendimento de que é importante pesquisar sobre as práticas corporais buscando destacar a importância das mesmas e seus significados para a vida da aldeia. A respeito das práticas corporais, Munduruku (2009), escritor e líder indígena, afirma:

> Conscientiza-se de que andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir na árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que brincadeira; que produzir seus brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. A criança vai, aos poucos, entendendo que no seu corpo o Sentido ganha vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora em seu corpo e que precisa ser preenchida por aquilo que dá razão à sua existência" (Munduruku, 2009, p. 25).

Corroborando com este pensamento, Cabral e Filho (2017), ao estudarem sobre os indígenas Parkatêje, nos ensinam que as práticas corporais indígenas têm finalidade de preparação e educação do corpo, produzindo a pessoa indígena, ensinando-a a

sobreviver e perpetuar seus conhecimentos com possibilidade de manter vivas suas memórias e saberes. Deste modo, entendem que:

> As práticas corporais indígenas Parkatêje fazem parte de uma corporeidade humana, pertencente às experiências humanas, constituídas nas relações corporais, no sentido amplo e específico de um povo que tem a floresta como referencial de vida, religiosidade, beleza, sobrevivência e lar (Cabral; Filho, 2017, p. 10)

Para Grando, Almeida e Almeida (2010, p. 60),

> Pensar a corporalidade traz o entendimento de que as semelhanças ou diferenças físicas são frutos de um conjunto de significados que cada sociedade inscreve no corpo ao longo do tempo, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca (Daolio, 1995, p. 39). Na medida em que as diferentes sociedades se expressem por meio dos corpos de seus membros, esses são vistos como uma construção cultural, pois onde se manifestam as regras das relações humanas, pode-se reconhecer uma cultura. Os indivíduos, desde o nascimento, apreendem valores, normas e costumes sociais por meio dos seus corpos, ou seja, um conteúdo cultural é incorporado ao seu conjunto de expressões.

Para o Sociólogo e Antropólogo Marcel Mauss (2003, p. 401), em uma das partes (Técnicas do corpo) de sua obra “Sociologia e antropologia”, entende-se como técnicas corporais “[...]a maneira pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma maneira tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Essa cultura do corpo na cultura indígena é carregada de significados que são próprios de cada etnia. O compartilhar do conhecimento e da cultura, além de ser repassado pela própria prática (imitação), é também transmitido pela oralidade e inserção nestas práticas. Almeida e Suassuna (2010, p. 58) afirmam que, “[...] as práticas corporais tradicionais como rituais ocorridos nas aldeias cumprem a função de ensino e aprendizado [...]”. Desse modo, compreende-se que as práticas são formas de educação pelo corpo que representa, que expressa, como linguagem que se comunica e dialoga com a natureza, com o mundo e com o cosmo.

Contextualizei, até aqui, um pouco da visão e experiências de autores que se debruçam sobre a educação, a escola e as práticas corporais. Dialogar e compartilhar esses assuntos é importante para compreender como estas práticas são desenvolvidas e inseridas na escola pelas propostas curriculares, diretrizes e políticas educacionais municipais, estaduais e federal. Trabalhos de pesquisas no campo da educação escolar indígena relatam a presença das práticas corporais indígenas em documentos escolares e na proposta curricular emanada de órgãos responsáveis e suas secretarias

2.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica foi realizada a fim de conhecer a produção da comunidade acadêmica e indígena sobre a temática que me propus pesquisar, considerando as especificidades desta modalidade de educação e da cultura indígena ainda distantes da realidade do pesquisador.

A seleção das instituições e repositórios se dá por compreender que são programas e eventos científicos com expressão e impacto. As produções selecionadas colaboram no desenvolvimento e problematização deste trabalho no sentido de aproximação e compreensão da realidade das comunidades a partir de estudos sobre a temática indígena e seus autores, como também na compreensão e na relação que os povos indígenas têm e exercem com a escola e com a educação instituída. Pretendemos visibilizar as políticas educacionais e atenção dos sistemas, das secretarias municipais e estaduais referentes à educação indígena. A variedade de teses, dissertações e artigos encontrados demonstram a expressividade dos programas e a diversidade regional e cultural entre os povos indígenas. Sendo assim, colabora para entender os limites, possibilidades e direcionamentos no desenvolvimento desse estudo.

Na intenção de acompanhar e conhecer as realidades sobre a temática e de me inserir no contexto, realizei mapeamento dos trabalhos voltados e desenvolvidos sobre o tema nos últimos 10 anos (2012 a 2022). Realizei o mapeamento entre os meses de agosto e dezembro, nos repositórios de teses e dissertações da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e UFBA (Universidade Federal da Bahia) e no *site* da *ANPEd* (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação). Neste repositório, dei preferência aos trabalhos publicados nos anos de 2022, 2021 e 2019, em ordem decrescente, verificando os últimos volumes em seu *site*. Como delimitador das buscas, utilizei, nas 3 plataformas, os descritores (palavras-chaves) “indígenas”, “educação indígena” e “práticas corporais indígenas” a fim de filtrar os resultados nos programas de pós-graduação em Educação das universidades citadas. Embora os resultados tenham apresentado grande proporção e variedade de estudos, nem todos os trabalhos condiziam com o interesse dessa pesquisa. Isso tornou a busca mais complexa e me exigiu filtrar ainda mais os resultados encontrados.

2.2.1 Repositório do Departamento de Educação da UFES

A escolha da UFES se deu porque o estudo será realizado no estado do Espírito Santo e com indígenas capixabas. No repositório do Departamento de Educação da UFES, encontrei 6 trabalhos com o descritor “indígena”. Dentre eles, 2 são dos últimos 10 anos. Não foram encontrados trabalhos com as outras palavras-chaves neste repositório. Encontrei poucos trabalhos com a temática indígena no Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo menos nos últimos anos. Essa baixa produção me despertou questionamentos, já que o estado possui representatividade indígena com 2 etnias no município de Aracruz: os Tupiniquins e os Guaranis.

2.2.2 Repositório do Departamento de Educação da UFBA

A opção pela UFBA deve-se, num primeiro momento, à pesquisa exploratória realizada quando foi encontrado, nessa Universidade, um quantitativo significativo de trabalhos relacionados ao tema e que respondiam e atendiam aos objetivos do estudo. Anteriormente, eu já havia lido textos e artigos publicados por esta Universidade. Ao pesquisar o repositório da UFBA com a palavra-chave “indígenas”, foram encontrados mais de 750 trabalhos. Com a palavra-chave “práticas corporais indígenas”, foram encontradas 204 páginas com quase 2000 trabalhos. Optei pelo descritor “práticas corporais indígenas”, pois muitos dos trabalhos encontrados no descritor “indígenas” apareciam, também, nos trabalhos do descritor “práticas corporais”. Por não haver tempo suficiente para analisar todos os trabalhos, optei por filtrar um pouco mais a pesquisa. Assim, busquei trabalhos mais recentes, em 2022, porém verifiquei que nem todos os trabalhos tinham realmente relação com a palavra-chave e com a temática indígena. Muitos trabalhos remetiam a outras comunidades tradicionais como quilombolas e campesinos. Desse modo, propus selecionar os textos que se relacionavam com temáticas indígenas de forma que contribuíssem para e com as reflexões e diálogos que proponho. Por fim, selecionei os primeiros trabalhos das primeiras páginas que atendiam os critérios estabelecidos, considerando práticas corporais indígenas, nos últimos 10 anos, no Departamento de Educação, no repositório de teses e dissertações da UFBA.

Chama-nos a atenção o quantitativo de trabalhos encontrados nos repositórios da

educação e de outros departamentos da UFBA. O número elevado de produções na área indígena, provavelmente, pode ser justificado pela quantidade de etnias indígenas que habitavam o litoral da Bahia onde permanecem 9 etnias e cerca de 22 mil indígenas, segundo Coordenação Regional Sul da Bahia[1], entidade ligada à Fundação Nacional dos Povos Indígenas, mais precisamente na região sul da Bahia. Atualmente, no cenário político em que vivemos, no Brasil tem sido marcado por divergências políticas profundas e partidárias, por muitos conflitos envolvendo indígenas, garimpeiros que, de forma clandestina e ilegal, invadem terras indígenas como também a tomada de terras por fazendeiros e agropecuaristas das regiões. Os indígenas reivindicam seus direitos e garantias conquistados em meio a tantas lutas.

Outro fator que pode justificar extensa quantidade de trabalhos é o surgimento do multiculturalismo[2], no Brasil, na década de 70. Este movimento evidencia e dá voz às minorias, fortalece e empodera grupos até então silenciados e marginalizados. Motivado por este movimento, que valoriza e reconhece a diversidade e as minorias, muitos direitos foram publicados, leis foram criadas a fim de amparar e valorizar as comunidades tradicionais. Dentre elas, podemos destacar as alterações da LDBN, inclusive a mudança para lei 9394/1996 que, em sua versão anterior (LDB nº 5692 de 1971), não mencionava esses grupos sociais e étnicos. Em 2008, foi criada a Lei 11.645, no governo do Partido dos trabalhadores (PT), que torna obrigatório o ensino da história dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes nas escolas brasileiras**.**

O multiculturalismo se deu em várias esferas da sociedade, porém vários estudos se aprofundaram na temática educativa, motivados por a escola ser encontro de diferentes culturas. Segundo Moreira e Candau (2008, p. 7),

> Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a

[1] A Coordenação Regional Sul da Bahia está localizada no município de Porto Seguro (BA) e atua junto aos povos indígenas das etnias Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tupinambá, Mongoió, Baenã, Camacã, Kariri-Sapuiá, Guerém. Criada em 2009, a unidade é responsável por coordenar e monitorar a implementação de ações de proteção e promoção dos direitos de povos indígenas no estado da Bahia. Disponível em https://www.gov.br/funai/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/coordenacoes-regionais-funai/cr-sul-da-bahia . Acesso em: 17 de abril de 2023.

[2] Em meio a tantas vertentes do multiculturalismo, trazemos o conceito resumido por Lopes e Correa (2008) que definem "[...]O multiculturalismo, enquanto teoria, defende o convívio das diferenças, a valorização das culturas, o respeito ao Outro culturalmente distinto, procurando desconstruir a uniformização e a padronização do ser humano, em favor de relações sociais mais justas e igualitárias. Ou seja, o multiculturalismo implica uma não-homogeneização cultural e étnica, defendendo uma visão diversificada das formas de vida na sociedade. É a tentativa de preservar valores próprios de cada parcela constituinte de uma região ou país, frente a um processo de globalização que tenta a homogeneização cultural" (Lopes; Correa, 2008, p. 481).

> favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados.

2.2.3 Repositório da ANPEd

A escolha da revista publicada pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) se deu por ela ser considerado um repositório da área da educação de circulação nacional e internacional, uma organização conhecida por seu expressivo conceito junto à CAPES, bem como por sua produção e circulação de conhecimentos.

Com sede no Rio de Janeiro, a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) vem, ao longo dos anos, fortalecendo e promovendo o desenvolvimento do ensino de pós-graduação *STRICTO SENSU* e da pesquisa em educação, contribuindo para o aperfeiçoamento e incentivo à pesquisa educacional e aos temas a ela relacionados, além de promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação. Desde 1978, fomenta a investigação para fortalecer e apoiar os programas de pós-graduação.

A ANPEd é uma associação que congrega Programas de Pós-Graduação em Educação, pesquisadores, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

Segundo o site, a ANPEd realiza eventos e reuniões nacionais e regionais e, dessa forma, contribui para espaços de debates e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área do Brasil e do exterior. Inclusive, por meio desses debates entre os seus associados e suas instâncias, promove eventos voltados à diversidade e às diferentes culturas. Seus associados integram a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) com sede no MEC. Em um desses encontros/eventos, discutiu-se a formação da primeira Universidade Indígena do Brasil. A CNEEI tem a função de assessorar o MEC no que se refere à educação escolar indígena bem como assegurar o cumprimento do PNEEI (Plano Nacional de Educação Escolar indígena).

Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como importante

espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação conforme o site.

Existe, na ANPEd, um comitê científico formado por pesquisadores de reconhecida competência em diferentes áreas. Esse comitê é responsável por julgar o mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para apresentação nas reuniões nacionais promovidas pela ANPEd.

O *site* nos informa sobre o Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) foi criado em outubro de 2011, em Natal-RN, por ocasião da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no encontro de editores de periódicos da área de educação. É um Fórum permanente e aberto às questões relacionadas aos periódicos da área de educação cujo principal objetivo é promover o intercâmbio entre editores de periódicos, estimulando a cooperação e solidariedade institucional, com vistas a impulsionar a melhoria da política de publicação na área.

Conforme apresentado no *site,* o FEPAE está aberto à participação de editores, coeditores e demais profissionais envolvidos nos processos de editoração de todos os periódicos brasileiros da área de educação dos Programas de Pós-Graduação, das instituições de educação superior, das associações da área de educação, dos Sindicatos, das escolas públicas, privadas, confessionais e entidades afins como indica o site.

Os textos extraídos do 27º volume no *site* da associação (ANPEd) para composição da revisão de literatura deste estudo são da Revista Brasileira de Educação (RBE).

Na página da AMPEd informa que a Revista Brasileira de Educação (RBE) tem publicação em fluxo contínuo da ANPEd e circula, no meio acadêmico, desde 1995. A RBE publica artigos inéditos e dossiês que abordam temas associados à área da educação resultantes, prioritariamente, de pesquisas. Excepcionalmente, são publicadas traduções de artigos estrangeiros editados anteriormente em livros ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil. São publicados, também, documentos e resenhas. Na seção “Documentos”, são divulgados textos coletivos elaborados pela ANPEd ou por associações afins, bem como documentos recentes

(leis, pareceres, normalizações), oriundos de órgãos governamentais e que tratem de questões de interesse da área educacional. Ensaios teóricos que expressam posicionamentos sobre temas polêmicos e atuais são publicados na seção “Espaço Aberto”. Como apresentado no site, a ANPEd também recebe financiamento da CAPES. A RBE está indexada nas seguintes bases de Dados: ISSN 1809-449X versão *online*, SCOPUS, SciELO – (Scientific Electronic Library Online)**,** Redalyc – (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, en Sciencias Soliales y Humanidades), Portal de periódicos CAPES, Latindex - Catálogo (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), EZB (Elektronische Zeitschriftenbibliothek), Educ@ - Periódicos Online de Educação, Edubase - Universidade Estadual de Campinas, DOAJ - Directory of Open Access Journals, BBE - Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/INEP, Academic Journals Database

Na ANPEd, optei por pesquisar os últimos volumes por acreditar que apresentariam publicações mais recentes. Para tanto, utilizei a palavra-chave “indígena”. No campo “filtro”, selecionei trabalhos do Brasil, como periódico educação e pesquisa. Para “idioma”, optei por trabalhos em português, visto que não teria tento hábil para traduzir trabalhos em outras línguas, além de leitura e interpretação. Neste repositório, apliquei filtro na intenção de selecionar apenas os trabalhos publicados em 2022. Não foram encontrados textos com a palavra-chave “práticas corporais”. Os trabalhos encontrados com a palavra-chave “educação indígena” aparecem também no descritor” indígena”. Optei por este descritor para selecionar as obras. Procurei buscar todos os tipos de trabalhos. Além de artigos, foram selecionados dossiês e resenhas. A partir da sexta página do último volume, os trabalhos foram se direcionando a outros grupos e comunidades não indígenas. Busquei pesquisar em ordem descrente no 27º volume, a partir do ano 2022. Assim, foram selecionados 7 trabalhos compreendidos entre os anos de 2019 e 2022, sendo a maioria deste último ano.

Em síntese, selecionei 2 trabalhos nos repositórios do departamento de Educação da UFES, 4 trabalhos da Faculdade de Educação da UFBA e 7 textos do *site* da ANPEd totalizando 13 produções. No apêndice, estão descritas mais 24 obras encontradas no repositório de teses e dissertações da UFBA, porém não foram discutidas e relacionadas na elaboração da revisão bibliográfica por não atender aos critérios estabelecidos durante a seleção dos textos.

Quadro 1 - Obras selecionadas

INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVES	TIPO
UFES	Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo	MARCILINO, Ozirlei Teresa	2014	Indígena	Tese
	Música Guarani: mitos, sonhos, realidade	MORAES, Raquel Ribeiro de	2012	Indígena	Dissertação
UFBA	Memórias indígenas - Nheenga: voz	BATISTA, Hildonice Souza Batista	2012	Práticas corporais indígenas	Tese
	Educação indígena e intercultural nas aldeias do Opará: uma sociedade de sujeitos silenciados	FLORÊNCIO, Roberto Remígio	2022	Práticas corporais indígenas	Tese
	Representação social de esporte praticado por indígenas	SANTOS, José Ney do Nascimento	2015	Práticas corporais indígenas	Monografia
	Os kariri-xocó na sementeira: processos nativos de aprendizagem e perspectiva corporal	SANTANA, Maiara Damasceno da Silva	2015	Práticas corporais indígenas	Dissertação

ANPEd	Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Arandu	GÓES, Liz Meira, FERNANDES, Neiva Gabriel e BARBOSA, Roberto Gonçalves	2022	Indígena	Artigo
	Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas	BERGAMASCHI ,Maria Aparecida PINHEIRO, Isael da Silva.	2021	Indígena	Resenha
ANPEd	A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/Brasil – Considerações iniciais	SANTOS, Pedro Lôbo dos. e SILVA, Eduardo Dias da.	2021	Indígena	Dossiê
ANPEd	Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais	COSTA, Samuel Douglas Farias e CARNIEL, Fagner	2022	Indígena	Artigo
	Construções e desconstruções epistemetodológicas de/em uma pesquisa participante - um fazer coletivo com o povo	BENTO, Karla Lucia. e OLIVEIRA, Lilian Blanck de.	2022	Indígena	Artigo

	Laklãnõ/Xokleng				
ANPEd	Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima	MOURA, Sandra do Nascimento. e MATOS Maristela Bortolon de.	2022	Indígena	Artigo
ANPEd	Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade	KAWAKAMI, Érica Aparecida.	2019	Indígena	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisas nos repositórios da Faculdade de Educação da UFES e da UFBA e ANPEd.

Na análise das obras selecionadas, destacamos elementos importantes: regiões e territórios em que as pesquisas foram desenvolvidas, objetivos estabelecidos pelos pesquisadores, resultados encontrados, conflitos e reivindicações da comunidade e problemáticas locais que estavam relacionados à educação escolar indígena e à escola.

No repositório do Departamento de Educação da UFES, selecionamos a obra de Marcilino (2014). O estudo “Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz”, no Estado do Espírito Santo**,** realizado com professores indígenas Guarani das Aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras, nos anos de 2009 e 2010, e com professores indígenas Tupinikim da Aldeia de Comboios entre 2011 e 2013. Dentre seus objetivos, buscou problematizar a formação inicial e continuada dos professores indígenas; buscou discutir a interculturalidade no contexto da educação escolar indígena; e identificar outros espaços educativos da cultura e educação indígena. Apresenta como resultados o levantamento de questões relativas às duas realidades de educação escolar nas comunidades indígenas pesquisadas. Conclui sua tese afirmando a escola como um local de vivências e de encontro. A escola ainda é vista pela comunidade como uma possibilidade real para desenvolver um elo entre tradição, vida e contemporaneidade (Marcilino, 2014). Destaca que “[...]

o desafio é a garantia de um projeto de educação escolar para os povos indígenas, específico da realidade, do cotidiano, das línguas, suas tradições e memória coletiva" (Marcilino, 2014, p.22). A escola é uma conquista das reivindicações dessas etnias ao mesmo tempo em que se torna potencializadora para continuidade nas lutas por direitos destas aldeias.

A autora relata que uma grande conquista mudou o cenário da educação indígena em Aracruz, em novembro de 1994, a partir

> [...] da criação do Subnúcleo de educação indígena, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Aracruz que, juntamente com o Núcleo interinstitucional de Saúde indígena do Espírito Santo (NISI-ES) e as comunidades indígenas, discutiu o Projeto de educação indígena Tupinikim e Guarani (Marcilino, 2014, p. 22).

Marcilino (2014) se refere, na citação, à educação escolar para os povos indígenas e não faz distinção entre os modos de educação existentes na aldeia. O fato é que houve um olhar mais atento e preocupado com a educação escolar indígena que assegurou a manutenção e uso da língua materna com ênfase na formação de professores para atuação nessas escolas.

A autora não deixou de tecer e enaltecer a cultura indígena e as possibilidades interculturais. Afirmou que a educação escolar indígena é um ato político e de resistência. "[...] A escola ainda é tida como espaços de cultura, dos diferentes, com confrontos de ideias, de modo de vida, de tradições, de costumes, com diversas maneiras de se relacionar, de se comunicar, de agir, de sentir e de pensar" (Marcilino, 2014, p. 199).

Moraes (2012), em sua dissertação intitulada "Música Guarani: mitos, sonhos, realidade", apresenta uma visão da musicalidade indígena Guarani ao refletir sobre cultura, educação e música indígena. O estudo busca, principalmente, refletir sobre as relações entre as novas práticas musicais e os processos educativos vivenciados no ambiente escolar indígena, destacando a importância dos cantos sagrados para o povo Guarani. A metodologia é pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso do tipo etnográfico.

O referencial teórico é constituído pelas reflexões desenvolvidas nas áreas da Arte-educação, da Cultura, na ideia de incompletude das culturas, no conceito de

hibridismo, da Educação Escolar Indígena e da Etnomusicologia.

Apresenta a realização da gravação de um CD de músicas indígenas guaranis, interpretadas pelo coral de indígenas Guaranis, 3 palmeiras, Piraquê–Açu e Boa Esperança. O coral foi organizado pelos professores Mauro NHamãdu, Daniel Verríssimo Karaí Miri. “As músicas gravadas nesse CD representam um exercício de preservação não somente de sua história, mas do jeito GUARANI de ser – nhãdereko”. (Moraes, 2012, p. 49).

A autora traz discussão e análise das músicas contidas no CD. Relata que, dentro deste contexto escolar e no cotidiano de outras aldeias no país, existem também músicas seculares (não indígena) de cantores renomados da música nacional e internacional. Apresenta estilos, características e classificações destas músicas.

Stein (2011, p.3 *apud* Moraes 2012), ao referir-se às comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, destaca, na obra de Moraes (2012), a preocupação em cuidar dos filhos através dos cantos.

> Os Mbyá expressam seu contentamento em ter filhos e sua preocupação com cuidar e aconselhar a nova geração através dos mitã mongueá (cantos de adormecer), dos nheovanguá mboraí (cantos de brincar, de cunho iniciáticos), e através do mboraí (cantos sagrados) (Moraes, 2012, p. 49).

Esses estilos musicais seculares despertam preocupações nos pais e líderes que têm receio de que possam influenciar os costumes e tradições nas aldeias.

Apresenta instrumentos musicais e rituais em que cânticos são utilizados. Na abertura do PROLIND (Programas de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas), na aldeia Caieiras Velha, em Aracruz, houve a apresentação de uma música Tupiniquim e relata:

> A música Tupinikim, diferentemente dos Guaranis, tem uma grande influência do negro, podendo ser considerada como um Congo. Considerando estritamente essa apresentação, podemos dizer que o único elo remanescente entre o Congo apresentado pelo grupo Tupinikim e a música indígena menos distante do original foi a utilização de uma Maraca (chocalho) (Moraes, 2012, p. 74).

No final do evento citado, os líderes tocaram guitarra, demonstrando a presença de instrumentos musicais seculares na aldeia e no aprendizado das músicas. Nas aldeias guaranis, as músicas têm sido aprendidas na Casa de Reza ou ouvindo os mais velhos

cantarem. A autora relata que a casa de reza é o local onde os cânticos guaranis são aprendidos e que este local é o ponto mais importante para difusão e manutenção da cultura guarani. Demonstra que a cultura está intimamente ligada com a espiritualidade.

> A presença da Opy, Casa de Reza, na maior parte das criações evidencia que este local permanece como esteio da cultura Guarani, guardando sua imaterialidade, e sua língua, inserindo-se aí sua música como representação da essência cultural. Outro aspecto detectado pela pesquisadora refere-se à expressão corporal inscrita nas figuras humanas dos desenhos: remetem-nos a uma identificação entre canto e dança, tendo os instrumentistas uma participação importante (Moraes, 2012, p. 98).

Relata, ainda, que o aprendizado de novos cânticos também se dá por meio de intercâmbios entre as comunidades.

> Esses cânticos são aprendidos com famílias que vêm de outro estado ou aldeia e ensinam para o grupo de Três Palmeiras e Boa Esperança. É tipo uma troca. E quando os daqui viajam, também aprendem com os de lá. Os visitantes também aprendem com os daqui (Moraes, 2012, p. 76).

Moraes (2012) buscou colocar em evidência a escola indígena como importante ponto de encontro de diferentes culturas, promotora de diálogos interculturais e de renovação dos processos criativos e educativos. Santos (2001 *apud* Moraes, 2012) juntamente com Moraes (2012) e outros autores que fizeram parte desta e de outras pesquisas consensuam que a escola representa um espaço de produção e manutenção de sua própria cultura. Assim, a música na escola deve ser pensada e articulada no espaço das negociações inter e intraculturais com possibilidades de ressignificações e estudos a fim de assegurar a cultura, ao mesmo tempo que oportuniza novos aprendizados.

Florêncio (2022) busca, à luz dos estudos decoloniais, um aporte teórico-analítico sobre as línguas autóctones dos povos indígenas da Região que abrange o Opará (Rio São Francisco) no sertão de Pernambuco. Sua tese buscou contemplar: a relação dos povos com a Educação Escolar Indígena e a Lei 11.645/2008 que versa sobre o ensino das culturas indígenas nas aldeias; o silenciamento das línguas autóctones durante os séculos de dominação europeia; e a atual produção didático-científica empreendida pelos professores/professoras e pesquisadores indígenas.

O autor explica que a perda das línguas maternas indígenas é uma tentativa de silenciamento destes grupos étnicos e a negação das identidades indígenas. Afirma

que “[...] o preconceito é maior na região nordeste” (Florêncio, 2022, p. 74). Mostra que a educação escolar indígena tem sido potecializadora da resistência, das lutas contra o preconceito e valorização das diferenças.

A partir dos procedimentos metodológicos Pesquisa Etnográfica, Revisão Sistemática Qualitativa e Análise Documental, obteve como resultados a consolidação da Educação Escolar Indígena nas aldeias pesquisadas (povos Atikum, Pankará e Truká).

Uma das conclusões a que o autor chegou é que o Brasil não conhece sua riqueza cultural. Isso inclui os outros saberes tradicionais. Ainda relata que há distanciamento destes saberes pela academia. Esse distanciamento contribui para o negacionismo de outros saberes e seu reconhecimento. Afirma, também, que o descrédito do Estado contribui para a desvalorização da cultura destes povos. Apresenta a terra indígena (território) como fator de vida e espiritualidade, corroborando com Pajeú (2019) que “[...] faz uma analogia entre o território e o próprio corpo indígena, como elementos interconectados”. (Florêncio, 2022, p. 120)

Florêncio (2022, p. 123) fala do (des) enraizamento da colonialidade necessário para uma mudança de pensamento, como cita Mignolo (2005): “a reconstrução radical, reordenamento geopolítico do pensamento – a decolonialidade”.

Batista (2012), ao compor sua tese “Memórias indígenas Nheehga: voz”, nos conduz a refletir sobre a necessidade de um educar nos espaços escolares que reconstrua a história e a memória das populações indígenas na Bahia e no Brasil, de maneira a assegurar sua aceitação e seu reconhecimento como produtores de conhecimento. A pesquisa foi construída/elaborada a partir das vozes, memórias e experiências vividas por professores e professoras indígenas das comunidades Kiriri, Pataxó e Tumbalalá. Batista (2012) defende que a educação é uma das maiores possibilidades de se exercer e efetivar a prática dos direitos humanos e que ela não é somente concebida em espaços formais, porém é preciso pensar a educação escolar indígena como direito capaz de potencializar e possibilitar a equidade educativa, como defesa do direito à dignidade humana.

Por um lado, a pesquisa busca desconstruir o pensamento estereotipado em relação aos indígenas, refletindo sobre como construir um novo pensamento nas escolas não

indígenas com aceitação das diferenças, uma educação voltada para as relações étnico-raciais, conforme determina a Lei 11. 645, de 10 de março de 2008. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir das experiências de professores indígenas:

> Portanto, este trabalho aproxima-se cuidadosamente dos saberes pessoais, dos saberes profissionais e dos saberes acadêmicos dos (as) professores (as) indígenas, tendo como implicação desvelar sentidos a partir das vozes desses profissionais e de suas memórias (Batista, 2012, p. 31).

Batista (2012) procura entrecruzar os saberes e as recordações a partir das experiências no cotidiano e nas relações estabelecidas na aldeia. Desse entrecruzamento, "[...] busca-se compreender os múltiplos sentidos tecidos nos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos" (Batista, 2012, p. 31).

O autor revela sua intencionalidade ao buscar as recordações das experiências de professores:

> No processo de reconstituição de sociedades, a questão da memória é fundamental para a construção do tecido social e cultural de uma comunidade. Os povos indígenas no Brasil recorrem frequentemente às lembranças, ao passado, à recordação, à memória em contraponto a historiografia oficial. Essa temática é um ponto de encontro também com outros povos, em que tempo e espaço coadunam em um só ato: recordar (Batista, 2012, p. 32).

Recordar é voltar no tempo, desvelar um passado, muitas vezes, não contado, esquecido ou incompreendido.

> Portanto, a expressão memória indígena pode nos revelar uma outra história, pode significar diferentes vidas, marco de lembranças nunca lidas, nunca contadas ou ainda nunca ouvidas, pode ser a continuidade de um arquivo vivo de cada indígena baiano(a), brasileiro(a), trata-se de uma arqueologia do passado que se consubstancia em história viva de nosso presente (Batista, 2012, p. 33).

E, ainda, afirma que

> As comunidades de tradição oral têm na memória um aporte fundamental para transmissão de costumes, organização política, informações, valores, cultura, educação, religião etc. Nessas comunidades, para as diferentes gerações, a questão da memória individual e coletiva estará sempre imbricada com o contexto, com os marcos identitários e com a sociedade em que estas fazem parte (Batista, 2012, p. 33).

As memórias descritas vão desde as políticas de educação indígena e história da escolarização indígena. "[...] A memória carrega consigo vestígios locais, saberes históricos, conhecimentos, sons, gestos, imagens, estruturas sociais, valores e marcas culturais que delineiam civilizações" (Batista, 2012, p. 205).

Conclui afirmando que recordar permite reconstruir identidades silenciadas num encontro de passado e presente. Afirma que “[...] As vozes dos professores indígenas provocaram deslocamentos políticos, culturais, históricos e sociais” (Batista, 2012, p. 206). Conhecer as memórias de um povo, rever suas lutas e conquistas, torna-o forte com inspiração para continuar a lutar.

Na dissertação de Santana (2015), “Os Kariri-Xocó na sementeira: processos nativos de aprendizagem e perspectiva corporal” são retratados e relatados os dois espaços de aprendizagem: a educação indígena representada pela aldeia e a educação escolar, pela escola. A pesquisa descreve os processos nativos de aprendizagem entre os Kariri-Xocó, população indígena localizada em uma área urbana da cidade de Porto Real do Colégio, no estado de Alagoas. Neste estudo, o corpo é tratado como principal ferramenta para entender como se constitui a pessoa Kariri-Xocó, seu modo de pensar a si e aos outros e seus modos de aprender.

O autor aponta a aprendizagem nativa através do fumo, dos sonhos, do silêncio, dos sinais dos animais, elementos que são incomuns no espaço escolar. Os Kariri-Xocó apenas “[...] desejam que as aprendizagens nativas (educação indígena), a sua forma natural de apreender e educar continuem a existir de modo a assegurar a existência da sua origem”. (Santana, 2015, p. 180).

A autora traz discussões sobre as diferentes formas de aprendizagem que encontram poucas oportunidades de diálogo nas academias, em especial na faculdade de educação, embora muitas pesquisas sejam realizadas sobre currículos: ensino bilíngue, conhecimentos indígenas, coexistindo com os conhecimentos não indígenas, indígenas em cursos de nível superior e formação de professores indígenas.

Entre os autores citados, Santana (2015, p. 17) destaca os apontamentos de Tassinari (2008, p. 238) relatando a importância de compreender como são pensados e aprendidos os conhecimentos em cada contexto indígena a fim de

> contribuir para a elaboração de propostas curriculares realmente atentas e respeitosas aos processos indígenas de aprendizagem, reconhecendo-os em sua alteridade, utilizando-os nas escolas, quando isso for possível, mas, ao menos, evitando que as rotinas escolares venham prejudicar a sua realização (Tassinari, 2008, p. 238 *apud* Santana 2015, p. 17).

A autora da pesquisa procura, também, demonstrar como acontece a fabricação

(constituição) do corpo e, consequentemente, a constituição da pessoa Kariri-Xocó.

> Assim analisando como o corpo, nesse contexto etnográfico, é tornado forte. A relação dos índios com seres de outros mundos também é fundamental para compreender como estes podem interferir no corpo. O autor mostra ainda que o processo de tornar o corpo forte se inicia na gestação e é continuado por toda a vida. Resguardos, interdições alimentares e rezas que fortalecem o corpo também são tratados (Santana, 2015, p. 29).

Geralmente, quando se faz menção à “Educação Indígena”, refere-se aos processos próprios de produção, “transmissão” e circulação de saberes no contexto da vida social, apoiados na tradição oral, conforme cita Santana (2015).

Quando se fala em aprendizagem das crianças, a escola é reconhecida como “o mais principal”. A escola Kariri-Xocó é compreendida, neste trabalho, a partir da noção de fronteira proposta por Tassinari (2001), ou seja, como um lugar que ”[...] é também um espaço de encontro entre dois mundos” (*Ibidem*, p. 47 *apud* Santana ,2015, p. 66).

Esse pensamento de Tassinari trazido pelo autor nos ajuda a entender melhor a escola Kariri-Xocó. A noção de “fronteira” denota contato e intercâmbio entre populações e conhecimentos como um lugar onde transitam diferentes pessoas e há preocupação com conhecimentos e tradições que podem ser repensados, reforçados e até ensinamentos deixados de lado. Contudo, apesar da preocupação, “[...] os Kariri-Xocó não concebem a escola como uma instituição que ameaça a continuidade do grupo nem mesmo como totalmente domesticada, por seus costumes e tradições” (Tassinari, 2001 *apud* Santana, 2015, p. 67). Afirmam que há tradições e crenças que os não indígenas são incapazes de compreender como o ritual Ouricuri, fonte de sua identidade: “[...] Compreendem que, mesmo os brancos estudando sobre eles, não poderão conhecê-los em profundidade, pois não é permitido a eles viver o ‘sagrado’, o que é justamente o ápice da vivência Kariri-Xocó” (Santana, 2015, p. 67).

Santos (2015), ao produzir o trabalho intitulado “A representação social de esporte praticado por indígenas”, tem como objetivo mapear a atuação esportiva de várias etnias indígenas e analisar, buscando o significado da prática esportiva com base na representação social. Ao tratar sobre o tema, o autor relata as lutas, as experiências e os jogos indígenas no sul da Bahia, em Santa Cruz de Cabrália. O contato com lideranças indígenas da aldeia pataxó e a criação de uma secretaria de esportes e lazer para os povos indígenas levaram o autor a pesquisar sobre o esporte indígena

no Brasil. Ele buscou compreender as influências do esporte ao adentrar a cultura indígena.

O estudo permitiu chegar a constatações sobre o significado da vitória na prática para essa comunidade e sobre a representação social das diferentes modalidades. Comprova mudanças no significado da celebração nas práticas esportivas e o crescente processo de busca da vitória resultante da "esportivização" das comunidades indígenas.

A escolha por pesquisar o tema deveu-se ao entendimento de que o esporte é um fenômeno complexo e amplo que invade, atualmente, todos os espaços do planeta, inclusive as comunidades indígenas, conforme relatado por alguns pesquisadores sobre a esportivização dentro das aldeias.

Santos (2015, p.6) fez um levantamento a partir do censo demográfico do IBGE, em 2010, mostrando que a região Norte concentra a maior população indígena, a região Nordeste aparece com 26%, o estado da Bahia com 6,7% da população indígena.

O autor relata no desenrolar da pesquisa que

> Algumas das inúmeras práticas e jogos indígenas são incorporados aos jogos competitivos e ressignificados a partir dos marcos da lógica capitalista. Ao serem absorvidos, são inoculados de valores próprios do esporte moderno globalizado, o que vem modificando de forma significativa e, ressalto, preocupante, culturas indígenas e formas de compreender e agir no mundo dos jogos, influenciados por lógicas até então externas à vida dos indígenas brasileiros, as regras do esporte atual, que refletem outras lógicas. Valores outros exteriores às lógicas e aos valores dos povos indígenas brasileiros, segundo relatos dos entrevistados, o que pode alterar identidades e expectativas futuras das comunidades indígenas, da cidade e do campo (Santos, 2015, p. 22).

Segundo Santos (2015, p. 40), "[...] algumas práticas corporais da cultura indígena em modalidades esportivas que passaram a integrar a programação de jogos realizados em aldeias [...]", vem demonstrando a preocupação destes e outros autores quanto à esportivização das práticas realizadas pelos povos indígenas. Vejamos a contribuição de Kunz (2006) relatado no trabalho de Santos (2015):

> Kunz (2006) corrobora que os princípios do esporte trazem como consequência processos de seleção, de especialização e de instrumentalização. Assim, é importante analisar o processo de esportivização nos jogos tradicionais indígenas, pois é um fenômeno que altera a cultura corporal de movimento, ou seja, modifica as práticas corporais assumindo características do esporte de alto rendimento. Desse modo, para

> Almeida (2008), os jogos tradicionais foram esvaziados de seu sentido inicial, restando apenas traços das práticas corporais tradicionais, onde passaram a assumir as características básicas do esporte de alto rendimento (Santos, 2015, p. 115).

O autor destaca alguns estudos de pesquisadores mostrando que os jogos tradicionais perderam seu sentido inicial, passando a ter características de esporte de alto rendimento. Assim, os jogos perdem as características de ritual, apesar da resistência de muitos em manter tais práticas apenas como meio de celebração.

E mais "[...] as características do esporte moderno, as quais são secularidade, igualdade, especialização, racionalização, burocracia, quantificação e recordes" (Santos, 2015, p. 116). E, pela rotina de treinamento, perde-se o fator cultural.

Segundo o autor, os jogos indígenas pataxós foram iniciados na Escola Indígena de Coroa Vermelha, em 1999, e tiveram ampliação com a participação de outras aldeias.

O autor contou, como referencial metodológico, os trabalhos de Serge Moscovicci, as representações coletivas de Durkheim, as produções de Jean Claude Abric, Willem Doise, Denise Jodelet, Farr e Domingos Sobrinho para subsidiar e compreender a realidade social. (Santos, 2015, p. 65).

Conclui que o processo de esportivização tem colaborado com a assimilação de valores da cultura não indígena. Com o apoio dos meios de comunicação, houve impacto direto nas características de celebração dos jogos.

A pesquisa intitulada "Construções e desconstruções epistemetodológicas de/em uma pesquisa participante — um fazer coletivo com o povo Laklãnõ/Xokleng" foi desenvolvida entre os anos de 2014 e 2018. Bento e Oliveira (2022) realizaram uma pesquisa participante com o povo indígena Laklãnõ/ Xokleng. Esse povo reside na Terra Indígena Ibirama (TII), Estado de Santa Catarina, na aldeia Bugio. O autor estabelece como intuito a visibilidade da história, da cultura e das problemáticas que permeiam o contexto da TII/SC, vinculadas ao desenvolvimento no próprio território e na região em seu entorno. O pesquisador buscou socializar os resultados da pesquisa, mostrando problemas, traços com destaque para o protagonismo indígena.

Os Laklãnõ/Xokleng passaram por violentos processos coloniais perdendo sua visibilidade e quase foram extintos. Ainda hoje vivem lutando para garantir sua

sobrevivência com muitos desafios no atual contexto social nacional. Uma de suas maiores lutas diz respeito à demarcação de terras, razão pela qual lutam para continuar resistindo e existindo enquanto grupo étnico e social, por isso reivindicam que

> a educação escolar indígena aconteça conforme aquilo que preconiza a lei, ou seja, que seja intercultural, específica, bilíngue, diferenciada e comunitária, compreendida pelo povo como possibilidade de transformar positivamente a relação com a sociedade não indígena e com impactos para o desenvolvimento da comunidade (Bento; Oliveira, 2022, p. 4).

Essas lutas instigaram questionamentos a respeito da origem e resistência desse povo e indagações sobre o papel (espaço e lugar) de uma educação escolar intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária no contexto de história, cultura e resistência para esse povo. Nessa pesquisa, os (as) autores(as) desvelam a importância de vigílias para não reprodução das ações antidialógicas que oprimem economicamente e culturalmente, roubando a expressividade e sua cultura. Fleuri *et. al* (2013) destacam que

> O ato de reparar está diretamente ligado à ampliação de dado nível de consciência, trazendo luz, clareza aos fatos, relações e concepções, que, sob um olhar que não vê, podem ser naturalizadas e reproduzidas nas práticas cotidianas. Visualizar sob vários pontos de vista, analisar, questionar e buscar compreender são atitudes que possibilitam lampejos de lucidez, brechas necessárias para resistir e intervir na realidade (Fleuri, *et.al*., 2013, p. 12).

Os autores descrevem a forma como se estabeleceram os vínculos entre os sujeitos da pesquisa: pessoas ligadas à universidade e pessoas ligadas à comunidade indígena.

A pesquisa trata, entre outros objetivos, dos saberes locais e as formas como a população vê a realidade. A investigação experienciada nessa forma abre-se como possibilidade na e para a promoção de mudanças e transformações no território. Isso porque território

> alude ao espaço geográfico simbolicamente estruturado e politicamente construído por um determinado coletivo humano, cujos modos organizacionais e de subsistência, relações de poder e definições identitárias são, por sua vez, intrinsecamente dependentes dele (Aráoz, 2015, p. 176 *apud* Bento; Oliveira, 2022, p. 5).

Nessa proposta participante, “[...] o índio não é um objeto, mas sim um sujeito partícipe com quem são tomadas as decisões no decorrer do percurso” (Bento; Oliveira, 2022, p. 5). Os participantes estão envolvidos nesta pesquisa por uma relação dialógica.

Dessa forma, o conhecimento científico não é superior ao conhecimento popular, evitando qualquer tipo de alienação e submissão.

No primeiro encontro, em 2014, foi desenvolvido um trabalho educacional com os estudantes do ensino médio da Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Vanhecu Patté, localizada na Aldeia Bugio. Naquele momento, evidenciou-se que

> A presença de anciões, anciãs, sábias e sábios era um diferencial importante para a forma como a escola se organizava em torno dos conhecimentos da história, cultura e língua indígenas. Foi unânime a percepção de que seria necessário conversar também com essas pessoas. O segundo foi que havia uma riqueza muito grande de informações presente nas transcrições (Bento; Oliveira, 2022, p. 12).

O artigo desenvolvido com metodologia de pesquisa participante e análise documental contribuiu não somente para dar visibilidade e compreensão dos seus espaços, tempos e lugares, como para fortalecer o combate a ações antidialógicas e colonialistas que se apresentam no cotidiano. “[...] São ações coloniais que encobrem problemas e naturalizam fenômenos historicamente construídos” (Bento; Oliveira, 2022, p. 19).

Os resultados foram compartilhados com a comunidade escolar na intenção de fomentar outras pesquisas, formação continuada e seminários, levar a temática indígena para outros espaços.

O artigo intitulado “Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade” produzido por Kawakami (2019) propõe, a partir de concepções e representações nas relações coloniais propostas pelas universidades brasileiras, a perspectiva de que a presença dos indígenas nas universidades possa produzir mudanças nessas propostas e desarranjos curriculares

Segundo o autor, as universidades propõem uma matriz eurocêntrica. Kawakami (2019) relata que a história provocou inúmeras inequidades e os indígenas foram

> concebidos primeiramente como seres incapazes de gerir a própria vida, “selvagens”, para posteriormente concebidos como seres que poderiam ser salvos, mediante ação civilizatória, catequizadora e, assim, integrar o quadro dos trabalhadores da nação (Kawakami, 2019, p. 3).

Para Grupione (2006) citado por Kawakami (2019, p. 4), “Nesse contexto, é evidente que o direito à terra, à língua e à cultura jamais poderia ser-lhes assegurado”. Essas

inequidades impediram aos indígenas o acesso à educação básica e à universidade, como destaca Baniwa (2006):

> Baniwa (2006), do povo Baniwa, aponta a articulação de alianças e o surgimento de novas lideranças políticas indígenas, a retração do Estado e o esvaziamento político-financeiro da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), abrigada no Ministério da Justiça, e, em nível mundial, a globalização das questões ambientais como fatores que exigiram o fortalecimento dos movimentos indígenas e colocaram em evidência a problemática relacionada às terras indígenas (Kawakami, 2019, p. 4).

Junto à luta pelo território, a escola passou a ser vista como uma forma de obtenção de conhecimentos e articulação com outros povos e setores. A autora trouxe discussões sobre a apropriação escolar.

Ela retrata, em sua pesquisa, a inserção de indígenas nas universidades com preconceitos e estereótipos e perda de vínculos do estudante indígena com seu povo. Parafraseando Barroso-Hoffmann (2005), Kawakami (2019) indica a existência de conflitos de saberes entre ciência e indigenismo, uma tende a invisibilizar a outra, porém a ciência ocidental ainda se impõe pela sua persuasão e poder cultural estabelecido:

> [...] apresenta uma abordagem científica ocidental como um conjunto internamente homogêneo e coeso, bem como “proprietária única de um acervo de conhecimentos e bens resultantes de procedimentos de investigação apresentados como tendo sido de sua criação exclusiva (Kawakami, 2019, p. 6).

Alguns autores criticam a academia por não considerarem os estudos e saberes indígenas. Conforme descreve Boaventura Santos (2002, apud Kawakami, 2019) ao propor

> [...] uma “sociologia das ausências” em contraposição ao “desperdício das experiências”, dos conhecimentos, das histórias, das culturas. Para o autor, é preciso buscar o que foi silenciado, apagado da história que aprendemos, eliminado dos currículos formais como não tendo importância alguma. Percebe-se a luta para que o povo ocupasse os espaços acadêmicos com base na cultura do preconceito (Kawakami, 2019, p. 7).

Kawakami (2019) cita o preconceito e o racismo, visibilizados pelas lutas, como forma de manter o conhecimento ocidental hegemônico, sendo o conhecimento tradicional silenciado. É necessário que a presença indígena crie deslocamento com oportunidade para que “[...] O conhecimento acadêmico esteja em diálogo constante com as formas de luta” (Davis, 2012 *apud* Kawakami, 2019, p. 8).

Kawakami (2019) procura discutir deslocamentos, mais precisamente epistemológicos, produzidos pelas presenças indígenas na universidade. Propõe também fazer um esforço analítico para não projetar as experiências indígenas dentro de um paradigma pós-colonial de vitimização. Sobre isso, o autor destaca que:

> Não sabemos ainda em que nível as presenças indígenas na universidade têm propiciado a problematização do que é conhecimento, ciência e currículo, por exemplo, ou o diálogo com povos indígenas, suas cosmovisões, lutas, conceitos e categorias, mas elas nos têm permitido pensar na possibilidade de desinvisibilização de histórias, conhecimentos, experiências, corpos, línguas e culturas que rejeitam as ausências e as distorções historicamente impostas para disputarem vozes na universidade, além de também presentificarem outras vozes: as vozes do silêncio, dos espíritos, das árvores, dos rios, dos cantos ancestrais, dos xamãs [...] (Kawakami, 2019, p. 12).

Segundo Kawakami (2019), os saberes insurgentes que adentraram as universidades não produziram significação e mudanças nas formas tradicionais de conhecimento nem em sua estrutura disciplinar. Afirma, então, a necessidade de mudanças estruturais da universidade.

O artigo “Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima” de Moura e Matos (2022) aborda os preconceitos, os desafios, a permanência e as desigualdades no âmbito da universidade. A instituição escolhida foi a UFRR (Universidade Federal de Roraima). Alegam que, nesta universidade, há diferenças entre os cursos voltados para indígenas e não indígenas. Estabelece como objetivo compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR, curso elitizado e um dos mais concorridos, em universidade onde os não indígenas são privilegiados.

A metodologia do artigo foi análise documental a partir de um levantamento das políticas públicas disponibilizadas aos indígenas (nacional e da UFRR), houve análise de leis e resoluções, bem como de dados institucionais. Além disso, realizou-se uma roda de conversa com os participantes para subsidiar o estudo.

Moura e Matos (2022) trazem conceitos de povos indígenas, discutem as políticas públicas voltadas para esse povo, inclusive as políticas educacionais. Conforme Moura e Matos (2022), apesar de conter garantias na LDB de 1996, sua efetividade aconteceu somente em 2011, quando houve a edição da lei nº. 12.416, de 09 de junho de 2011 que assegurava o ingresso dos indígenas na educação superior pública e

privada. Citando o pensamento de Amado e Brostolin (2011), os autores relatam que:

> Educação superior é um mecanismo de fortalecimento das culturas e das identidades dos povos indígenas. A educação superior permite a conquista da efetiva cidadania, pelo direito de acesso aos bens do mundo contemporâneo, sem interveniência e sem intermediação de não índios. Isso significa que a partir disso se formarão profissionais que sejam no mínimo capazes de articular os conhecimentos provenientes, por um lado, das tradições de seus povos, por outro, da tradição ocidental e, ao mesmo tempo, dará ao país a oportunidade de quebrar a visão estereotipada que uma parcela significativa da população brasileira ainda guarda sobre os índios. (Amado; Brostolin, 2011, p. 14 *apud* Moura; Matos, 2022, p. 6).

Os autores evidenciam, no artigo, a Lei de Cotas publicada em 2012 que estabelece a obrigatoriedade de novos critérios de distribuição de vagas para as instituições de ensino superior públicas federais. Em 2017, pelo decreto nº. 9.034/2017, a redação foi alterada garantindo a participação de indígenas na referida Lei. Porém, os autores alertam para efetividade da lei por meio de projetos eficazes e envolvimento dos variados órgãos governamentais.

Após o levantamento das políticas estudantis (bolsas, auxílios e programas), foram recolhidos dados institucionais com quantitativos baseados em julho de 2019 e constatou-se que, na UFRR, são beneficiários do PBP (Programa de Bolsa Permanência) 548 indígenas, conforme informações da Diretoria de Extensão (DIREX). Destes, nove são do curso de direito. Além do PBP, há ainda 215 discentes indígenas que também recebem outros auxílios e bolsas. Destes, há somente um aluno de direito que é beneficiário, recebendo o auxílio alimentação.

Os autores fazem um breve relato sobre a implantação do curso de direito em Roraima, na UFRR. O curso atende, de modo especial, uma necessidade social local, por meio da oferta de ensino público superior na área jurídica à comunidade roraimense.

> Dos 43 indígenas que se matricularam de 2011-2019, apenas 2 concluíram o curso, além disso, no início de 2019, só havia 17 matrículas ativas. Logo, os demais desistiram, trancaram ou foram jubilados. Esse número que retrata a evasão é bastante expressivo (Moura; Matos, 2022, p. 10).

Os (As) autores (as) verificaram, ao desenvolver a pesquisa sobre a temática indígena, que há pouca produção na área, de acordo com consulta realizada no banco de monografias disponíveis na página do curso. É nesse cenário que se desenvolveu a pesquisa, buscando investigar quais as dificuldades que os discentes enfrentam

para alcançarem sua formação.

Dos 17 acadêmicos indígenas do curso de direito participantes das conversas, todos demonstraram desejo de formação, emprego e, sobretudo, de dar retorno a suas comunidades. “[...]Isso demonstra o espírito de coletividade e união tão característico de seus povos, como também a responsabilidade social como grupo hegemonicamente excluído ao longo dos séculos” (Moura; Matos, 2022, p. 13).

Dentre as dificuldades, reivindicações e reclamações, esses alunos propuseram poder contar com professores que conheçam suas realidades, já que “[...] não teceriam comentários preconceituosos” (Moura; Matos, 2022, p. 16). Além disso, os alunos apresentam dificuldades para interpretar o português, mas a primeira dificuldade foi a financeira, já que muitos, para continuarem no curso, precisaram deixar seus empregos e suas aldeias, uma das explicações que justificam o êxodo desses grupos para os centros.

Os autores relatam o sofrimento de participante por ser indígena e por ser homossexual, afirmando que o preconceito com as minorias também está presente nos ambientes da academia, sendo o preconceito o desafio mais comentado nas conversas, conforme citado por um dos participantes: “[...] foi justamente por eu ser homossexual também, então foi tipo um preconceito duplo”. (Moura; Matos, 2022, p. 21)

Em síntese, os autores afirmam que são tantos os desafios e preconceitos (alimentar, linguístico, de cotas) que o autor justifica a dificuldade em categorizá-los e hierarquizá-los devido às particularidades das diversas etnias. Porém, o aspecto econômico-financeiro é o problema mais relatado e apontado como causa de abandonos e dificuldades gerais na vida acadêmica (Moura; Matos, 2022, p. 22). Conforme apontado, existe um conjunto de outros problemas como língua, dificuldade de acompanhamento do conteúdo, alimentação, individualismo e tecnologias. Sugerem reserva de vagas para indígenas nos programas de bolsas, criação de um PIC[3] específico, núcleo ou centro com ações para diminuir essas dificuldades.

O artigo “Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guaranis e

[3] PIC: Programa de Iniciação científica

institucionais” escrito por Carniel e Costa (2022) teve como inspiração para sua elaboração a presença de um indígena guarani em uma cerimônia de formatura do curso de pedagogia. Observação que despertou a atenção e o interesse pela pesquisa, no período entre 2015 e 2016. Os autores relatam as dificuldades de ingresso no ensino superior pelos indígenas e destacam, ainda, que há um vestibular específico para os povos indígenas nas 8 universidades públicas do estado do Paraná.

A ideia dos autores era realizar um comparativo entre as políticas de inclusão e acessibilidade indígenas através de documentos, convênios e legislações com as expectativas dos guaranis. Essas políticas são oferecidas pela universidade e por programas federais e visam diversificar os sujeitos, os saberes, os modos de conhecer e os mundos cognoscíveis (p. 3). Relatam, ainda, a experiência marcada pela fala de um estudante ao se referir às diferenças e ao reconhecimento de saberes tradicionais pela universidade:

> José, um estudante Kaingang, durante uma aula do curso de ciências sociais da UEM em 2017: “Não somos nós que precisamos de interculturalidade, são vocês. Nós já sabemos como vocês pensam. Vocês é que precisam saber como nós pensamos para serem interculturais” (Costa; Carniel, 2022, p. 6).

Para este vestibular dos povos indígenas, a Universidade Estadual de Maringá prepara um manual indígena cuja capa apresenta imagens estereotipadas da diferença. Os autores identificam e tecem críticas a esse manual e a todo o processo de vestibular, inclusive à prova de redação, procurando estabelecer as diferenças ou semelhanças entre a perspectiva do candidato indígena frente ao processo e à instituição. Vejamos:

> A valorização da presença indígena nas universidades públicas do estado do Paraná pode potencializar deslocamentos político-epistemológicos e produzir fissuras nas formas ocidentalizantes (Costa; Carniel, 2022, p. 15).

Todavia os autores destacam a necessidade de compreender as influências da presença indígena e seus saberes nas estruturas da universidade. Em uma citação que merece destaque, professores universitários da Universidade estadual de Maringá afirmam:

> Se, por um lado, os Guarani dialogam com os saberes e a lógica das organizações, por outro, as organizações também dialogam com o múltiplo. Por isso mesmo, parece importante destacar o trabalho dos professores da

> CUIA[4], que se colocam nessa posição de mediação e diálogo entre a lógica do Estado e as perspectivas indígenas (Costa; Carniel, 2022, p. 14).

Os autores apontam aqui a importância da mediação dos professores frente aos saberes instituídos, estabelecidos e consolidados. Também compartilham as dificuldades que os professores enfrentam, apesar dos diálogos oportunizados, as possibilidades, as lacunas e políticas implementadas.

“Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Aran” é o trabalho elaborado pelos autores Goes, Fernandes e Barbosa (2022). Ele é voltado ao reconhecimento dos saberes indígenas nos espaços da educação escolar indígena, na fronteira entre as culturas. Nessa zona de fronteira, busca refletir sobre o professor não indígena em uma escola indígena. “Ora, pensar a educação intercultural nesse sentido implica considerar as diferenças culturais, a linguagem e as relações de poder implícitas nos métodos e no currículo escolar” (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 9). Assim, como ensinar dentro dos valores e culturas indígenas, não sendo indígena? O trio de autores questionam que pensar o mundo indígena não sendo indígena parece contraditório. “[...] Assim, quando se trata da educação escolar indígena, o professor deve posicionar-se como aprendiz” (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 3).

Ainda sobre este aprendizado dos professores, tendo em vista a educação escolar indígena, relatam que “[...] educadores não indígenas em escolas inseridas em territórios indígenas devem ter disposição e exercício cotidiano de aprender a escutar as vozes dos que vivem outras epistemologias”. (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 18)

Ainda assim, não ficou claro um posicionamento dos autores sobre o conhecimento de professores não indígenas nessa zona de fronteiras quando descrevem:

> Entretanto, há que se entender que somente aqueles que vivem o mundo indígena podem dar orientações no sentido do que pode e deve ser ensinado no espaço escolar indígena, pois, como ensina o ancião da Tekoa Araxa’í, a escola tem que começar pela comunidade (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 18).

Em que momentos, dentro da zona de fronteiras, esses professores terão autonomia para ensinar seus conteúdos? Ao abordar os conhecimentos tradicionais de

[4] Comissão de Universidade para índios

professores não indígenas, são trazidos com seriedade em receio de que, nesse contexto não indígena dentro da escola, se coloque em risco a visibilidade das lutas, dos conhecimentos e do modo de conceber a educação desses povos. O pensamento Backes e Nascimento (2011 *apud* Góes; Fernandes; Barbosa, 2022) referem que os professores não indígenas têm conhecimentos herdados do ocidente e, portanto, veem os indígenas sem considerá-los iguais por suas diferenças.

Ao descreverem a história dos povos indígenas e o processo de escolarização neste território, destacam que as aulas eram realizadas dentro da Opy'i [a Casa de Reza] e que, posteriormente, a escola passou a se chamar Escola Estadual Indígena (EEI) Mbya Arandu que dizer "sabedoria guarani".

Os autores destacam que

> O ensino nos anos iniciais é realizado quase exclusivamente por professores indígenas, enquanto, no ensino fundamental dos anos finais, atuam quase exclusivamente educadores não indígenas. (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 5).

Assim, a participação da aldeia na vida escolar é importante para manutenção de suas tradições. Os autores relatam que há destaque para o papel de um líder religioso "O Xamõi" [líder espiritual] é contratado como auxiliar. Esse fato contribui para a educação de todos, incluindo estudantes e professores da escola (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 5).

Diante dessa afirmação, os autores relatam que, apesar do longo histórico de imposições sobre as escolas, principalmente pelos jesuítas, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e pela FUNAI, a educação escolar indígena, no Brasil, principalmente a partir do contexto da Constituição de 1988, tornou-se, entre tantas outras lutas, uma pauta política importante para os povos indígenas de diferentes etnias e territórios.

Hoje, já não se discute se os indígenas querem ou não escola, mas sim que tipo de escola se deve formar em seus territórios. Os autores refletem sobre a LDB (Brasil, 1996), em seu art. 78, que destaca como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, uma vitória para os povos indígenas. Relatam ainda que

> As formações estruturadas pelo Protocolo Guarani e o Curso de Docentes Bilíngues estimularam a participação de professores indígenas nos cargos de

> professores nas escolas indígenas e evidenciaram o fortalecimento do protagonismo indígena e a valorização dos conhecimentos indígenas na educação escolar (Goulart, 2016 *apud* Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 6).

Sobre o processo de formação de professores no ensino superior, no Paraná, descrevem que surgiu a partir do ingresso de indígenas nas universidades estaduais e federais do estado e o Vestibular dos Povos Indígenas, organizado pela Comissão Universidade para os indígenas tem contribuído para a atuação indígena como professores e gestores nas escolas. Os autores informam que, durante muito tempo, a educação escolar indígena brasileira foi modelada por professores não indígenas. Estes, apesar de realizarem atividades de ensino, não inseriram, em seu processo formativo, os conhecimentos, costumes, tradições e a língua indígena.

Entre tantas outras dificuldades, Goes, Fernandes e Barbosa (2022) apontam que os professores não indígenas não utilizam os materiais disponíveis para o ensino intercultural, visto que

> [...] abordam a dimensão de que, além da ausência de materiais para as diversas realidades e etnias, outro problema identificado seria a não utilização dos existentes, pelo fato de professores não indígenas não terem condições de utilizá-los ou porque a direção escolar e a coordenação pedagógica não indígena não conseguem fazer as orientações de seus usos (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 7).

Os autores trazem outros pesquisadores e estudiosos na questão da interculturalidade. Eles destacam que há uma aproximação com a Pedagogia do Oprimido proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire (1987).

> Tomando como referência o educador brasileiro Paulo Freire, pode-se dizer que a pedagogia decolonial seria aquela capaz de libertar a consciência dos oprimidos, sujeitos invadidos pela cultura opressora, e que, segundo ele, “foram transformados em seres duais, processo em que ser é parecer e parecer é se parecer com o opressor” (Freire, 1987 *apud* Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 10).

Os autores apresentam a espiritualidade como elemento central na vida guarani. “Os Guarani contaram-me que, quando uma Tekoa [aldeia] se inicia, uma das primeiras construções é a Opy [casa de reza]. É dentro dela que se asserena o ser, que se busca a serenidade e se agradece pela vida e pelas dádivas da natureza” (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 11).

Segundo os autores, o aprendizado acontece naturalmente e em diversos espaços da aldeia. Descrevem que

> As crianças observam as ações dos adultos, imitando, percebendo as ações e palavras sem que seja necessária uma formalidade na relação. O aprender vai constituindo a experiência de estar junto, aprender fazendo juntos, em liberdade, muitas vezes sem perceber que se está aprendendo. Essa é uma busca de conhecimento que vem de dentro de cada pessoa no encontro com outras pessoas, lugares, casas de parentes, Opy, aldeias etc. (Haibara, 2018, *apud* Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 14).

Os autores compreendem que os componentes curriculares indígenas são essenciais à efetividade de uma escola indígena e que o movimento indígena e seus apoiadores lutaram fortemente para a garantia dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (RCNEI). Esse referencial dá aval para que a própria comunidade escolha quais conteúdos quer aprender, de acordo com seu contexto, e aponte quais formas, em que lugares e com base em qual concepção se dará esse aprendizado.

Enfim, nesse estudo, buscou-se evidenciar a importância de se trabalhar nas escolas, por professores não indígenas, os ensinamentos, a filosofia, os cuidados e os diálogos a partir das relações entre professores não indígenas atuantes em escolas indígenas.

Os autores Santos e Silva (2021) elaboraram o dossiê com o título “A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/Brasil – considerações iniciais” a fim de relatar o processo de escolarização dos potiguaras. De início, fazem uma contextualização, abordando o ensino posto pelos jesuítas, descrevem os processos próprios de transmissão de conhecimentos pelos indígenas desde antes da chegada dos jesuítas, “ [...]Esses conhecimentos eram usados para educar e transmitir seus ensinamentos a suas crianças de modo espontâneo[...]” (Santos; Silva, 2021, p. 106).

Os autores descrevem os objetivos da Companhia Jesuítica com intenção de catequisar e docilizar os primeiros habitantes das novas terras descobertas, impondo a cultura do branco, sua forma de pensar e visão de mundo.

Relatam a concessão, a partir da Carta Magna de 1988, aos povos indígenas do Brasil a possibilidade de novas relações para integração destes à sociedade brasileira não indígena, reconhecem a pluralidade cultural brasileira existente, mas silenciada e ansiosa por representações. A Carta Magna deu início a um caminho que abre portas para a educação intercultural tendo em vista a diversidade étnica e cultural do Brasil. Enfatiza o respeito às diferenças e oferece garantias específicas e culturais a esses

povos.

Os autores citam os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB), que regulamentam, detalham e conceituam a educação escolar indígena nacional, merecendo destaque a resolução CNE/CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999, que fixa, entre outras coisas, as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências (Brasil, 1999, *apud* Santos; Silva, 2021, p. 107)

Em seu estudo, trazem autores como Meliá (1979 *apud* Santos; Silva, 2021) e Lopes (1985 *apud* Santos; Silva, 2021) que diferenciam a educação escolar indígena da educação indígena:

> Uma vez que, de acordo com eles, a educação indígena é a aprendizagem espontânea em que a criança ou jovem observam as outras pessoas e praticam as atividades corriqueiras nas aldeias, e assim aprendem sem maiores explicações suas tradições e costumes sociais. Sendo assim, o que lhes é transmitida configura-se como educação indígena, no qual todos são alunos e ao mesmo tempo professores, porque todos aprendem juntos. É por meio dessas ações que crianças e jovens são preparados para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico, ao posso que a educação escolar indígena é a educação transmitida formalmente através do ambiente escolar (Santos; Silva, 2021, p. 108).

As ações do movimento indígena e ampliação das políticas indigenista contribuíram para implementação da educação escolar indígena. Segundo Santos e Silva (2021), em 2003, depois de muita luta junto aos órgãos competentes, buscaram o cumprimento da Resolução 003/99 do Conselho Nacional de Educação que resultou na inauguração de duas Escolas Estaduais Indígenas diferenciadas e específicas. Nessas escolas, o corpo docente é composto por indígenas, em sua maioria possuem formação profissional em Licenciatura Intercultural e os demais são graduados em áreas específicas do conhecimento.

> No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estadual indígena de ensino fundamental e médio Pedro Poti foram agregados elementos que buscam promover o encontro entre os saberes da tradição partilhados pelas experiências dos anciãos repassadas pelos seus ancestrais, as quais acontecem na tradição oral e os conhecimentos históricos disciplinarmente formalizados pelos professores para fortalecer e valorizar a cultura indígena Potiguar (Santos; Silva, 2021, p. 110).

O artigo foi pensado para contribuir na compreensão do processo histórico para se alcançar a garantia da educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada ao povo indígena Potiguara da Paraíba, pois a educação e a criação de

escolas indígenas eram necessidades da comunidade para adquirir conhecimentos sobre o mundo dentro e fora das aldeias.

A resenha produzida por Bergamaschi e Pinheiro (2021) sobre o livro “Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas” busca desconstruir a colonialidade do conhecimento ocidental e fortalecer modos originários próprios, evidenciando outras possibilidades de realizar pesquisa junto aos povos indígenas. O livro parte do posicionamento de que o conhecimento científico, hoje predominante, foi desenvolvido por meio de práticas racistas que contribuíram para discriminar e desvalorizar os povos indígenas. A inferioridade ainda é presente nas memórias coletivas.

A autora do livro, Linda Tuhiwai Smith, é uma intelectual indígena maori da Nova Zelândia que tenta desconstruir e dar um outro olhar às pesquisas realizadas no ocidente para e com os indígenas. A autora tornou-se conhecida entre os pesquisadores indígenas brasileiro com a frase “De objetos de pesquisa, passamos a ser pesquisadores”.

Essas e outras frases fazem da autora uma pesquisadora diferenciada ao escrever um modo particular de realizar pesquisas. Os autores da resenha descrevem que o termo pesquisa está indissociadamente ligado ao colonianismo e ao imperialismo europeu como afirma Smith (2018, p. 11) citado por Bergamaschi e Pinheiro (2021, p. 1).

Os autores dizem, em seu estudo, que a autora Smith analisa os conceitos de imperialismo e colonialismo e as interferências que ambos produziram sobre os colonizados.

> Dessa forma, mostra que, para os povos indígenas, a pesquisa tem um significado implícito na própria história, sob o olhar da ciência e do imperialismo ocidental. Questiona o lugar da escrita, das teorias impostas e das histórias, que hoje são contestadas. (Bergamachi; Pinheiro, 2021, p. 2)

Os autores da resenha relatam que a autora do livro, Smith, em um de seus capítulos apresenta que “[...] diferentes abordagens e metodologias que estão sendo desenvolvidas para que pesquisas com povos indígenas sejam mais respeitosas, éticas, solidárias e úteis” (Bergamachi; Pinheiro, 2021, p. 3).

Expõem a concepção de pesquisa-ação comunitária e emancipatória nas quais as comunidades participam e decidem caminhos dos processos investigativos, confirmada em uma de suas frases marcantes: “queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, a nossa maneira, para os nossos próprios fins” (SMITH, 2018, p. 42) de modo a preencher as lacunas existentes nos livros e na história da colonização brasileira.

A autora citada rejeita o termo pós-colonialismo, pois entende que o colonialismo não terminou como muitos autores pregam e que o colonianismo ainda causa profundos impactos; mostra que os paradigmas coloniais se apresentam de várias maneiras, marginalizando e inferiorizando os povos indígenas.

Após a leitura, identificamos que, por se tratar de buscas em repositórios e *sites* relacionados à educação, destacam-se, nos textos, a figura da escola e as expectativas em função do seu papel, dentro dessas comunidades. Para os indígenas, a escola representa não somente uma vitória como resultado de suas lutas, mas também igualdade de oportunidades que a torna potencializadora de movimentos de afirmação e reivindicação de direitos destes povos. A escola, também, possibilita o acesso aos conhecimentos universais e científicos (ocidentais), oportunizando e facilitando o acesso dos indígenas ao ensino superior. Diante das dificuldades vividas nas relações históricas e atuais, entre indígenas e não indígenas, ocasionadas, principalmente, pela língua (dificuldade de comunicação), a escola possibilitou o conhecimento da língua portuguesa pelos indígenas, contribuindo para a comunicação e o diálogo, por meio do ensino bilíngue, com os brancos, também fruto de lutas por uma educação diferenciada, bem como a continuidade de aprendizado da língua materna.

Nos trabalhos selecionados nos repositórios da UFES, os autores Marcilio (2004) e Moraes (2012) buscaram discorrer sobre novos processos e espaços educativos, sobre a formação continuada e inicial de professores indígenas e discutir as relações entre novas práticas musicais e estes novos processos.

Na faculdade de Educação da UFBA, Florêncio (2022), Batista (2012), Santana (2015), Santos (2015) buscaram retratar as relações dos povos com a educação escolar indígena, além de discutir sobre o estabelecimento da Lei 11.645/2008,

enfatizando as tentativas de silenciamento em consequência da perda da língua. Em sua maioria, os textos traçam um esboço sobre a cultura e história de determinado povo/etnia, relatando preconceitos e inferiorização. Ainda discorrem sobre as formas de educação e seus espaços, seja por modos próprios através da educação indígena ou a ofertada pela escola que constitui a educação escolar indígena. A luta pela sobrevivência, pela manutenção da cultura e pela garantia de direitos, inclusive a educação escolar também são destaques. Ainda tratam sobre esportivização das práticas corporais durante os jogos indígenas em específico na Bahia, sobre lutas históricas e atuais bem como a própria sobrevivência e resistência diante de diversas tentativas de silenciamento, apagamento e homogeneização.

Na ANPEd, os autores Bento e Oliveira (2022), Moural e Matos (2022), Carniell e Costa (2022), Goes, Fernandes e Barbosa (2022), Santos e Silva (2022) e Bergamaschi e Pinheiro (2021) e Kawakami (2019) constroem narrativas que marcam a luta pela sobrevivência de um povo, contadas a partir de sua cultura. Mostram as dificuldades de acesso e permanência no ensino superior, evidenciando o preconceito e os incômodos gerados pela presença indígena na universidade, mostrando a diferença de oportunidades e acesso a determinados cursos que ainda permanecem elitizados, contudo, como mostra Kawakami (2019), a presença indígena na universidade, principalmente em cargos de sua hierarquia (professores e doutores), pode proporcionar desarranjos curriculares.

Os autores descrevem, ainda, as políticas públicas para acesso e permanência e sobre o desconhecimento da cultura indígena por professores não indígenas. Alguns autores relatam que a educação ainda é colonial, desde a chegada dos jesuítas. Há muitas raízes e características desta forma de ensino nos sistemas educativos. Os autores denunciam o uso distorcido das pesquisas realizadas com indígenas e defendem um novo olhar para a realização de estudos com este público específico, com participação e retorno social para as comunidades pesquisadas. Os indígenas querem contar sua versão e como veem o mundo, pois o ocidente diverge e deturpa sua história e desvaloriza suas lutas.

Embora os trabalhos não tenham trazido muitas informações sobre as práticas corporais, eles nos mostraram o modo de vida, as lutas e a cultura desses povos. O mapeamento nos deu um panorama de como se encontram os trabalhos voltados para

a temática nos repositórios das universidades e da revista pesquisada. Estudos que nos trouxeram contribuições e entendimento e que servirão também para futuras produções e pesquisas.

2.3 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

A justificativa para realização deste estudo foi se intensificando no decorrer da elaboração do projeto e ao estudar literaturas referentes à temática indígena. Durante minha experiência profissional como professor, surgiram vários questionamentos que se somaram à curiosidade e ao desejo de conhecer sobre as práticas corporais realizadas por indígenas. Por isso, reafirmo que a temática indígena veio ao encontro de meus anseios, expectativas e inquietações enquanto professor de início de carreira, ao mesmo tempo que me afetava e me confrontava, me impulsionava a buscar resoluções e alternativas para melhoria de minha prática nas questões étnico-raciais.

Compartilho um pouco de minha formação e experiência profissional a fim de evidenciar conflitos, dificuldades, expectativas e decisões vivenciadas em minha prática docente. Julgo importante esse recorte para que, por meio dele, possamos tecer analogias e, por conseguinte, reflexões, de forma empática, reconhecendo as limitações, superações, possibilidades e direcionamentos de outros professores. Afinal, a troca do conhecimento, enquanto produto do vivido, nos enriquece.

Muitas dificuldades surgiram, no intervalo entre a graduação e o mestrado, que me levaram pausar a continuidade de meus estudos depois de minha formação inicial. Meus pais sempre foram incentivadores e, embora não tenham tido a oportunidade de estudar por diversas razões, sabiam da importância da educação. Diante disso, inseriram os seus sonhos nos sonhos dos filhos, mesmo com poucos recursos para esta empreitada, por isso estudei em escola pública, desde a educação infantil até a graduação e, mais tarde, acontece minha atuação como professor no ensino público. Essas experiências na vida pública foram importantes para minha identidade profissional e para a prática educativa, embora reconheça a difícil adaptação e a condução das aulas. Minha formação familiar é cristã. Minha trajetória na infância, vivendo em Regência Augusta, um balneário rico em cultura, memórias e histórias que muito contribuíram para minha bagagem cultural. Carrego muitas lembranças daquela

época, e elas influenciam e contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Ao ministrar aulas para crianças, minhas lembranças remetem a estes e a muitos outros recortes.

Vila Regência era o nome que compunha o cabeçalho todos os dias na Escola dessa comunidade, grupo escolar como era conhecido na época, onde estudei até a 3ª série, hoje equivalente ao 4º ano. Um vilarejo cercado de fauna e flora, rios e mares, com ruas de barros e monumentos centenários como a igrejinha, no centro da vila. Lembro-me do que gostava praticar, do que me motivava, dos banhos de rio, das aventuras nas matas em busca de frutas; da caça aos coquinhos produzidos pelos guriris (vegetação nativa rasteira à beira da praia) e das caçadas de mastro nas festas de "São Benedito e Santa Catarina"; das galinhas gordas de balas durante o dia dos santos "Cosme e Damião", dia no qual todos os donos de estabelecimentos jogavam ao ar balas que mais pareciam chuvas de doces.

Meu ensino médio foi marcado por muito aprendizado. Apaixonei-me pelo handebol e entrei para o time da escola. Essa paixão me levou ao curso de Educação Física. O handebol é uma prática europeia cheia de técnicas e movimentos precisos. Percebi que não era um jogo fácil e acessível. Era preciso muito treino e repetições para aprender o gesto esportivo e as técnicas. O handebol não é um esporte democrático, como o futebol que é um esporte mais popular e menos elitizado, visto que em qualquer lugar se joga futebol! Basta ter uma bola ou, quando não se tem, basta criar uma, era o caso de alguns alunos que faziam bola de papel durante o recreio. Bons tempos, boas lembranças! Muitos aprendizados que me constituíram. Como diz Fernando Pessoa "*Sou um pouco de tudo que encontrei pelo caminho"*. Apesar de toda essa experiência, percebi que a escola era um dos elementos e saberes necessários e apenas uma parte de tantos outros saberes na formação de minha identidade profissional.

Ingressante na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2003, no curso de Licenciatura em Educação Física, vi meu sonho e de meus pais se tornar realidade. Depositei em mim tamanha responsabilidade, tendo em vista que era o único da família a ingressar no ensino superior público até então.

O curso de Educação Física possuía um currículo para licenciatura plena com

possibilidades de atuação em diversos campos (escolas, clubes, treinamentos, academias, empresas e projetos sociais). Esta ampla possibilidade me deixava confuso, pois as disciplinas sempre me direcionavam para a educação e foi justamente onde obtive as maiores oportunidades.

O curso destinado à formação de professores apresentava, em sua matriz curricular, ciências humanas e sociais como disciplinas de peso, trazia também componentes curriculares das ciências biológicas, da biomecânica e disciplinas referentes a várias práticas esportivas, como futebol, e outras práticas europeias, como ginástica e handebol, judô, entre outras. No curso, sempre houve discussões a respeito da identidade da Educação Física. Era comum o questionamento quanto a seu caráter epistemológico. Afinal, a Educação Física era ou não uma ciência? Ainda não sabemos (era um debate sem fim!). Acho importante frisar isto, pois a concepção de Educação Física norteia o planejamento e desenvolvimento das aulas.

A história da Educação Física foi importante para descontruir e desmistificar conceitos e práticas. As discussões sobre a dicotomia que envolvia corpo e mente, discurso que pairava desde os anos 70, com o chavão "*Mens sana in corpore sano*", faziam parte de debates acalorados. Apesar dos debates, as dúvidas ainda povoam a mente. Muitos dos ingressantes e colegas de faculdade entraram na universidade acreditando que o curso de Educação Física era muito mais prático que teórico. Percebia-se em seus olhares, atos e discursos, baseados em reprodução, que estimulavam a possibilidade de o curso privilegiar os esportes hegemônicos. Em muitos, notavam-se resistências e preconceitos com algumas disciplinas, danças e ginástica rítmica, por exemplo. Acredito que muitos saíram da universidade com este pensamento, na certeza de que continuariam a desenvolver e aplicar estes discursos em seus campos de trabalho.

Já no terceiro período do curso, por meio de processo seletivo simplificado, ingressei em uma escola pública da rede estadual de ensino como professor por designação temporária. Embora não estivesse preparado com bagagem pedagógica no que se refere ao ensino e sem nenhuma experiência como professor, busquei atuar e ministrar as aulas a partir de minhas experiências de aluno (expectativas, maneiras de organização dos estudos, metodologias que mais me atraíam, ludicidade, formas variadas de avaliação), de minha visão de mundo e daquilo que acreditava como

propósito da educação. De certa forma, atuei nesta zona de risco, pois nem sempre nossa visão de mundo é a visão em que o outro acredita ou se deve acreditar.

Com o passar dos dias, fui me apropriando do contexto escolar, dividindo experiências com alunos e outros professores. Como cita Tardif (2002, p. 57), “[...] uma vez que trabalhar remete aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização de seu trabalho”. Assim, fui aprendendo com as experiências que se acumulavam no passar do tempo como afirma Tardif (2002) “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (Tardif, 2002, p. 68).

Tardif (2002) ainda destaca sobre o tempo na profissão, “[...] É apenas a cabo de um certo tempo, tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um eu profissional” (Tardif, 2002, p .108).

Nestes primeiros anos, apesar da experiência que estava adquirindo ao desenvolver o ofício de professor, na tentativa de buscar minha identidade, percebi que nem tudo era tão simples e que o sistema de ensino tornava tudo mais complexo, na medida que vai engessando o trabalho do professor, impedindo-o de realizar a aula como realmente acredita ou gostaria. Passei por muitas dificuldades e desafios. Trabalhei com alunos do 1º ao 9º ano de várias faixas etárias, de diversas camadas sociais em uma escola situada num bairro privilegiado de classe média, porém sua clientela era oriunda de muitos bairros, inclusive estudantes de bairros mais periféricos. Esse é um ponto que desejo trazer ao debate, pois, em minhas reflexões e questionamentos, me perguntava, como professor ainda em formação e sem os conhecimentos necessários trabalharia com os mesmos conteúdos, com seriação e faixas etárias diferentes e com realidades diversas? O que aqueles alunos precisavam apreender com minha disciplina? O que eles deveriam e poderiam aprender considerando sua maturidade? Diante desses impasses, recorria à biblioteca da universidade, reconhecendo que, na ânsia de aprender e de me preparar, utilizei “receitas prontas” (modelos e planos de aulas já elaborados) como também, muitas sugestões de aulas. Essas receitas (aulas prontas) não levavam em conta a realidade dos alunos ou as possiblidades de desenvolvimento dos mesmos. De certa forma, essas “receitas prontas” contribuíram

para refletir e buscar outras possibilidades para o desenvolvimento das aulas.

A cultura corporal de movimento, nesse momento da graduação, era uma abordagem ainda distante. Reitero que as dificuldades não eram apenas relacionadas aos conteúdos ou saberes disciplinares, mas a aspectos e ferramentas relacionadas à docência e sua prática (metodologias, domínio de sala, aprofundamento de conhecimentos, necessidade de cada ciclo, etapa). Como dito, utilizei também minhas experiências de vida e de aluno. Trabalhei com aquilo que sentia que agradava às crianças e aos adolescentes, principalmente com brincadeiras e esportes, repetindo muitas atividades. Embora conhecesse alguns exercícios de ginástica praticados e aprendidos na infância, como cambalhota, evitava muitos deles por considerar perigoso ou por falta de espaços e materiais para aplicação de alguns conteúdos. À medida que ia tomando consciência de minha responsabilidade, procurei criar aulas com base nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) diretrizes vigentes naquela época. A participação em estudos de formação continuada e o planejamento junto à área de linguagens colaboraram com meu aprendizado. Sobre a formação continuada, senti na pele a necessidade, naquele período, de formação mais específica para a área de educação física. Com certeza, seria muito útil e agregaria muito em minha formação e na elaboração de minhas aulas.

Apesar de minhas expectativas em oferecer aulas com mais qualidade e divertimento, pois quanto mais lúdica fosse a atividade, mais participação teria, esbarrei numa cultura já estabelecida. Ela é denominada de “cultura da rola bola” e se trata do legado de outros profissionais. Nessa cultura, não havia uma aula sistematizada ou planejada e não havia interação do professor com o aluno. Era uma Educação Física voltada para o lazer e para recreação, mas também para atender os interesses, dos alunos, do professor e da escola, no sentido de que a gestão não queria enxergar e nem resolver problemas de identidade da disciplina, ainda mais com Educação física desvalorizada pela comunidade escolar. Esse estigma é visível ainda hoje, com menos intensidade, em algumas escolas, desconsiderando a Educação Física como uma atividade motora voltada para o corpo e menos “cognitiva”. Podemos dizer que, nessa cultura do “rola bola”, na visão de muitos professores, não havia ensino nem aprendizado, apenas diversão e lazer. O futebol era o mais requisitado pelos adolescentes. Também esbarrei com a falta de interesse de muitos, principalmente de meninas, acostumadas a realizarem atividades paralelas à aula de Educação Física.

A baixa participação nas aulas aumentava à medida que aumentava o ciclo de alfabetização, ou seja, do sexto ano em diante, a participação nas aulas diminuía e, ao lecionar futuramente com o ensino médio, percebia que a participação era ainda menor com o aumento, nessa etapa, por presença de meninas.

Cheguei a lecionar, por pouco tempo, no Ensino médio, mas o suficiente para identificar muitas dificuldades em problematizar os conteúdos. A cultura de que Educação Física era apenas esporte estava estabelecida e arraigada entre os adolescentes. Percebia que o pedagógico não tinha conhecimento adequado sobre o ensino da Educação Física e o conhecimento que se tinha da disciplina baseava-se no senso comum: esportes! Estou me referindo a meus primeiros anos de trabalho como professor. Muitos desafios ainda estavam por vir e aconteceram em meus quase 15 anos de docência na disciplina. Refiro-me às práticas de ensino, mas havia outras dificuldades estruturais, materiais, recursos didáticos (não havia literaturas para a disciplina), as experiências conflituosas do trabalho coletivo, o trabalho burocrático exigido e necessário para sistematização e monitoramento da aprendizagem pela secretaria estadual de educação como preenchimento de diários, avaliações, os diálogos e reuniões com as famílias, entre outros.

Refletindo sobre a matriz curricular do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo - Polo Universitário de São Mateus, recordo-me de que a proposta curricular não abarcava outras culturas como indígenas, quilombolas e campesinos e, em nenhum momento do curso, nos foram apresentados assuntos relacionados a estes povos e comunidades.

Essa lacuna nos currículos se estendeu por muitos anos e só foi incluída na grade curricular com o estabelecimento de novas legislações que obrigam a oferta de conteúdos referentes a esta cultura. Ainda hoje, na educação básica, apesar da obrigatoriedade, predomina o que Moreira e Candau (2007, 2008) denominam de daltonismo cultural, situação na qual os próprios professores ignoram a existência das leis e das culturas existentes na escola. A homogeneização e a cultura da igualdade distorcem a equidade (justiça e oportunidades diferenciadas para todos), pois ainda há a concepção de que todos devam ser tratados de forma igualitária sem considerar suas diferenças. Sobre o daltonismo cultural afirmam que:

> O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo "padrão", ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (Moreira; Candau, 2008, p. 28).

Desse modo, ao mesmo tempo em que buscava minha identidade como professor, com o curso de graduação em andamento, reproduzia minhas aulas, inconscientemente, conforme as orientações e pensamento dominantes, deixando de contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária de forma a respeitar as diferenças numa sociedade multicultural como é o Brasil. Descrever minha experiência aqui é um ato de reflexão sobre as minhas ações e percalços. É reconhecer e expor meus limites e minhas possibilidades! É saber que outros passaram por situações parecidas e que muitos ainda as enfrentarão. De certa forma, meu relato demonstra a necessidade de formação continuada e mudanças curriculares nos cursos de formação inicial. Digo que passei por experiências positivas e negativas, mas todas elas contribuíram para minha formação e identidade profissional, refletindo sobre as possibilidades, desafios e planejamento.

À medida que os anos se passaram, novas experiências foram agregadas e outras dificuldades e questionamentos surgiam, por exemplo, o domínio de sala de aula, o enfrentamento dos alunos tendo em vista a cultura de Educação Física estabelecida, este por sua vez gera um forte desgaste profissional. Alguns conflitos e situações da atividade docente ainda me incomodam.

Passei anos de minha docência colecionando questionamentos. Em variados momentos, fui me tornando um pesquisador autônomo, mais consciente e mais experiente. Compreendi que a faculdade não forma em sua completude o professor. Como ensina Tardif (2002), minha identidade foi sendo construída a partir da junção da experiência e de diversos saberes no exercício da profissão.

> De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma que trabalhar, remete-se a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho (Tardif, 2002, p. 57).

Ser pesquisador é ser livre e consciente! Busquei, por inúmeras vezes, mudar realidades e transpor dificuldades, criei novas formas e possibilidades de ensinar.

Paralelo às observações trazidas até aqui, já formado e efetivo na rede estadual de ensino, o estudo parte das experiências, inquietações e das dificuldades vivenciadas como professor de Educação Física[5] da rede pública estadual de ensino. Trabalhar a cultura corporal, principalmente a indígena, nunca foi uma prática comum. Talvez seja um pouco desconhecida entre os professores da área que, por não conhecerem as bases pedagógicas, acentuam práticas desconexas das realidades, práticas reducionistas, excludentes, alienadoras, homogêneas e colonialistas, ou seja, a Educação Física seria para alguns privilegiados. Acentuam-se, nas aulas, as relações de poder nos esportes hegemônicos e europeus que dominam a preferência dos alunos e de professores e, na participação das aulas, onde os maiores e dotados de habilidades esportivas lideram as aulas de Educação Física escolar. Nas incertezas e reflexos dessa passagem pela escola, compartilho o meu próprio processo de formação e de experiência, aquilo que concebo como Educação Física.

Buscando entender esse processo, Pomuchenq *et al*., (2019, p. 30) explicam que a formação acadêmica e o contexto socio-histórico do professor influenciarão a maneira que este conduzirá suas aulas, principalmente "[...] nas relações da teoria com a prática, na integração dos diferentes saberes e nas relações com os educandos". Assunto que será analisado com mais profundidade durante o diálogo entre os referenciais deste estudo e a comunidade.

Sobre minhas inquietações e conflitos, traço um recorte na temática das práticas corporais indígenas, dentro de uma escola regular, anos iniciais na qual atuei por quase 10 anos. Na proposta de ensino para a disciplina de Educação Física, nos anos iniciais da rede estadual de ensino, uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas era trabalhar as diversas manifestações culturais, contemplando as diversas etnias e grupos sociais. Sabia que deveria incluir, no plano de ensino, aulas com temáticas indígenas, quilombolas e manifestações das diferentes regiões do país. Assim, deveria traçar meios metodológicos para que a proposta fosse efetivada. Meus questionamentos eram como trabalhar os conteúdos da Educação Física nesta temática? O que eu queria desenvolver nos alunos? E o que gostaria que

[5]Graduado em Licenciatura Plena Educação Física pela CEUNES/UFES (Polo Universitário de São Mateus), em 17/08/2007. Professor de Educação Física da Rede Estadual de Educação de 2010 até 2019. Atualmente, trabalho como Supervisor Escolar: Cargo Técnico da secretria. Dentre as principais atividades da Supervisão Escolar estão Regulação, Monitoramento, Avaliação e Orientação técnica.

aprendessem? Como dito anteriormente, minha primeira opção para recorrer e responder a meus próprios questionamentos era a internet.

Não busquei saber qual a importância e os sentidos das práticas corporais dessas diferentes culturas. O foco era encontrar quais eram as práticas corporais que poderiam ser desenvolvidas na escola regular com a estrutura e materiais que dispunha. Na internet, descobri várias atividades teóricas e práticas para crianças a serem repassadas, pois acreditava, em minha ingenuidade, que dessa forma, o ensino aconteceria. Dentre as atividades teóricas, havia músicas e desenhos de brincadeiras para colorir. Acredito que, ao dispor de todas as possibilidades, algo seria assimilado pelos alunos.

A maioria das atividades encontradas na internet para desenvolver de forma prática eram conhecidas pelos alunos, apenas desconheciam sua origem, na verdade nem eu mesmo, como professor, conhecia as origens de muitos jogos e brincadeiras. Assim, no decorrer do processo de preparação e desenvolvimento e na interação com os alunos, eu aprendia. No campo das lutas, um dos conteúdos da Educação Física que, embora não tivesse espaço nem material adequados, procurei desenvolver atividades encontradas na internet como “briga de galo” e “cabo de guerra”, práticas mais conhecidas e tradicionais no meio indígena. Dentre as brincadeiras, algumas faziam parte de nossas brincadeiras populares como jogos de queimada, peteca, bolinha de gude e pião. Depois das brincadeiras, produzíamos cartazes descrevendo as atividades indígenas. O estilingue, a zarabatana e o arco e flecha ficavam apenas no campo teórico e dos desenhos. Não consegui desenvolver os materiais por falta de recursos, tempo e conhecimento sobre a produção. Privilegiei o conhecimento teórico à experiência.

No campo da dança, por não conhecer músicas e cantores indígenas, não tive muitas escolhas a não ser trabalhar as músicas de programas infantis como “Brincar de índio” “Curumim Iê Iê”.

Com essas músicas, criei coreografias, juntamente com os alunos, utilizei tintas para pintar o rosto e fizemos cocares de papel. Atividades em que os alunos deveriam recortar, pintar, colar penas de papel e montar seu cocar. Com o passar do tempo, conheci, pela televisão, o Festival de Parintins, uma festa popular que acontece em

Parintins no estado do Amazonas. A festa é uma disputa entre 2 bois folclóricos (o boi Caprichoso representado pela cor azul e o Garantido representado pelo boi vermelho). Ao tomar conhecimento dessa manifestação cultural, baixei vídeos na internet para exibição nas aulas. Também baixei músicas tocadas nesse festival, chamadas toadas, a maioria com temática indígena.

Todas as aulas eram preparadas com o objetivo de mostrar que os indígenas, apesar de diferentes, faziam parte de nossa história, de nossa cultura, de nossa formação. Assim, a aula era preparada de forma prática e teórica. Ao relembrar a música, me pergunto: como trabalhar estas práticas com alunos de ensino médio se as atividades desempenhadas eram muito específicas para agradar ao público infantil? Hoje, imprimo vários sentimentos e, talvez, sem perceber reforcei vários estereótipos pregados por não indígenas e pelos livros didáticos, mas também pelo que me foi ensinado equivocadamente. Foi uma tentativa de aproximação com o conteúdo diante do desconhecimento das lutas e das realidades que os indígenas enfrentam. Percebia, nestes momentos em que trabalhei com outras culturas, que a universidade, e o curso de Educação Física não haviam me preparado para alcançar e retratar essas diferentes realidades.

Desse modo, de forma teórica e prática, tentei ensinar as contribuições indígenas por meio da Educação Física, pois entendo que muitas das práticas indígenas foram se misturando num processo que chamamos de hibridação (mistura de culturas). Processo em que muitos dos elementos da cultura corporal foram se transformando, com novos gestos, novas regras, materiais e conceitos. Logo, as contribuições partem dos indígenas e não o oposto, visto que estas atividades e práticas corporais já existiam antes de a Educação Física ser uma disciplina escolar.

As atividades desenvolvidas, na semana do mês de abril, dedicadas ao “Dia do Índio” na escola onde eu trabalhava com alunos dos anos iniciais, tinham a intenção de mostrar aos alunos que os indígenas fazem parte da formação do povo brasileiro, demonstrando que a cultura indígena está presente nos nomes, na culinária, nas brincadeiras, nas lutas, nas músicas e nas manifestações culturais, nas roupas, adornos, adereços e instrumentos, na medicina e na sociedade.

Já em cargo efetivo na Secretaria Estadual de Educação e por conta de algumas

questões, limitações emocionais e físicas, decidi deixar a sala de aula e atuar na Superintendência Regional de Educação de Linhares-ES como supervisor escolar. O trabalho é diferenciado, oposto à docência. Nesse cenário, me sinto trabalhando atrás das cortinas, embora, por ofício de meu cargo, estou frequentemente em escolas conversando com a gestão e em contato com o cotidiano escolar. Esse cargo me possibilita contribuir melhor com o ensino de modo geral.

Como supervisor escolar, acompanhei, em alguns momentos, o processo de criação da escola indígena de Ensino Médio Caieiras Velha, jurisdicionada pela SRE (Superintendência Regional de Educação) onde trabalho. Por curiosidade, tive a oportunidade de verificar alguns documentos como a proposta curricular para esta escola indígena. Percebi, na organização curricular, que a Secretaria de Educação faz distinção entre a Educação Física e práticas corporais indígenas. Não é possível afirmar que se trata de uma dicotomia ou se, ao elaborar a proposta, distinguiram-se as práticas esportivas realizada na Educação Física da escola com uma corporeidade indígena presente nos ensinamentos e costumes da aldeia que não é possível identificar e observar na escola. Entendo que esta é uma questão importante a ser desvelada para compreender o processo de ensino e o desenvolvimento das práticas corporais indígenas dentro da escola. A forma como o professor seleciona os conteúdos me despertou curiosidade. Interesse que se somou a outros, principalmente, ao tomar conhecimento a respeito das práticas corporais, durante minhas pesquisas na elaboração do projeto. Tais conhecimentos foram alcançados por meio de bibliografias pesquisadas.

Ao pesquisar o que significavam as práticas corporais indígenas, observei que há, no campo da Educação Física, poucas literaturas relacionadas aos indígenas no estado do Espírito Santo. Os poucos estudos encontrados em Educação Física com indígenas foram realizados fora do estado, o que me despertou o desejo de conhecer as práticas locais e seu ensino, mais uma justificativa para a pesquisa. Clarice Conh, em seu artigo “Culturas em transformação: os índios e a civilização”, ressalta que as culturas estão passando por diversas transformações, mas destaca que “[...] a sobrevivência cultural apresenta problemas de outro tipo, sendo que o primeiro é defini-la” (Cohn, 2001, p. 36). Assim, desvelar, descobrir e escrever sobre essas práticas e como são desenvolvidas na escola, fazem parte dos objetivos deste estudo.

Outra observação constatada é que estas práticas possuem sentidos e significados como afirma Grando (2004) e delas só tem conhecimento quem faz parte da própria etnia ou por meio de mapeamento e conhecimento do território.

Ao elaborar meu projeto, busquei saber se o professor que atua na escola era indígena, o que é pré-requisito para ocupar uma vaga de docente na escola segundo o edital e acordo firmado entre Secretaria de Educação e lideranças indígenas, porém, devido à escassez de professores indígenas formados, abre-se exceção para professores não indígenas. Através de informações de outros setores da secretaria, constatei que alguns professores, inclusive, os professores de Educação Física não eram indígenas. A partir desta constatação, a qual considero a problemática que permeia este trabalho, levantou-se o questionamento de como estes professores trabalham com as práticas da aldeia se desconhecem as práticas corporais daquele grupo e seus significados? Parto do princípio de que esses professores não indígenas, não possuem formação em licenciatura intercultural (curso específico determinado por acordo com as lideranças comunitárias) e, consequentemente, faltam-lhes muitos conhecimentos a respeito da cultura e tradição dos indígenas de Caieras Velha. Diante do exposto, importante o questionamento: em que e quem se fundamentam para ministrar os conteúdos indígenas?

Baseado nas literaturas pesquisadas, pude perceber a importância dessas práticas corporais para as comunidades, visto que traduzem o modo de vida e constituem a identidade de uma etnia. Percebi o quão importante era a presença de um professor indígena para ministrar as aulas. Alguns questionamentos me cercaram e junto com eles o desejo de me aprofundar no conhecimento e no compartilhamento dessas práticas.

Nessa aldeia, há duas escolas indígenas, uma de ensino fundamental administrada pela prefeitura de Aracruz e outra de Ensino Médio administrada pelo Estado (SEDU). Optei por pesquisar a única escola de Ensino Médio indígena do estado que integra a rede estadual de ensino por esta escola ser jurisdicionada à superintendência na qual trabalho, vantagem da proximidade e do acesso à escola com meu trabalho de supervisor escolar. A princípio, acreditava que esse acesso seria muito mais fácil, mas desconhecia todo o processo para realizar estudos em comunidades indígenas. Esbarrei na burocracia, entendendo que, apesar de necessário, tendo em vista a

manutenção, integridade e saúde desses povos, as exigências por parte dos órgãos de pesquisa e proteção indígena fazem com que poucos estudos com temática indígena sejam realizados. Talvez isto explique o baixo quantitativo de pesquisas realizadas *in loco* em aldeias indígenas. Se há poucos estudos, consequentemente, teremos pouca visibilidade das lutas e problemas destas comunidades.

Diante da escassez de estudos no estado abordando estas práticas no campo da educação e da Educação Física e frente às observações trazidas, decidi tecer esse trabalho para obter respostas a meus próprios questionamentos.

Compartilhadas minhas experiências e as de outros colegas de profissão, analisando as literaturas[6] que atestam a presença do esporte como conteúdo hegemônico e as reflexões a partir de observações realizadas por pesquisadores frente aos jogos indígenas (um evento multiétnico com o objetivo de intercâmbios culturais) nos quais foi identificada a esportivização das práticas indígenas e considerando toda a cultura esportivizante estabelecida nas escolas regulares, na atualidade, bem como a influência que o esporte exerce sobre as aulas de Educação Física, criam-se possibilidades para que estas práticas, na escola indígena, também sejam esportivizadas ou substituídas por outros conteúdos. Outra situação a ser analisada é a formação do professor de Educação Física não indígena, considerando a ausência de disciplinas na formação inicial que tratem pedagogicamente dessas culturas, assim como enfrentei dificuldades como professor da rede pública no início de minha carreira profissional.

A ausência das práticas corporais cria uma problemática que rompe os muros da escola. Soares *et al.* (1992), ao abordarem a importância da aplicação desses conteúdos, descrevem os prejuízos de sua ausência nas aulas.

> Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal

[6]As literaturas em que autores trazem a problemática da esportivização são: "*Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica*" (Neira, 2019), "*Sociologia crítica do esporte: uma introdução*"' Bracht,2005), "*As Práticas Corporais e a Educação Física do Corpo Indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas*" (Grando, Almeida e Almeida, 2010), *"Práticas Corporais, Sentidos e Significados: uma análise dos jogos dos povos indígenas*" (Almeida e Suassuna, 2010); *"Representação Social de Esporte praticado por Indígenas"*(Santos, 2015).

> humana? (Soares *et al*.,1992, p. 42).

Dentro da comunidade indígena, as práticas corporais indigenas são consideradas saberes tradicionais e cumprem função de ensino e aprendizagem, conforme Grando (2004). Nesse sentido, não abordá-las é extinguir um saber e, consequentemente, impedir a apropriação de conhecimento. Considerando as particularidades de cada grupo étnico e diante da invisibilidade e do desconhecimento desses saberes por parte do professorado, se impossibilitam referências de formações continuadas sobre essas especificidades.

Neira (2019), ao abordar a Educação Física cultural, nos mostra outra preocupação sobre o trabalho docente com vista às práticas corporais:

> Reconhecer o repertório cultural corporal da comunidade e incorporá-lo ao trabalho pedagógico não é uma tarefa fácil. Existem nuances discriminatórias específicas que passarão despercebidas caso sejam abordadas as brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas com os quais os estudantes se identificam. Não raro, a ênfase pedagógica que vigora no tratamento de certos temas, impede a explicitação de questionamentos e contribui para ocultar os modos de ser, pensar e agir dos grupos minoritários. O resultado só pode ser a desqualificação dos seus saberes, impedindo-os de aprender mais sobre sua cultura e, assim, compreender as condições em que vivem. (Neira, 2019, p. 53)

E ainda, Neira (2019), além de incentivar o reconhecimento das práticas a partir do mapeamento, defende a ancoragem social do conhecimento, propondo uma investigação histórica dessas práticas.

> Na Educação Física cultural, o ponto de partida do trabalho pedagógico é a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginastica. Agenciado pelo princípio da ancoragem social dos conhecimentos, o professor ou professora propicia análise sócio-histórica e política da prática corporal. (Neira, 2019, p. 54)

A ancoragem social dos conhecimentos possibilita compreender a produção histórica dessas práticas e contribui com a compreensão da realidade. O desconhecimento delas ou sua substituição gera incompreensão e impossibilita o conhecimento em sua totalidade. A problemática pode se acentuar com ausência de professores indígenas que, possivelmente, são substituídos por professores não indígenas, que desconhecem a cultura da aldeia e suas práticas, não realizam nenhuma aproximação ou diagnóstico e mapeamento. Exposta a problemática em torno das práticas e do seu ensino, justifica-se o estudo proposto.

Diante dos questionamentos trazidos até aqui e observada a problemática sobre o

ensino das práticas corporais indígenas e os conhecimentos tradicionais, propus pesquisar e compreender como é o ensino das práticas corporais indígena na escola de ensino médio. Qual é o trato pedagógico cultural e/ou científico dado às práticas? Em quais autores se fundamentam e planejam suas aulas? Importante destacar os saberes dos alunos, a relação da escola com a comunidade, as dificuldades e desafios, os espaços de saberes e sua mobilização e as perspectivas de formação de professores.

Ao descrever e compreender a realidade desse ensino, podemos considerar o cumprimento do papel da escola e sua importância naquela comunidade. Para tanto, buscamos produzir juntos, na comunidade indígena, um conhecimento que colabore na ampliação de suas compreensões pautadas em uma pedagogia colaborativa.

O estudo se mostra importante e relevante, visto que há pouquíssimos estudos no campo da Educação Física acerca da temática no Espírito Santo, sendo que o município de Aracruz é povoado por 12 aldeias indígenas e 2 grupos étnicos. Desse modo, além de contribuir para fomento da pesquisa com povos indígenas, o trabalho poderá gerar perspectivas de formação de professores que qualifiquem os saberes e fazeres da sua prática pedagógica ao promover reflexões na comunidade escolar sobre o futuro e continuidade de suas tradições bem como produção de conhecimento. Os apontamentos indicarão a necessidade de políticas para o ensino escolar indígena, principalmente, quanto à formação de professores indígenas e a aquisição de materiais adequados que fortaleçam as identidades de crianças e jovens e a construção do conhecimento e intervenção na prática profissional dos professores.

A pesquisa no campo das ciências sociais pode investigar e propor soluções para problemas sociais dentro da escola. O início desta pesquisa, em âmbito estadual, pode abrir portas para outros estudos em Educação Física, em outras aldeias com suas etnias estabelecidas em Aracruz e escolas não indígenas, além de consolidar, legitimar e registrar práticas que são patrimônios imateriais do Estado. Constatado que há poucos estudos, no campo de Educação Física, sobre as práticas corporais indígenas no Espírito Santo. Fato que torna o estudo relevante para produção acadêmica das práticas desenvolvidas na escola da aldeia. Trata-se de outra possibilidade pedagógica ainda pouco explorada para a Educação Física escolar no ES. Grando e colaboradores dizem que:

> Diante da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas do país, parte-se do princípio que todos os brasileiros devem ter acesso ao conhecimento sobre sua própria diversidade para aprender a respeitá-la e reconhecê-la como direito de todos (Grando; Aguiar; Oliveira, 2009, p. 3).

Conhecer as práticas corporais, como parte da tradição de um grupo, abre possibilidade e tentativas de entendê-las como e porque foram criadas e de que maneiras esses grupos as mantêm. Seu desdobramento e seu desenvolvimento, no ambiente escolar, tornam a escola parte importante e integrante neste processo de continuidade e manutenção de tradição.

> Como práticas corporais, as manifestações das culturas indígenas possibilitam compreender a história e a cultura de cada grupo étnico e as complexas relações que produziu e mantêm estas práticas como formas de identificação coletivas (Grando, 2005 *apud* Grando; Aguiar; Oliveira, 2009, p. 3).

Como podemos perceber, a busca pelo conhecimento do ensino das práticas corporais na escola indígena foi o motivo e também objetivo deste estudo, por isso reafirmo o entendimento de que não somente o ensino, mas as práticas deveriam ser compartilhadas como possibilidades do trabalho pedagógico intercultural dentro das escolas regulares não indígenas, já que trabalhar com estas manifestações artísticas, corporais e culturais contribui com a causa indígena, promove o combate ao racismo, intolerância e estimula o respeito às diferenças. Afinal “[...]A contribuição desses povos para a constituição do patrimônio cultural da humanidade é de inestimável valor” (Loureiro, 2019, p. 21).

2.4 OBJETIVOS

2.4.1 Objetivo geral

Compreender as manifestações e o ensino das práticas corporais indígenas na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha, Aracruz – ES.

2.4.2 Objetivos específicos

- Identificar as práticas corporais desenvolvidas entre os indígenas na localidade de Caieiras Velha;
- Compreender os sentidos e significados das práticas corporais indígenas pelos alunos nas aulas de Educação Física da escola, inclusive pinturas corporais;
- Entender como os professores da escola mobilizam e desenvolvem seus saberes

profissionais para a atuação pedagógica sobre as práticas corporais indígenas.

2.5 REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentado em pesquisadores ligados à temática indígena, à educação e à Educação Física, esse estudo nos trouxe contribuições referentes às relações que os grupos indígenas possuem com as práticas corporais, com a cultura e a história, bem como a vida social e as relações desses elementos com a escola, principalmente com as práticas pedagógicas no campo da Educação Física. Buscamos reunir autores que pesquisam temáticas indígenas. São estudiosos antropólogos e autores do campo da Educação Física, já que entendemos que, em nosso estudo, estas questões estão imbricadas e indissociadas. Pesquisas realizadas por Tardif (2002) e Baniwa (2019) se dedicam à formação de professores, em especial, aos professores indígenas. Neira (2019) e Grando (2004) são professores no campo do ensino da Educação Física que compartilham suas experiências e seus estudos. Ora apresentam experiências reais com pesquisas etnográficas ora contribuições por meio de produções escritas. Neira (2019) afirma que:

> O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e validando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola (Neira, 2019, p. 31).

A perspectiva do trabalho é compreender o real cenário das práticas corporais indígenas na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha, analisando seu ensino e as possibilidades de trabalho a partir do mapeamento das realidades da aldeia e da escola. Nesse mapeamento, foi possível entender a extensão e a dimensão deste conhecimento; sua importância para a escola e comunidade; dificuldades e desafios encontrados pelo professor; a proposta curricular para a escola; o planejamento do professor e suas bases; as metodologias abordadas; materiais e recursos utilizados; reflexões, problematizações e aprendizagem. Esse mapeamento, juntamente com os dados coletados (questionário, entrevistas, análise documental, observação das aulas), foi importante para compreensão e análise.

Conforme citado, buscamos bases e fundamentos nos trabalhos de Neira (2019), Grando (2004), Baniwa (2019) e Tardif (2002).

2.5.1 O currículo cultural proposto por Neira (2019).

Neira (2019) desenvolveu estudos no campo da Educação Física cultural. Publicou alguns livros: “Ensino da Educação Física (2007)”; “Educação Física cultural: A reflexão e a prática no Ensino Médio” (2016); “Educação Física: A reflexão e a prática no ensino”; “Educação Física cultural: currículo em ação”; “Educação Física cultural: relatos e experiências”; “Educação Física cultural: inspiração e práticas pedagógicas e “Educação Física: currículo e cultura”. Sua tese de livre docente intitulada “O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores” aborda a necessidade da existência de um currículo que valorize e reconheça as diferenças numa sociedade diversificada e multicultural como a do Brasil. Expõe que os repertórios das práticas corporais das camadas, grupos e culturas populares são desvalorizados. Apoia–se no campo dos estudos culturais[7] e do multiculturalismo crítico a fim de que seus estudos possam descolonizar o currículo, combater o daltonismo cultural e valorização da ancoragem[8] social dos conhecimentos.

É notória a linha defendida por Neira (2019). Neira (2019) nos convida a pensar sobre a Educação Física cultural como uma nova possibilidade de democratizar a Educação Física, não somente aquela em que todos estejam envolvidos, mas um componente curricular que todas as culturas sejam representadas em seus conteúdos.

Diante da vasta obra com temática cultural produzidas pelo autor, tomamos como base para fundamentar nossos debates e análises do ensino das práticas corporais indígenas o livro “Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica”. Nesse livro, Neira (2019) prega o enfretamento aos discursos contra hegemônicos, estimula romper com discursos colonialistas, desigualdades sociais e curriculares, ao desprivilegiar discursos e práticas corporais das camadas, grupos culturais e sociais dominantes. Dessa forma, oportuniza a Educação Física para todos como uma prática

---

[7] Os estudos culturais constituem outra teoria pós-crítica que oferece ferramentas para compreender a atualidade. Seu objeto principal são as relações entre a cultura contemporânea e sociedade. Do ponto de vista político, os estudos culturais objetivam construir um projeto de transformação social e, do teórico, pretendem compor um novo campo conceitual interdisciplinar e comprometido com o exame das práticas culturais, considerando seu envolvimento com e no interior das relações de poder (Nelson; Treichler; Grossberg, 2008 *apud* Neira, 2019, p. 36)

[8]Segundo Moreira & Candau (2007), a denominação ancoragem social dos conteúdos refere-se ao elemento do currículo, aprendizagem em sala de aula, em que o estudante pretende ter maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde.

em que as pluralidades culturais e as diferenças sejam evidenciadas e reconhecidas.

Em outro olhar, o autor busca fortalecer o compromisso com uma educação universal, democrática, com justiça social. Um dos motivos pela escolha desse referencial é considerarmos os indígenas um grupo minoritário, principalmente, por suas diferenças raciais, culturais e modo de vida. Nesse, e em diversos livros produzidos, Neira (2019) nos mostra o cenário atual da Educação Física nas escolas. Uma Educação Física sem sentido, com poucas participações, conteúdos hegemônicos e monoculturais que contribuem para a continuidade do sistema dominante e desvalorização das culturas minoritárias. “Nas propostas convencionais da Educação Física, é notório o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outros referenciais”. (Neira, 2019, p. 33)

O autor, numa perspectiva pós-critica estruturalista, pós-modernista e pós-colonialista, denuncia que o colonialismo ainda persiste, está presente no currículo (cristão, heterossexual, europeu e branco) e nos ensinamentos e metodologias aplicadas por professores. Nessa perspectiva, a Educação Física indígena valoriza as práticas corporais da comunidade em detrimento das práticas europeias, estadunidenses e orientais quando utiliza um currículo intercultural que valoriza e respeita todas as culturas.

No livro “Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica”, o autor cita vários depoimentos de professores que, de forma coletiva, compartilharam suas experiências, propuseram (apesar dos desafetos de colegas de profissão) uma Educação Física diferente, voltada para a representatividade e valorização do diferente. Assim, propõe um novo jeito de fazer Educação Física com um olhar voltado para as culturas silenciadas. No livro, os professores evidenciam as possibilidades que a Educação Física pode contribuir para desconstruir o daltonismo cultural, ações e preconceitos que privilegiam determinado grupo e que fortalecem a manutenção das relações de poder. Segundo o autor, a Educação Física, nos moldes atuais, contribui para a manutenção desses privilégios, desenvolvendo um currículo colonialista. Ele parte do pressuposto pós-crítico para ressignificação da Educação Física, compreendendo como os sujeitos são produzidos a partir das relações, busca revelar e desmantelar as estruturas que sustentam o poder hegemônico e as relações de poder nas práticas educativas de Educação Física. Essas estruturas são entendidas

pelo autor como linguagem e discursos, conforme registro a seguir.

> “No que lhe concerne, o pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. Nesse campo teórico, “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. (LOPES, 2013, p. 13). O pós-estruturalismo se propõe a explicitar a complexidade com que homens e mulheres “leem” e traduzem a realidade” (Neira, 2019, p. 31).

As experiências do coletivo de professores da USP (Universidade de São Paulo) foram vivenciadas e produzidas em determinados contextos com alunos, ressignificando práticas pedagógicas conservadoras e acríticas, diversificando as práticas corporais, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativas, a partir das necessidades, das limitações, dos diálogos com a comunidade, valorizando e respeitando territórios e culturas. Neira (2019) descreve:

> Para melhor compreender o processo do ponto de vista de quem diariamente pisa o chão da quadra, pátio ou sala de aula, recorri ao ferramental das teorias pós-críticas para analisar os relatos das experiências mais recentes, procurando saber quais campos teóricos inspiram seus autores e autoras, como definem os temas, planejam e desenvolvem as situações didáticas, quais conteúdos emergem durante os trabalhos e de que maneira avaliam as próprias ações (Neira, 2019, p. 16).

O autor afirma que não se trata de um método e receitas prontas, mas uma tentativa de ressignificar o ensino das práticas corporais que engessam as aulas de Educação Física. Vejamos:

> É o desafio de aprender com e sobre os significados das práticas corporais e as formas que a cercam e produzem representações. É uma narrativa do conhecimento produzido no desafio cotidiano dos professores, alunos e alunas de escolas cheias de vidas, dinâmicas e ameaçadas pela reprodução das desigualdades (Neira, 2019, p. 10).

O autor aponta a necessidade de que aulas possam ser tematizadas, problematizadas, bem como as intercorrências e situações que acontecem durante a aula. As discussões a respeito do conteúdo podem gerar reflexões e aprendizados, oportunizando a formação de sujeitos críticos e conscientes. Na verdade, o autor propõe que os alunos escolham os temas das aulas, fazendo alusão ao que propõe Paulo Freire. Segundo Neira (2019), os professores devem buscar a partir dos próprios alunos essa problematização. Para o autor, as aulas devem ser atemporais.

A escolha dos conteúdos não deve ser privilégio de um e desconsiderar o outro, mas

considerar a existência de um encontro de saberes a serem vivenciados, discutidos e problematizados. “Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física (Santos, 2016). Implica destrinchar, escrutinar e desfamiliarizar o que está estabelecido” (Neira, 2019, p. 64). Enfrentar o pensamento dominante estabelecido e compreender os sujeitos que produzem este pensamento.

Neira (2019) também destaca a importância de se considerar o contexto em que os alunos estão inseridos e mapear temas que estão fora deste contexto. Sobre o conceito de mapeamento Neira(2019), afirma:

> Inspirado nas teorias pós-críticas e agenciado pelos princípios ético-políticos explicitados no capítulo anterior, a análise dos relatos de experiência indica que o professor ou professora define a manifestação que será abordada com base no patrimônio cultural corporal da comunidade, reconhecido por meio de um mapeamento. **Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos e alunas, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no bairro da escola ou no universo cultural mais amplo.** Mapear também tem o sentido de reconhecer os saberes que os estudantes possuem sobre uma determinada prática corporal**.** Não há um padrão ou roteiro a seguir. Durante o mapeamento, os docentes conversam com as turmas, pesquisam o entorno, observam os momentos de entrada e saída dos estudantes, os intervalos, condições efetivas da escola, etc. (Neira, 2019, p. 60).

Diversificar o ensino com outros saberes sem ofender as autonomias é uma atribuição e uma responsabilidade do professor crítico, reflexivo sem imposição de ideologias e visões de mundo desconexas da realidade e seu contexto.

Neira (2019) defende as práticas como patrimônio imaterial a serem reconhecidas e preservadas pela escola, a fim de valorizar as raízes culturais da comunidade:

> Reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade com vistas a desenvolver um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada é o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Primeiramente, com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, a(s) brincadeira(s), dança(s), luta(s), ginástica(s) ou esporte(s) disponíveis no universo cultural dos alunos e alunas são transformadas em temas culturais. (Neira, 2019, p. 53).

Aos olhos de Neira (2019), a escola passa a ter uma responsabilidade importante quanto à preservação, ao reconhecimento e ao ensino destas práticas.

Além de explorar o livro “Educação Física cultural inspiração e prática pedagógica”, tomaremos outros trabalhos de Neira, juntamente com Neves. É o trabalho publicado em 2019 “O currículo cultural de Educação Física: princípios, procedimentos didáticos

e diferenciações” bem como a base dos estudos de Neira (2011) “O currículo cultural da Educação Física em ação: A perspectiva de seus autores”. Além de tratar questões relativas ao mapeamento e justiça curricular, o autor explora questões sobre planejamento, metodologias e avaliações no currículo cultural.

Neira (2011) destaca alguns princípios do currículo cultural:

> articulação com o projeto pedagógico, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos e a recusa do daltonismo cultural e, como procedimentos didáticos, o mapeamento, a leitura da prática corporal, a ressignificação, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação (Neira, 2011, p. 188)

É comum, nos trabalhos deste autor, ao abordar sobre o currículo cultural, destacar a descolonização do currículo e, dessa forma, buscar despertar a criticidade do sujeito e valorização da Educação Física como disciplina que integraliza os conhecimentos para a formação humana e a evidencia como produtora de conhecimento.

Considerando as transformações sociais e as novas necessidades, está em curso um processo de descolonização das ideias, comportamentos e práticas. Na esteira dessas transformações, a Educação Física passa a validar outros saberes e, ao longo dos anos, volta o olhar para temas até então negligenciados. (Neves; Neira, 2019, p. 111)

Neira e Neves (2019) destaca a importância da articulação destas práticas corporais com o Projeto Político Pedagógico da escola e afirma que “[...] a escola é lugar de problematizar os discursos e significados culturalmente atribuídos às pessoas e às práticas corporais, e o currículo é o que dá condição para isso” (Neves; Neira, 2019, p. 111).

2.5.2 As experiências e contribuições de Grando (2004)

Nossa pesquisa se fundamenta, também, nos estudos de Grando (2004). São artigos, teses e dissertações no campo das práticas corporais indígenas. Por meio de pesquisa etnográfica, a autora mergulhou no cotidiano da aldeia de etnia Bororo, no estado do Mato Grosso.

Beleni Saléte Grando é pós-doutora em Antropologia Social (2011) e Doutora em Educação (2004) pela UFSC. Graduou-se em Educação Física na Universidade

Federal de Mato Grosso (1985) onde integra o quadro docente (2011) da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Como pesquisadora, compõe o Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura do CBCE (2004), criou, em 2004, o Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura - COEDUC/CNPq. Colabora com o Núcleo de Estudos e Populações Indígenas (NEPI/UFSC). Atualmente, coordena, via PPGE/UFMT, a Rede Procad-Amazônia/Capes (2018) com o PPGEDUC/UFPA e PPGE/UFAM bem como a Rede UFMT (2016) - Ação Saberes Indígenas na Escola com a Unemat e UFR. Os temas de estudos são: educação intercultural, educação do corpo, educação indígena, educação da criança e cultura popular.

Em sua tese de doutorado “Corpo e Educação: As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT”, Grando (2004) se preocupou em organizar um referencial curricular para a educação escolar indígena, referencial este que respeitaria e abarcaria os costumes e culturas dessa etnia. Essa preocupação pode ser verificada quando a autora relata:

> [...] pudemos encaminhar os debates e as sistematizações necessárias para que, durante a disciplina de Linguagem Artística e Corporal, os professores indígenas pudessem fundamentar suas contribuições na elaboração do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) e, posteriormente, elaborarem os projetos pedagógicos interculturais para as escolas indígenas de suas aldeias” (Grando, 2004, p. 25).

A autora, através dos diálogos com comunidades indígenas e não indígenas e das relações interculturais entre elas, buscou compreender quais os sentidos e significados que as práticas corporais adquirem para o povo Bororo. Procurou identificar os processos identitários e educativos por meio das práticas desenvolvidas na aldeia. Essas identidades são construídas e mantidas através da educação indígena com ensinamentos próprios e transmitidas de forma oral. Essa educação garante a permanência e a continuidade das tradições como também fabricam (constituem) “o índio bororo”. Assim, “[...] as práticas corporais são potencialmente práticas sociais capazes de fabricar pessoas menos preconceituosas e de produzir práticas sociais mais democráticas” (Grando, 2004, p. 314). Baseada na antropologia, Grando (2004) corrobora com Mauss (2003) ao definir prática corporal e reafirmá-las como identidade de um povo:

> Prática corporal é um conjunto de técnicas e estéticas corporais que dão sentidos e significados ao processo de educação, marcando no corpo a pessoa que vai se constituindo com uma identidade específica, a do grupo a qual pertence e é reconhecida em sua sociedade (Grando, 2004, p. 314).

No tecer desse trabalho, a autora analisa como a mídia influencia nos processos de apropriação das práticas e como isso se reflete no corpo dos bororos. As práticas em que se baseou foram a dança, o futebol, as festas e os rituais. Elas foram identificadas no cotidiano da aldeia durante o desenvolvimento da pesquisa.

A autora apresenta o conceito de fronteiras culturais trazido por Barth (1969). As fronteiras culturais são percebidas por meio de relações mediadas por algumas práticas como futebol, por exemplo. Grando (2004) ao relatar sobre essas fronteiras, parafraseia Tassinari (2001).

> Define como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios. (Grando, 2004, p. 30)

As práticas constituem a característica de um grupo e, por meio do corpo, estas práticas expressam as diferenças e reforçam as identidades. Segundo Grando (2004),

> numa relação de fronteiras étnicas entre diferentes grupos étnicos, as técnicas corporais são também manifestações identitárias e constituem-se, como vimos acima com Mauss, meios de comunicar identidades coletivas manifestas do corpo, nas técnicas como andar, portar-se diante do outro, sentar, vestir-se, etc. Em outros termos, no domínio da cultura, os grupos manifestam suas diferenças, reforçam e revitalizam suas identidades (Grando, 2004, p. 47).

As relações de fronteiras que se estabelecem no território trazem possibilidades de interculturalidade, mas também de hibridação entre as culturas. Num jogo, por exemplo, entre indígenas e não indígenas, essa diferença é vista com mais nitidez. Sobre estas relações, Grando (2004) relata

> Por lidarmos com relações de fronteiras culturais, ou como denominamos, relações interculturais, entre as culturas indígenas e as culturas que hegemonicamente predominam na sociedade ocidental como utilizam alguns estudiosos, entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente, que no caso desta pesquisa, é a sociedade brasileira (representada pela cultura hegemônica), buscamos, a seguir, compreender como se constituem, a partir de suas autoridades e tradições, a educação da pessoa (Grando, 2004, p. 62).

A autora considera que as práticas estão sendo influenciadas por relações interculturais.

> O conviver com tais diferenças vem promovendo mudanças significativas nas práticas corporais tradicionais por mais de um século. No entanto, como os dados nos revelaram, essas mudanças são expressas numa relação permeada por negociações e mediações que se estabelecem no cotidiano, potencializadas nos momentos de festa onde a communitas é constituída, redimensionando as relações interculturais (Grando, 2004, p. 312).

Todas as relações são permeadas por conflitos. Nas relações interculturais, os conflitos entre os diferentes grupos e habitantes de Meruri não ficaram isentos. Como relatado por Grando ao afirmar que

> Contudo, não isenta das tensões e dos conflitos presentes nas relações de desigual poder entre os grupos minoritários e a sociedade majoritária. Com base na experiência com a formação de professores indígenas compreendemos que as práticas pedagógicas interculturais necessitam estar fundamentadas e princípios que explicitem e reelaborem essas relações e que reconheçam relações e que reconheçam a autoridade dos saberes e lógicas indígenas (Grando, 2004, p. 313).

Percebe-se que, nessas relações de fronteiras, as práticas corporais elencadas, como o futebol (prática europeia, distinta da cultura indígena, porém muito praticada), os indígenas buscam trazer a prática para seu mundo, compondo suas próprias regras, uma maneira de não se influenciarem com a cultura ocidental, uma forma de descaracterizá-la. Grando (2004) entende que:

> Ainda que impregnadas dos valores da sociedade capitalista, os Bororo, nas relações de fronteiras culturais e étnicas, as assumem como estratégia de integração e como prática educativa intercultural. Nessa apropriação, se não há como fugir ao conjunto de regras forjadas no caldo da cultura corporal brasileira, pelo menos, conforme evidenciamos, há um esforço muito grande em imprimir a essas práticas características próprias da cultura indígena (Grando, 2004, p. 314).

A hibridização e as fronteiras interétnicas devem ser tematizadas e problematizadas e tanto a Educação Física como a escola desempenham papel importante nessas relações. Percebemos a importância de compreender os papéis da escola e de cada componente curricular, tendo em vista as fronteiras, as identidades, a modernidade, a espiritualidade e as tradições que as abarcam e que não estão dissociadas da escola. Sobre esse papel Grando (2004), em seus estudos com os xavantes, afirma:

> O papel da escola em cada aldeia xavante, sobre o que cabe ou não à escola e o que cabe aos pais e anciãos ensinar. Enfim, o debate proporcionou, a reflexão sobre o sentidos e significados do conteúdo ensinado e a importância de contextos sociais significativos para aprendizagem da cultura indígena e para a escola pretendida por cada etnia (Grando, 2004, p. 134).

A autora afirma que o ensino nas escolas de comunidades tradicionais deve ser pautado pela necessidade, preservação e promoção dos costumes e tradições

indígenas da comunidade por meio de um ensino crítico, pois o não olhar e a falta de percepção vão (podem ir) na contramão dessa preservação.

Embora Grando(2004) trate especificamente de comunidade como a dos bororos, localizada no Mato Grosso, que difere em localização, realidade e contexto dos povos indígenas do Espírito Santo, essas sociedades desenvolveram formas semelhantes de vivência e organização, modos próprios de aprendizagem, formas de organização social, política e hierárquica, sociedades de castas e clãs com característica patriarcal, formas de subsistências, uso de pinturas corporais, rituais de expressão de espiritualidade e linguagens próprias. Essas culturas ainda carregam e conservam traços tradicionais e têm muito a nos ensinar. Nossos olhos e nossos conhecimentos sempre estiveram voltados às culturas ocidentais e, por força dessas culturas dominantes, os saberes indígenas foram invisibilizados e ignorados pela ciência. Como esses povos sobreviviam e como produziam sua subsistência distantes do capitalismo, antes da chegada dos portugueses?

As pesquisas etnográficas, como a desenvolvida por Grando (2004), são importantes e necessárias para compreender e obter respostas, pois permitem ao pesquisador estar mais próximo da realidade e do objeto de pesquisa com possibilidades não apenas de se envolver, mas também de ser participante, podendo relatar suas observações por meio de sua própria experiência.

A pesquisadora Grando (2004), juntamente com a comunidade indígena e não indígena, pôde estabelecer as políticas educacionais internas através do diálogo entre anciãos, professores não indígenas e outros profissionais. Dessa forma, puderam estabelecer as práticas ideais para as escolas do povo Meruri. Grando (2004), ao trabalhar na perspectiva intercultural, demonstra que há possibilidade de diálogo entre as diversas culturas que permeiam a escola, tanto internas como externas a ela. Segundo Grando,

> Isto é, o jogo, a dança e as cerimônias ritualísticas se constituem como momentos de festividades. Esses momentos agregam diferentes pessoas, não-ancoragem convidados e envolvidos com a própria comunidade, ou bororo de outras aldeias que participam direta ou indiretamente dessas práticas corporais e desempenham papéis sociais significativos para a cultura e estrutura bororó, num processo de mediações interculturais. (Grando, 2004, p. 19).

Com os apontamentos e considerações feitos pela pesquisadora, faremos análises e

analogias. A perspectiva é que as vivências no cotidiano da escola e os dados coletados, juntamente com o diálogo entre os diversos autores, possam desvelar sentidos, conhecimentos, estratégias de ensino e manutenção das práticas corporais indígenas pela escola.

2.5.3 Os processos evolutivos da formação de professores indígenas e da educação escolar indígena na visão de Baniwa (2019)

Para formação de professores e políticas educacionais indígenas, tomaremos por base os estudos do professor e pesquisador indígena Gersem Baniwa. Conhecido por se destacar pelas lutas e pela educação escolar, Baniwa (2019) é um autor preocupado com as políticas voltadas para os povos indígenas, em especial, as políticas educacionais. Como professor e representante de comunidade, buscou influenciar melhorias para as causas indígenas. Em seu livro “Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos”, o autor relata o descaso dos governos com a questão educacional indígena, aponta vitórias adquiridas por meio de lutas, mas também os desafios e problemas a serem enfrentados.

Baniwa é um exemplo de luta e inspira diversos indígenas a lutarem e buscarem seus sonhos. Professor Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (1995), cursou mestrado em Antropologia Social, na Universidade de Brasília (UnB) (2006). Foi secretário municipal de educação. É coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP) e professor do curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas da UFAM.

O livro citado apresenta as experiências desse autor, bem como os cenários educacionais e os caminhos percorridos. Narra fatos ocorridos desde que o Brasil foi invadido por Portugal até o contexto atual, destacando a busca por uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, no século XXI. No Livro, Baniwa (2019) busca romper com os resquícios de colonialidade, a negação de valores e direitos os quais segundo o autor, destroem vidas, culturas e povos. Nesse cenário, os indígenas buscam o protagonismo como conhecedores de sua própria história e com autonomia, reivindicam seus direitos.

Ao discutir interculturalidade, Baniwa (2019) afirma que todas as escolas deveriam ser interculturais, pois há muitos indígenas e outros grupos étnicos em escolas regulares e em grandes centros. Ao mesmo passo, compreende as dificuldades para que uma escola seja, efetivamente, intercultural. Aponta dificuldades que as instituições, instâncias e sociedade encontram ao lidar com a diversidade étnico-racial e linguística dos povos tradicionais. A escola seria peça importante para melhorar a comunicação e o diálogo por meio do ensino bilíngue ao mesmo tempo que os indígenas conheceriam o "*modus operandi*" dos europeus e os conhecimentos universais.

Baniwa (2019) pontua as dificuldades de acesso às comunidades indígenas que dificultam as ações dos órgãos governamentais, assistenciais e educacionais para a efetivação de políticas públicas direcionadas a essas aldeias e escolas, principalmente, em comunidades mais isoladas como aquelas que se encontram no território amazônico.

Em seu livro, Baniwa (2019) também estabelece indicadores de qualidade que perpassam pela estrutura física, merenda e materiais escolares e, principalmente, pela formação de professores indígenas. Além do acesso e criação de escola em aldeias, a qualidade da educação indígena também é um direito. Os índices são importantes para manutenção da escola e de outras políticas como o acesso à universidade que, até então, permanecia elitizada. Indica a política de cotas como necessária e sua aprovação foi um divisor de águas para o acesso de indígenas à universidade.

O autor apresenta dados que comprovam e mostram um sucessivo aumento de escolas e indígenas a partir de 2002. Dialoga sobre políticas públicas, escolarização, direitos, frustrações, conquistas e retrocessos, criação e extinção de programas e secretarias, dados, leis e diretrizes.

No livro, o autor denuncia as tentativas de extermínio dos povos indígenas desde a invasão portuguesa e reitera que, durante o período de ditadura militar, houve perseguição por parte do governo. Estima-se que cerca de 8.300 indígenas foram assassinados, segundo Relatório da Comissão da Verdade. Número equivalente a, aproximadamente, 8,5% da população indígena, à época. Os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas continham uma política homogeneizadora e

assimilacionista que objetivavam transformar o índio em cidadão comum, sem história e sem memória e os órgãos de proteção como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), quando criados, contribuíram para esse processo de integração e assimilação em vez de garantir a proteção de sua cultura e de suas diferenças.

Baniwa (2019) também destaca a importância da promulgação da Constituição de 1988. A Constituição transformou direitos que eram transitórios em permanentes, assegurando-os e fortalecendo lutas, cessando perseguições aos indígenas. Ela não somente assegurou o cumprimento dos direitos, mas, a partir dela, muitas políticas e programas foram criados, embora muitos não tenham saído do papel. Dentre as políticas voltadas para o povo indígena, destacam-se as políticas direcionadas à educação e outras possibilidades geradas a partir da Constituição de 1988.

Busca descrever o panorama sobre a educação escolar indígena no século XX e XXI. Baniwa (2019) diz que a escola indígena, desde o “descobrimento”, foi criada para manutenção da hegemonia em favor dos povos e culturas dominantes. Durante muito tempo, os povos dominados tiveram sua cultura silenciada até o surgimento do multiculturalismo e das discussões sobre interculturalidade descritas por Moreira e Candau (2008). O autor também esclarece o conceito de dialética intercultural:

> Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora (Baniwa, 2019, p. 62).

Apresenta a língua materna das comunidades como peça importante, pois é por meio dela que os indígenas se conectam com a natureza, com suas divindades e com outros mundos, assim a língua passa a ter uma relação direta com a espiritualidade indígena. Sobre as línguas nativas, Baniwa escreve:

> O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter sociocósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades (Luciano, 2006). Por meio desta capacidade privilegiada de comunicação, ao mesmo tempo transcendental e imanente, o homem ou a mulher indígena exerce seu papel de destaque na mediação entre os humanos e os seres da natureza, por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias etc (Baniwa, 2019, p. 81).

Dessa forma, é impossível conceber a educação indígena se a língua materna não for prioridade. A língua passa ser a razão da própria escola e da vida dos indígenas.

Os cantos sagrados entoados a partir da língua materna são expressos nas danças, em outras práticas corporais e rituais dos quais podem-se extrair muitos significados e desvelar as relações entre língua e prática. Cabe lembrar que muitas escolas foram criadas e tiveram origem na casa de reza e que muitos “xamãs” faziam parte da vida escolar. A escola, assim, deveria contribuir para transmissão e continuidade no ensino das línguas, dos saberes e das culturas indígenas. “O Xamã” [líder espiritual] é contratado como auxiliar, contribuindo grandemente para a educação de todos, incluindo estudantes e professores da escola” (Goes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 5).

Baniwa (2019) justifica a não inserção dos indígenas nas políticas inclusivas. Relata que os indígenas não querem fazer parte dessas políticas, pois não desejam nada além do que é de direito. Direito de ser quem quiserem ser e direito de ser diferente. Ao apontar políticas voltadas para o povo indígena, tece duras críticas aos governos petistas, destacando decepções e frustrações, porém foi nestes governos que aconteceu a maioria das tentativas para implementar políticas para o povo indígena. A gestão dos governos petistas, em que pese toda crítica, foi a que mais atendeu as expectativas dos indígenas. Houve implantação de direitos e vitórias como, por exemplo, a criação da secretaria da SECAD (Secretaria de Formação Continuada para Alfabetização e Diversidade), em 2004, e programas de formação inicial de professores indígenas. Destaca a importância de diálogos entre as instâncias (federal, estadual e municipal) para que as políticas realmente sejam efetivadas. Esclarece que ser o Ensino Fundamental de responsabilidade do município e o Ensino Médio de responsabilidade do estado provoca conflitos, pois algumas políticas são efetivadas para um ciclo e para outro não, confirmando a ausência de diálogo entre as instâncias. Relata que, na instância municipal, o diálogo com as comunidades indígenas era mais frequente pela aproximação. Inclusive muitos indígenas faziam parte do Conselho Municipal de Educação.

Baniwa (2019) salienta vários programas de acesso ao ensino superior e a lei de cotas (Lei nº 12.711/2012) como o divisor de águas para a democratização do ensino superior. Porém, deveriam ser associados a outras políticas como transporte,

alimentação e moradia para alunos indígenas que moram longe dos centros universitários. Quem mora nos grandes centros possui mais acesso e é privilegiado. A política de cotas, sem outras políticas, favorece o êxodo da aldeia para as cidades. É necessário não apenas políticas de acesso, mas de permanência. Destaca que o acesso é, muitas vezes, marcado por preconceito e racismo. Segundo Baniwa (2019), a universidade precisa reconhecer que está diante de outras formas de conhecimento, saberes e culturas. Os indígenas também querem compartilhar seus conhecimentos.

> O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Como garantir a convivência e coexistência lado a lado e simétrica das pedagogias, saberes e conhecimentos indígenas e suas formas de produção, transmissão e uso (Baniwa, 2019, p. 171). (...) Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de se relacionar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade. (Baniwa, 2019, p. 171).

Sobre a formação de professores indígenas, o autor assinala um considerável aumento, tendo em vista o número de escolas e alunos. Em 2016, foram formados mais de 3.700 professores indígenas. Durante o governo petista, foram desenvolvidas 3 frentes de ações:

- Formação inicial no nível de ensino médio — Magistério Indígena;
- Formação inicial no nível de ensino superior — Licenciaturas Interculturais (Prolind);
- Formação Continuada — Programa Saberes Indígenas na Escola (PSIE) e PAR[9] Indígena.

As formações buscaram qualificar os professores com práticas de letramento e numeramento a partir do uso das línguas indígenas e dos conhecimentos indígenas. Também buscaram desenvolver a construção de currículos com produção de materiais didáticos, sendo produção desses mesmos professores.

Baniwa (2019) denuncia as dificuldades e problemas que a educação escolar indígena enfrenta. A começar pela transferência da responsabilidade do governo federal para os estados e municípios; aponta a falta de cumprimento de leis e normas e ausência de cobranças juntamente com a não consolidação de políticas e programas; a não aplicação dos recursos orçamentários e financeiros destinados às escolas indígenas

[9] Plano de Ação articulado, criado em 2007, no governo LULA, como incentivo à criação de escolas indígenas.

e, juntamente com isso, a ausência de controle social efetivo; aponta a não concretização dos princípios da educação escolar específica e diferenciada. Outro problema grave que as escolas indígenas continuam enfrentando é a precariedade nas contratações; a precariedade física e estrutural das escolas indígenas. Outra preocupação recorrente na educação básica indígena é a quantidade de dias de aula, tendo em vista o regime de educação diferenciado, no qual ciclos de trabalho, rituais mitológicos e festivos implicam em ocupação ou deslocamento das comunidades, o que pode provocar considerável redução da duração ideal do ano letivo (200 dias). Contudo, apesar de todos os problemas, há esperanças, avanços e progressos, como apontam os dados a seguir.

Os dados mostram o aumento na formação de professores entre 2009 e 2016, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de profissionais da educação indígena entre os anos de 1981 a 2006

QUANTITATIVO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE 1981-2006[8]

ANO	CATEGORIA FUNCIONAL	PROFISSIONAIS	FONTE
1981	Funcionários da educação	205	Funai
1983	80 monitores[9] e 193 docentes	273	Relatório de Educação/Funai
1985	178 monitores e 186 professores	364	Cunha
1988	244 monitores e 451 professores	695	Cunha
1990	244 monitores, 320 professores e 131 auxiliares de ensino	695	Comunicação Interna/Funai
1997	1.985 professores indígenas e 652 professores não índios	2.637	Relatório Funai
2006	10.928 professores indígenas e 1.928 professores não índios	12.856	CGEEI/MEC — 2006
2015	20.238 professores indígenas	20.238	Inep/MEC 2015

Fonte: (Baniwa, 2019, p. 145).

A qualidade da educação escolar indígena perpassa pela formação de professores indígenas. A qualidade da educação indígena, além de ser um direito garantido por lei, é o portal de acesso ao ensino superior. A educação superior é vista com muito anseio pelos indígenas, pois por meio dela forma-se o sujeito autônomo, envolvido com as questões sociais da comunidade com possibilidade de liderar e dar continuidade aos movimentos indigenistas. Porém, esta qualidade está relacionada às particularidades de cada etnia. Baniwa(2019) expõe que:

> Pensar a qualidade da educação escolar indígena associada à formação de professores indígenas e gestores deve levar em conta a educação de cada povo indígena em particular. Isso depende do processo histórico vivido e da realidade contextual presente dos povos ou de cada povo (Baniwa, 2019, p. 26)

Baniwa (2019) faz duras críticas à elaboração e implementação da BNCC, pois, mais uma vez, o documento não considera as especificidades indígenas. Destaca o caráter homogeneizador da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que, entre outros assuntos relacionados ao currículo comum, estabelece competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver. Apesar disso, a Base garantiu a diversidade e cultura dos diferentes povos no Brasil, como aponta Baniwa (2019) dentro das 10 competências,

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> 2. [...]
>
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Baniwa, 2019, p. 275).

2.5.4 O diálogo de saberes docentes e tradicionais sob o olhar de Tardif (2002)

Outro referencial que adotei para o compartilhar saberes e experiências e para partilhar conhecimentos a respeito da formação de professores é o escritor, professor e formador Maurice Tardif que, em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional” trata da relação dos saberes docentes e carreira profissional, saberes estes produzidos pelo próprio professor em toda sua formação e experiência de vida, de formação acadêmica e profissional.

Ao tratar sobre os saberes, nos questiona sobre o uso destas ferramentas (conhecimentos) e em que situações esses saberes são mobilizados, como são mobilizados, se é algo incorporado ou se são mobilizados em situações conflituosas relacionadas ao seu ofício e como estes saberes contribuem para a aprendizagem e para o ensino principalmente, pois incide sobre o professor e sua atuação.

Tardif (2002), no início do livro, já aponta que “[...] esse saber produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (Tardif, 2002, p. 12). Ensinar é uma prática social, com e para atores sociais, numa instituição social, envolvida por outras organizações. Contudo se o saber é produto da interação social e do convívio, o que realmente é produzido por ele mesmo? Qual o produto de suas subjetividades? O que é nato do professor ou qual a característica que o diferencia das demais profissões e

o que é inerente à profissão de professor?

Tardif (2002) descreve a formação do professor, seu ofício, mobilização, uso e produção dos diversos saberes, dos conflitos e estratégias utilizadas para melhorar a prática e o ofício de ensinar.

Apresenta como resultado de suas pesquisas quatro saberes docentes que os professores devem incorporar ao exercer a profissão na sua prática. Estes saberes estão dispostos no quadro a seguir, assim como o conceito de cada um.

Quadro 2 - Saberes docentes segundo Tardif (2002)

Tabela IV- Saberes docentes	
Saberes da formação profissional [das ciências da educação e da ideologia pedagógica]	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). p. 36
Saberes curriculares	Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. p. 38
Saberes experienciais	Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. p. 38
Saberes disciplinares	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. p. 38

Fonte: Tardif, 2002, p. 36-38.

Para Tardif (2002), ausência dos saberes faz com que o professor busque vários objetivos, se paute em várias abordagens, reproduzindo muitas das práticas de sua formação enquanto aluno da educação básica e universitária, distanciando-se de buscar sua verdadeira identidade e sua maneira particular de educar e ensinar. Para Tardif (2002):

> Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (Tardif, 2002, p. 263).

Segundo Tardif (2002), estes saberes são provenientes de várias partes e o saber docente é construído a partir de diferentes fontes e saberes, como descrito a seguir.

> Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o

> formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (Tardif, 2002, p. 19)

Dizer que os saberes são construídos na confluência de outros saberes gera uma interpretação equivocada de que o professor é um sujeito sem saberes. Como se a ele fossem incorporados muitos saberes, mas nenhum deles é um saber próprio e genuíno. Vejamos o que Tardif nos revela.

> Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ”exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. (Tardif, 2002, p. 64)

Para Tardif (2002), esses saberes são construídos e/ou mobilizados no cotidiano escolar, ou seja, no exercício de sua profissão. “Uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”. (Tardif, 2002, p. 56). Assim, para ensinar é preciso aprender a ensinar.

Ao corroborar com Tardif (2002), Pomuchenq *et al*. (2019) nos levam a crer que o professor não é o detentor do saber e está em constante aprendizado com seus pares, com seu ofício, com a interação e vivência com os alunos. Pensar dessa forma é romper com as relações de poder que se estabeleceram na instituição escolar por muitos anos. “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (Tardif, 2002, p. 49). O autor afirma que a universidade não é detentora do saber, pois exclui e ignora outros saberes advindos de outras culturas e até mesmo os próprios saberes produzidos pelos professores em seu ofício. A proposta do autor é pensar uma articulação entre os conhecimentos universitários e os saberes produzidos pelo professor de educação básica em seu cotidiano. Tardif compartilha que:

> Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares,

> conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (Tardif, 2002, p. 27)

Tardif (2002) estabelece diferença entre o saber docente e tecnológico, afirmando que nada substitui o trabalho do professor ao lidar com emoções, com vários desafios e metodologias durante sua prática, assim como os vários objetivos que surgem ao mesmo tempo em sua prática cotidiana. O trabalho docente, antes de tudo, é um trabalho humano. Uma máquina não daria conta de diagnosticar toda a problemática, sentimentos/emoções, objetivos, estratégias e, principalmente, as particularidades e individualidades que se apresentam de forma heterogênea numa sala de aula, conforme descrito a seguir.

> Muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos. Essa trama é bem conhecida hoje graças a inúmeros trabalhos sobre o ensino em sala de aula (Doyle, 1986). Esses trabalhos mostram que o trabalho na sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências" (Tardif, 2002, p. 263).

O professor não é um técnico e não exerce seu trabalho apenas para transmissão de conteúdo, ele se envolve emocionalmente, interage com os alunos socialmente estabelecendo relações de confiança e responsabilidade.

O autor, de forma subjetiva, traz a questão da dialética na educação, fruto da ação do trabalho docente sobre o objeto de seu trabalho, no intuito de transformar e se transformar a cada ação, a cada interação, a cada relação. No decorrer de sua prática docente e no cotidiano, também é possível observar que os saberes mobilizados são transformados em saberes docentes, como descrito na citação de Tardif.

> A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (Tardif, 2002, p. 237).

O autor nos remete ao Marxismo quando, de modo implícito, discorre sobre a "alienação". O ato de educar não nos fornece de maneira imediata os resultados da ação educativa. O professor não conhece o produto de seu trabalho que pode levar anos para ser mensurado e observado. Sobre esta questão, Tardif (2002) afirma que:

> Em outras atividades humanas, porém, e é o caso do ensino, é difícil, senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado. Por exemplo, a socialização dos alunos se estende por muitos anos, e seu resultado pode se manifestar bem depois do período de escolaridade (Tardif, 2002, p. 133).

Tardif (2002) aponta o caráter atemporal do saber. Segundo o autor, os saberes são aprendidos com o tempo, pois "[...] são utilizados e desenvolvidos no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças" (Tardif, 2002, p. 262).

Tardif (2002), em seu livro, se manifesta de forma a contribuir para a atuação do professor e nos conduz a refletir sobre o profissional que há tempos era reconhecido e valorizado, mas as mudanças sociais, a modernidade, as relações, o distanciamento entre teoria e prática têm levado e tornado o professor, para a sociedade, um profissional obsoleto e desvalorizado, um sujeito sem saberes. Como o empoderamento e apropriação desses saberes podem contribuir para se ressignificar enquanto professor e mudar este conceito atribuído pela sociedade?

A escolha desse referencial não foi somente por ele tratar da formação de professores, tendo ciência de que muitos professores não são indígenas, mas refletir sobre os saberes encontrados e produzidos no ambiente escolar indígena, já que a escola reúne vários saberes, em especial, o saber tradicional destes povos e o conhecimento científico.

2.6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como referencial metodológico, partilhamos da contribuição e dos conhecimentos da pesquisadora, socióloga e escritora indígena Linda Tuhiway Smith, da Nova Zelândia, com a publicação do livro "Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas". A metodologia de Smith (2018) objetiva uma nova forma de realizar pesquisas com povos indígenas. Ela propõe que pesquisador e pesquisado possam ser beneficiados a partir dos resultados da pesquisa. Essa nova metodologia proposta por Smith (2018) remete e se assemelha ao conceito de pesquisa colaborativa que dialogamos com Serge Desgagné, professor da Universidade de Quebec, no Canadá. A metodologia colaborativa tem como proposta diminuir o distanciamento entre universidade e docentes da educação básica. De acordo com Desgagné (2007), o

ensino das faculdades de educação “(...) não pareciam incidir nas ações docentes, ajudando os professores a melhor enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais se confrontavam cotidianamente” (Desgagné, 2007, p. 8). Assim, neste diálogo e aproximação entre universidade e docentes, a pesquisa colaborativa busca melhoria do saber profissional desses professores.

Deste modo, a pesquisa colaborativa compreende atividades de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional. Neste tipo de pesquisa, o pesquisado se torna um co-pesquisador e, juntamente com o pesquisador, constroem juntos o objeto de pesquisa a partir do problema/conflito detectado na comunidade escolar pesquisada. Ali, o produto ou resultado deve gerar reflexão, conhecimento e experiências a serem compartilhadas. Tomamos parte da proposta desta abordagem, tendo em vista que a problemática já se encontrava definida e estabelecida.

A perspectiva deste estudo é que, de alguma forma, os docentes das escolas, participantes ou não desta pesquisa, entendam, reflitam e proponham mudanças. O intuito é que a discussões tecidas a respeito dos objetivos possam colaborar para a reflexão com alguns professores sobre a problemática apresentada, dialogando e apresentando propostas. Além disso, ao término da produção deste estudo, foi disponibilizada uma cópia para a escola como material de pesquisa, a fim de que novos docentes possam usá-la como material disponível e suporte.

Smith (2018) propõe aos pesquisadores ocidentais abordagens mais respeitosas e significativas ao realizarem estudos com povos indígenas, pois as pesquisas ocidentais estão imersas de concepções colonialistas e imperialistas. Embora Smith (2018) defina vários conceitos, Silva (2020), parafraseando muitas das concepções e frases da produção e dos pensamentos de Smith (2018), resume a concepção de imperialismo.

> São construções culturais, muitas vezes ligadas a um saber ocidental que se impõe como dominante, já que está conformado por relações de poder. Trata-se de um conhecimento (o conhecimento ocidental) que estrutura suas próprias formas de saber por meio das disciplinas acadêmicas e da educação das elites coloniais. Desse modo, a produção de conhecimento, a natureza do conhecimento e a validação de formas específicas de conhecimento tornaram-se, assim, artigos de exploração colonial, como outros recursos naturais” (Silva, 2020, p. 329).

Segundo Smith (2018), o imperialismo ainda não acabou, “[...] o imperialismo ainda

fere, ainda destrói e se reformula constantemente" (Smith, 2018, p. 31). Mediante essa certeza, destaca a necessidade de descolonizar pensamentos, ideologias e mentes das sociedades contemporâneas e ocidentais as quais precisam passar por um processo de descolonização em todas as estruturas, em face à permanência de ações, conceitos e pensamentos colonizados. Nesse sentido, busquei descolonizar o texto, porém muitas referências antigas utilizadas continuam com palavras e grafias originais. Em algumas citações, o termo "índio" ainda é presente. Mantive as palavras conforme o texto original a fim de garantir a confiabilidade e veracidade dos documentos e literaturas. Hoje, os indígenas querem contar a sua versão, reescrevê-la com outro olhar, sob outro ponto de vista, pois a história descrita pelos ocidentais contribuiu para reafirmação do preconceito e da discriminação racial, conforme aponta Smith,

> São palavras de emoção, que chamam atenção para, milhares de formas pelas quais a língua, os conhecimentos e a cultura indígena têm sido silenciados ou deturpados, ridicularizados ou condenados em discursos populares e acadêmicos (Smith, 2018, p. 32).

Em seu livro, Smith (2018) relata que as pesquisas de investigadores ocidentais colonialistas contribuíram para inferiorizar os povos indígenas. Afirma que as pesquisas exerciam um caráter imperialista e exploratório sem envolvimento dos pesquisados conforme declarado na frase de Smith: "[...] nas bases científicas da pesquisa ocidental, as contribuições indígenas raramente são mencionadas" (Smith, 2018, p. 78). Por estas razões, Smith (2018) escreve para ressignificar os modos de realizar pesquisa, descrevendo a importância e a necessidade do envolvimento dos indígenas e sua participação no processo investigativo, respeitados como cidadãos e como pessoas, desejosos de que as pesquisas tragam retorno social significativo para os pesquisados. Pesquisas que possam não apenas contemplar o verdadeiro modo de vida desses povos, mas também dar visibilidade as suas lutas, em um contexto presente e constante. É necessário que essas pesquisas contribuam para resolver os problemas que afetam a vida das comunidades indígenas. Smith (2018) "[...] examina distintas metodologias e abordagens que foram desenvolvidas com o propósito de assegurar que as pesquisas realizadas com povos indígenas sejam mais respeitosas, éticas, compreensivas e úteis" (Smith, 2018, p. 21). Bergamaschi e Pinheiros (2021), ao estudarem os delineamentos de Smith (2018), expõem "[...] a concepção de pesquisa-ação comunitária e emancipatória em que as comunidades participam e

decidem caminhos nos processos investigativos. Nesse sentido, sugerem várias formas de fazer pesquisas[...]" (Bergamaschi; Pinheiro,2021, p. 3).

A conclusão a que esses pesquisadores chegam demonstra o pensamento de Smith observado na frase que se tornou muito conhecida por sua luta e reafirmação: "[...] queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, a nossa maneira, para os nossos próprios fins" (Smith, 2018, p. 42). Neste sentido, a pesquisadora e escritora Smith (2018) demonstra que os indígenas, por muitas vezes, foram objetos e, agora, dentro desta perspectiva, propõe-se uma ação recíproca com saberes compartilhados, destacando os povos indígenas como coparticipantes do processo investigativo, ou seja, um outro olhar e outra maneira de se fazer pesquisa com povos indígenas. Deste modo, "[...] por exemplo, a própria comunidade acolhe o projeto e delimita os seus parâmetros" (Smith, 2018, p. 171). Silva (2020) destaca ainda:

> A comunidade indígena defende a observação de dentro, isto é, realizada por aqueles que atuam, a um só tempo, como investigadores e investigados, o que requer uma série de mudanças na metodologia de pesquisa (Silva, 2020, p. 330).

Diante do pensamento de Smith e pensando nesta proposta de compartilhamento de saberes, decidimos pela utilização de uma abordagem que compactua e coaduna com o pensamento da autora, afinal como a própria escritora afirma "Compartilhar implica ver o conhecimento como benefício coletivo e como uma forma de resistência (Smith, 2018, p. 187). Como dito anteriormente, a proposta da pesquisa colaborativa tem fundamento nos estudos Desgagnè voltados para a formação de professores. Estudos que vão ao encontro do modelo de pesquisa proposto por Smith (2018). Dessa forma, todas as ações da pesquisa são desenvolvidas e compartilhadas devem produzir reflexões e conhecimentos dos professores envolvidos, de maneira a despertar, ressignificar e rever as metodologias utilizadas ao ensinar sobre as práticas corporais indígenas e seus saberes. "[...] A consequência de tal perspectiva de pesquisa é que o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de estudo e de formação" (Desgagné, 2007, p. 13). Esse tipo de pesquisa visa a aproximação do pesquisador com os professores e, mutuamente, compartilham visões, conhecimentos, saberes e experiências. Para Desgagné (2007),

> A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real (Desgagné, 2007, p. 10).

Nessa perspectiva de colaboração, Smith (2018) propõe alguns “modelos”, pontos interessantes para realizar pesquisas como “tiaki”, “o whangai[10]”, “modelo de resultados” e o de “pesquisa parceira” (bicultural)[11]. Um deles, e o que mais interessa para esta pesquisa, é o “[...] compartilhamento de poder” em que os pesquisadores “procuram a assistência da comunidade para que esta dê suporte significativo ao desenvolvimento e realização da pesquisa” (Smith, 2018, p. 206). Reconhecer que as pesquisas só serão possíveis com a participação e apoio da própria comunidade demonstra valorização e empodera os donos do saber. O conhecimento tradicional é deles e só cabe aos eles essa partilha.

Desgagné (2007) propõe este tipo de pesquisa e estabelece a função do pesquisador neste projeto colaborativo, “[...]em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação” (Desgagné, 2007, p. 10).

Em meio a esse processo de autorreflexão e ressignificação da prática é importante que o professor perceba o seu papel formador, principalmente com o público onde a escola está inserida. Nesse processo de co-construção e colaboração, o professor, como participante, se torna um professor-pesquisador. Essa estratégia também é propositiva da pesquisa colaborativa, no despertar para o desejo, vontade e necessidade de o professor tornar-se pesquisador de sua prática pedagógica, de refletir e buscar soluções para problemas e conflitos advindos de sua própria prática e de seu ofício. Desgagné (2007) descreve que:

> Nesse caso, a pesquisa colaborativa retoma, do ponto de vista dos professores, o conceito de professor-pesquisador desenvolvido por Elliot (1976, 1990), situando-o como um docente reflexivo que aborda sua prática em uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo. Isto quer dizer que compete ao pesquisador criar condições necessárias para que os docentes aliem-se a ele, num processo de reflexão sobre um aspecto prático de sua

[10] Tiaki ou modelo de mentoria em que a pesquisa é financiada sob orientação e a autoridade do povo maori. Owhangai ou modelo de adoção. Neste os pesquisadores são incorporados ao dia a dia do povo maori e sustenta uma relação prolongada que se estende para muito além da pesquisa

[11] O modelo bicultural envolve, ao mesmo tempo, pesquisadores indígenas e não indígenas assumindo a responsabilidade de entrevistar participantes não indígenas e pesquisadores indígenas encarregados de entrevistar participantes indígenas.(Smith, 2018)

> docência (Desgagné, 2007, p. 14).

A pesquisa colaborativa supõe que os professores participem de todo o processo e decidam o objeto de pesquisa, porém, neste projeto, abordamos esta metodologia exclusivamente em/com pequenos diálogos e entrevistas com professores que consideram os conteúdos práticas corporais em seus planos de ensino e na proposta curricular. Sobre isso, Desgagné (2007) afirma:

> De fato, colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, consequentemente, beneficiando todo o do conjunto (Desgagné, 2007, p. 18).

Esta sistematização do ensino das práticas corporais indígenas na escola Aldeia Caieiras Velha foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa (Gil, 2002), analisando documentos referentes aos componentes curriculares da escola, acompanhando *in loco* algumas atividades realizadas nas aulas, entrevistas com as comunidades (escolar e local), observando o cotidiano escolar e da aldeia, abrangendo condições em que as pessoas vivem, com uso de várias fontes que permitiram a compreensão da complexidade e ampliação das possibilidades de conhecimento, assim como os detalhes das informações obtidas, gerando aprofundamento do tema abordado, seus comportamentos e atitudes proporcionaram uma perspectiva de pesquisa mais ética e mais humana, refletindo sobre o modo de vida do grupo pesquisado.

Os instrumentos e as observações nos ajudaram a estabelecer relações, comparações e contrastes. As análises foram realizadas em diálogo com as literaturas e referenciais desta pesquisa, com base nas práticas corporais (indígenas e/ou não indígenas) desenvolvidas na aldeia e na escola.

> A análise qualitativa envolve o pesquisador em um processo de interpretação dos “significados” construídos pelos atores diante de um fenômeno ligado à sua atividade, o qual se constitui em objeto de pesquisa. A abordagem colaborativa coloca em evidência o caráter desse “sentido”, co-construído entre o pesquisador e os atores sociais (Desgagné, 2007, p. 27).

O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação, principalmente, aos levantamentos “[...] Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos” (Gil, 2002, p. 53).

O desenvolvimento do projeto se deu por meio da pesquisa de campo pela

necessidade de observação, coleta e análise de dados. O trabalho foi desenvolvido na aldeia e na escola de ensino médio localizada na aldeia Caieiras Velha. A pesquisa de campo se faz necessária, pois, como cita Gil (2002), é preciso estar próximo ao objeto de pesquisa. Como aponta Gil (2002):

> No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (Gil, 2002, p. 53).

Quanto à observação, foi realizada na aldeia, nas aulas de Educação Física e em outros espaços da escola. Buscamos observar práticas desenvolvidas fora da escola (na comunidade) não apenas por escolares, mas também por moradores da aldeia, verificando se estas práticas são desenvolvidas também dentro da escola ou se diversas práticas corporais indígenas e não indígenas são realizadas na aldeia, observando se são oriundas do ambiente escolar, ou seja, se, de alguma maneira, as práticas corporais e atividades físicas, desportivas e recreativas desenvolvidas na escola influenciam as práticas da aldeia. Segundo Gil(2002),

> Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (Gil, 2002, p. 53).

As observações são importantes na pesquisa qualitativa, pois evidenciam informações e fatos muitas vezes não citados em documentos ou coletados pelos instrumentos utilizados. A observação permite interpretar o comportamento, as expressões, crenças, sentimentos, relações dentro da aldeia/ grupo, vividas em seus cotidianos e rotinas.

> A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem. Para tanto, os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas de coleta de dados e também uma atitude positiva de escuta e de empatia. Isso pode implicar conviver com a comunidade, partilhar seu cotidiano: "ouvir, em vez de tomar notas ou fazer registros; ver e observar, em vez de filmar; sentir, tocar em vez de estudar; viver junto' em vez de visitar" (Lê Boterf, 1984, p. 58 *apud* Gil, 2002, p 150).

A observação é uma leitura do não escrito, de natureza empírica. As observações aconteceram nas aulas Educação Física e em toda a escola a fim de entender como se expressavam e o que pensavam em relação às práticas corporais ofertadas,

verificando as possibilidades de atuação e como eram desenvolvidas as práticas corporais indígenas. Buscamos compreender quando elas aconteciam, respeitando e seguindo o plano de ensino do professor proposto no início do ano letivo, como determinam as legislações e diretrizes educacionais da rede estadual. As observações foram transcritas em diário de campo. Elas foram analisadas e interpretadas e contribuíram para evidenciar e confirmar fatos.

O diário de campo permitiu armazenar e imprimir tudo que foi observado e sentido, inclusive minhas percepções e impressões sobre a realidade. Triviños (1978) afirma que o diário de campo é entendido como anotações de todas as reflexões e observações das maneiras verbais e ações dos sujeitos. Deste modo, é um instrumento de importância para uma pesquisa. Ele ainda acrescenta a respeito do diário de campo.

> Num sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido, as anotações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre. Por outro lado, as anotações de campo podem ter uma dimensão muito específica. E assim as entendemos quando estamos preocupados em delinear nosso comportamento como pesquisadores atuando como observadores livres de uma situação de investigação claramente delimitada. (Triviños, 1087, p. 154)

A partir da observação e dos diálogos, foram realizadas análises e discussões com os referenciais escolhidos e elencados para esta pesquisa. Na ocasião, foram observados os processos de ensino e conhecimentos dos alunos acerca dos significados e sentidos das práticas corporais indígenas. Dentre os principais participantes envolvidos no estudo citamos: líderes e anciãos da comunidade, professores e alunos das escolas indígenas da aldeia**.**

Segundo Gil (2002, p. 132) “[...] os estudos de campo requerem a utilização de variados instrumentos de pesquisa tais como questionários, entrevistas e escalas de observação”. Para esta pesquisa, utilizamos os instrumentos elencados nos procedimentos descritos abaixo.

2.6.1 Procedimentos de coleta de dados

Ao todo, 6 alunos, 2 lideranças, sendo um deles ancião, e 5 professores participaram da pesquisa. Gentilmente, compartilharam conhecimentos e experiências que

contribuíram, significativamente, para gerarem reflexões e debates entre os referenciais desta pesquisa. Com estes participantes foram desenvolvidos diversos instrumentos: 1. Questionário para alunos com perguntas estruturadas e dirigidas pelo pesquisador para melhor compreensão das respostas. Participaram do questionário apenas 5 alunos, representando as 4 turmas e mais de 60 alunos. O baixo quantitativo de alunos participantes se deu devido a não entrega do registro de consentimento dos pais. Compreendi que foi resultado de pouca articulação junto às lideranças da aldeia. A indicação e minha apresentação pelas lideranças locais fortaleceriam a confiança em compartilhar informações e autorizariam seus filhos a participarem do estudo. Talvez, seja importante considerar que as pesquisas realizadas anteriormente, na aldeia, tiveram pouco retorno para a comunidade; 2. Entrevistas individuais ou com pequenos grupos, duplas, da forma como foi possível compor esses encontros, com perguntas estruturadas e objetivas para alunos. Nesse instrumento, foram verificados os saberes dos alunos, conhecimentos a respeito das práticas indígenas. Foram desenvolvidas 2 entrevistas individuais com 2 alunos: o “aluno M” do turno matutino e “aluna F” do turno vespertino. Esses alunos foram indicados por alunos e professores pelos conhecimentos que demonstravam a respeito da história da aldeia e de algumas práticas corporais como as danças e as pinturas corporais; 3. Entrevistas semiestruturadas com pessoas que ocupam posições estratégicas na comunidade (lideres, anciãos e outros) de forma individual e ou coletiva. A partir das entrevistas com alunos, líderes e anciãos, buscamos identificar manifestações das práticas que realizam na aldeia e na escola bem como sentidos e significados das práticas indígenas. Os resultados foram discutidos e distribuídos nos diversos capítulos. Foram desenvolvidas 2 entrevistas: uma com professor da escola de ensino fundamental e com uma das lideranças que também é ancião da aldeia; 4. Entrevista com o professor de Educação Física com perguntas semiestruturadas a respeito da importância das práticas para a comunidade, conhecimento sobre os sentidos e significados e da proposta curricular para aulas;

Na entrevista com professores, foram abordados breves assuntos sobre formação inicial, trajetória pessoal, trajetória profissional, relação com práticas corporais e trabalho. Fiz registros no diário de campo referentes à escola e às aulas, sistematizando como os professores trabalhavam as práticas corporais indígenas ou não indígenas, como elaboram as aulas e os objetivos para essas práticas.

Realizamos o intercruzamento das informações obtidas por meio das observações descritas no diário de campo e das entrevistas junto aos professores na busca por entender como mobilizavam os saberes docentes e profissionais para trabalharem as práticas corporais nas aulas. Além da entrevista realizada com professores, foi entrevistamos o diretor. Ele é licenciado em história e, embora seja indígena, não pertence à etnia tupiniquim.

Consultamos algumas instituições, órgãos e/ou seus representantes: coordenadores de curso de Educação Física (pública e/ou privada) do município ou Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Gerência de Educação antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola (GEACIQ) da SEDU, Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, Fundação Nacional dos povos indígenas (FUNAI) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A análise documental foi realizada por meio de documentos e registros escolares escritos (proposta curricular para a Educação Física, diretrizes operacionais e pedagógicas para 2024) e fontes documentais não escritas (fotos, imagens, vídeos). Nas imagens, buscamos identificar os espaços, tempos, grupos, individuais, práticas que, de alguma forma, evidenciassem a presença de práticas corporais na escola ou/e a participação de escolares. As imagens contendo pessoas da aldeia e participantes da pesquisa não foram inseridas na dissertação. As imagens, fotografias e desenhos podem nos contar histórias adormecidas e silenciadas no tempo ou despertar lembranças que podem colaborar com a pesquisa, conforme descrito.

> O alerta referente ao uso das imagens na pesquisa em educação pode ser corroborado na leitura que Fischman (2004) faz sobre o uso desta alternativa como fonte de pesquisa ligada na necessidade de incorporar “criticamente, a noção de investigação e reflexão sobre o que vemos, e como essas imagens são construídas e reconstruídas por todos os participantes” (p. 119). Usada para “dar voz” e/ou fazer surgir imagens congeladas de uma “realidade” em permanente fluxo, já que o pressuposto imagético da pesquisa pressupõe a sua incorporação, tendo como ponto de partida à vida cotidiana e seu imaginário ético e estético. (Gonçalves, 2017, p. 277)

As imagens e os documentos não verbais podem colaborar e comprovar fatos, embora não seja esse o objetivo destas fontes, mas o encontro delas pode contar e desvelar histórias.

2.6.2 Análise de dados

Os dados e as observações feitas dentro da escola, nas aulas de Educação Física e fora, na aldeia, somados aos questionários coletados dos alunos e professores e às entrevistas com os líderes/anciões locais foram analisados em diálogo com as bibliografias utilizadas como referenciais deste estudo visando compreender os questionamentos destacados e elencados neste trabalho.

Os instrumentos foram utilizados para facilitar o compartilhamento, tendo em vista que seria inviável, diante das particularidades do pesquisador e da aldeia, juntar um grande quantitativo de participantes para dialogar e discutir sobre os objetivos propostos. Decerto que não haveria tempo hábil para realizar pesquisa individualmente com todos os participantes, considerando o prazo de término do curso de mestrado e o atraso das autorizações para a realização da pesquisa.

Após a conclusão da pesquisa, será destinado um exemplar deste estudo à escola bem como estará disponível em meios virtuais/ digitais para que escola e comunidade possam ter acesso e aproveitar os apontamentos, compartilhar o olhar, as percepções e as descobertas realizadas conjuntamente com a próprios participantes, obedecendo ao que diz Smith: “[...] Duas maneiras importantes, embora nem sempre adotadas pelas pesquisas cientificas, são devolver às pessoas e compartilhar conhecimentos. Trata-se de dois modos que assumem um princípio de reciprocidade e *feedback* (retorno)” (Smith, 2018, p. 28).

3 ALDEIA E ESCOLA: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM, TROCAS E SABERES

3.1 A ALDEIA

Neste capítulo, identificaremos as práticas corporais que ocorrem entre os indígenas em suas localidades, visto que existem muitas aldeias tupiniquins no estado. Para tanto, realizamos um mapeamento na comunidade aldeia Caieiras Velha, buscando identificar as práticas corporais, as atividades físicas e esportivas desenvolvidas na aldeia, retratando o modo de vida e o cotidiano dessa comunidade. Buscamos contextualizar a escola e suas atividades, as responsabilidades dos órgãos mantenedores e o envolvimento da comunidade na vida escolar. O mapeamento realizado na aldeia é apontado por Neira (2011), Neira (2019) e por Neves e Neira (2019) como importante movimento a fim de se obter informações sobre a realidade da aldeia, bem como reconhecer a cultura corporal desenvolvida. Os Autores destacam:

> O reconhecimento da cultura corporal da comunidade contribui para pensar a organização das práticas corporais que comporão o currículo durante os anos de escolarização. Essa opção política permite que os saberes das culturas que habitam a escola possam ser contemplados e mobilizados durante as atividades de ensino, além de propiciar uma sintonia com a cultura de chegada dos estudantes, um patrimônio historicamente subordinado. Esse princípio também garante que os saberes acessados nas experiências paralelas à escolarização adentrem ao currículo escolar e façam parte dos conhecimentos abordados. Na prática, significa compor o currículo com outras cores, sons e discursos provenientes das mais variadas culturas" (Neira; Neves, 2019, p. 109).

As observações e as entrevistas aplicadas aos líderes e anciãos e os diálogos com moradores (líderes, alunos, professores locais) de forma colaborativa contribuíram para responder a muitos dos questionamentos descritos sobre o universo das práticas corporais da aldeia e nos deram fundamentos sobre a realidade do grupo, seus saberes, sua cultura e tradições. As observações mostraram e revelaram os hábitos simples e a coletividade entre os moradores. Uma aldeia que contrasta com o imaginário descrito nos livros didáticos e histórias contadas. As tradicionais ocas deram lugar a casas de alvenarias. As igrejas existentes demonstram a presença de um cristianismo forte na aldeia entre católicos e evangélicos. Possui unidades de saúde, igreja, escolas e campos de futebol, inclusive 2 equipes de futebol. Participam de campeonatos municipais. "[...] nos campeonatos de futebol, os indígenas se pintam e o troféu também é indígena. Colocamos nossa cultura dentro do futebol" (Líder Indígena, 2024).

A aldeia de Caieiras Velha está localizada no norte do estado do Espírito Santo, no município de Aracruz. Está a 80 km da capital vitória e a 19 km da sede do município. Possui, aproximadamente, 850 famílias, chegando a 2.200 habitantes, segundo uma das lideranças. “A terra indígena Tupiniquim tem aproximadamente 14.282,79 hectares” (Loureiro,2019, p. 140). Perto dessa aldeia, a 3 km, encontra-se o bairro de Coqueiral, um bairro nobre, construído para abrigar funcionários da Suzano, antiga Aracruz Celulose. O bairro contrasta com a aldeia em termos econômicos e raciais. Coqueiral é um balneário muito visitado e tem belas praias.

Trata-se de uma comunidade indígena de etnia Tupiniquim que possui práticas culturais tradicionais como produção de artesanatos, pinturas corporais, cultivo de café, pimenta rosa e aipim de onde produzem a farinha. A aldeia Caieiras Velha se destaca por suas danças com músicas de congo (tambor) e por seus artesanatos. Os indígenas lutam para que essas tradições resistam ao tempo e às mudanças sociais. Conscientes da necessidade de preservação cultural das práticas indígenas buscam, na escola, apoio e fortalecimento dessas tradições. O líder indígena destaca que:

> Lutamos pela escola de ensino médio porque a gente inicia a tradição na creche e na escola de ensino fundamental. Então lutamos pela escola de ensino médio para dar continuidade a essas tradições. Estamos lutando para ter essa cultura dentro da escola de ensino médio. (Líder Indígena, 2024)

Parece que há, na escola de ensino médio, dificuldades de implementação das ações culturais e tradicionais pela comunidade e suas lideranças. Percebe-se que há uma quebra de continuidade da tradição, o que vem preocupando as lideranças. Segundo esse relato e percepções, há conflitos entre os anseios indígenas, a forma como desejam a escola e os interesses da Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

A aldeia Caieiras Velha é uma comunidade indígena não isolada como muitas aldeias no Brasil. É cortada pela rodovia ES 456 (Primo Bitti) que liga o bairro de coqueiral a Aracruz. Nesta rodovia, circulam trabalhadores de diversas partes do estado e turistas que visitam o litoral, inclusive o balneário de Coqueiral. Às margens da rodovia, há pequenos comércios de artesanato, lanchonetes e produtos agrícolas. Antes da contaminação do manguezal ocasionada pelo rompimento das barragens em Minas Gerais, os tupiniquins tinham como economia a venda de crustáceos.

Diante do ocorrido, os indígenas desta e de outras comunidades foram obrigados a buscar novas formas de sobrevivência. O comércio estabelecido às margens da

rodovia promove aproximações entre indígenas e não indígenas e estreitam relações comerciais com outras aldeias. A proximidade do bairro coqueiral, assim como a própria rodovia que perpassa a aldeia, possivelmente, favorece modificações nos hábitos atuais e características da aldeia. “[...] Após cinco séculos de dominação, de violências e de imposições de toda ordem, atualmente os tupiniquins usam roupas, são monogâmicos e antropofagia há muito tempo foi abandonada” (Loureiro, 2019, p. 139). Estas características, possivelmente, foram influenciadas pelo cristianismo.

A aldeia Caieiras Velha é representada pela etnia Tupiniquim. Ao todo, no estado do Espírito Santo, existem 12 aldeias tupiniquins e 4 guaranis[12]. Apesar das muitas aldeias tupiniquins desenvolverem os mesmos hábitos, o foco desta pesquisa é a aldeia Tupiniquim “Caieiras Velha” por localizar, em suas terras, a escola estadual de Ensino Médio.

O território onde se localiza a aldeia foi conseguido por meio de constantes lutas que perduraram por anos. A aldeia foi formada a partir de um grupo remanescente, após a expropriação de suas terras. Loureiro (2019) relata esse processo.

> Utilizando- se de todo tipo de argumentações e coações a fim de expulsar as populações indígenas e posseiros a Aracruz celulose apossou-se, de formas ilícita e com todo o aparato burocrático–militar a seu favor, de praticamente todo o território por onde viviam dispersos os índios tupiniquins e guarani MBYA (Loureiro, 2019, p. 84).

As lutas indígenas não são apenas históricas. Elas são contínuas para manter e afirmar a posse de suas terras. Atualmente, o marco temporal[13] tem sido motivo de disputas políticas e de protestos, principalmente, por indígenas e indigenistas, uma prova de que a luta é constante. Para os indígenas, não se trata de lutar apenas pela posse da terra, diz respeito ao território indígena que está muito além do plano físico. Ela se refere ao social, ao espiritual e ao coletivo.

Para os povos indígenas, a terra representa muito mais do que um meio de

---

[12] Foram observadas 3 informações referentes à quantidade de aldeias que divergem. As informações foram colhidas de uma liderança local, dos relatos de Loureiro (2019) e de um coordenador regional.

[13] Marco temporal é uma tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição. A tese surgiu, em 2009, em parecer da Advocacia-Geral da União sobre a demarcação da reserva Raposa-Serra do Sol, em Roraima, quando esse critério foi usado.
Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/. Acesso em: 31 jan. 2024.

subsistência. Ela é o suporte da vida social e está diretamente ligada aos sistemas de crenças e de toda forma de conhecimento. A terra não se reduz a um recurso natural. Tão importante quanto este, ela é um recurso sociocultural (Loureiro, 2019, p. 107).

Segundo os historiadores, os tupiniquins foram os primeiros povos a terem contato com os portugueses durante a invasão à PINDORAMA (como os indígenas chamavam o Brasil antes da invasão) e essa aproximação causou-lhes enormes perdas, segundo Loureiro (2019). “[...]Eles foram os primeiros povos indígenas a entrar em contato com os portugueses e os que sofreram de imediato os impactos da conquista” (Loureiro, 2019, p. 23). Este autor relata os prejuízos desta aproximação.

> A chegada e instalação dos colonos portugueses e posteriormente dos missionários jesuítas e a criação dos primeiros aldeamentos na capitania do Espírito Santo alteraram significativamente os usos e costumes dos povos que aqui viviam, em especial dos tupiniquins. Para esse e tantos outros povos fora catastrófico, o contato com o mundo civilizado (Loureiro, 2019, p. 43).

Loureiro (2019) acrescenta como essa aproximação alterou o modo de vida dos tupiniquins.

> Junto com os demais povos indígenas, os tupiniquins habitaram os principais aldeamentos jesuíticos capixaba. As doenças, a guerra, a fome, o modo de trabalho intensivo nas fazendas, a catequese, os rituais de batismo e fúnebre, de casamento, bem como a pregação religiosa pautada na fé cristã, aos poucos descaracterizou o que havia de autenticidade na cultura desse povo autóctone (Loureiro, 2019, p. 48).

Não somente como causa desta aproximação dos tupiniquins com a cultura branca, mas os hábitos modernos promovidos pelo capitalismo, pela globalização e pela interferência de empresas em seu território levaram os indígenas a terem um modo de vida próximo ao de não indígenas. Loureiro (2019) aponta que:

> O índio Tupiniquim no século XXI fala português, usa celular, internet, jeans, tem carro, tem motocicleta, anda de avião, estuda na aldeia, na cidade, é agricultor, pescador, pedreiro, agente de saúde, professor, católico, evangélico, escritor, mora na mata, na cidade, na aldeia, luta pela saúde, pela terra, pela educação, pela cultura, pelo respeito pela diferença, pela dignidade para ser índio. Todo índio é brasileiro. A cultura brasileira também é índia (Loureiro, 2019, p. 139).

As literaturas e moradores da comunidade indicam que muitos dos costumes foram proibidos e, para não serem mortos, eles abandonaram seus costumes. São muitas as perdas e muitas mudanças provocadas pelo contato com o branco: costumes e hábitos, religião, práticas, a própria língua nativa tupi substituída pelo ensino obrigatório da língua portuguesa, como uma forma de se comunicar melhor com os

brancos, conforme relatos de Loureiro (2019). Os líderes dizem que a língua está sendo resgatada. Muitos deles desconhecem e não falam tupi, porém seus filhos sim, visto que passaram pelo ensino da língua tupi no processo de escolarização promovida pela escola de ensino médio, razão de ser considerada uma escola bilíngue.

Os tupiniquins, antes da invasão portuguesa ao Espírito Santo, conviviam em harmonia com a natureza, de forma coletiva, com hábitos tradicionais. Muitos desses hábitos já não observados no cotidiano da aldeia na atualidade, como os próprios rituais. Podemos verificar, na literatura, que muitos costumes foram abandonados pela imposição europeia na intenção de fazer política de integração, domesticação e escravização. Outros hábitos foram esquecidos ao longo do tempo e por outros fatos ocorridos na história desses povos. Se o tempo foi capaz de apagar estas práticas, a força das memórias históricas destes povos foi capaz de recuperá-las como eles fizeram posteriormente. Talvez muitas das práticas não caibam no contexto atual em que esses povos vivem pela aproximação e pela relação que os indígenas desenvolvem com os não indígenas bem como pela influência do cristianismo tão presente na aldeia. Importante destacar, como afirma Loureiro (2019, p. 32) que "[...] Cada 'povo' apresentava suas especificidades culturais". Assim, todas as aldeias da etnia Tupiniquim tinham as mesmas práticas culturais. Esse autor destaca costumes dos tupiniquins, "[...] as matas e florestas permitiam-lhes viver da caça, da pesca, da coleta de frutos e da agricultura de subsistência" (Loureiro, 2019, p. 74). Loureiro ainda detalha a rotina deste grupo indígena no estado.

> Havia uma divisão do trabalho, na qual algumas tarefas como, por exemplo, fazer canoa, remo, gamela, cocho para coaba (bebida fermentada da mandioca) eram atividades tipicamente masculinas. As mulheres produziam esteiras com palha de taboa[14]. Outros utensílios como as peneiras, os cestos e samburás eram confeccionados por ambos os sexos (Loureiro, 2019, p. 77).

A força do cristianismo também contribuiu para a descaracterização de costumes. "Práticas como a antropofagia, a cauinagem (bebida), a poligamia, a nudez e o xamanismo foram duramente reprimidos" (Loureiro, 2019, p. 139). A ação do cristianismo na vida dos tupiniquins é relatada por um dos líderes da aldeia.

> A única coisa que não reconstruímos foi a casa de reza. A casa de reza era

[14] A taboa é uma planta aquática, típica de brejos e mangues. Sua fibra durável e resistente é usada como matéria-prima no artesanato (Loureiro, 2019, p.77).

> para curar os que estavam enfermos com doenças físicas. Os antigos não ensinaram esses processos de cura por conta da sociedade também e medo do que podiam fazer. Começaram a chegar as igrejas, dizendo que o que era feito na casa de reza era macumba, não podia usar colar que era de espiritismo, começaram a proibir! Inclusive quem estava de frente na casa de reza, tornaram-se evangélicas (Líder Indígena, 2024).

Podemos perceber, por meio do mapeamento e informações obtidas por intermédio das observações, dos diálogos entre líderes, anciãos e pessoas da comunidade, que há preocupação quanto à manutenção e continuidade das tradições dos tupiniquins ainda que balançadas pelo capitalismo e pela globalização. O modo de vida atual, o trabalho e o desmatamento favoreceram e podem favorecer o abandono de costumes e práticas, conforme informaram colaboradores. Essa afirmação é também relatada por pessoas da aldeia.

Embora lutem e queiram, percebemos a dificuldade desses povos em manter seus hábitos devido à localização do território. As matas foram substituídas pelo eucalipto, colocando em extinção a fauna e flora da região; o contato e a aproximação com o branco; o cristianismo e a modernidade. Por sua localização e pelas relações estabelecidas com não indígenas, manter suas tradições se torna um desafio constante desta comunidade. Deste modo, justifica-se a escola como promotora e colaboradora para manter viva sua tradição, bem como a participação de outros órgãos nesse intento.

O mapeamento nos mostrou que as práticas corporais indígenas realizadas na aldeia são comuns e tradicionais e são desenvolvidas, também, em outras comunidades locais e em âmbito nacional. Tentam-se manter vivas essas práticas, mesmo não sendo práticas genuínas dos tupiniquins: jogos de peteca, cabo de guerra, jogos de tabuleiro e jogos como corrida de tora, arco e flecha, arremesso de lança. Esses jogos e brincadeiras também eram desenvolvidas em minhas aulas enquanto era professor de Educação Física em escolas regulares. Procurava resgatar brincadeiras antigas que estão desaparecendo das ruas e das escolas. Muitas delas de origem indígena, outras de origem desconhecida.

Em entrevista com professor da escola de ensino fundamental, a quem chamarei “Professor EF”, ele afirmou que as danças que realizam na aldeia são práticas corporais genuínas do povo Tupiniquim.

> [...] a dança dos guerreiros que é tradicional dos tupiniquins, essa dança

> surgiu a partir do ritual, da luta pela terra. Meu tio abraça mesmo a cultura, saiu com a gente para apresentar em outros municípios[...].
>
> [...] As danças dos curumins, com professor Luizinho, que é dança específica do nosso povo. O próprio professor vai dentro das escolas e “sameia” essa vivência para os alunos. Tanto na escola tanto da comunidade para a escola. Essas ações deveriam sair da escola para a comunidade, mas saem da comunidade para escola. Porque já são vivências nossas né? Nós estamos ali dentro da escola. O menino vivencia isso tempo todo. Por exemplo na hora do recreio os meninos ficam tocando tambor, casaca, cantando música indígena...é a vivência deles, mas é dividido. Alguns vão pra quadra, mas a grande maioria fica tocando tambor, outros ficam na roda cantando, é uma vivência do povo Tupiniquim, por exemplo, se você chegar na escola vai perguntar se existe festa? Essa é a vivência deles (Professor EF, 2024).

Essas ações acontecem dentro da escola de Ensino Fundamental da aldeia.

O professor da região relatou que essas danças são ensinadas e apresentadas tanto na escola de ensino fundamental quanto na aldeia; tanto em momentos festivos quanto para recepção de outras escolas e turistas que visitam a aldeia. Em dias de festas, alunos e comunidade se juntam para dançar.

Na entrevista realizada, percebi no Professor EF certa preocupação com a resistência de muitos pais em relação às práticas corporais desenvolvidas na escola. Como observado nos relatos do professor, havia dificuldade em levar os alunos para a mata, pintar o rosto com jenipapo, subir em árvores, nadar em rio, já que seria uma grande responsabilidade para o professor. Tal preocupação, na minha visão, é natural. São dificuldades que encontramos no campo prático, porém problematizar ou discutir uma prática corporal não significa necessariamente desenvolvê-la no campo prático, mas estudá-la ou problematizá-la na teoria. Como exemplos, existem os rituais indígenas que acontecem em outras comunidades indígenas: rituais de iniciação, de nomeação, de casamentos e de funerais e, em muitos desses rituais, partes dos corpos (orelhas, bocas, nariz...) dos indígenas são perfurados para serem introduzidos ossos, madeiras, alargadores, penas, batoques. Como seria este ensino na escola? Ficaria a cargo das autoridades, pais e anciãos? O que queremos explicar é que muitos assuntos podem ser direcionados para o campo teórico, já que, no campo da prática, há dificuldades e preocupações naturais com segurança, por exemplo.

Sabemos de outros rituais que acontecem em outras aldeias, no Brasil, como a luta Huka-Huka no Xingu, no Mato Grosso, cujo objetivo é derrubar e imobilizar o adversário, mas tem um significado religioso e respeitoso. Trabalhei sobre essa luta e seus significados com alunos do ensino fundamental em escola regular na qual eu era

professor, porém apenas compartilhei em forma de história. Em outras comunidades indígenas, acontecem rituais de iniciação inclusive nas aldeias guaranis próximas à Aldeia Caieiras Velha. Aproveitei a oportunidade com o Professor EF para saber quais rituais ocorrem na Aldeia Caieiras Velha. Segundo o Professor EF, não acontecem rituais na Aldeia de Caieiras Velha. O professor nos relatou.

> Esses rituais de iniciação hoje não existem mais ficam apenas no imaginário, só que não é praticado, não é desenvolvido também na escola de forma teórica. Pode se considerar que muitas práticas foram perdidas. Inclusive estamos de resgate da língua tupi. O que acontece, se você me perguntar se eu falo tupi, eu não falo, mas meus filhos falam não falam fluente porque justamente estamos em resgate, da mesma forma que foi minha função e hoje eu vejo também de minha função da Educação Física, a língua deve ser trabalhada na área de linguagem. Hoje nossos dois professores da comunidade são mestres (Professor EF, 2024).

Apesar de não ter sido explicado o motivo da inexistência ou abandono de rituais por nenhum participante da entrevista, acredito que a presença do cristianismo na aldeia tenha mudado o comportamento dos praticantes e sucedeu o apagamento desses rituais por não coadunar com a fé cristã. Atualmente, a igreja realiza outros rituais como o batismo, o casamento e a crisma na aldeia. Contudo, ao relatar que estes rituais ficaram no imaginário dos indígenas tupiniquins e [...] “ainda que convertidos ao ‘cristianismo’, os tupiniquins retiveram, mesmo que eclipsada, sua espiritualidade viva é expressa por meio das artes (pintura corporal, artesanato, cantos, danças, contos e lendas etc.)” (Loureiro, 2019, p. 152). Observamos aqui a relação de muitas práticas com a religiosidade e espiritualidade indígenas. Os indígenas possuíam uma espiritualidade forte “[...] quase toda cerimônia, fosse ela relacionada com o calendário agrícola, a caça, a guerra ou o ciclo de vida estava carregada de significado espiritual” (Loureiro, 2019, p. 149). Loureiro ainda relata um pouco mais sobre a espiritualidade dos tupiniquins. “[...]cultuavam elementos da natureza, os astros (sol, lua, estrelas) em agradecimento e retribuição ao provimento de sua própria sobrevivência. Os antigos tupiniquins “[...] acreditavam em seres sobrenaturais (espíritos e fantasmas)” (Loureiro, 2019, p. 150).

Em abril de 2023, tive a oportunidade de participar, como observador, das comemorações em razão da semana dedicada ao dia dos povos originários ou dia da resistência indígena como atualmente é chamado. No dia proposto, ao chegar, me deparei com um grande palco montado em frente à igreja católica. Em determinado momento da festa, alguns adolescentes brincavam de altinha (brincadeira com bola

de futebol cujo objetivo é, utilizando pés, cabeça e peito, não deixar a bola cair). Muitas crianças, adolescentes e adultos ornamentados com pinturas corporais e vestimentas tradicionais dos indígenas (as tangas e bustiês para mulheres) e cocares. Estas práticas não parecem ser hábitos cotidianos. Havia uma tenda indígena com muitos artesanatos, brincos, bolsas para serem comercializados, exposição de fotos de suas festas e de suas tradições e dos trabalhos realizados na aldeia. As barracas de comida não vendiam comidas típicas. Neste dia, aconteceram algumas brincadeiras e jogos indígenas. As equipes e grupos eram formados na hora e não havia preparação para a modalidade. Ouvi muitas frases que diziam: “Não treinei!”. Os jogos consistiam em arco e flecha em que existia um alvo a alguns metros e participavam da disputa homens e mulheres. Também aconteceram corrida de tora, arremesso de lança, luta indígena, cabo de guerra e tiro de zarabatana. Em meio à observação, apresento verdades, evidências, mas também muitas de minhas percepções.

A história dos povos indígenas quase foi apagada se não fosse a resistência e a não aceitação das imposições estabelecidas. Os invasores queriam apagar a história desses povos, a começar pela língua nativa, pois “[...] A língua de um povo revela parte da sua história e cultura e por meio dela abrem-se inúmeras possibilidades de acesso e conhecimento do universo cultural (Loureiro, 2019, p. 142). Esse processo de apagamento se daria primeiramente com a catequização e, posteriormente, impondo a Língua Portuguesa como língua oficial durante a administração do Marquês de Pombal ao assumir a capitania.

3.2 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

> indígenas do Brasil continuam mantendo sua alteridade sociocultural e, ao mesmo tempo, aprendem o que é a cultura da sociedade envolvente, sendo, por isso, intercultural, já que não se apaga uma ou outra cultura, mas se tenta estabelecer um diálogo entre elas. É consensual que o contato não pode ser negado, logo, não é mais possível para os nativos recusarem essa relação com a sociedade não-indígena (Simas; Pereira, 2010, p. 10).

A escola é responsável pela educação escolar indígena. Ela é também um espaço dentro da comunidade onde se complementa a educação indígena. A revisão de literatura e outras bibliografias utilizadas, teses e dissertações de pesquisas realizadas em outras aldeias destacam o papel da escola na formação do ser indígena e no fortalecimento das identidades sociais.

A escola indígena se destaca como um espaço de saberes e produção de conhecimento. As práticas corporais indígenas são saberes produzidos por este grupo social. Apesar da separação em tópicos apresentados aqui, é impossível dissociar a aldeia da escola, visto que ela (a escola) faz parte da vida da aldeia, representa as conquistas, as possibilidades, a equidade entre as raças e igualdade de direitos. A escola é um espaço de relações, conhecimento, troca de experiências e culturas.

A educação escolar indígena apenas se tornou realidade a partir da LDB 9394/96. Uma vitória para estes povos, visto que o projeto de educação indígena garantido pela Constituição de 1988 estava longe de ser legitimamente efetivado. Na verdade, neste período de vigência da nova LDB (LEI 9394/96), a educação brasileira começou a ser organizada e estruturada, abarcando diversos grupos sociais, povos e culturas minoritárias, pois, na Lei de Diretrizes e Bases anterior (Lei 5.692 de 1971), esses povos não eram citados nem mencionados. A Lei Federal 5.692 vigorou até 1998, ou seja, 10 anos após a promulgação da Constituição de 1988 que resguarda direitos indígenas. A nova LDB (Lei 9394/96) só tem vigência 10 anos depois da Constituinte e foi somente através dela que a educação escolar indígena ganhou força. Muitas escolas foram criadas, houve ampliação da oferta no decorrer dos anos; implementação, mesmo que discreta, de políticas de formação de professores indígenas com o PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas) criado pelo governo federal para atender a educação desses povos. Grando (2004) expõe os artigos da LDB (LEI nº 9394/96) que evidenciam esse reconhecimento.

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 9.394/96, a temática indígena é tratada no título VIII, Das Disposições Gerais, nos artigos 78 e 79. Esta Lei, no artigo 78, estabelece que o Sistema de Ensino da União desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas. No artigo 79, estabelece as responsabilidades da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento de educação intercultural para as comunidades indígenas (Grando, 2004, p. 104).

Apesar da expressividade e das garantias estabelecidas por diversas leis, a escola pretendida e idealizada pelos indígenas ainda está aquém e enfrenta muitos desafios. A escola indígena atual se opõe à escola da época do período da invasão e da

colonização em que o projeto arquitetado consistia na domesticação, catequização, escravização dos indígenas. “[...] era um ensino autoritário, disciplinado, sistemático, medido, dosado, nitidamente abstrato, dogmático e conservador, tendo desinteresse pelas ciências naturais, línguas e literatura moderna” (Simas; Pereira, 2010, p. 3), e muitos desses vestígios estão presentes na educação brasileira, bem como nos livros didáticos e na escolarização dos alunos.

A hegemonia europeia também influenciou a Educação Física brasileira que é regida por esportes de matriz europeia. Longe de questionar preferências, mas o que é feito para ensinar e mostrar aos alunos conteúdos nacionais como a capoeira, por exemplo, ou lutas? Diferentemente de tempos de outrora, hoje, os indígenas sabem o que querem e lutam por uma escola ideal que possibilite “[...] garantir ao indígena o direito de permanecer na sua identidade étnica e conhecer outras culturas, sem precisar incorporá-las” (Simas; Pereira, 2010, p. 3).

No Art. 79, a LDB abre espaço para os próprios indígenas fazerem parte do processo de elaboração dos projetos educacionais para sua comunidade. Os indígenas reivindicaram escolas bilíngues e diferenciadas, uma educação em que, ao mesmo tempo que obtêm conhecimento científico, desejam que a sua cultura e suas tradições sejam respeitadas e fortalecidas no ambiente escolar. A escola deixada pelos jesuítas, de modelo europeu, destoava totalmente da cultura e das necessidades dos povos sul-americanos (ameríndios), em especial, dos brasileiros. Grando (2004), em sua tese, relata que:

> Essas escolas para índios eram parte dos projetos religiosos dos missionários que permaneceram em plena atividade até 1779, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, deixando como herança para a educação brasileira os prédios e a metodologia empregada: a conversão à fé cristã e a preparação para o trabalho (Grando, 2004, p. 74).

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha está localizada às margens da rodovia 456 que corta a Aldeia Caieiras Velha. É mantida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e conta com apenas 6 professores indígenas. Atende 140 alunos nos 3 turnos, não somente alunos da Aldeia Caieiras Velha, mas também de outras aldeias indígenas da região, inclusive guaranis. Por ser a única escola de ensino médio indígena do estado, alunos indígenas de outras aldeias também estudam na escola Aldeia Caieiras Velha. A escola oferta Ensino Médio regular nos

turnos matutino e vespertino e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno noturno para os indígenas que não conseguiram concluir seus estudos. O curso EJA oferece, além dos componentes curriculares obrigatórios, disciplinas da parte diversificada com componentes indígenas. Nesse modelo de educação, os professores desenvolvem projetos e oficinas com artesanatos, adornos. Estas ações contribuem para manutenção das tradições indígenas e servem como fonte de renda, já que os artefatos podem ser comercializados em festas e durante visitas de turistas e excursões à aldeia.

A escola passou por uma reforma e sua arquitetura é semelhante às escolas regulares. Não há características exclusivas de escola indígena, apenas alguns painéis em seu interior, com dizeres: “Resistir para continuar a existir”. Possui laboratório de informática, biblioteca, mas não há quadra e, em seus muros, há várias pinturas indígenas, resultado da disciplina eletiva (novo componente curricular do novo ensino médio capixaba). Por ser tratar de uma escola de ensino médio indígena, é bilíngue e tem a língua tupi como língua nativa para cumprimento da legislação e diretrizes que orientam sua preservação. Apresenta, em sua organização, componentes curriculares obrigatórios da base e itinerários formativos.

Fotografia 1 - Vista da EEIEFM Aldeia Caieiras Velha

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

O prédio onde funciona a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio é alugado. A

nova escola será construída com o mesmo formato da Escola de Ensino Fundamental Caieiras Velha. A Escola de Ensino Fundamental tem formato arredondado, simulando uma grande OCA, dando visibilidade e características indígenas à escola.

Fotografia 2 - Vista aérea da EMEF CAIEIRAS VELHA

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A escola indígena de Ensino Médio Caieiras Velha tem importância significativa no que diz respeito à alfabetização na língua tupi, principalmente, para turmas de Educação de Jovens e Adultos em que adultos têm a oportunidade de aprender, ainda que fora do tempo de escolarização. Sobre a língua indígena, Baniwa (2019), em seu livro, destaca a importância e necessidade do ensino da língua nativa.

> Sem as suas línguas, não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais (Baniwa, 2019, p. 84).

Apesar da oferta e oportunidade de os indígenas poderem estudar na própria aldeia, alguns alunos, com apoio dos pais, preferem estudar na cidade, a fim de conhecer novos horizontes e outras pessoas, fora da aldeia. Segundo um professor da comunidade, os alunos perdem muito com isso, já que deixam de aprender conteúdos específicos destinados aos estudantes indígenas, a começar pelo aprendizado da própria língua.

> O que acontece é uma barreira a ser vencida. A escola aqui tem 4 anos né? A gente “tá” vencendo essa barreira. Quando estávamos brigando pela

> escola. Teve a questão: meu filho vai ficar o tempo todo estudando na aldeia? Tem pais que querem levar seus filhos para vivenciar essa parte lá fora. Eu particularmente, dentro da minha casa, eu e minha esposa, temos um pensamento diferente nessa situação. Eu não vejo problema, se tivesse essa escola. Quando meus filhos passaram para o Ensino Médio, eu não veria problema dele continuar estudando aqui, até mesmo porque a única que coisa diferencia de lá de fora pra cá, é porque nossa escola é que ela é bilíngue. Hoje na escola de Ensino Médio deveria ter um professor de língua Tupiniquim e guarani. Entendeu? Hoje aqui na escola tem meninos guaranis e meninos tupiniquins. Então a única coisa que diferencia é isso. E outra coisa são os costumes, o que acontece, se o meu filho vai lá para fora, e a escola aqui proporciona isso para ele, ele perde tudo isso aqui. A mesma coisa se um menino de fora vem estudar aqui dentro, que é negócio que fica na contramão gigante. Se o meu filho vai para fora por opção minha de estar abrindo mão dos conhecimentos indígenas né? Falando com que ele perca esse contato, até mesmo a língua e se eu permito que um de fora vem para cá é proporcionando isso para essa pessoa (Professor EF, 2024).

Infelizmente, apesar da expectativa em estudar em escolas regulares, os estudantes indígenas enfrentam uma dura realidade, cheia de preconceitos e discriminação. Nas escolas regulares, há poucas discussões e eventos voltados para o respeito às diferenças e às outras culturas. A característica principal das escolas ditas regulares é a homogeneização, ou seja, não há diferenciação de culturas, todos são iguais e devem desempenhar o mesmo papel. Porém, apesar da homogeneidade ocorrida nestas escolas, em contraposição a ela Baniwa (2019) relata que a diferenciação ocorre de forma negativa.

> Nessas escolas não indígenas, os estudantes indígenas enfrentam diariamente toda sorte de preconceito, discriminação e racismo, além das duras dificuldades de transporte e alimentação. Por isso é urgente a implantação de escolas com ensino médio nas aldeias e dentro das terras indígenas (Baniwa, 2019, p. 138).

Pude presenciar, em minhas visitas à escola, relatos de alunos que viram e sentiram, de alunos de outras escolas, o preconceito e a discriminação, sem nenhuma interferência da gestão.

Segundo as lideranças indígenas, a escola é resultado de reinvindicações da comunidade e contribui para evitar que o êxodo escolar aumente. A reivindicação da comunidade para a escola de ensino médio se dá por ela ser uma porta de entrada que possibilita o acesso ao ensino superior. Baniwa (2019) afirma:

> A implantação do ensino médio indígena tem o propósito de possibilitar que as escolas indígenas, com projetos políticos pedagógicos (currículos e regimentos) próprios, assumam efetivamente seu papel para contribuir na solução dos problemas enfrentados pelas comunidades, enquanto centros de construção dos diferentes saberes: acadêmico, popular e tradicional indígena, com formação para atuarem nas comunidades de origem, como

> sujeitos de sua própria história, bem como com capacidade para enfrentar o mundo da sociedade envolvente, como forma de evitar o êxodo das terras indígenas e a evasão escolar por meio da afirmação e valorização da identidade cultural. (Baniwa, 2019, p. 78).

A escola é administrada pela SEDU e constantemente recebe funcionários desta secretaria. A escola está envolvida em diversos programas da rede estadual, dentre eles os jogos na rede. A secretaria também estabelece vários portais e programas de monitoramento da aprendizagem e da evasão/abandono. O fato de a escola ser administrada pela Secretaria Estadual de Educação gera, muitas vezes, conflitos nas decisões, uma vez que se deveria coadunar com as decisões da comunidade indígena, o que nem sempre acontece de forma imediata por conta de legislações. Para evitar esse distanciamento e mitigação de conflitos, a escola é assessorada pela Superintendência Regional de Educação com sede em Linhares da qual faço parte como servidor. Um suporte mais próximo e acessível. Hoje, a comunidade da aldeia de Caieiras Velha está preocupada, pois a escola iria receber uma grande quantidade de alunos não indígenas, o que não deveria ser permitido por não está previsto no projeto de educação idealizado pela comunidade. Um conflito existente desde sua reinauguração, visto que a escola não pode negar matrícula. Sobre esse assunto, um professor de Educação Física de uma escola de ensino fundamental da comunidade relata preocupação em relação aos pais, ao abordar sobre as pinturas corporais, e questiona a seguinte situação:

> Será que os pais dos alunos brancos que vêm estudar vão querer que os alunos se pintem, vai passar jenipapo no rosto, ficar com rosto marcado por 15 a 20 dias? Então gera toda essa situação, então quando se pensa nessa educação, nessa escola, tem que se pensar em todas estas ações, todo este transtorno. No início gerou isso para a gente. (Professor EF, 2024)

Este relato pode demonstrar que muitos pais já não fazem questão de que seus filhos sigam ou pratiquem os costumes indígenas. Mais um motivo para que os pais sejam inseridos e participantes da formação escolar destes alunos e possam compreender a importância do resgate e da vivência da cultura da qual fazem parte. Muitos estudos, inclusive discutidos nesta pesquisa, mostram que a escola pode contribuir para manutenção de costumes. Cabral e Filho (2017) realizaram um estudo na comunidade Parkateje, na Amazônia Oriental, com objetivo de refletir sobre a educação escolar indígena e atividades corporais desenvolvidas no contexto cultural indígena. Neste estudo, observaram que:

> Discutir as práticas corporais da comunidade indígena Parkatêjê, mostra uma, de várias possibilidades que podem ser levadas à escola. Estas devem ser discutidas quanto conhecimentos e levadas aos alunos como forma de aprendizado e construção cultural, cujo objetivo, é a valorização daquilo que é próprio da comunidade (Cabral; Filho,2017, p. 30).

Para os pesquisadores, “[...] a escola contribui para superar "vazio" da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações” (Cabral; Filho, 2017, p. 15). A força e a importância que as práticas corporais exercem sobre a comunidade são tão expressivas que “[...] acredita-se que as práticas corporais tradicionais na comunidade colaboram para com o aprendizado dos saberes culturais e das tradições (Cabral; Filho, 2017, p. 18).

Grando (2004) nos mostra que em todo o tempo a criança aprende, “[...] nas sociedades indígenas, a educação e a instrução se configuram como parte de um mesmo processo de formação de cada pessoa” (Grando, 2004, p. 51). Não há como dissociar estes espaços, todos contribuem para formação e “fabricação do ser indígena”, um processo que ocorre em toda a vida do indígena, de modo informal e formal. Grando (2004) relata

> A educação do corpo, no sentido de educação da pessoa, foco de nosso interesse, visível nas sociedades indígenas, mas não facilmente identificada pela sociedade moderna, ocorre no cotidiano das relações sociais. Essa educação marca muito mais profundamente a criança do que as outras formas de educação (Grando, 2004, p. 51).

Apresento algumas dificuldades de implantação, implementação de legislações, gestão e desenvolvimento profissional de escolas indígenas as quais acontecem também na Escola de Ensino Médio na Aldeia Caieiras Velha. Apesar das políticas voltadas para atendimento à educação indígena, ela ainda está longe de apresentar-se como escola ideal para os indígenas. Líderes e Secretaria divergem em muitas questões. A educação indígena precisa vencer muitos desafios, a começar por reestabelecer e melhorar as relações entre indígenas e responsáveis para que ambos, em consenso, decidam pelas melhorias e atendam seus anseios de forma consensual. Grando (2004) relata esses desafios.

> Mesmo com todos os avanços conquistados nesta última década, a especificidade da educação escolar indígena revela-se ainda uma problemática que exigirá muitos esforços para superar os limites histórico-culturais e acadêmicos que marcaram a formação da maioria dos educadores (Grando, 2004, p. 105).

As literaturas e a pesquisadora Grando (2004) destacam que a escola enfrenta

diversos desafios apontados diante da complexidade em que essa realidade se apresenta. Entre eles, interferência externa de outras instituições, de não indígenas; muitas das escolas são regidas ou dirigidas por não indígenas que são escolhidos pelas secretarias e outros órgãos. Além da entrada de professores não indígenas, provocada pela falta de profissionais indígenas habilitados e interessados na docência (aspirações docentes); distanciamentos institucional entre Secretaria e lideranças indígenas e desarticulação entre escolas administradas por prefeituras (secretarias municipais) e estado (secretaria estadual); falta de avaliação e socialização de experiências no campo da educação indígena, sem contar a dificuldade e a burocratização para se realizar pesquisas em escolas situadas em terras indígenas (desarticulação entre FUNAI, CNPQ e CAPES) que impedem e dificultam a busca de resoluções de problemas e a visibilidade de suas lutas; a distância e dificuldade de acesso a muitas aldeias fazem com que as políticas não sejam efetivadas e levadas a estas escolas; a pluralidade linguística e cultural e étnica particular e específica de cada povo no que tange à valorização de suas diferenças, diretrizes gerais e não específicas para redes e sistemas de ensino, sem considerar suas especificidades e localização; dissociação entre saúde, educação, e o social e alimentícia; falta de currículo específico ou até mesmo definição de currículo por agentes internos sem considerar as tradições e opinião/ voz da aldeia. Sobre as dificuldades em relação ao material para Educação Física, o professor EF indígena de outra escola (de ensino fundamental na aldeia) relata:

> A gente até consegue produzir. Hoje “pra” eu fazer um arco e flecha eu tenho que ir na mata, buscar esse material, trazer... Hoje nós que somos professores, temos o tempo limitado para produzir o material. Naturalmente não vou ter esse tempo. O aluno não pode ir na mata. Lá atrás, o menino entrava na mata, a mãe e o pai ficavam tranquilos. Toda essa situação, hoje, já não é mais isso. Hoje, até dentro da comunidade já gera esse perigo. Essa preocupação com pais. Até mesmo com a gente “pra” gente formar um grupo no horário de aula para ir até a mata buscar material pra poder fazer o arco e flecha, a zarabatana, é uma preocupação e uma responsabilidade muito grande levar o aluno pra mata. Hoje temos pessoas que produzem este material “pra” vender e não conseguem emitir essa nota fiscal exigida pela escola, aí você sabe tudo que escola compra precisa da nota fiscal. Dentro da educação indígena... hoje nessa parte da gestão, de que forma eu posso conseguir esse material. Eu tenho meus próprios materiais então eu utilizo meu próprio material “pra” poder fazer a aula, eu tenho em casa minha zarabatana, meu arco e flecha, minha lança, como exemplo (Professor EF, 2024*)*

Percebe-se, na voz do professor, que os hábitos modernos de vida estabelecidos na aldeia mudaram a forma de pensar dos pais. Mas o que a escola e as lideranças têm

feito para ressignificar esse pensamento? Como produzir materiais diante dessa dificuldade? Como professor, percebia em minhas aulas, com o avanço da tecnologia, da urbanização e aumento da violência, que muitas crianças já não brincavam mais na rua, muitos passavam parte do dia com celulares ou dentro de casa. As brincadeiras populares são esquecidas, os pais brincam cada vez menos com seus filhos. Somados a essas dificuldades, os indígenas enfrentam outro fator que, segundo Grando (2004), acarreta a formação de professores. Vejamos o que diz a autora.

> Outro fator desconsiderado na educação, mas ainda frequente nas relações entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, são os conflitos de terra e a cultura autoritária e etnocêntrica dos colonizadores. Como vimos, essa cultura presente nas práticas sociais no Brasil, dificulta a constituição de equipes que possam atuar na formação de quadros de professores indígenas (Grando, 2004, p .123).

Baniwa (2019) corrobora com Grando (2004) quando afirma:

> No campo da Educação, mesmo reconhecendo o aumento significativo de recursos públicos e de oferta de ensino em todos os níveis destinado especificamente aos povos indígenas, muitos problemas estruturais, operacionais e programáticos persistiram, como as dificuldades de articulação da sonhada gestão compartilhada dos três níveis de ensino ou Regime de Colaboração (União, Estados e Municípios), a irracionalidade dos instrumentos e processos burocrático-administrativos inaplicáveis às regiões e terras indígenas que inviabilizam processos de construções de escolas, compra e distribuição da alimentação escolar, material escolar e didático e desenvolvimento dos cursos de formação de professores e da incongruência entre os sistemas próprios de educação indígena e o sistema nacional de educação escolar (Baniwa, 2019, p. 116).

Todos estes desafios e dificuldades influenciam no ensino da escola e, consequentemente, o ensino de práticas corporais, principalmente no campo da Educação Física, seja pela ausência de espaços e materiais, seja pelo desconhecimento da cultura e pelas dificuldades enfrentadas pelo professor.

Assim, destaco estes dois espaços de saberes que apresentam suas individualidades e especificidades e que, apesar da separação apresentada neste trabalho, não são e não estão indissociáveis. No que tange ao ensino e aprendizagem, fogem à lógica de tempo e espaço e da dicotomia cultura e escola. Ambas contribuem para a manutenção de suas crenças e tradições. Escola e aldeia, juntas em prol da formação humana e do ser indígena. A escola complementa a formação e a educação que acontecem na aldeia, por isso afirma-se a necessidade da participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico, na elaboração do currículo e na

articulação da escola com a secretaria de educação. A escola precisa romper com laços e características coloniais e se transformar numa escola viva com metodologias e currículo que expressem a vontade e a identidade dos povos indígenas. Uma escola que valorize as diferenças, pois essas diferenças são o que torna esses grupos em indígenas. “[...] esse princípio também garante que os saberes acessados nas experiências paralelas à escolarização adentrem o currículo escolar e façam parte dos conhecimentos abordados. (Neves; Neira, 2019, p. 109)

4 O QUE SE SABE? SABERES ENCOBERTOS

Neste capítulo, buscou-se identificar quais são os conhecimentos dos alunos, seus saberes, opiniões e gostos a respeito das práticas corporais indígenas locais. O texto foi construído a partir do mapeamento das práticas corporais da comunidade. Também, neste capítulo, prosseguimos com o mapeamento de saberes dos alunos realizado na escola e proposto por Neira (2011) e Neves e Neira (2019). Segundo os autores, existem três tipos de mapeamento: mapeamento do entorno, mapeamento interno e mapeamento de saberes. Nesse sentido, foi aplicado como mapeamento de saberes: a entrevista e o questionário junto aos alunos e alguns diálogos tratados de forma isolada. Com as respostas, foi possível identificar saberes e um pouco do cotidiano dos alunos, dentro e fora da escola. Neira e Neves (2019) explicam a importância dos mapeamentos.

> O mapeamento do entorno permite identificar o que eles vivenciam quando estão em suas casas, no seu bairro, nos momentos de lazer ou quando acessam outras instituições fora da escola. Permite que o professor identifique quais práticas corporais os estudantes acessam ou acessaram, mesmo que seja através dos meios de comunicação. Esse conjunto de saberes influencia na constituição das identidades dos estudantes, se o professor for tematizar skate, por exemplo, deve identificar que próximo da escola existe uma pista, escolinha, comércio de equipamentos etc (Neves: Neira, 2019, p. 117).

Já no mapeamento de saberes foi possível diagnosticar o que os alunos sabem. Esses mapeamentos podem ser utilizados pelo professor da disciplina em seu planejamento inicial, principalmente para quem não conhece a comunidade e seu entorno, a escola e alunos.

> O mapeamento dos saberes permite ao professor elaborar seu plano de ensino com base na realidade dos estudantes e definir um norteador do seu trabalho que poderá ser um marcador identitário de classe, etnia, religião etc. sempre articulado ao projeto pedagógico da escola (Neves; Neira, 2019, p. 118).

Neves e Neira (2019) destacam a necessidade de reconhecer as práticas da comunidade a serem inseridas no currículo. Se cabe às secretarias a iniciativa para elaboração do currículo escolar juntamente com a participação da comunidade, é importante que ela reconheça as práticas como patrimônio e que a elaboração do currículo, junto à comunidade, seja de fato efetiva. Grando corrobora com os autores citados quanto às responsabilidades na implementação do currículo intercultural.

> Essas maneiras de compreender a educação escolar, respeitando a decisão

> de cada aldeia sobre quais conhecimentos deverão ser privilegiados no contexto da escola, expressa bem o que seria uma prática intercultural ainda não consolidada, pois o aprendizado sobre o que é e como se dá a educação intercultural é um processo de aprendizagem coletivo, entre os professores e comunidades indígenas e entre estes e os formadores dos cursos que os habilitam para o magistério (Grando, 2004, p 122).

Muitos alunos não participaram das entrevistas, mas era perceptível, no cotidiano da escola, nas abordagens e observações que eles possuem muito conhecimento sobre os povos a que pertencem (Tupiniquins e Guarani) e sobre suas culturas. Como dito anteriormente, a escola recebe alunos de outras aldeias tupiniquins e também alunos guaranis. Tive a oportunidade de conversar um pouco com um aluno guarani. Ele falava fluentemente a língua nativa deste grupo étnico: o guarani! A fluência como dialogava com seu colega demonstra que os guaranis preservam sua língua e suas tradições, mesmo sem ter aula da língua guarani na Escola Aldeia Caieiras Velha. Isso porque os guaranis não tiveram a aproximação com os invasores portugueses como os tupiniquins. Segundo o aluno guarani, a língua guarani tem o mesmo tronco linguístico do tupi, por isso muitas palavras se assemelham. Em sua orelha, havia, como brinco, um pedaço de madeira, característica dos guaranis que não foi observada em nenhum aluno tupiniquim. Os alunos guaranis são muito mais retraídos, corroborando com a fala de muitos tupiniquins que veem os guaranis como um grupo mais fechado e restrito. A etnia guarani parece ter uma cultura mais de “raiz”, ao contrário dos tupiniquins, eles conseguiram manter sua cultura. Segundo o aluno, na aldeia guarani à qual pertence, há rituais de passagens, o que não acontece na Aldeia Caieiras Velha.

Entre tantos desencontros e encontros na história destes povos, guaranis e tupiniquins se encontraram em 1967, segundo Loureiro (2019, p. 83), ”[...] já nessa época (1967), encontravam-se instalados junto aos tupiniquins, em uma área isolada do contato com brancos, o grupo migratório indígena guarani Mbya. Oriundos do sul do país, chegaram ao estado no ano 1960”.

Em determinado momento da história, esses dois povos se cruzam. Tupiniquins e Guaranis hoje dividem o mesmo espaço escolar, ambiente para troca de culturas e saberes. Embora o trabalho seja direcionado para as práticas corporais indígenas tupiniquins, mais do que isso, a pesquisa visa compreender o ensino das práticas corporais indígenas na escola e pela escola, independentemente da etnia.

O trabalho foi desenvolvido com estudantes de 1ª e 3ª séries do turno matutino e vespertino e contou com a participação de seis alunos destas quatro turmas. Apesar de muitos demonstrarem interesse em participar, a maioria não trouxe a autorização/consentimento dos responsáveis. A escolha dessas 4 turmas se deu pela tentativa de mapear conhecimentos e saberes de alunos recém-chegados na escola, egressos da escola de Ensino Fundamental para a EEIEM Aldeia Caieiras Velha para cursar a 1ª série do Ensino Médio. Além de alunos da 1ª série, também buscamos compartilhar as experiências e saberes dos alunos das 3ªsérie, por ser tratar de uma turma concluinte que, por aproximadamente 3 anos, apontaram seus aprendizados, saberes e o ensino a respeito das práticas dentro da escola de Ensino Médio. As turmas se apresentam com um quantitativo baixo de alunos. Muitos querem estudar em escolas não indígenas e muitos alunos são faltosos, talvez pela ausência de professores neste período.

O questionário/entrevista realizado junto aos alunos nos permitiu conhecer a realidades dessas práticas dentro da escola, apontando fatos e dados sobre o ensino das práticas corporais indígenas e seu ensino dentro e fora da escola, tendo como foco principal a disciplina de Educação Física.

No desenrolar deste capítulo e desta pesquisa, questionamos como o ensino das práticas corporais indígenas tem se realizado na Escola de Caieiras Velha e se esse ensino estava pautado na necessidade de preservação e promoção dos costumes e tradições indígenas da comunidade. Como cita Grando (2004, p. 23), “[...] compreendemos que as práticas corporais que tradicionalmente compõem os conteúdos de ensino da Educação Física contribuem para desqualificar e até eliminar práticas tradicionais indígenas”. As escolas indígenas, ao serem criadas no Brasil, no início do século XV, não buscavam preservar e respeitar a cultura indígena, antes padres e posteriormente professores, se ocuparam na promoção, primeiramente de políticas de ensino de domesticação e escravização; e posteriormente com ensino visando a integração e homogeneização. No início do século XV, período da invasão, o ensino era baseado nos moldes tradicionais europeus. Na intenção de sobrepor este pensamento e esta concepção de ensino, os indígenas de diversas comunidades reivindicam e lutam por uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural.

A aplicação do questionário e entrevistas com alunos foi oportuna porque possibilitou

conhecer as práticas corporais indígenas e esportivas desenvolvidas na aldeia e possibilitou conhecer a diversidade de pensamentos, o pluralismo de ideias, como relatado por (Santos, 2010a; Meneses, 2014 *apud* Pomuchenq, 2019 *et al*., p. 31), “[...] o estudante ao chegar à escola traz consigo toda sua trajetória repleta de saberes, culturas e histórias construídas ao longo do tempo[...]”. Buscamos nestas entrevistas compreender se os alunos sabiam os significados das práticas que realizam.

4.1 AS DANÇAS

Em uma das turmas na qual a pesquisa foi desenvolvida, pude conhecer um aluno que me chamou atenção pelo conhecimento sobre a história da aldeia e por uma questão ética o chamarei de “Aluno M”. Ele também foi indicado pelos colegas de turma e pela professora de biologia. Um aluno cheio de sonhos que deseja trabalhar com arte e que, além de estudar, gosta de estar num sítio onde tem maior contato com animais e com a natureza. O aluno faz teatro em um projeto no bairro Coqueiral. Segundo ele, a arte tem muita relação com a cultura indígena.

> Eu quero trabalhar com arte, eu faço teatro em Coqueiral, é de graça para qualquer pessoa. Com certeza a arte pode contribuir com a comunidade. A arte está muito ligada com a cultura indígena, dança, artesanato. Pretendo fazer faculdade em São Paulo, mas pretendo voltar (Aluno M, 2024).

Utilizando a metodologia colaborativa e o desejo do aluno de trabalhar com arte, considerando todo seu conhecimento da história da aldeia, foi perguntado se o aluno já havia registrado este conhecimento referente aos tupiniquins e, diante da negativa, foi aconselhado a escrever e escrever em forma de poemas, expressando todo seu saber. O aluno gostou muito da sugestão e ficou entusiasmado. Pelo que percebi, não há, pelo menos na escola, registros da história da aldeia, muito menos de suas tradições.

Como dito, trata-se de um aluno que possui muito conhecimento e seu aprendizado se deu pelo ouvir história dos anciãos da aldeia através das memórias contadas, porém a curiosidade de conhecer mais sobre seu povo e sobre sua própria história o levou a pesquisar na internet e em outros documentos para se informar e conhecer melhor sobre a cultura e história de seus antepassados. Ao desenvolver o diálogo com o “aluno M”, percebi que muitas informações coadunam com Loureiro (2019), mas confesso que foi interessante ouvir da boca de um adolescente tão jovem e conhecedor de tanta sabedoria o que foi escrito em livros e literaturas. Aproveitamos

para conversar um pouco sobre as danças específicas da aldeia. Enumerando as danças como quem discrimina com muita propriedade certas informações, tecendo comentários e características sobre cada dança, o ‘aluno M’ discorreu sobre as danças praticadas por sua etnia.

A primeira dança que nos relatou parece ser a mais tradicional. Na dança dos guerreiros, homens e mulheres participam. As mulheres seguram o maracá e os homens as lanças. O ritmo é embalado com as músicas de congo. Desta forma, o aluno foi descrevendo e elencando as manifestações corporais:

> Dança dos guerreiros
> Foi criada há muito tempo por vários guerreiros antigos da aldeia para representatividade das lutas que a gente vive. Na demarcação de terras desde 1980 pra cá os rituais que eram os rituais da luta e os casamentos que eram feitos por lutas de um homem pelo outro.
> Hoje não tem, mas a gente pratica a luta com a lança. A dança da oca que é o nome que se dá à dança dos guerreiros. (Aluno M, 2024)

Ao contrário da dança dos guerreiros, a dança do toré tem suas próprias músicas e não se usa o tambor (congo). Utilizam o massacá no tornozelo (chocalho de pé, feito da semente/ fruto da árvore chapéu de Napoleão). O ‘Aluno M’ descreveu a dança do toré como se tivesse realmente participando do ritual.

> Dança do Toré.
> Foi originalmente criada para a antropofagia que eram os rituais com carne humana na época, quando capturavam algum branco ou indígena que não era da etnia. (Pausa!)
> Foi criada por antropofagia por nós indígenas tupiniquins fazíamos esse ritual que é cantar e fazer uma roda. Sempre tem uma erva para abençoar a gente. Colocava fogo pra fumaçar para abençoar a gente e a pessoa que será sacrificada. Naquele ritual servia normalmente para prática de pessoas como portugueses e franceses que época era muito mais convivido, mais aqui, na Bahia e no Rio de Janeiro; e de indígenas capturados de outras aldeias, principalmente os tupinambás. Uma rivalidade que sempre teve das eras antigas que existiam entre os tupiniquins e tupinambás. (Aluno M, 2024).

A dança das mulheres, como o nome já diz, só é praticada por mulheres e pelo que entendi é uma dança criada para demonstrar a força das mulheres e seu empoderamento. Não se trata de um resgate, parece ser uma dança contemporânea.

> A dança das mulheres não é tão antiga, mas “pra” hoje (só dança mulher) e uma dança que elas fazem pra poder se alegrar a si mesmo, e por ter conseguido[...]. Por serem mulheres e por estar conquistando lugares dela hoje em dia. Elas fizeram esta dança, fizeram este ritual que elas entram, elas fizeram as músicas delas. Elas cantam, elas têm um tipo de dança que não é igual à dos guerreiros e nem do toré. É totalmente diferente! Uma dança inovadora para elas ”pra” lembrar que são mulheres. Elas, mulheres, têm poder sobre qualquer tipo de coisas, pra realizar o que querem, porque na

> época não era permitido essas coisas. Então é mais para festejar isso! (Aluno M, 2024).

A dança dos arqueiros denota rituais de guerra (caça, luta com outras etnias e lutas por seus direitos). Essa prática corporal tem suas próprias músicas. Utilizam o maracá (fruto - cabaça) e só homens dançam. “O aluno M” canta um trecho da música dos arqueiros: “*Acoan cantou no terreiro, balança o maracá. Vamos chamar os arqueiros. Eles vêm chegando com satisfação. O Cocar na testa e o arco na mão” (Aluno M, 2024).*

O referido aluno foi questionado sobre a dança dos curumins descrita pelo Professor EF e respondeu que “(...) a dança dos curumins é feita para ensinar a tradição, no caso a dança dos pequenos. Vai de 05 até uns 16 anos. É feita sob o ritmo de congo como a dança dos guerreiros e das mulheres. Só crianças participam” (Aluno M, 2024*).*

As canções entoadas nas danças dos guerreiros são bem variadas (ver anexo B). Com exceção da dança dos guerreiros, dançadas apenas por homens e na dança das mulheres, apenas por pessoas do sexo feminino, nas demais danças todos participam.

4.2 ADORNOS E ADEREÇOS

4.2.1 As vestimentas

As vestimentas, os adereços e adornos são usados durante a dança, em momentos de festividades e lutas em forma de protestos pela demarcação de terras como relatado pelo aluno:

> Usam vestimentas em todas, usam a tanga confeccionada com a taboa que é uma madeira que se desfia e bota para secar e tem todo um processo. É feito aqui mesmo! A tanga é feita de 3 tipos: taboa, a embira e palha de banana. Hoje em dia usamos estes 3 tipos. A embira especificamente não é mais usada porque está em extinção aqui no território então usamos mais a palha de banana e taboa. Os homens usam tanga, tem os massacá que é no pé, tem os adornos como colar, braceletes, tanto de couro de animais até mesmo cordas com sangue de animais. Tem o cocar e tem algumas pessoas que usam as testeiras que é feita de missanga, mais feita pelos guaranis, que hoje nós tupiniquins usamos porque nós tivemos essa troca com eles. A testeira é feita de palha que vai uma pena atrás. E tem os adereços como brincos, brincos de pena, brincos de ossos, de madeira[...]. Antigamente os homens usavam alargadores, colares com dentes, espinho de limão e ossos (Aluno M, 2024).

Mesmo diante de toda a produção das vestimentas, não foi possível nos certificar de que as vestes e o material utilizado são exclusivos dos tupiniquins. Para essa certificação, é necessária uma pesquisa com outras etnias.

Fotografia 3- Tanga e bustiê

Fonte: reproduzida em meio virtual[15]

4.2.2 Os maracás e os massacás (chocalhos)

O maracá[16] é um dos instrumentos indígenas mais utilizados nas danças e rituais em diferentes etnias. Em muitas delas, os maracás são conhecidos por chocalhos devido ao som semelhante. Geralmente, ele é feito com uma cabaça oca e em uma das extremidades é inserido um pau. Esses instrumentos são comercializados.

As figuras a seguir revelam a diferença entre os maracás tupiniquins e guaranis. Os maracás tupiniquins são feitos com cabaça e enfeitados com penas. Em seu interior, são inseridas sementes. Os maracás tupiniquins também utilizam grafismo na superfície da cabaça. Já os guaranis são feitos de taquara e cipó e, em seu interior, são inseridas conchas do mar produzindo um som diferente dos maracás tupiniquins. Aparentemente, os maracás dos guaranis se apresentam com uma produção que

[15] Disponível em : https://www.novaondaonline.com.br/projeto-curumins-guerreiros-ensina-sobre-danca-musica-e-vestimentas-tradicionais-em-aracruz/

[16]. Para a população indígena, a representação do maracá vai além de um instrumento usado para marcar o ritmo da dança. Acredita-se que ele possui grande poder espiritual. O poder sobrenatural de tais cabaças era devido não só ao som misterioso produzido pelas sementes e pevides nela contidos, mas também pelas pinturas e gravuras que as ornavam. ” Disponível em http://plone.ufpb.br/labeet/contents/acervos/categorias/idiofones/maraca Acesso em: 01 de jan. 2023.

envolve mais técnica devido ao entrelaçamento dos fios e cipós.

Fotografia 4 - Maracá Tupiniquim

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Fotografia 5 - Maracá Guarani

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Massacá é nome dado pelo “aluno M” para o adorno referente ao chocalho de pé, em forma de tornozeleira. Este adorno é mais utilizado na dança do toré e é feito da semente da árvore chapéu de Napoleão. Não consegui imagens, na aldeia, desse adorno. Para exemplificar, inseri uma imagem capturada na internet.

Fotografia 6: Sementes de chapéu de napoleão

Fonte: Produzida em meio virtual[17].

Fotografia 7- Massacá

Fonte: Produzida em meio virtual[18]

4.2.3. Colares, brincos e pulseiras

Os colares, brincos, pulseiras e tornozeleiras são os adornos e adereços corporais mais utilizados nas danças indígenas tupiniquins e comercializados também. O “aluno

---

[17] Fonte Google: tornozeleira indígena com semente de chapéu de napoleão. https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-736404293-pulseira-efeito-sementes-chapeu-de-napoleo-_JM

[18] Fonte Google: Chocalho com semente de aguai. https://mukanishop.com.br/chocalho-semente-de-aguai.html

M” informou que esses adornos são produzidos com sementes que são colhidas verdes e, por estarem moles, facilitam a perfuração que é realizada com palito de pó de cachimbo. As sementes são de árvores de jatobá, olho de cobra, semente de açaí, milagre, saboneteira, espinho-de-peixe, pau–brasil, olho de saci e as penas de aves. Uma das lideranças indígenas comentou sobre os resgates destas peças artesanais.

> Resgatamos artesanatos, os traços da madeira da lança, os desenhos e o modo como é feito são diferentes de outras etnias. O colar, o material é da mata! Em outras etnias usam outras coisas que não é, tipo missangas. Todo artesanato do Tupiniquim é de origem da mata. Tem um valor a mais por ser natural (Líder Indígena, 2024).

Hoje, o artesanato referente aos colares, brincos e à produção de cocar foram prejudicados pelo desmatamento provocado pelo plantio de eucalipto. Essa plantação impactou a flora e a fauna e, consequentemente, as práticas corporais. As aves entraram em extinção assim como muitas espécies de árvores nativas. A produção de artesanato não se encontra ameaçada, pois há comercialização de matérias primas não encontradas mais no Espírito Santo por outras etnias do norte do país e pelo Projeto Sereias, como descrito pelo líder indígena.

> Hoje estamos reflorestando as matas para continuar utilizando a matéria prima para produção de artesanato. Hoje como temos contato com Amazonas, eles mandam matéria prima de lá. Hoje temos muito contato, hoje compramos deles (Líder indígena, 2024).

Fotografia 8- Brincos e adereços

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Fotografia 9- Colar com sementes

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

4.2.4. O cocar

O ‘aluno M’ relatou que existe o cocar dos tupiniquins, feito com imbira e taboa (árvores) e com uma ou duas penas centrais conforme fotografias.

Fotografia 10 - Cocar Tupiniquim

Fonte: reproduzida em meio virtual[19]

[19] Fonte: https://umsoplaneta.globo.com/sociedade/noticia/2024/04/19/ensaio-fotografico-a-diversidade-cultural-indigena-refletida-em-seus-trajes-e-pinturas.ghtml

Fotografia 11 - Cocar Tupiniquim

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

O cocar tradicional é feito de penas compradas de outras comunidades, de outros estados ou doadas pelo projeto sereias. O cocar tradicional é visto nas diversas etnias no Brasil.

4.2.5. A lança

É um dos adereços mais marcantes na dança dos guerreiros. Nesta dança, os guerreiros realizam movimentos e cantos de guerra tentando tomar a lança adversária. Em uma monografia de conclusão do PROLIND, Benedito (2022) destaca na entrevista com umas das lideranças da Aldeia Caieiras Velha sobre a produção das lanças.

> De acordo com Amarildo, a lança feita com a madeira jacarandá quando seca fica igual o coro de uma cobra jiboia toda malhada, com a macanaíba fica toda amarelada já com a cedro a lança fica com um aspecto avermelhada, sendo feita com essas madeiras as lanças ficam com um acabamento muito bonito, mas como hoje em dia está difícil o acesso a esse material na natureza devido grande desmatamento, ele confecciona o artesanato com qualquer tipo de madeira disponível, geralmente comprado em lojas de materiais de construção. A decoração não é padrão, cada um faz o detalhe que desejar e o peso varia de acordo com a madeira utilizada, por exemplo, a lança mais resistente e pesada ele usa a madeira jacarandá e macanaíba, já a mais leve o ideal é o cedro. Sempre muito curioso e com vontade de aprender, Amarildo aprendeu a confeccionar seus artesanatos sozinho autodidata (Benedito, 2022, p. 40).

Benedito (2022) relata mais informação sobre a produção e uso das lanças.

> Outra entrevista narrativa feita foi com Vilmar Benedito, morador da aldeia de Caieiras Velha e artesão Tupinikim. De acordo com ele, para fazer a lança o ideal seria uma madeira bem resistente para não rachar como: braúna, ipê, macanaíba, roxinho e algumas palmeiras como iri e outras. Ele narrou que antigamente a matéria prima para confecção da lança era encontrada com maior acesso, mas infelizmente não é possível nos dias atuais, sendo cada vez mais escassa. As ferramentas utilizadas antigamente eram: facão, machadinha e vidro para fazer a raspagem. Atualmente está mais fácil a

> fabricação da lança com o auxílio de outras ferramentas como: lixa grossa, plaina, serra circular, e serra tico-tico. Vilmar Benedito, artesão nas horas vagas e motorista do posto de saúde. Também foi entrevistado, mas pelo aplicativo de celular. Ele narra a fabricação e os materiais utilizados na confecção da lança, de acordo com ele nos dias de hoje têm maior acesso aos materiais como, por exemplo, serra elétrica, mas destaca também que com o desmatamento causado na mata as madeiras estão cada vez mais escassas. A lança é um instrumento que sempre foi utilizado pelo povo Tupinikim em diferentes práticas culturais como por exemplo, nas danças do Guerreiros que representam lutas, onde duas pessoas lutam com a lança no centro da roda ao som do congo Tupinikim, é utilizado também nos atos políticos de resistências, protestos, nas decorações e em outras (Benedito, 2022, p. 40).

Fotografia 12 – Lança tupiniquim

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Sobre os enfeites corporais e adornos, “[...] entre os Xavante, as classes e as categorias de idade, os grupos cerimoniais, bem como as linhagens, se diferenciam através da ornamentação” (Vidal; Müller,1989, p. 122), o que não acontece na Aldeia Caieiras Velha. Vidal e Müller (1989) tratando sobre a identidade étnica dos Kaiapó-xicrin, descrevem:

> Os discos labiais e auriculares, o estojo peniano, o corte de cabelo, as fitas de algodão em torno dos braços e pernas, bem como a pintura corporal, conformam uma linguagem simbólica que expressa uma ampla gama de informações sobre o status social, o sexo e a idade (Vidal; Müller,1989, p. 122).

Houve um ponto muito importante relatado pelo aluno e que, até então, não havia sido relatado por ninguém. Este assunto esclareceu muitas lacunas e dúvidas sobre a história da aldeia e alterou os rumos da pesquisa. O aluno contou que a cultura dos

tupiniquins foi revitalizada, tendo vista os acontecimentos históricos como genocídio, proibições e aproximação com portugueses, os quais fizeram com que a cultura dos tupiniquins desaparecesse ou fosse esquecida, silenciada. Segundo o aluno, em 1980, houve um projeto de revitalização elaborado por pesquisadores. Esse projeto foi importantíssimo para que os tupiniquins resgatassem suas tradições e também sua identidade Tupiniquim, para que o povo continuasse a desenvolver e a viver sua cultura, visto que ela é uma demonstração viva da vida de seus antepassados. Sobre isso, busquei mais informações com as lideranças indígenas. Ao ouvi-lo (o aluno), me tocou profundamente pela sua expressividade, pelo sentido de pertencimento e identidade do seu povo. Ao se referir ao povo Tupiniquim usava sempre o termo ‘meu povo’.

> Eu acho que hoje em dia, o resgate... na verdade nossa etnia foi muito prejudicada quanto a isso. Porque nós fomos o povo que mais se aproximamos dos portugueses. Fomos o que mais perdemos cultura, tradição, língua e nosso gênio étnico e território. Para gente trazer essa cultura de volta antiga para hoje em dia é muito difícil por que na época ninguém tinha conhecimento do que era se passado antigamente. Muito do que sabemos hoje foi através de carta que falavam sobre os tupiniquins que estavam em Portugal ou até mesmo escritas que estavam em outros países, não no Brasil, que não tínhamos acesso. Se hoje eu sei que meus antepassados usavam não usavam jenipapo era urucum, as linhas que traçavam não eram em ondas eram retas, mas eram poucas. O meu povo andava nu, sem vestimentas. Sempre com poucos adereços com um dos colares os homens. As mulheres também sempre com um ou dois colares só feito de sementes a dos homens eram feitos sempre de ossos. Não havia brincos de argolinhas de ferro, eram realmente com madeiras. A perfuração era feita com espinho de limão, era tradição dos tupiniquins furar com espinho de limão e depois vinha com madeirinha, para colocar no lugar do brinco ou com osso moldado que é conhecido como bodoques tanto de boca quanto de orelha. Se hoje eu sei que meu povo foi assim e que tinha esse tipo de ritual e por causa de cartas e escritas de pesquisadores que vieram ao Brasil. Então eles revitalizaram nossa cultura para gente não ficar sem cultura, para ter o conhecimento, para saber que somos indígenas tupiniquins (Aluno M, 2024).

Procurado sobre esse processo de revitalização cultural, uma das lideranças indígenas informou que este processo realmente aconteceu, porém, os indígenas não aceitaram ou não reconheceram. Segundo a liderança, a revitalização foi feita pelos próprios remanescentes indígenas em meio à demarcação de terras conforme relato.

> Essas partes trouxeram através de pesquisadores que vieram, mas os indígenas não pegaram muito isso. Os indígenas resgataram a cultura que estava adormecida, os tupiniquins voltaram a sua cultura e começaram a se pintar. Foi quando chegou a Aracruz celulose em 1965, a Aracruz começou a negociar as terras com prefeitos daqui (Aracruz). Após, em 1970, começaram a derrubar as matas que eram nossas. Os indígenas que se consideravam caboclo para não serem mortos pelos portugueses, começaram a se mostrar e reivindicar seus direitos como indígena de suas terras. Meu pai falava que tinha documentos repassados por Dom Pedro II, referente as sesmarias de

> terras, eles falavam braças. Foi onde que nossos pais com 48 famílias Tupiniquim resistiram e reivindicaram os direitos. Foi onde que teve esse resgate, voltamos nossa pintura, nosso cocar, nosso colar. Não foi trazido da Europa. O resgate foi nosso mesmo!
>
> (...)
>
> Éramos em 38 aldeias, foram destruídas pela Aracruz celulose e em 1979 foi onde fizemos a primeira demarcação porque a própria FUNAI não nos reconhecia como indígenas. Na época da ditadura militar, precisávamos nos pintar para não serem mortos, pois invasores das terras da Aracruz celulose eram mortos, foi onde começaram a resgatar a cultura. Junto conosco tinha a pastoral indigenista, as igrejas também estavam juntas conosco dizendo que a terra era nossa. A FUNAI, trazida pelo padre também se juntou e nos apoiou neste momento querendo que os indígenas provassem que eram indígenas, ele disse para o pai que precisavam mostrar a cultura. Antes a FUNAI queria levar o povo Tupiniquim pra Minas. Para provar que éramos indígenas, tivemos que viver como indígenas, mostrar nossa cultura. Eu estava com 17 anos.
>
> (...)
>
> A nossa cultura foi necessária para nos fortalecer. O povo queria ver os indígenas pintados se saíssem sem pinturas e vestimentas diziam que não eram indígenas. Então começamos a usar as tangas, o colar, o cocar e a pintura. Voltamos a fabricar as lanças da mesma maneira que eram feitas antigamente. A única coisa não passada foi a língua (Líder indígena, 2024).

Causa-nos admiração, pois os conhecimentos demonstrados pelo “aluno M” não são oriundos da escola. Pelo que percebi nos questionários, nas observações e entrevista com o próprio aluno, nos diálogos espontâneos com este e outros, não há trabalhos e ensino sobre a vida, sobre a cultura e cotidiano da aldeia sendo desenvolvidos na escola e pela escola.

Apesar da “revitalização” que aconteceu na aldeia, segundo relatos do estudante e da liderança local, não percebemos a inclusão das brincadeiras e dos brinquedos indígenas. Essa confirmação veio dos próprios alunos ao responderem ao questionário sobre conhecimento dos brinquedos e brincadeiras indígenas. Todos disseram não terem conhecimento sobre essas práticas e sobre brinquedos indígenas. Alguns confundem/assemelham os jogos que acontecem na aldeia com brincadeiras. Detalhe que me chamou atenção sobre a corrida de tora, por esse mesmo aluno, ao ser questionado sobre as brincadeiras da aldeia e seus significados, o aluno disse:

> Na verdade tinha! Por que voltou a ser praticado né? Na verdade só tem essa né? Que era a corrida com tora! Porque na verdade a corrida com tora era uma corrida de tradição dos tupis e dos povos macro-jês. Os povos da Amazônia pegaram depois. Então era uma brincadeira na época, não era jogo! Hoje são jogos! Acho que só essa. Falando um pouco da corrida com toras no casamento ninguém gosta da corrida com toras porque nos casamentos de rituais tinham que pegar uma tora do peso da mulher dele

> (isso acontece hoje? Perguntei!) Acontece quando querem um casamento na comunidade. Teve um casamento aqui na aldeia que teve essa brincadeira com o peso da mulher e ele tinha que dá umas 5 voltas para ver se aguenta a mulher realmente. Soltam um animal, tipo a paca na mata e vão ter que ir lá, matar somente no coração, não poder ser em outra parte! Então tem esses rituais que são feitos na passagem para casamento. E cada um tem significado! O cara tem que pegar a tora com peso da mulher foi o que aprendi! “Pra” ver se sustenta a mulher[...] E esse da caça, pra saber se ele vai conseguir alimentar a família toda! (Aluno M, 2024).

Ao observar o cotidiano da aldeia, não observei crianças brincando nas ruas, aliás em lugar algum. Pelos diálogos com alunos, as crianças costumam brincar de todas as brincadeiras não indígenas possíveis, inclusive brincam com a prática de futebol, segundo questionário. O arco e flecha, para os não indígenas, sempre foi colocado como um brinquedo e vendido em loja desse segmento, porém em nenhum momento foi dito pelos alunos indígenas que se brincava de arco e flecha na aldeia. Para eles, é um instrumento de caça e não um brinquedo ou aparelho esportivo como aparecem nos jogos desenvolvidos na aldeia. Os alunos, que participaram da pesquisa, citaram o futebol, o UNO (jogo de cartas) e o vôlei como brincadeiras e esportes de que mais gostam. O vôlei, como observado nas aulas de Educação Física, parece ser uma prática recente. Essa percepção foi confirmada observando as aulas do professor, onde os alunos demonstraram pouca técnica desse esporte e realizam gestos “proibidos” pelas regras oficiais. Neste momento da aula, pela ausência de muitas regras, o esporte ficou mais divertido, por isso um aspecto de “brincadeira”. Os alunos pareciam não estar interessados nas regras e sim na diversão. Não percebi a presença do futebol na aula, talvez pelo espaço e pelas altas temperaturas que incomodavam. Deste modo, podemos afirmar que, apesar de todo o esforço de pesquisa e da “revitalização”, muitas brincadeiras, brinquedos, outras tradições indígenas e, possivelmente, outras práticas não foram resgatadas.

Sobre as perdas históricas, podemos perceber que foram anos de imposição e de destruição cultural pelos portugueses para estes povos do Brasil. Sobre as perdas e proibições, o “aluno M” nos relatou:

> O que mais perdemos foi a língua, umas das coisas que mais perdemos foi a língua e as pinturas. Se pegar os poucos registros que se têm das pinturas tupiniquins toda vez se pintavam de urucum. Os traços feitos antigamente no rosto era “pra” representar o mês da pesca, mês da caça, mês da colheita. O da colheita em especifico era feita nas mulheres na metade do braço ou no antebraço ou no rosto em especifico sempre em linha reta para representar a colheita. Já a pesca e da caça era no homem como representatividade. Hoje a gente tem a pintura da escama de peixe que a gente pegou de antigamente era feito como se fosse escama de peixe. Uma coisa que sinto falta era da

> pintura de Urucum[...], porque hoje a gente utiliza muito o jenipapo, antes a gente usava muito a língua. Como foi nos falado hoje, pelo ancião, eles não podiam ensinar a língua, se não eram mortos! (Aluno M, 2024).

O questionário e a entrevista mostraram que os conhecimentos sobre as práticas corporais são remetidos às práticas desenvolvidas durante os jogos indígenas da comunidade, no dia 19 de abril, dia da resistência indígena. Como citam Almeida, Almeida e Grando (2010, p. 64), “[...] reconhece-se a capacidade de a criança aprender a partir dos jogos e brincadeiras”. Assim, os jogos passam a ser referências para alunos e professores da escola, como veremos no próximo capítulo. Os jogos praticados neste evento são os mais tradicionais: cabo de guerra, corrida de tora, arco e flecha e zarabatana e arremesso de lança. Esses jogos não são genuínos dos tupiniquins e não são praticados apenas por eles. Dizem respeito às práticas comuns dos indígenas do Brasil com suas diversas etnias, muitos desses jogos também fazem parte dos jogos indígenas nacionais. Grando *et al* (2010) relatam os objetivos dos jogos.

> Os jogos indígenas do Brasil têm propósito de interação entre os povos indígenas, trocando informações a respeito de suas práticas culturais, econômicas e sociais. De acordo com o regulamento geral (Brasil, 1999) que orienta os jogos, tem-se como objetivo promover a cidadania indígena, a integração e o intercâmbio de valores tradicionais. Neste evento além dos esportes, outras manifestações culturais como jogos, brincadeiras, pinturas corporais, rituais, danças e adornos corporais (Grando, 2010, et al., p. 65).

Nas observações do cotidiano da escola, nos diálogos com os alunos, percebe-se que as práticas indígenas só aparecem em momentos festivos ou receptivos e pelo que pude perceber e compreender estes não necessitam fazer parte dos conteúdos escolares, talvez por entenderem que este aprendizado é oportunizado pela própria comunidade, cabendo à escola ofertar apenas os conhecimentos científicos e universais. Os alunos preferem estudar conteúdos novos que não fazem parte de sua cultura (percepção minha), mas se a cultura indígena não aparece na escola, qual a razão de ser diferenciada ou de ser chamada de escola indígena? Apenas por receber alunos da comunidade indígena? Ou pelo fato de a escola estar situada em terras indígenas? A escola diferenciada é reivindicada há muito tempo de forma que preserve a cultura local. Mas muito mais do que reconhecer ou abordar tais conteúdos e temas, é necessário reconhecer seus significados, como mostra uma pesquisa realizada junto aos indígenas da comunidade Parkatêjê, por Cabral e Filho (2017).

> Além do mais, não é apenas estimular os alunos à valorização e à "prática"

> das atividades tradicionais. É preciso estabelecer, junto com os alunos, quais os sentidos e significados culturais do jogo, da dança, da luta, da brincadeira, da corrida de tora e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas são importantes para o fortalecimento da identidade de seu povo. Desse modo, a escola contribui para superar o "vazio" da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações (Cabral; Filho, 2017, p. 15).

Corroborando com Cabral e Filho (2017) e com Almeida e Suassuna (2010) destacam a importância de compreender os significados das práticas corporais.

> Nas sociedades indígenas, por seu turno, a construção identitária se dá por meio das práticas corporais, que são bens culturais de natureza imaterial e expressam valor de referência para cada povo. Tais práticas são recriadas pelo grupo, que lhe proporciona o sentido da continuidade, tendo como base suas tradições. Portanto são elementos do patrimônio imaterial, entendido como o repertorio de expressões culturais de um grupo social. Nesse sentido, compreende-se o enraizamento de determinados valores nas práticas sociais que em sua dinâmica definem a identidade de um povo (Almeida e Suassuna, 2010, p. 60).

4.3 O GRAFISMO E AS PINTURAS CORPORAIS

O grafismo está presente desde a pré-história e representava como o homem via o mundo. Ribeiro (2012), em sua tese, descreve que os grafismos indígenas representavam sentimentos, pensamentos e informações de cada povo que vão desde a religião, à hierarquia e suas tradições, utilizando-se de linhas, formas, cores e outras técnicas. Ribeiro (2012) afirma que:

> A pintura corporal indígena é o elo de transmissão das informações, ricas em significados. É um sistema de comunicação visual, em que a maioria dos povos pinta seu corpo com significado da fauna, da flora, do rio, da floresta ou de objetos de uso cotidiano (Ribeiro, 2012, p. 33).

Quando chegaram ao Brasil, os invasores portugueses desconheciam os significados das pinturas nos corpos indígenas. São representações simbólicas escritas no corpo como afirmam Simas e Pereira (2010).

> Os europeus desconheciam, por exemplo, que as formas, traços e cores esculpidos nos corpos dos indígenas não eram simples adornos, mas símbolos que registravam rituais de passagens, clã e muitas outras informações sobre a pessoa, que só uma pesquisa detalhada pode explicar" (Simas; Pereira, 2010, p. 3).

As pinturas corporais fazem parte das práticas corporais da Aldeia Caieiras Velha. Elas são saberes que caracterizam os tupiniquins. A expectativa era de que muitas informações e características a respeito dessas pinturas tivessem relação com a comunidade ou com povos tupiniquins. O "professor EF" afirmou que apenas os traços

são específicos dos tupiniquins e que não há nenhum significado por trás das pinturas. O professor EF detalha traços específicos dos tupiniquins:

> Os nossos são traços diagonais, em x, então você vai olhar aquela pintura é do povo Tupiniquim. Essas pinturas têm significado de couro de cobra, você vai olhar e vê a diferença nos traços dos povos, povo Tupiniquim e povo guarani (Professor EF, 2024).

Ao que tudo indica, até então, na Aldeia Caieiras Velha, as pinturas corporais não traduzem significados de hierarquia, ou diferenciação de clãs ou classificação ou distinção de sexo, idade, estado civil, muito menos rituais como em muitas outras aldeias.

Em muitas comunidades, as pinturas corporais representam categorias ou formas de hierarquia, "[...] Ela expressa categorias sociais na medida em que o indivíduo usa pintura, enfeites etc" (Vidal; Müller, 1986, p. 122). As pinturas se diferenciam entre os líderes, entre os indivíduos do sexo masculino, solteiros e casados e, após rituais de passagens, recebem novas pinturas. Os autores relatam que:

> Ao mesmo tempo, o indivíduo decora seu corpo segundo o evento e o grupo social a que pertence. Uma vez que o desempenho de uma atividade, ou papel que o indivíduo representa na ação ritual, são determinados por categorias sociais que o identificam, a ação ritual e a ornamentação ·corporal expressam, em conjunto, a classificação social dos que nela participam (Vidal; Müller, 1986, p. 124).

A pintura corporal "[...]constitui, por isso, um sistema visual autônomo, com gramática própria, obedecendo regras estéticas e morfológicas observadas nas variações dos diferentes padrões". (Vidal; Müller, 1986, p. 147). As pinturas funcionavam como códigos que somente os pertencentes à tribo conseguiam decodificá-los.

Nas sociedades ocidentais, os corpos são telas para tatuagens, uma prática antiga que a sociedade moderna ressignificou e resgatou a fim de se diferenciarem ou erotizarem seus corpos. Servem de identificação ou pertencimento a um grupo. As tatuagens também revelam gostos e representam homenagens, como demonstra Costa (2003):

> Assim, nas sociedades em que a tatuagem constitui-se como ritual pode-se destacar as seguintes funções: tatuagem social, representação do totem do sujeito; tatuagem comemorativa, lembrando da época da puberdade, ou outro evento marcante da vida; tatuagem de luto, na morte de parente ou amigo; tatuagem mágica como condição de proteção, tatuagem terapêutica, e como último, tatuagens ornamentais (Costa, 2003, p.14).

As tatuagens são permanentes, diferente das pinturas corporais indígenas que podem mudar ao longo da vida. O professor indígena, professor EF, da escola de ensino fundamental da comunidade relatou como são desenvolvidas as pinturas corporais dentro da escola de ensino fundamental e expõe uma questão sobre a forma moderna de pintura no que tange ao material utilizado. Segundo o professor, as pinturas, hoje em dia, são feitas com tinta de jenipapo que tem duração maior, por isso a preocupação do professor EF com pais. Segundo o professor:

> As pinturas corporais, de primeiro era bem limitado. Através da escola, eu quebrei o protocolo. A gente tem o jenipapo e só sai em 15 dias.
> A gente não tinha esse hábito com jenipapo. Poucos indígenas usavam jenipapo. Era limitado! As crianças faziam com lápis e urucum. Dentro da escola, quebrou-se isso. Se ele está dentro da escola indígena tem que vivenciar isso. Se o aluno não quisesse se pintar não pintava, mas também não pedia a autorização dos pais [...].
> [...] No início gerou isso para gente. Os próprios alunos iam se pintando, os pais foram liberando. Eu fui mostrando quais eram os traços no papel, primeiro risca-se com caneta, faz um traço primeiro vê se pode apagar, vê se isso mesmo, depois você passa o jenipapo por cima. Ate você pegar confiança, daí foi gerando mais pessoas que começassem a marcar, inclusive os alunos (Professor EF, 2024).

O uso das roupas pelos indígenas é apontado pelos estudiosos como desaparecimento das pinturas, já que somente nas tribos mais isoladas que vivem nuas ou seminuas é possível apreciar a visibilidade das pinturas corporais. Nas aldeias próximas aos grandes centros, só é possível observar pinturas nos rostos, braços e pernas, de igual forma também é observado na Aldeia Caieiras Velha. Percebe-se que as pinturas são mais evidentes em datas especiais.

> Pedro Agostinho recomenda "o estudo pormenorizado da pintura corporal e suas implicações simbólicas, cerimoniais e religiosas", em vista da ameaça de desaparecimento que pesa sobre essa arte, pelo crescente uso de roupas (1974:144 *apud* Vidal; Müller, 1986, p. 120).

Ao conversar com a 3ª série do turno matutino, recebi indicações de uma aluna da 3ª série do turno da tarde que é referência em pinturas corporais. No início da tarde, pude conversar com essa aluna que consentiu em conversar sobre seus conhecimentos em pinturas corporais. Chamarei esta aluna de “Aluna F”, por uma questão ética. Na entrevista, percebi que os conhecimentos que a aluna tem sobre pinturas corporais são bem significativos e que os mesmos não foram aprendidos na escola como afirmado por ela:

> Eu comecei observando outras pessoas que fazem parte desse meio, aí comecei a fazer no caderno, desenhando... aí comecei a praticar com família.

> Aí quando percebi que estava evoluindo, comecei a abrir a agenda para outras pessoas. Já pintei muitos aqui na escola! (Aluna F, 2024).

A aluna demonstra ter muito conhecimento e, em que pese todo compartilhamento ao pintar os alunos, a escola não explora seus saberes e, mesmo nos conteúdos curriculares, não são trabalhados. Observei que embora a escola receba alunos guaranis estes nunca haviam sido pintados pela aluna e, apesar das diferenças de traços, há semelhanças entre as pinturas corporais dessas 2 etnias.

> Sim, de outros povos são bem diferentes do nosso. Há algumas semelhanças, mas não há uma resposta certa! Há várias ideias sobre isso! Das mulheres é bem mais detalhada e dos homens uma pintura como se fosse para guerra, para luta. São diferentes pra mulheres e para os homens (Aluna F, 2024).

Sobre os significados, a aluna respondeu que não tem muito conhecimento, mas aprendeu que representa a luta do povo indígena. Em outra entrevista com representante e professor EF da aldeia, foi mencionado que muitas pinturas eram de animais. Buscamos compreender o porquê de pinturas com traços de animais. A Aluna F nos explicou:

> Por que tipo assim: a cultura tem muito a ver com a natureza para mim. Representa a força da tartaruga ou uma cobra por exemplo e como se passasse a força para ele. Trazer o que o animal passasse a característica dele para o indígena. A pintura teria esse poder (Aluna F, 2024).

Vidal e Müller (1986) também relatam sobre esta forma de pinturas em etnias na América do Sul.

> Em 1965, Zerries publica um artigo em que tenta sistematizar os dados disponíveis sobre a pintura corporal na América do Sul. Relaciona a imitação do desenho do couro de animais, na pintura do corpo, às atividades de caça, tomando exemplos em grupos indígenas divididos pelas seguintes áreas: 1) Guiana; 2) noroeste da Amazônia; 3) oeste da Amazônia e leste da Bolívia; 4) alto Xingu e Araguaia; 5) leste do Brasil e Gran Chaco. Uma sexta divisão é dedicada aos Bororo. O próprio autor reconhece que os dados utilizados não permitem comprovar sua hipótese. Admite, contudo, que a multiplicidade de exemplos demonstra que a representação de animais é um aspecto importante, senão decisivo, na pintura corporal dos aborígenes da América do Sul. Algumas instâncias indicam que não se trata propriamente da representação da caça, e sim da identificação com o "senhor dos bichos" ou com o espírito auxiliar do caçador, que assume, geralmente, a forma de cobra ou de onça. No caso da pintura Kayapó (leste do Brasil), Zerries recorda que o motivo peixe está relacionado à lenda da transformação, em tempos míticos, de homens em animais (Vidal; Müller, 1986, p. 120).

Cheguei à compreensão de que os tupiniquins, ao se pintarem de animais, assumem uma nova identidade ou personalidade. Ao desenhar a pele ou características de um

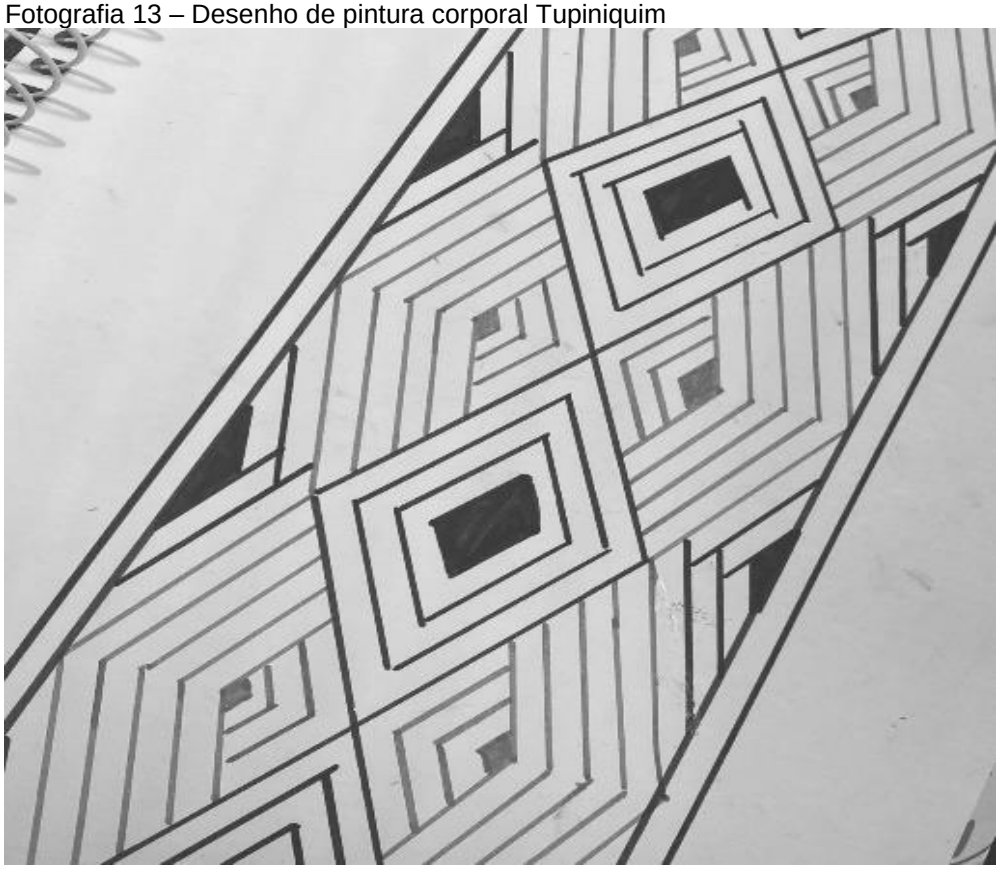
animal em seu corpo, o espírito do animal, o poder e as qualidades físicas deste, como força, velocidade, visão, esperteza, por exemplo, são incorporadas no corpo em que foi pintado.

Continuando o diálogo com a aluna, questionei sobre como é feita a tinta. O modo de produção da tinta para pintura é bem rudimentar e caseiro e parece se assemelhar com modo de produção dos antepassados. A pintura é feita com jenipapo e urucum, utiliza pincel e um palito da folha de coco para desenhar e pintar o corpo. A própria Aluna F desenvolve e produz esse processo, inclusive nos detalhou.

> É feita com jenipapo. O preto sim é feito com jenipapo e o vermelho é feito com urucum. São só este dois que a gente utiliza. O jenipapo dá o fruto, pega o caroço, a gente não deixa secar! Tira e soca tudo no socador. Coloca no pano e espreme (suco da semente do jenipapo), aí fica preto! No começo fica meio branco pra cinza, aí depois fica escuro! Tem gente que coloca no sol (mais ou menos um dia ou no sereno da noite), aí no outro dia, tá mais escuro. Tem gente que coloca carvão, mas eu não coloco, deixo natural! O jenipapo dura mais tempo; o urucum sai com sabão. Dura 9 dias, mas depende, se a pessoa toma muito banho, sai mais rápido. Demora um pouco para secar! Muita gente faz à noite, dorme aí fica até meio dia com ela no corpo. Para mim, quanto mais abafado ficar, mais preto fica (Aluna F, 2024).

Segundo a Aluna F, a maioria das pessoas se pintam em eventos e festa cultural. Alguns alunos se pintam em dias normais, fato observado na escola. Segundo a participante, não há locais específicos no corpo para receber a pintura. Assim como o aluno da 3ª série do turno matutino, a Aluna F gosta muito de arte, por isso buscou aprender pintar o corpo. Ela possui um caderno com fotos e desenhos das pinturas realizadas. Alguns desses trabalhos estão expostos nas imagens abaixo.

Fotografia 13 – Desenho de pintura corporal Tupiniquim



Fonte: Arquivo pessoal da Aluna F.

Fotografia 14 - Pintura corporal Tupiniquim

Fonte: Arquivo pessoal da Aluna F.

Os alunos participantes da pesquisa apresentaram alguns sentidos das pinturas corporais em suas respostas no questionário. Um dos alunos relatou que as práticas servem para demonstrar a cultura de onde moram, nas aldeias". Esta afirmação corrobora com Mauss (2003) quando declara que as práticas ou as técnicas corporais representam e identificam a aldeia. Outro aluno declara "[...] as pinturas já nascem com a gente". E, para sintetizar, outro aluno informa que as pinturas corporais representam a luta e resistência do povo Tupiniquim, corroborando com a Aluna F em seu registro durante a entrevista.

Ao analisar as escritas e falas dos alunos, entendi que as práticas corporais indígenas não são associadas à disciplina de Educação Física, na verdade não se associam a nenhuma disciplina. Apesar da nova organização curricular com itinerário de esportes (Fotografia 10) contemplar, em todos os componentes, as questões e culturas indígenas (conhecimentos tradicionais), não percebi, na escrita ou na fala, nenhum trabalho sobre a temática. Perguntados em quais disciplinas os alunos ouviram falar de práticas corporais, apenas 2 alunos disseram ouvir em Educação Física, os outros disseram que não ouviram em disciplina nenhuma. O próprio Professor EM (professor da escola de ensino médio) nos informou que não houve trabalhos com práticas corporais indígenas, pelo menos com as turmas alvo da pesquisa, em anos anteriores, em que trabalhou na escola. Há uma separação, tanto no imaginário dos alunos como no documento curricular, referente à questão dicotômica entre práticas corporais indígenas e Educação Física (práticas ocidentais não indígenas).

Podemos considerar que as práticas corporais indígenas que se destacam na aldeia, como danças e pinturas corporais, nunca foram trabalhadas na escola, apenas se apresentam em momentos festivos e de visitas de outras escolas. Grando (2004) demonstra possibilidade de se trabalhar as pinturas corporais na escola:

> A partir do tema pinturas corporais, os professores promoveram a integração dos diferentes conteúdos curriculares ensaiando os primeiros trabalhos interdisciplinares: criaram jogos com a utilização de máscaras e pinturas de clãs confeccionadas pelas crianças; jogos com os animais representados nas pinturas corporais; jogos e desenhos com os animais que recebem os nomes na cultura indígena e na língua portuguesa, entre outros. Os relatórios dos professores sobre os trabalhos realizados com as pinturas clânicas demonstram a criatividade e a particularidade da escola em cada aldeia(...) (Grando, 2004, p .137).

Percebemos que, apesar dos conhecimentos que os alunos demonstram ter sobre a

vida e cultura da aldeia, não há desenvolvimento de nenhum trabalho na escola referente à temática indígena.

Ao observar as aulas do professor de Educação Física cujo objetivo era trabalhar as qualidades físicas, percebemos que o professor seguiu o que estava proposto em seu plano de ensino. A aula parecia bem atrativa e a explicação atendeu a todos os alunos. Não foram observados alongamentos, nem aquecimentos. A temperatura estava bem alta, não havia sombra no local e o sol, pela ausência de cobertura, incidia diretamente sobre os participantes. Os alunos se dispuseram em círculo e, à frente de cada aluno, havia um cone. Escolhia-se um aluno para ficar no centro. A atividade, que denomino “guerra dos cones”, consistia na derrubada de todos os cones pelo jogador de centro, enquanto os jogadores no círculo tentavam queimá-lo com a bola. Todos participaram da atividade, porém, como não há quadra, o sol incomodou alguns alunos desanimando de continuar a atividade. O professor disse que está trabalhando com a diferença entre atividade física e exercício físico.

Através da observação e da análise de documento (plano de ensino) do professor de Educação Física, evidenciamos que o ensino de práticas corporais indígenas é pouco explorado ou quase inexistente. As atividades desenvolvidas nas aulas da maioria das escolas continuam com caráter hegemônico e monocultural-esportivo. Como aponta Bracht (2005), priorizam-se práticas ocidentais de euro-estadunidense como futebol, vôlei, basquete e handebol. Esportes de matriz europeia ainda imperam nas aulas de Educação Física.

Durante a observação das aulas, na análise da organização curricular e do plano de ensino, percebemos ênfase relevante da Secretaria, que elabora a organização curricular e diretrizes, em uma Educação Física numa perspectiva muito mais voltada para aptidão física, sistêmica, desenvolvimentista e esportivizante, reproduzida entre os profissionais de Educação Física, embora a BNCC indique um currículo fundamentado em estudos e práticas de manifestações culturais locais.

As práticas que compõem a Educação Física, hoje em dia, em sua maioria, são práticas que estão desconexas da realidade da aldeia. Entendemos que isso aconteça por força das diretrizes da rede que levam e direcionam o professor ao desenvolvimento, com exclusividade, de abordagens externas na escola indígena.

Que proveito teriam tais abordagens? O que se pretende com tais conteúdos se não forem problematizados dentro da escola indígena? Pelo descrito no questionário respondido pelos alunos, percebe-se que a visão que eles têm sobre e da Educação Física é apenas de desenvolvimento esportivo, evidenciado nos/pelos itinerários formativos (proposta do novo Ensino Médio), sendo o itinerário de “Esporte, ciência e suas linguagens”, um dos dois itinerários escolhidos pelos alunos. Diante disso, questionamos: Quais os objetivos destas abordagens para a educação indígena? Qual sentido os indivíduos atribuem às práticas que realizam? Refletindo sobre estas indagações, compreendemos que se faz necessário que o professor tenha em mente qual a proposta de educação que a escola deve desenvolver e que sociedade quer formar. Entendemos que cabe ao professorado decidir por uma postura crítica e mudança de realidade nas escolas, principalmente nas escolas indígenas. Nas entrevistas e nas conversas com os professores, ficou claro que o PPP (Projeto Político pedagógico) não foi construído pela comunidade e nunca foi visto ou lido pelos professores. Moreira (2001) faz questionamentos a respeito do currículo atrelado ao PPP:

> Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou com identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas? (Moreira, 2001, p. 5).

Neste estudo, aproveitamos para verificar as influências que o esporte, principalmente as práticas europeias, têm sobre a escola e a Educação Física, compreendendo quais são as práticas corporais indígenas e não indígenas que ocorrem nas aulas e na escola. Foi observada não somente nas aulas, mas também no questionário, a importância dada pelos estudantes ao esporte. Sabemos que o ensino e a educação passaram por diversas transformações. Muitas pesquisas, avanços científicos e tecnológicos impulsionaram o desenvolvimento acadêmico. A Educação Física brasileira e atual ainda vive sob os moldes do passado, com abordagens retrógradas, ao passo que muitos estudos têm avançado e apresentam abordagens críticas que promovem o conhecimento em sua totalidade. A preocupação está no fato de se tratar de uma escola indígena, deste modo a responsabilidade é muito maior, visto que tradições e costumes específicos estão envolvidos.

> É inegável as contribuições que o esporte proporciona à sociedade e para a Educação Física, porém, é possível observar uma valorização da técnica em

> detrimento de outros saberes. Nas últimas décadas, com os avanços de estudos, novas abordagens surgem preocupadas com novas metodologias e diversificação de conteúdos buscando rever o modelo esportivizante, contudo esse conhecimento não tem chegado às escolas (Tenório; Silva, 2014, p. 83).

O esporte, dentro da escola, nas aulas Educação Física tem uma proporção muito grande. É possível dizer que, para muitos, se tornou a própria aula de Educação Física, conforme demonstrado nos questionários. Bracht (2005, p. 15) comenta que "[...] Esse fenômeno esportivo, com estas características tomou como de assalto o mundo da cultura corporal de movimento, tornando-se sua expressão hegemônica, ou seja, a cultura corporal de movimento esportivizou-se." Almeida e Suassuna (2010, p. 65) relatam que "[...] o esporte espetáculo, veiculado pelos meios de comunicação de massa tem penetrado nas diversas comunidades indígenas influenciando suas práticas sociais". Nesta proposta, vale observar o que realmente é ensinado, pois a esportivização, neste contexto, cria possibilidades de influenciar as práticas indígenas na Educação Física da escola. Neves e Neira (2019) afirmam que:

> Para descolonizar o currículo, as diferentes culturas que habitam o território brasileiro precisarão também ser contempladas. É de se estranhar que as lutas, danças e jogos indígenas, dos quilombolas e populações ribeirinhas fiquem de fora das aulas de Educação Física de muitas escolas. Ao lado do ballet, rúgbi, pipa, funk, bolero, futebol, vôlei, etc., o currículo precisa abordar o maculelê, forró, huka huka, luta marajoara, capoeira, maracatu entre tantas outras práticas corporais produzidas pelos grupos desfavorecidos pelas relações econômicas, territoriais, étnicas e tantas outras formas de opressão (Neves; Neira, 2019, p. 112).

Não se trata aqui de negar qualquer conteúdo, tomar partido de algum ou de alguma cultura. Neira (2019) destaca, ao tratar sobre o currículo cultural, que ele deve contemplar e vivenciar todas as culturas, valorizando as que são consideradas minoritárias pelas ditas "dominantes". Ou seja, privilegiar as culturas corporais locais. É o que Neira (2019) explica.

> A Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico (Neira, 2019, p. 52).

Poderia tecer sobre e enaltecer, aqui, os esportes hegemônicos, o futebol por exemplo, de matriz europeia, um dos esportes mais praticados inclusive nas comunidades indígenas do estado, mas a ideia é discutir porque as práticas que deveriam ser priorizadas não são ensinadas e valorizadas e não são lembradas pelos estudantes. Essas práticas corporais de grupos minoritários vivem ameaçadas pela

imposição de práticas da sociedade nacional e ocidental branca.

Neira (2019), referenciando Freire (2005), trata da tematização e do conhecimento das diversas culturas presentes dentro e fora da escola.

> Retomando os ensinamentos de Freire (2005), é sempre útil recordar que tematizar uma prática corporal pertencente ao universo vivencial dos estudantes não significa permanecer naquela cultura, mas ratificar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com outros repertórios culturais. Daí o peso do segundo princípio no momento da definição do tema a ser estudado: a possibilidade de articulação com o projeto político pedagógico da escola (Neira, 2019, p. 47).

Neste sentido, o conhecimento científico é somado ao saber do aluno, saber cultural. Um caminho a ser percorrido entre o conhecimento que é empírico, aquilo que se sabe e como os indígenas enxergam a realidade, e o senso crítico ou saber científico. Assim, há ampliação do conhecimento de forma mais segura, completa e aprofundada.

5 DIÁLOGOS DE PROFESSORES: COMPARTILHANDO SABERES, EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E HISTÓRIAS

Neste estudo, os diálogos se cruzam, produzem novos entendimentos, reflexões, saberes e formas de ver o mundo e o outro. As possibilidades de diálogo aqui são ricas. Aproveitamos este momento para discutir e dialogar com alguns referenciais trazidos neste estudo, principalmente Tardif (2002), que abordam os saberes docentes e formação profissional, juntamente com Baniwa (2019). Dessa forma, compartilhamos experiências e conhecimentos trazidos e elucidados pelos professores sobre as questões de ensino das práticas corporais indígenas específicas em escolas indígenas. Buscamos entender como estes profissionais da escola mobilizam e desenvolvem seus saberes docentes e profissionais para a atuação pedagógica sobre as práticas corporais, mostrando os desafios da educação escolar indígena, bem como as lacunas e as contribuições da formação inicial e as perspectivas de formação continuada. A partir da entrevista com o professor de Educação Física e dos diálogos com outros professores, compreendemos as experiências no ensino das manifestações corporais e artísticas na história do povo indígena Tupiniquim. Tratamos a questão da formação de professores e de professores indígenas, observando as possibilidades de diálogos entre as culturas (interculturalidade). As reflexões nos apresentaram possibilidades de desenvolvimento destas práticas em escolas não indígenas; discutimos sobre as estratégias usadas pelos professores para inferir sobre a realidade e as questões indígenas relacionadas ao processo de escolarização.

O trabalho realizado através da perspectiva da pesquisa colaborativa com professores da escola contribuiu para reflexão dos próprios professores ao compartilhar sobre o desenvolvimento das aulas e a produção de saberes. A partir dos questionamentos e das provocações, por conta da pesquisa na escola, percebi certa movimentação dos professores em torno das práticas corporais. Houve uma tomada de decisões dignas de notas. O professor de Educação Física trabalhará as práticas corporais indígenas juntamente com os conteúdos propostos no plano de ensino; a professora de química trabalhará a química no esporte, enfatizando os esportes praticados na aldeia; o professor de geografia trabalhará com oficina de casaca, instrumento utilizado nas danças e congo da aldeia.

Por ser início de ano letivo, a escola encontra-se com dificuldades para contratação de professores dispostos a atuarem na escola de ensino médio. Conversamos sobre a situação relativa à falta de professores indígenas com o diretor e lideranças. Fui informado de que os professores indígenas preferem trabalhar na escola municipal de ensino fundamental da aldeia, pois é uma escola que está bem próxima dos ideais da aldeia e da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz. Nesta secretaria, há um núcleo indígena para tratar do currículo e diretrizes específicas para a escola de ensino fundamental jurisdicionada pelo município de Aracruz. Os 3 professores citados acima (Educação Física, geografia e Química) estavam presentes nos dias em que visitei a escola. Na Superintendência Regional de Educação de Linhares, núcleo da regional que abrange 6 municípios, dentre eles, Aracruz, onde a Escola de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha é jurisdicionada, fui informado que considerando a falta de professores especialistas indígenas no ato da contratação, abrem-se as vagas para a ampla concorrência, completando o quadro de profissionais da escola com professores não indígenas. Esta dificuldade de conseguir professores indígenas também foi relatada pelo diretor da escola. A partir de Tardif (2002) e Baniwa (2019), discutimos sobre as políticas de formação de professores indígenas, as dificuldades, desafios e carência de professores, problema que aparece na escola. A falta de professores indígenas é um desafio a ser discutido pela comunidade. O ideal seria que todos os professores contratados para trabalhar na escola fossem indígenas e, no meu ponto de vista, seria importante que todos cursassem licenciatura intercultural indígena (PROLIND) que era, até então, restrito a indígenas, porém com possibilidade de abertura para não indígenas a partir dos próximos anos. A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) oferta o PROLIND, porém nem todos os indígenas têm interesse em trabalhar na docência. Muitas vezes, quem conclui o curso perde o interesse após a conclusão. Como foi dito, os professores indígenas preferem trabalhar na escola de ensino fundamental, a maioria por divergirem das propostas da SEDU. A escola de ensino médio ainda não é uma escola ideal, afirmou o líder indígena. “[...] Estamos incentivando professores a fazerem o PROLIND” (Líder Indígena, 2024).

Segundo o portal da UFES, o curso (PROLIND) teve início no Espírito Santo em 2015, após reivindicação dos povos indígenas tupiniquim e guarani do município de Aracruz. De acordo com o edital, o curso pretende propiciar o diálogo entre saberes indígenas

e não indígenas; fornecer instrumentos para valorização dos conhecimentos e valores de cada povo, e para o fortalecimento e revitalização das línguas indígenas. Prezando pela relação aluno/família/comunidade/professor, o curso visa a formação de professores como interlocutores/articuladores do saber comunitário, comprometidos com uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural alinhada com os anseios político-pedagógicos dos povos Tupinikim e Guarani.

Tive a oportunidade de ler o edital do PROLIND 2024. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena tem como principal objetivo formar, em nível superior, professores indígenas para atuar na docência e na gestão da Educação Escolar Indígena no ensino básico, com habilitação plena de profissionais em cada uma das áreas: Ciências Sociais e Humanidades; Ciências da Natureza e Matemática; Artes, Linguagem e Comunicação. O curso é destinado somente a indígenas autodeclarados, respaldados por suas comunidades. Importante dizer que, mesmo com a oferta do PROLIND/UFES, as vagas não são preenchidas nas escolas da aldeia. Diante da situação que acontece na escola de ensino médio em Caieiras Velha, o ideal, no meu ponto de vista, para resolver a falta de professores na escola, é que a formação do PROLIND também seja estendida a professores não indígenas que tenham interesse em lecionar em escolas indígenas. Segundo a liderança indígena,

> No começo tinha professores não indígenas (na escola de educação infantil), uma escola diferenciada precisa ter indígena, fomos retirando professores não indígenas da sala de aula. Os professores não querem trabalhar no estado por que da resistência (Líder indígena, 2024).

O Líder Indígena relata, com insatisfação, a visão do estado e a desvalorização dos professores indígenas.

> A escola de ensino médio foi criada para atender escolas indígenas. Então queríamos capacitar professores indígenas pra ter uma escola com professores indígenas, para que nossa cultura fosse implementada. No primeiro Prolind foi formada uma boa turma! agora foi decidido abrir para o público em geral (com insatisfação). Não adianta ter uma escola diferenciada sem ser indígena. Isso foge da nossa história, de nossa luta (Líder Indígena, 2024).

Quanto a essa abertura do PROLIND para professores não indígenas, parece haver resistência da própria comunidade/liderança. Quais as possibilidades de professores não indígenas ressignificarem suas abordagens e metodologias sem formação específica e sem o PROLIND? Há possibilidades de produção de conhecimento acerca da cultura indígena nestas situações?

Tardif (2002) é categórico quando afirma que os saberes produzidos é fruto da interação ou da relação entre professor e aluno. O aluno indígena chega à escola trazendo saberes tradicionais ancestrais que se somam e/ou se confrontam com os saberes científicos. Essa relação dialética é quem produz os saberes e o que torna o professor reflexivo, possibilitando avaliar a práxis pedagógica. “[...] Somente uma prática reflexiva possibilita a elaboração de um projeto pedagógico que promova a educação intercultural, bilíngue e de qualidade pretendida pelos povos indígenas do Brasil” (Grando, 2004, p. 143). Na visão da maioria do professorado, a responsabilidade do professor é apenas ensinar, transferindo a responsabilidade de aprender ao aluno. O professor faz parte do processo ensino aprendizagem e, sem a mediação por ele exercida, o processo de ensino e aprendizagem fica prejudicado. A respeito da avaliação da práxis, Neves e Neira (2019) dizem que “(...) os professores que colocam o currículo cultural em ação utilizam a avaliação para repensar constantemente sua prática pedagógica e rever os caminhos” (Neira, 2019, p. 123)

As organizações curriculares são enviadas pela Secretaria sem a possibilidade de alteração. Elas são elaboradas sem a participação da escola e das lideranças da aldeia. A organização é padronizada, ou seja, todas as escolas devem segui-la, a escolha é apenas dos itinerários. Conforme fotografia 10 e anexos, existem organizações específicas para Caieiras Velha. Os componentes da base, nesta nova organização curricular, trazem especificidades da cultura indígena (conhecimentos tradicionais). Atualmente, a escola apresenta duas organizações curriculares para o Ensino Médio Indígena, em conformidade com a nova proposta do Ensino Médio promovida pela Resolução CNE/CEB Nº 3 de 2018 e pela Lei 13.415 que alterou a atual LDB (Lei 9394/96). Das duas organizações, uma é composta pelo itinerário formativo “o Esporte, a Ciência e suas Linguagens” e outra pelo itinerário formativo de “Energias renováveis e eficiência energética”, distribuídos em componentes curriculares da base, componentes integradores e aprofundamento, com 200 dias letivos, propostos da seguinte forma:

Fotografia 15 - Organização Curricular –Itinerário Esporte

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO LINHARES
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO "ALDEIA CAIEIRAS VELHA"
PORTARIA Nº 279-R, DE 06 DE DEZEMBRO DE 2021.
Ato de Criação: Port. Nº 155-R **Homologação em** 30/09/2014 **Publicação** D.O 30/09/2014
Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES Nº 5.928/2021 **Homologação** em 02/07/2021 **Publicação** D.O: 06/07/2021.
Curso, Etapa e/ou Modalidade de Ensino: Ensino Médio Indígena - Ato de Criação: Port. Nº 155-R **Homologação em** 30/09/2014 **Publicação** D.O 30/09/2014. **Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES** nº 5.928/2021. **Homologação** em 02/07/2021. **Publicação: D.O./ES em** 06/07/2021.
Ano: 2023

2ª série

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-72)

Organização Curricular da Educação Básica - Ensino Médio - Educação Escolar Indígena (diurno) - EEEM "Aldeia Caieiras Velha"

Itinerário Formativo Entre Áreas - O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS

Nº de dias letivos mínimos: 200 (40 semanas) / Carga Horária anual mínima: 1.000h (1200 aulas) / hora-aula: 60min

		Área de conhecimento		Componente Curricular	Carga horária semanal			Carga horária anual			Carga horária total
					1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Amparo Legal: Lei nº 9.394/1996, Resolução CNE/CEB Nº 3/1998, Resolução CNE/CEB nº 6/2012, Resolução nº 13/2012 e Resolução CEE Nº 3.777/2014.	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS		Língua Portuguesa, Literatura e Literaturas Indígenas	4	3	2	160	120	80	360
				Arte e Culturas Indígenas	2	-	-	80	-	-	80
				Educação Física, Práticas Corporais e Esportivas	2	-	-	80	-	-	80
				Língua Inglesa	2	-	-	80	-	-	80
				Língua Indígena*	1	1	1	40	40	40	120
				SUBTOTAL	**11**	**4**	**3**	**440**	**160**	**120**	**720**
		CIÊNCIAS DA NATUREZA		Biologia e Conhecimentos Tradicionais	-	2	2	-	80	80	160
				Física e Conhecimentos Tradicionais	2	2	-	80	80	-	160
				Química e Conhecimentos Tradicionais	2	2	-	80	80	-	160
				SUBTOTAL	**4**	**6**	**2**	**160**	**240**	**80**	**480**
		MATEMÁTICA		Matemática e Conhecimentos Tradicionais	5	4	3	200	160	120	480
				SUBTOTAL	**5**	**4**	**3**	**200**	**160**	**120**	**480**
		CIÊNCIAS HUMANAS		História e Historiografia Indígena	-	2	2	-	80	80	160
				Geografia e Gestão Territorial	-	2	2	-	80	80	160
				Filosofia e Interfaces Culturais	2	-	-	80	-	-	80
				Sociologia e Organização Social dos Povos Indígenas	2	-	-	80	-	-	80
				SUBTOTAL	**4**	**4**	**4**	**160**	**160**	**160**	**480**
		SUBTOTAL - BNCC			**24**	**18**	**12**	**960**	**720**	**480**	**2160**
	ITINERÁRIO FORMATIVO	**COMPONENTES INTEGRADORES**		Projeto de Vida	2	1	1	80	40	40	160
				Eletivas	2	2	2	80	80	80	240
				Estudo Orientado	2	-	-	80	-	-	80
		SUBTOTAL - Componentes Integradores			**6**	**3**	**3**	**240**	**120**	**120**	**480**
		O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Rompendo os limites do esporte	-	2	3	-	80	120	200
				Enhance Much? = Uso do Inglês como ferramenta de integração	-	2	3	-	80	120	200
				SUBTOTAL	**-**	**4**	**6**	**-**	**160**	**240**	**400**
			CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Morfologia Humana & Atividades Físicas	-	3	3	-	120	120	240
				Da mecânica a Biomecânica	-	-	3	-	-	120	120
				Química & Esporte	-	2	3	-	80	120	200
				SUBTOTAL	**-**	**5**	**9**	**-**	**200**	**360**	**560**
		SUBTOTAL - Aprofundamento			**-**	**9**	**15**	**-**	**360**	**600**	**960**
	TOTAL CARGA HORÁRIA				**30**	**30**	**30**	**1200**	**1200**	**1200**	**3600**

*O componente curricular "Língua Indígena" têm frequência apurada e conceito "cursado" e é ofertado de forma simultânea aos estudantes de acordo com sua língua materna: tupi ou guarani.

**Os componentes integradores têm frequência apurada e conceito "cursado".

Fonte: Arquivo da escola pesquisada

Ainda em tempo, sobre os itinerários formativos, Baniwa (2019) encontra dificuldades trazidas com a mudança do novo ensino médio, “[...] A primeira delas é a dificuldade para a implementação dos itinerários formativos, diante das adversidades e diversidades da realidade brasileira, principalmente quanto às limitadas estruturas das escolas e à falta de financiamento” (Baniwa, 2019, p. 279). É exatamente o que percebi na Escola em Caieiras. Não foi proposto um itinerário pela Secretaria de Educação contemplando a diversidade e cultura indígena. Baniwa (2019) relata que “[...] merece destaque a possibilidade de itinerários formativos específicos e diferenciados para segmentos étnico-raciais que assim desejarem” (Baniwa, 2019, p. 274). Compreendo que a reforma do novo ensino médio foi arquitetada para as escolas regulares, desconsiderando as modalidades e as diversidades da educação de quilombolas, indígenas, ribeirinhas e escolas do campo. O projeto do novo ensino médio busca valorizar muito mais os interesses e vontades dos alunos e não a diversidade existente. Com isso, na intenção de unificar e padronizar conteúdos e currículos, acabam por ressuscitar políticas de homogeneização, simplesmente por desconsiderarem as pluralidades como descrito por Baniwa (2019).

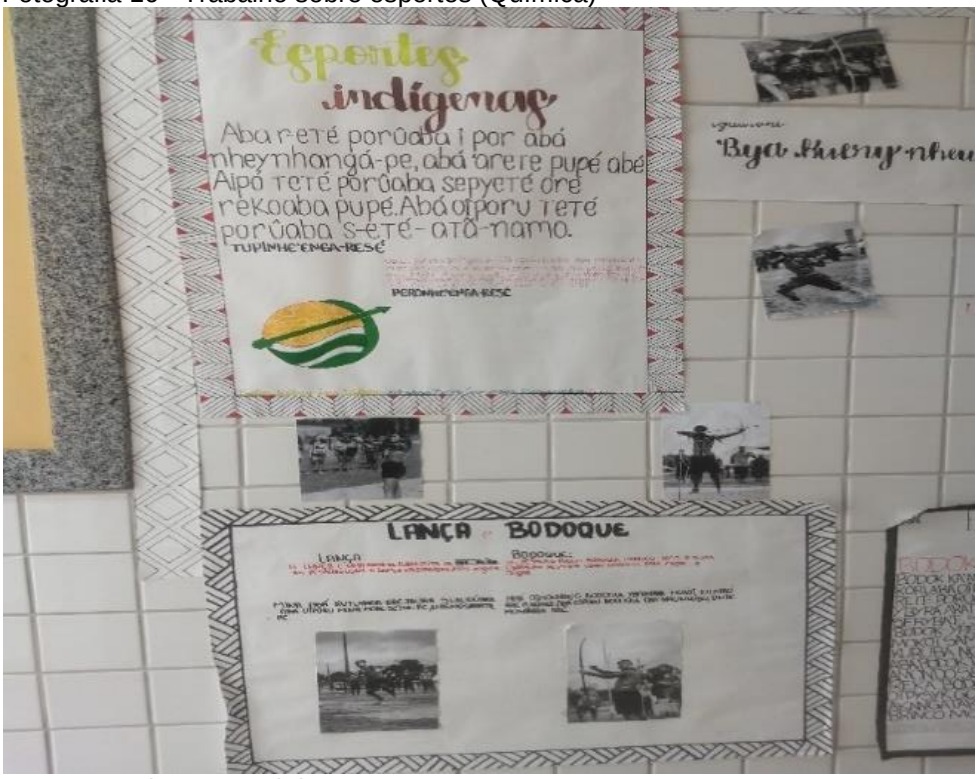
> A segunda conquista importante é o reconhecimento de que o projeto de Base Nacional Comum Curricular é também direito dos povos indígenas, mas, preservando o direito de terem suas bases Curriculares próprias, específicas e diferenciadas, conforme assegurado pela Constituição Federal, leis e normas infraconstitucionais. Assim, o que é comum aos brasileiros pode não ser comum a um povo indígena na sua integralidade. Tratar a questão dessa maneira seria uma forma de homogeneizar os modos de vida, negando novamente a diversidade cultural, étnica, linguística, existencial, ontológica e epistemológica. A BNCC não pode ser imposta e aplicada automaticamente às escolas indígenas. Permanece, portanto, o direito dos povos indígenas, de, usando sua autonomia, adotar ou não a norma e, se adotar, parcial ou integralmente, respeitando-se, por um lado, o princípio da cidadania plena dos índios (Baniwa, 2019, p. 289).

Uma proposta encontrada e compartilhada aqui pelos professores da Escola Aldeia Caieiras Velha, acredito que por força e influência da pesquisa, é o envolvimento das práticas nos conteúdos da base e dos itinerários (aprofundamento), como aconteceu com a professora de química mencionada anteriormente que, apesar de não conhecer nada sobre as práticas (frase dita pela própria professora), trabalhará o conteúdo “química no esporte” buscando desenvolver um trabalho com os alunos sobre os esportes da aldeia. A ideia é que os estudantes não busquem informações na internet, eles serão incentivados a procurar informações na própria comunidade e, posteriormente, deverão traduzir a pesquisa para o tupi, tornando o trabalho

interdisciplinar. A professora diz fazer o possível para trazer a temática indígena nos conteúdos “[...]estamos dentro de uma escola indígena e não vejo o porquê eu não trazer as coisas para a sala de aula”, reforçou a professora!

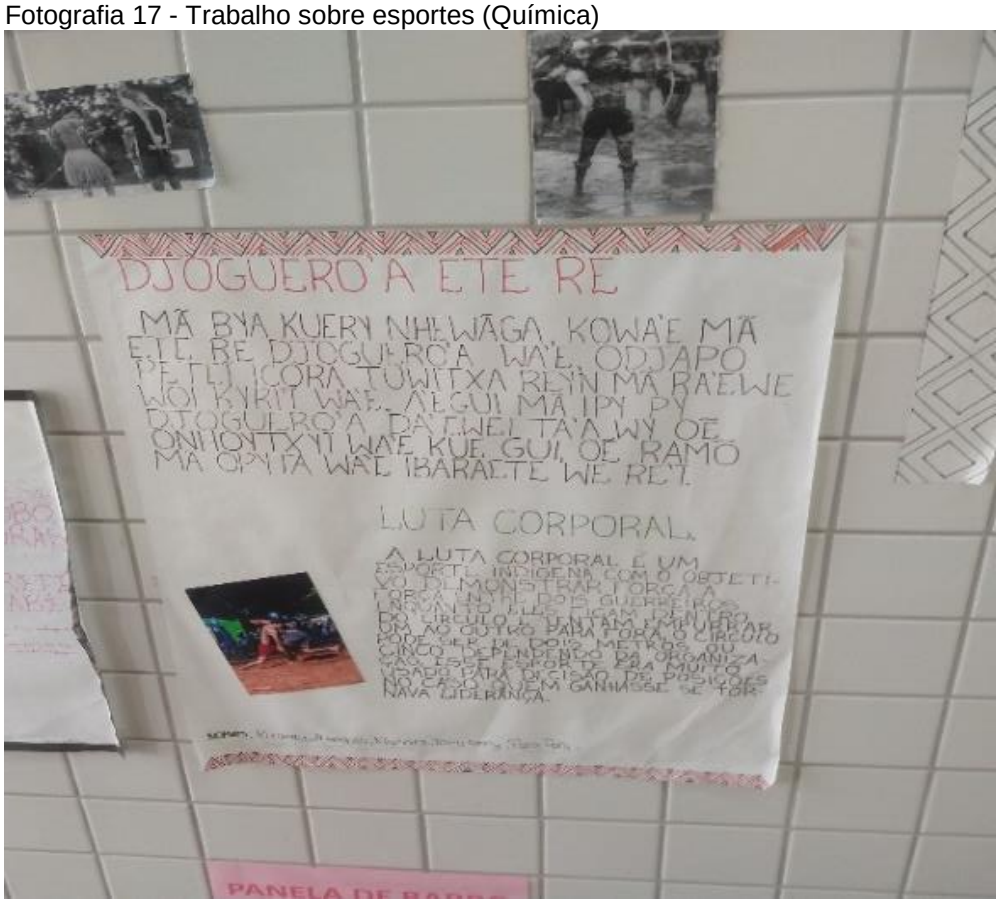
Ao retornar à escola, em outro dia, encontrei os trabalhos expostos no mural.

Fotografia 16 - Trabalho sobre esportes (Química)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Fotografia 17 - Trabalho sobre esportes (Química)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O componente integrador “eletiva” vem fazendo diferença nas aulas das escolas. As eletivas servem para aprofundar os conhecimentos da base. Funcionam como oficinas. Nos diálogos e entrevista com o professor de Educação Física, Professor EM, fomos informados de que foram trabalhados nas eletivas: artesanato; e o professor de geografia está trabalhando, na eletiva, a produção de casaca, um dos instrumentos utilizados nas danças e no congo da aldeia. Houve eletivas em que os muros da escola foram pintados/ desenhados com figuras indígenas e pinturas corporais.

Fotografia 18 -Trabalhos de eletivas

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Além dos momentos de aprendizagem nas eletivas, a disciplina proporcionou práticas empreendedoras. Os alunos aproveitaram a eletiva de artesanato para arrecadar recursos para a formatura da turma da 3ª série.

Fotografia 19 - Artesanato indígena Tupiniquim

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Fotografia 20 - Artesanato indígena Tupiniquim

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na disciplina de eletiva “Produção de casacas”, desenvolvida pelo professor de geografia, tive a oportunidade de acompanhá-lo, juntamente com os alunos, à casa de um dos anciãos da aldeia, líder da banda de congo. A ideia era que ele falasse sobre a produção de casaca e contar um pouco sobre a história do congo, porém o ancião disse que produz apenas o tambor, outro instrumento utilizado nas danças e no congo. Ao se aprofundar nas histórias do congo na aldeia, voltou ao tempo e recordou muitos fatos ocorridos no passado da aldeia. Em alguns momentos, os alunos interagiam com ele a respeito de muitos personagens, nomes da história do povo Tupiniquim.

Fotografia 21 - Instrumentos do tambor (congo)

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Segundo o ancião, o congo foi trazido da África, por isso, aqui no Brasil, o congo para os indígenas se chama “tambor”. O mestre de tambor disse que o que é tocado hoje nas danças realizadas na aldeia é influência da batida da banda capixaba “Casaca” e que a batida do tambor é diferente da que ele aprendeu com seu pai. É mais lento, afirma o ancião! Ele nos diz que aprendeu ouvindo o pai. Ao compartilhar esta experiência, constata que a aprendizagem na aldeia é pelo ouvir e pela oralidade (transmissão de conhecimento e ensinamentos). Não tive a oportunidade de conhecer a dança de congo (tambor) neste encontro, mas, ao ouvir os alunos tocando no recreio, o ritmo é o mesmo tocado por bandas de congo

As observações nos revelam um pouco do cotidiano da escola. Durante as aulas vagas os alunos assistem à aula de Educação Física de outra turma, jogam Uno e dama. No recreio, um grupo de alunos toca tambor e canta músicas de sua cultura, todas em português, pois ainda não falam fluentemente o tupi, que passa pelo processo de resgate histórico.

Pude conhecer um pouco do professor de Educação Física, Professor EM, e o modo como mobiliza seus saberes e desenvolve sua prática. O Professor EM não é indígena e mora na cidade de Aracruz. Por 2 dias na semana, realiza o trajeto da cidade até a aldeia e, em alguns dias, ele trabalha os 3 turnos. O professor, por já ter trabalhado ali, em anos anteriores, conhece bem a comunidade escolar, mas não sabe muito sobre a comunidade (aldeia). Além disso, o professor é contratado. Esse processo de contratação é destacado, pois a rotatividade de professores prejudica o ensino e as relações com os alunos, visto que fica mais difícil o professor estabelecer uma relação com a comunidade. Ele é formado em Educação Física em uma faculdade EAD. Escolheu Educação Física por gostar muito de esporte e, por sinal, é praticante até hoje de futebol. Esse saber da experiência de prática esportiva dentro e fora da escola tem levado muitos professores a se dedicarem à carreira docente de Educação Física. Digo por experiência própria, já que sou um deles. O risco está em levarmos para os alunos, como professores, nossas preferências, conteúdos que dominamos; e o que é mais cômodo para se ensinar, sem muitos embates e resistência dos alunos, além do mais é possível que reproduzamos o que aprendemos por anos na escola sobre Educação Física, componente que foi, por muito tempo, destinado apenas para o desenvolvimento esportivo e aptidão fisica.

Na Escola Aldeia Caieiras Velha, o professor de Educação Física de ensino Médio (Professor EM) é categórico ao afirmar que os alunos sabem muito sobre as práticas corporais indígenas que realizam. Ao ser perguntado se os alunos tinham conhecimento dos significados dessas práticas a partir de uma pesquisa dos alunos sobre os jogos indígenas, relatou que:

> Início? Origem... algo assim? significados? Então...a gente já teve uma aula dialogada. Na questão da pesquisa que a gente ia fazer referente aos jogos, mas a questão de origem e tal, foi um debate né? Eles trouxeram conhecimentos deles, até pra gente que veio de fora é novidade também então eles trouxeram conhecimentos, a gente fez algumas buscas, eles trouxeram algumas imagens até deles e colocaram no trabalho. Mas foi algo superficial (Professor EM, 2024).

Trabalhar com os significados, além de produzir e ampliar conhecimentos, possibilita e dá sentido ao que se faz e o porquê se faz. A ancoragem social dos conteúdos proposta muitos autores e por Neira (2019), neste trabalho, pode contribuir para a ampliação de estudos sobre a origem das práticas, suas terminologias e processo histórico de produção, transformação e sobrevivência desses saberes, bem como os

significados e sentidos das práticas que realizam. Muitas destas práticas foram hibridizadas e ressignificadas por influências de outras culturas indígenas, durante a colonização, como também possibilitadas pelos jogos indígenas como forma de intercâmbio cultural, por isso diversos autores tratam esta hibridação com naturalidade e ainda dizem ser importante as culturas se hibridarem para a sobrevivência cultural. Porém considero importante manter os limites entre uma cultura e outra e, para se fazer isso, é importante conhecê-las e defini-las. Os significados e seus sentidos podem ser o início das problematizações, considerando o senso comum, os saberes e o conhecimento empírico dos alunos, produzidos e compartilhados com as crianças indígenas pela memória dos anciãos da aldeia, seus pais e seus pares. Baniwa (2019) afirma a necessidade de a escola indígena abarcar todas as culturas.

> Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante é também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas. A escola indígena, por valorizar os conhecimentos, os saberes, os fazeres, as culturas e os valores indígenas, e por sua localização geográfica, não pode ser usada para justificar sua exclusão (Baniwa, 2019, p. 23).

Minha percepção é que os professores parecem explorar muito pouco os conhecimentos que os alunos trazem e os saberes existentes no entorno da escola, ao passo que a relação entre professores e alunos parece ser bem próxima, pois é observada bastante interação entre eles. Nesse quesito, o professor de Educação Física ganha vantagens, visto que é uma disciplina em que os alunos gostam como o próprio professor afirmou.

Os indivíduos carregam diversos saberes presentes no seu cotidiano e, no cotidiano escolar, essas relações e saberes se entrecruzam. Assim, a escola sendo ponto de encontro de saberes é foco importante na análise e verificação deste compartilhar de conhecimentos a fim de se compreender o processo de ensino de suas práticas. Para (Gatti, 2007; Freire, 2014 *apud* Pomuchenq *et al*., 2019, p. 28), a escola “[...] atua como espaço privilegiado de encontros de saberes, mesmo sendo um ambiente de maior contato com o conhecimento científico, os diferentes conhecimentos ali têm possibilidade de dialogarem”.

Neste contexto, por se tratar de uma rede de saberes, a escola precisa considerar,

trabalhar e explorar a diversidade de saberes que compõe o espaço escolar. Sobre os saberes docentes, Tardif (2002) destaca que os saberes acadêmicos / científicos adquiridos na formação se somam a outros saberes que convergem para a ação educativa.

> Ao dizer que diversos saberes dos professores estão longe de todos serem diretamente produzidos por eles, que vários deles são de certo modo ‘exteriores” ao ofício de ensinar pois provêm de lugares anteriores à carreira[...]. Neste sentido o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (Tardif, 2002, p. 64).

Ao afirmar sobre o conhecimento que os alunos possuem sobre práticas corporais, o Professor EM faz referência às práticas realizadas durante os jogos indígenas na aldeia, na semana da resistência indígena, no mês de abril. Como descrito nos questionários pelos alunos e também verbalizado pelo Professor EM, a referência que se tem de práticas corporais indígenas são as realizadas nos jogos mencionados. Entendemos que não se trata de práticas específicas da aldeia e dos tupiniquins. São práticas corporais indígenas tradicionais e universais praticadas em todas as comunidades como arremesso de lança, arco e flecha, corrida de tora, cabo de guerra, brincadeiras como petecas, zarabatana, entre outras. Os jogos realizados na aldeia não só influenciaram nas atividades elaboradas pelo professor como limitam o campo de conhecimentos das diversas práticas indígenas e suas especificidades. O professor citou que os trabalhos escolares realizados na escola referentes às práticas, em outros anos, quando atuava na escola, foram realizados de modo “superficial”. Isso deixa claro que, para os alunos, não há diferenciação entre o que é realmente próprio da aldeia e o que é comum nas diversas etnias brasileiras. Deste modo, como fortalecer as identidades se há desconhecimento delas?

A troca de saberes culturais, dentro da escola, pode contribuir para a construção, reafirmação e fortalecimento das identidades sociais, do autoconhecimento e da possibilidade de construção de um ensino intercultural, valorizando e respeitando as tradições, cultura e os direitos conquistados por tantas lutas. De acordo com Grando (2010, p. 61), “[...] essas práticas, por serem expressões ou derivações de valores coletivos, possuem uma lógica que orienta seu funcionamento e produz comportamentos os quais cabe à ciência desvelar. ”

5.1 OS REFERENCIAIS

Em 2002, o MEC lançou os referenciais para formação de professores indígenas que dá base para discutir e implantar programas de formação continuada para professores indígenas, “[...] de modo que atendam as demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes em terras indígenas, bem como as exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas” (Brasil, 2002, p. 5). Além disso, os referenciais são documentos orientadores elaborados com base nas experiências de professores indígenas. Importante ressaltar que o documento chama a atenção para afirmação da necessidade de atendimento às especificidades nas escolas indígenas.

> O envolvimento da comunidade e o uso das línguas indígenas e do português, de metodologias adequadas aos processos próprios de ensino e aprendizagem, de calendários diferenciados e de materiais didáticos específicos constituem elementos essenciais a uma nova prática escolar (Brasil, 2002, p. 10).

As escolas podem e devem contribuir muito com os povos indígenas. O avanço do multiculturalismo e dos estudos culturais tem mostrado para a sociedade a diversidade étnica e cultural do Brasil e como a questão/relação racial/cultural se desdobra dentro das escolas. Contudo, nem sempre essas culturas são reconhecidas pelos próprios profissionais da educação. Outras epistemologias não são consideradas. Com insistência, trago novamente a questão do daltonismo cultural referenciado por Neira (2019) e por outros autores que também dialogam com Moreira (2007) sobre o daltonismo.

> O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (Stoer; Cortesão, 1999 *apud* Moreira, 2007, p. 31).

A Escola de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha, por lei, só recebe alunos indígenas, porém seu ensino se distancia desta cultura, pelo menos esta foi a percepção. Deste modo, a cultura da escola, que deveria ser influenciada pela cultura indígena, é invisibilizada pelos próprios profissionais, ou seja, não enxergam a própria cultura indígena, nem consideram que a escola está inserida em uma comunidade tradicional. Já que se trata de uma escola que deveria ser diferenciada, seu ensino também

deveria se tornar diferenciado.

> A escola ensina a história, não a história contada nos livros. Se for um professor não é indígena vai continuar afirmando inverdades, reproduzindo a colonialidade. Vão seguir o currículo sem criticidade. Na escola de Ensino Fundamental acontece isso, conhecem a história da aldeia, trabalham a arte da aldeia...não deixar esquecer a história do povo indígena (Líder Indígena, 2024)

Parece haver, ainda, entre o corpo docente uma hierarquia epistemológica em que os saberes científicos e universais são privilegiados e considerados os mais importantes. Moreira e Candau (2008) destacam a escola como ponto de encontro de culturas bem como a possibilidade de uma educação intercultural, considerando a realidade e a história multicultural do Brasil. Contudo, as literaturas apontam que muitas práticas culturais destes povos tradicionais foram e continuam sendo descontruídas, substituídas pela influência do neoliberalismo, do modernismo, pela imposição da cultura do “branco” presente na própria escola indígena. Ferraço e Carvalho (2013), ao trabalharem e estudarem sobre os currículos, exemplificam e confirmam essas influências.

> Apesar de sabermos que o Brasil é uma sociedade multiétnica e multicultural, suas escolas, desde as primeiras classes de educação infantil aos mais avançados estudos pós doutorais nas universidades, vivem um currículo hegemonicamente monocultural, dado ser uma sociedade desde sempre eurocêntrica (Ferraço; Carvalho, 2013, p. 19).

Sabemos que, nas formações iniciais, nas instituições de ensino superior, essa cultura e esses conhecimentos não são abordados. O próprio Professor EM confirma a afirmação de Ferraço e Carvalho (2013).

O currículo cultural proposto por Neira (2019), e discutido por Neves e Neira (2019), traz o princípio da justiça curricular. Este princípio visa a oferta das diversas práticas corporais dos diversos grupos que compõem o espaço escolar, uma tentativa de valorização do patrimônio cultural corporal de práticas corporais, geralmente, não privilegiadas, desvalorizadas e excluídas dentro deste espaço. Vejamos o que eles explicam.

> Outro princípio importante é a chamada justiça curricular. É nela que o professor se apoia para incluir práticas corporais pertencentes a outros grupos sociais, às vezes, pouco representados na escola. Pensar nesse princípio não significa que devamos abandonar o ensino dos esportes euroamericanos que hegemonicamente habitam os currículos de Educação Física, mas compor o currículo, também, com os saberes historicamente excluídos (Neves; Neira, 2019, p. 110).

Ao tratar sobre justiça curricular, somos remetidos ao currículo intercultural idealizado por muitas lideranças indígenas brasileiras. A interculturalidade é discutida por muitos autores. Segundo Baniwa (2019), uma das linhas que define a interculturalidade é:

> Abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética (Baniwa, 2019, p. 60).

Para Baniwa (2019), uma escola intercultural é uma escola que dialoga com as diferentes culturas, com diferentes saberes que se complementam e interagem. Estudar ou vivenciar culturas diferente não significa tomar para si.

> Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas (Baniwa, 2019, p. 61).

A escola indígena intercultural exerce um papel muito maior no que tange à interculturalidade. Para Baniwa (2019), “[...]Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente” (Baniwa, 2019, p. 61). Temos muito a aprender com os povos tradicionais, com os saberes ancestrais.

O professor de escola indígena, além de ensinar sobre conteúdos universais, deve e pode tematizar ou problematizar no sentido de discutir e aprofundar os saberes tradicionais. As práticas são saberes produzidos e estabelecidos porque desempenham funções, regras de convivência do grupo social. Como cita Neves e Neira (2019, p. 117), “[...] A escola é lugar de problematizar os discursos e significados culturalmente atribuídos às pessoas e às práticas corporais, e o currículo é o que dá condição para isso”. A problematização citada tem base e fundamento na teoria freiriana.

> Por sua vez, a problematização freiriana se preocupa com o “aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham” (Freire, 2005, p. 76). Ao problematizar o objeto de ensino, o educador cria condições para que os educandos superem o “conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos” (Neira, 2019, p. 65).

Neira (2019) nos dá passos para aprofundamento dos temas e como seria a melhor

maneira de trabalhar essa problematização.

> O tratamento profundo do tema solicita o engajamento do professor ou da professora na proposta mediante a investigação do assunto e a seleção de materiais adequados. As situações didáticas de aprofundamento pesquisam as razões que impulsionam ou impulsionaram as modificações de determinada prática corporal ao longo do tempo. Nessa operação, as questões de raça, etnia, classe social, gênero, religião, deficiências, entre outras, muitas vezes escondidas, são obrigatoriamente desocultadas (Neira, 2019, p. 70).

Essa problematização permite a ampliação de conhecimentos e aprofundamento de saberes.

> Desde que se considere o patrimônio da comunidade e a articulação com o projeto político pedagógico da escola, qualquer prática corporal pode ser tematizada em todos os segmentos da Educação Básica. Tampouco há uma sequência apropriada para os encaminhamentos pedagógicos. Realizado o mapeamento e assumindo a condição de artista, o professor desenvolve situações didáticas em que os estudantes possam vivenciar, ler e ressignificar a manifestação, além de aprofundar e ampliar os conhecimentos a respeito (Neira, 2019, p. 78).

As observações realizadas na escola, demonstram que a interculturalidade de fato está longe de ser uma realidade. Os conhecimentos tradicionais distribuídos nas disciplinas e por conteúdos são trabalhados de forma isolada e fragmentada. Nem todas as disciplinas trabalham com os conhecimentos tradicionais. Nem todos os professores conhecem o currículo intercultural, dentre eles, o professor de Educação Física - Professor EM. Como faz parte da proposta metodológica da pedagogia colaborativa, eu e o Professor EM dialogamos e conversamos sobre a questão da interculturalidade com base em Baniwa (2019) e no trecho citado por Neves e Neira (2019).

> Influenciados pelo pensamento pós-moderno, os professores que colocam em ação a proposta entendem que a escola precisa fazer com que os estudantes tenham contato com os saberes das mais diversas culturas, somente assim será possível expressarem suas opiniões sobre os saberes disponíveis no tecido social, criticando posicionamentos que afastam ou discriminam aqueles setores enfraquecidos econômica e politicamente (Neves; Neira, 2019, p. 111).

Formar o professor intercultural sensível às diversas manifestações culturais é uma necessidade urgente para manutenção de culturas e tradições. O professor com formação intercultural faz muita diferença nas escolas indígenas. Ele trabalha não somente como um mediador dessas culturas, mas reconhece sua função e seu papel visando o reconhecimento das diferentes culturas em seus contextos geográficos,

históricos e biológicos, garantindo a preservação de valores e saberes da cultura indígena. Do contrário, como afirma Tardif (2002), “[...] Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares” (Tardif, 2002, p. 47). É urgente e necessário investir na formação deste profissional. Neste sentido, compreendemos, conforme nos diz Tardif (2002), que há uma descontinuidade nos processos de ensino e dos objetivos pretendidos por estes na formação do educando, considerando que as lideranças vêm tentando inserir suas tradições desde a educação infantil e são interrompidas ao chegar no ensino médio.

5.2 POR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA E ESPECÍFICA

Após análise documental e diálogos com os atores escolares, compreendi que não existia uma política de formação específica e continuada para professores indígenas como preconiza a própria legislação nacional. Porém, para o ano de 2024, a SEDU lançou as diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação do campo, quilombola e indígena por intermédio da GEACIC (Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola) criada pela SEDU. Nestas diretrizes, há sugestão de leituras, referências indígenas, vídeos educativos de experiências de outras comunidades indígenas e sugestões de envolvimento da comunidade na escola e da escola na comunidade. Segundo o diretor:

> Não existe formação, mas no JPP existe um capítulo específico para escola indígena, para escola quilombola. Desde legislação até sugestão de material a ser utilizado. Vídeos, livros e referências. Na escola, não existe material didático para Educação Física e nem arte e nem para outra disciplina. A gente acaba fazendo acordos com os professores para que busquem se adequar ao currículo, não existe um currículo, mas existem as diretrizes curriculares nacionais para educação indígena (Diretor, 2024).

A LDB, Lei 9394/96, em seu Art. 79, preconiza o papel dos entes federativos quanto à educação indígena e formação de professores.

> A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
> § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
> § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
> I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil,1996).

Como dito anteriormente, nem tudo que está posto em lei é efetivamente cumprido e efetivado, na prática, pelos órgãos competentes. Pelo que observei, não há formação continuada específica para a escola indígena como descrito nos documentos orientadores e normativos. Na rede estadual de ensino, há momentos de formação de professores do magistério capixaba estadual que acontecem nas chamadas JPPs (Jornada de Planejamento Pedagógico) que acontecem três vezes ao ano cujos temas são definidos pela Secretaria Estadual e são comuns para todas as escolas. Diante das diretrizes pedagógicas e operacionais para o ano de 2024 da SEDU, na última visita *in loco* na escola, foi nos relatado pelo diretor, e observado no material nos disponibilizado, que houve uma pequena formação específica para escolas indígenas, quilombolas e do campo, na segunda JPP. Não houve indícios de que estes momentos formativos aconteceram em 2023 nem na primeira JPP, no início do ano letivo de 2024. De qualquer forma, o corpo docente é outro. A rotatividade de professores contratados impede a continuidade de formação. O próprio Professor EM relatou que não realizou cursos relacionados à temática indígena, porém participou de um curso de aperfeiçoamento oferecido pela CEFOPE (Centro de Formação dos Profissionais em Educação do Estado do Espírito Santo) disponibilizado a todos profissionais da rede estadual de ensino, o curso de relações étnico-raciais. O CEFOPE oferta formações, porém a formação não acontece na escola e sim em ambientes virtuais; não observei curso específico para escola indígena e não são cursos obrigatórios. Percebemos, institucionalmente, que há diversas formações oferecidas pela SEDU, através do CEFOPE, incluindo o curso Raízes que trata do letramento racial, consolidação e implementação de legislações específicas como a Lei nº 11.645, também tratam dos processos de descolonização e estudos sobre saberes ancestrais. Uma possiblidade é a articulação com as diretrizes pedagógicas emanadas pela SEDU com os conhecimentos tradicionais. Acreditamos que a escola deveria procurar meios próprios, a partir da gestão juntamente com lideranças locais, para oferecer formações em serviço, nos momentos de planejamento, possibilitando que o professor busque aprofundamento e aperfeiçoamento de seus conhecimentos, visto que, em nenhum momento da formação inicial, o professor estudou ou teve

contato com a temática e cultura indígena. “[...] notadamente é dos sistemas de ensino estaduais, a quem cabe a responsabilidade institucional e legal pela formação dos professores indígenas”. (Brasil, 2002, p. 10)

Sobre o papel dos professores, Tardif (2002) pontua a necessidade de professores formadores. Quanto às escolas indígenas, Baniwa (2019) destaca a importância e o papel dos professores nestas comunidades.

> Nesse sentido, os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história. (Baniwa, 2019, p. 21).

Muitas das legislações educacionais para a educação escolar indígena são novas e recentes e, de certo modo, não foram efetivadas e consolidadas na maioria das escolas. Grando (2004), destaca que a educação escolar indígena ainda está em processo de construção e que o papel do professor e de suas lideranças são fundamentais para melhorias e mudanças que precisam acontecer para que a escola indígena seja de fato a escola ideal para a comunidade e para os sistemas de ensino.

> Como vimos, cada grupo étnico tem construído estratégias próprias para mediar essa relação e definir qual o espaço social a escola irá ocupar em cada aldeia, em cada cultura, em cada povo. É certo (...) que os professores indígenas de hoje, habilitados pelos cursos de magistério reconhecidos em nossa sociedade ocidental, vão, junto com seu povo, construir o espaço dessa educação como um novo caminho a ser criado, andando (Grando, 2004, p 122).

Nesse sentido, Tardif (2002) expõe a questão da transformação pelo trabalho, ou seja, a própria experiência construirá o professor através da prática. Segundo Tardif (2002), “[...] Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho” (DUBAR, 1992; 1994 *apud* TARDIF, 2002, p. 56). Isso não isenta a necessidade de qualificação, de formação continuada e da apropriação do professor de conhecimentos e em se tornar um pesquisador, nem isenta a necessidade dos responsáveis, de suas redes e sistemas quanto à oferta das formações continuadas como determinam as legislações.

Através de análises não documentais (fotos), constatamos que, em 2014, a UFES desenvolveu um projeto de formação continuada de professores que atuam na educação básica nas escolas indígenas chamado de “Ação saberes indígenas na escola”. Esse programa teve como objetivos o oferecimento de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização das comunidades, do multilinguismo e da interculturalidade; proporcionar subsídios à elaboração de currículos, de metodologias e processos avaliativos conforme os processos de letramento, numeramento e conhecimentos e artes verbais dos Tupinikin e Guarani; fomentar oficinas e pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, conforme a situação sociolinguística dos povos envolvidos e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

O projeto foi desenvolvido com professores das escolas indígenas de Caieiras Velha, Comboios, Irajá, Pau Brasil e Três Palmeiras, anciãos e comunidades, através de oficinas, pesquisas e produção de material didático. Apesar desse projeto ter acontecido em 2014, nenhum dos professores da escola pesquisada mencionaram este curso. Compreendi, desta forma, que os professores atuais e participantes não tinham conhecimento do programa, o que é justificado pela rotatividade de professores na Escola de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha. Pelo que percebi, não há reprodução e nenhum professor multiplicador deste programa. Se existe, não foi possível identificá-lo nesta pesquisa. Uma das lideranças da aldeia nos relatou que houve pouca procura, por isso não foi dada continuidade ao curso.

Importante destacar, diante do exposto, que o ensino e formação de professores perpassam ou deveriam perpassar pelo papel que a escola desempenha na comunidade e o atendimento às perspectivas, aos anseios e concepções que atores têm referentes à escola. Que sociedade a escola quer formar? As práticas pedagógicas estão alinhadas com os objetivos da escola indígena e com seus métodos de ensino? Para tanto, é importante que escola e comunidade caminhem juntos e que juntos decidam sobre seu funcionamento, estrutura física, desenvolvimento pedagógico e processos de ensino. Aponto duas situações importantes sobre essa parceria, tendo em vista que nem todos os professores pertencem à comunidade e não são indígenas. Primeiro é importante que os atores construam conjuntamente com a comunidade o PPP da escola e que este instrumento seja revisitado e estudado pelos professores (principalmente os não indígenas). Em

segundo lugar, é importante que seja realizado um mapeamento da aldeia. A cultura da aldeia precisa ser contextualizada no PPP e no currículo.

> Isso justifica e garante a chamada autonomia da escola indígena na medida em que garantir a efetividade dos processos próprios de aprendizagem nos planos pedagógicos e curriculares só é possível por meio da participação, do protagonismo e da autonomia etnopolítica de dada escola, ou melhor, de cada povo indígena no momento da concepção, do planejamento e da implementação do plano pedagógico e da governança de sua própria escola (Baniwa, 2019, p. 41).

5.3 O PLANEJAMENTO

O planejamento escolar é a parte mais importante da etapa no processo de ensino. Nesta fase, a ideia é registrada e as variáveis tempo e espaço, duração da aula, local e os objetivos a serem alcançados são postos no plano de aula. Todas essas variáveis contribuem para o sucesso da aprendizagem. O planejamento deve partir do diagnóstico, do mapeamento de saberes que deve ser realizado no início do ano letivo. Planejar sobre as práticas corporais requer mais cuidado. É um trabalho sensível, pois se trata de um saber que os próprios alunos dominam ou deveriam dominar, faz parte de suas realidades e se relaciona com seu modo de vida, como destaca Neves e Neira (2019):

> O professor ou professora define a manifestação que será abordada com base no patrimônio cultural corporal da comunidade, reconhecido por meio de um mapeamento. Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos e alunas, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no bairro da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de reconhecer os saberes que os estudantes possuem sobre uma determinada prática corporal". (Neves; Neira, 2019, p. 59)

A escola não dispõe de recursos físicos com temática indígena para planejamento como materiais didáticos, livros e revistas que, pelo menos no campo da Educação Física, são desconhecidos e não utilizados pelo professor, assim como referências, o diretor confirmou que não existe material didático para Educação Física, nem referenciais didáticos indígenas que abordam sobre as práticas corporais indígenas. Como dito anteriormente, a orientação dada para os professores é seguir as diretrizes curriculares para educação escolar indígena e os materiais disponibilizados pela GEACIQ, nas JPPs, haja visto que nada foi encontrado nos repositórios do Departamento de Educação da UFES bem como em buscas pela internet, literaturas

e produções literárias, assuntos relacionados às práticas corporais indígenas. Em buscas realizadas, durante o projeto de pesquisa, também não foi encontrado nada publicado. Nestas situações, o professor acaba por recorrer à internet a fim de se apropriar de conhecimentos e informações que contribuam no planejamento e elaboração de sua aula. Sobre o planejamento, o Professor EM relatou:

> Para o planejamento o que ajuda a gente muito, a gente busca no *Youtube*, SEDU DIGITAL Tem o *site* do Impulsiona, que é um *site* específico ali. Todos estes *sites* têm conteúdos para ajudar o professor. A partir dali têm as ideias e adapta, se for o caso. Eu trabalho muito com internet (Professor EM, 2024).

Essa prática de buscar conhecimentos na internet também se reflete nas escolas regulares. Eu, como professor, não tinha outro recurso. Em 2024, foi lançado um fascículo pela GEACIQ para as escolas estaduais trabalharem as relações étnico-raciais a fim de cumprir a Lei 11.645/2008. Porém, até o momento desta pesquisa/entrevista, não houve comentários a respeito do uso do fascículo mencionado.

Planejar sem conhecer as necessidades dos alunos e sem realizar diagnóstico e/ou mapeamento não é o direcionamento ideal. Conforme entrevistas, o Professor EM relatou que conhece práticas corporais indígenas desenvolvidas nos jogos que acontecem na aldeia e que, pelo descrito, são comuns e universais a diversas etnias/grupos no Brasil. Sobre as práticas corporais indígenas, o Professor EM informou:

> Essas práticas aqui no caso, a gente tem os jogos tradicionais indígenas. Sempre que tem esse evento, os alunos convidam nós professores para estar comparecendo. Inclusive, às vezes alguns eventos, a escola leva os alunos pra estar participando deste evento né? Ele começa cedo, tem de manhã, tem de tarde e como a gente funciona os três turnos, aí a gente leva os alunos, inclusive tem alunos nossos que participam! E, aí então a gente acaba vendo todos os jogos. Tem zarabatana, corrida com tora, arremesso de lança então assim, a gente fala assim que são práticas dos jogos indígenas (Professor EM, 2024).

Ao ser questionado sobre como trabalharia as práticas com os alunos, o professor relatou que faria um aproveitamento inserindo conteúdos indígenas nos conteúdos descritos e propostos no plano de ensino definidos pela Secretaria.

> O que tem na organização curricular, eu levo para sala de aula. Essas práticas corporais vou começar a trabalhar agora com eles nas atividades práticas. Vou trabalhar nos itinerários, por exemplo, capacidades físicas. Se eu trabalhar sobre velocidade, eu vou envolver as atividades nestes conteúdos! Trago uma atividade referência, que não seja indígena, e vou inserir uma indígena dentro desta atividade! (Professor EM, 2024).

Pude perceber que os professores, por força das diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, realizam as aulas como se estivessem em escolas regulares, utilizam as mesmas metodologias e mesmos conteúdos. Diante disso, percebe-se o engessamento nos processos de ensino no sentido de que os professores parecem não serem livres para tomar inciativas, proporem novas ideias e metodologias, incorporarem novos conteúdos. A percepção é de que o professor não parece disposto nem a vontade para mudanças que deveriam acontecer. Soma-se a isso o fato de todos os professores, de certo modo, serem pressionados para darem bons resultados trimestrais, anuais e nas avaliações externas. O fato de a escola pertencer à rede estadual, seus resultados também são monitorados e comparados com outras escolas da rede e da regional da qual é jurisdicionada. Como pensar em outros conteúdos diante desses desafios? Baniwa (2019) discorda do direcionamento dado pelas secretarias às escolas indígenas.

> Essa questão desafia a pensar uma escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com prazer, alegria e satisfação das crianças e jovens e não como obrigação, dever, sacrifício, sofrimento. Para isso é necessário que a escola ofereça respostas, possibilidades e oportunidades concretas, objetivas e coerentes para as suas aspirações e projetos pessoais e coletivos, por meio de suas estruturas pedagógicas, curriculares, metodologias, regimentos e calendários. **A Escola Indígena não deve se preocupar tanto com as notas dos alunos, mas com o alcance de seus sonhos e seus projetos pessoais e coletivos (grifo nosso)**. Propiciar-lhes oportunidades para ir longe, o mais possível, em suas buscas e sonhos existenciais. O propósito da escola indígena deve ser formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor (Baniwa, 2019, p. 25, grifo nosso).

5.4 OS DESAFIOS

Segundo o diretor, a escola ainda não é a ideal. Ele aponta alguns desafios que a escola precisa ultrapassar. Questionado sobre a escola ideal, o diretor respondeu:

> O ideal não está, o colégio é cedido, falta de professores, opção de outras escolas regulares, mas temos consciência que a escola foi resultado de uma a luta, muita articulação. Eu vejo a escola metaforicamente falando como uma criança que está crescendo até atingir vida adulta. Mas o fato de existir são conquista que devem ser considerado. Então estamos caminhando para este ideal (Diretor, 2024)

Entre todos os desafios, o Professor EM considera, como o mais difícil, a ausência da quadra poliesportiva. Por ser tratar de uma escola de ensino médio, parece que a atenção dada às práticas esportivas, corporais e artísticas não são levadas em

consideração, diferentemente de outras aldeias onde as práticas corporais são consideradas parte importante, um saber que influencia a vida da aldeia. Ao ser perguntado sobre seu maior desafio, o professor respondeu:

> Eu acho, acho não! Tenho certeza que é a quadra! Os alunos aqui compram muito a ideia, os próprios alunos... eles compram a ideia, e se for executável eles trazem os materiais. Hoje estava comentando com turma se era fácil conseguir a corda para cabo de guerra: ah! Professor! É fácil sim! Às vezes, a gente tem cabo de guerra essas coisas e tal (Professor EM, 2024).

Baniwa (2019) elenca vários desafios com que as escolas indígenas se deparam, mas que não foram descritas pelo professor. Toda essa situação complexa atravessa a escola como um todo e afeta também a Educação Física; o processo de ensino aprendizagem e, consequentemente, o ensino das práticas corporais.

> Os desafios da educação escolar indígena podem ser compreendidos por meio do percurso escolar do aluno: acesso, permanência, egresso e êxito formativo e na vida cotidiana. O sucesso do percurso formativo depende do sucesso no acesso e na permanência escolar e na posterior contribuição à sua comunidade. (Baniwa, 2019, p. 24)

Além de identificar a quadra como maior desafio para efetivação das aulas, o professor, em outro momento, afirmou que a escola, apesar de ter todo o material de Educação Física, não tem materiais específicos para as práticas corporais indígenas, como por exemplo o arco e flecha, a zarabatana. "[...] para a Educação Física tem material, não tem para as práticas indígenas. [...]a gente tem material, como bola, cone, corda" (Professor EM, 2024). Nesse sentido, o planejamento do professor deve ser bem elaborado, pois cada conteúdo, cada atividade deve ser pensada juntamente com suas variáveis de tempo, espaço, material e turma. O fato de não ter espaços próprios para desenvolver suas aulas exige do professor muito mais esforço e articulação com outras instituições onde seja possível a realização de certas atividades. Questionado sobre onde desenvolve as atividades já que não tem quadra, o Professor EM respondeu:

> Então tem atividades, que dependendo do que for fazer, faz na sala. Faz a explicação, faz a prática com eles na sala, em duplas enfim! Temos o espaço aqui atrás. Esse espaço aqui atrás, durante o período da manhã e meio da tarde, faz bastante sol né? Então a gente vai selecionando as atividades. Temos o campinho, mas é tudo área exposta[...]. Nos outros anos que eu trabalhei, só voltando um pouquinho, a gente conseguiu uma parceria com a escola do fundamental; a gente conseguia um horário específico da quadra, conseguia realizar nossas aulas práticas lá que é uma quadra toda tampada. Você já foi lá? Mas aqui tem umas práticas que são realizadas na areia, então eu vou tentar fazer desta mesma forma. Quando eu for fazer, vou fazer essas atividades com eles nestes ambientes (Professor EM, 2024).

Como descrito pelo Professor EF da escola de ensino fundamental, o deslocamento dos alunos exige muita responsabilidade do professor e o percurso pode consumir parte da aula. Baniwa (2019), por sua vez, expõe detalhes que os sistemas de ensino e suas redes podem oferecer para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem específica destas escolas.

> Neste sentido, é importante considerar os desafios concretos do acesso e da importância que podem ser organizados em três campos: formação de recursos humanos — professores, gestores e técnicos; material didático; e fortalecimento das instituições públicas de ensino — estruturas das escolas e dos sistemas de ensino. (Baniwa, 2019, p. 24)

Os desafios trazidos e agregados, em nossa pesquisa, é um diagnóstico do que os professores em escolas indígenas enfrentam e podem enfrentar. São desafios sobre os quais comunidade, escola e secretaria devem se debruçar em busca de soluções possíveis.

Cabe lembrar que a pesquisa foi realizada no início do ano, antes de finalizar o primeiro trimestre. Algumas informações ainda não foram socializadas. Havia ainda disciplinas sem professores, como Artes, por exemplo.

A temática possibilitou estudar os saberes docentes e culturais dos sujeitos envolvidos. O tecer do diálogo entre os saberes e os conflitos existentes nos territórios (aldeia e escola) e (escola x secretaria) estiveram a todo instante em discussão e o debate fundamentado pelos diversos estudos e pelos referenciais teóricos e literaturas que contribuíram para a investigação da transmissão e do ensino das práticas corporais. No que tange à formação do professor, faz-se necessário maior aprofundamento com outros referenciais e de forma mais coletiva, de acordo com a metodologia colaborativa, o que não foi possível ser desenvolvido em sua totalidade, devido à organização da escola, a ausência de professores no início do ano letivo e a falta de tempo hábil para aprofundamento do tema.

6 CONSIDERAÇÕES

O diálogo entre os atores escolares, as lideranças da aldeia e seus anciãos, juntamente com os referenciais elencados possibilitaram dirimir muitas dúvidas e inquietações que se passavam no imaginário do pesquisador. Além disso, foi possível compreender de que forma o ensino sobre as práticas corporais é desenvolvido na escola de ensino médio da aldeia. Diante das informações, diálogos e dados compartilhados, podemos afirmar que os estudos sobre a temática permitiram o aprofundamento de conhecimentos e do modo de ser indígena, ressignificando o olhar do pesquisador. As entrevistas e os instrumentos aplicados e compartilhados pelos professores reverberaram entre eles, de modo que, até o término da pesquisa, produziram práticas pedagógicas voltadas para a temática. Ademais, o diálogo possibilitou reflexões e troca de conhecimento promovidos pela pesquisa colaborativa. A abordagem do assunto gerou reflexões/ "*insights*" nos participantes. Além de responder a muitos questionamentos, a pesquisa proporcionou debates e reflexões não somente sobre o ensino das práticas, mas também sobre o futuro das tradições, a responsabilidade de manutenção das práticas pela aldeia e pela escola, ambos espaços de aprendizagem de educação formal e informal. A investigação demonstrou e afirmou, através dos autores pesquisados e dos diálogos com os participantes, que é papel da escola ter um ensino que vise reconstrução e fortalecimento das identidades e manutenção das culturas dos povos indígenas. Na certeza de que a pesquisa poderia contribuir muito mais, se houvesse tempo hábil para maior inserção e envolvimento do pesquisador com a aldeia e escola e maior envolvimento e disponibilidade das lideranças, percebemos que foi possível avançar e lançar sementes para estudos futuros. Contudo, a pesquisa demonstrou a necessidade e a importância do mapeamento, principalmente o mapeamento de saberes demonstrado nos estudos de Neira (2011), para conhecer a realidade e os saberes dos alunos. Esse diagnóstico visa orientar o planejamento e a prática do professor. O mapeamento do entorno e de saberes realizado pelo pesquisador com líderes, alunos, professores através de entrevistas, diálogos e utilização de questionários e bibliografias e fontes documentais, inclusive imagens, foram fundamentais para conhecimento e direcionamento do pesquisador.

Cabe salientar que a revisão de literatura, além de aproximar da temática indígena e conhecer as discussões do cenário nacional e educacional sobre a cultura indígena,

me ressignificou e mudou meu olhar sobre os indígenas, pois eu os constituía como a história dos livros didáticos nos contaram. A revisão me mostrou que a diversidade de povos e cultura indígena é muito ampla e que esses povos estão espalhados nas diversas regiões do Brasil, inclusive na região sul e no sertão nordestino. Neste estudo, encontramos diversas realidades, semelhanças e diferenças entre as escolas, pensamentos e formas de educação existentes em diversas aldeias, descritas em várias literaturas revisitadas comparando com a escola de ensino médio alvo da pesquisa.

Compreendemos que as danças e seus adornos e as pinturas corporais são práticas presentes e genuínas do povo Tupiniquim. Práticas que foram resgatadas do esquecimento, do silenciamento e que hoje celebram e demonstram a força e a resistência desse povo. Muitos fatores contribuíram para o esquecimento e silenciamento dessas práticas: a aproximação, as proibições e a imposição dos invasores portugueses; a criação da Aracruz Celulose, juntamente com a plantação de eucalipto que impactaram a flora e fauna da região alterando o modo de vida e levando à extinção de matérias-primas fontes de seus produtos e artesanatos; a presença do cristianismo com princípios que discordam das práticas que eram executadas pelos indígenas, inclusive rituais, que ainda são praticados pelas aldeias guaranis vizinhas; o genocídio praticado contra os indígenas, no início do século XV, levou não somente vidas, mas memórias e saberes pelas mortes de anciãos, curandeiros e líderes, desta forma morreu também um pouco das tradições.

Percebemos que as práticas genuínas dos tupiniquins estão diretamente relacionadas às lutas que os tupiniquins vêm enfrentando desde a invasão portuguesa e que hoje se manifestam na busca de suas garantias e pela posse de terra (marco temporal). As práticas são cantadas, inscritas no corpo e desenhadas em seus artesanatos. As danças entoam cânticos de guerra, palavras que compõem muitas das músicas. As pinturas corporais são como vestes, armaduras de guerra e de lutas.

Este estudo foi importante para identificar as práticas corporais indígenas que compõem a aldeia. Podemos perceber que algumas destas práticas fazem parte do cotidiano. Na escola, é possível observar, mesmo em horários de recreio, alunos cantando e tocando as músicas que dançam, muitos alunos foram vistos pintados corporalmente, pelo menos nas partes visíveis não cobertas como rostos e braços.

Embora essas práticas remanescentes aconteçam, não são trabalhadas como conteúdos escolares, nem tematizadas nem problematizadas pela escola, visto que muitos alunos desconhecem seus significados e não dissociam o que é generalizado do que é específico do seu povo. O que se conhece das práticas é trabalhado com muita superficialidade, sem aprofundamento. Contudo a disciplina eletiva (componente integrador do novo ensino médio capixaba) vem fazendo diferença por se tratar de uma disciplina realizada por meio de oficinas com maior flexibilidade, aproveitando conhecimentos do professor para além das disciplinas específicas que ministram. A crítica se concentra na falta de itinerários específicos para as escolas de comunidades tradicionais.

O que se sabe de práticas corporais são vistas nos pequenos jogos que existem em momentos festivos. Assim, as práticas corporais de referência para professores e alunos são as praticadas nestes jogos. Aliás não só o que acontece na aldeia, mas o que acontece fora dela, por meio da mídia, dos meios de comunicação, pela internet é executado na escola sem nenhum debate, filtro ou problematização. São as forças das influências dos esportes, da modernidade e do capitalismo trazidas para a aldeia pelas relações que os indígenas de Caieiras Velha têm com os não indígenas e com o mundo externo a sua realidade. A própria rodovia que corta aldeia faz ligação entre as culturas.

Apontamos desafios que podem ser superados com apoio da comunidade e outros que ainda dependem dos responsáveis (Secretaria de Educação e estado) com políticas educacionais mais específicas e flexíveis de forma que se encaixe no perfil da escola e da cultura na qual ela está inserida. Faz-se necessária uma discussão sobre a produção de material indígena, tanto na construção quanto no compartilhamento com os atores sociais da aldeia. Compreendemos a necessidade e importância do envolvimento da família indígena e dos anciãos na escola para que os saberes e cultura da aldeia adentrem, e ao mesmo tempo, vá de encontro e ao encontro dos saberes científicos e universais. Os desafios e dificuldades elencados, aqui, por muitos referenciais e pelas observações e mapeamento realizados na aldeia servirão para reflexões futuras pela escola e pela comunidade a fim de se garantir a manutenção de suas conquistas, de suas lutas e poderão ser temas de debates com abertura para futuras pesquisas.

Baniwa (2019) detalha sobre a infraestrutura ideal para uma escola indígena.

> Além dessa resposta existencial, filosófica, política, moral e ética, a escola indígena pública precisa oferecer condições básicas para acesso e permanência, com infraestrutura de prédios escolares aconchegantes, com bibliotecas modernas, laboratórios de multimídia atraentes, transporte escolar digno e alimentação escolar de qualidade. Sem encantamento, a escola perde as crianças e jovens indígenas a outras seduções mais atraentes da modernidade, nem sempre humanas e humanizadoras. (Baniwa, 2019, p. 26)

As mudanças no ensino das práticas e dos conhecimentos tradicionais presentes na organização curricular distribuídas em outros componentes são necessárias e urgentes. As mudanças devem acontecer na metodologia, nas abordagens, nos calendários, nas organizações curriculares, nos seus itinerários, na aquisição de materiais específicos, materiais didáticos e literaturas específicas e na estrutura da escola, pois o que a torna uma escola indígena diferenciada não é apenas inclusão de conteúdos em sua organização curricular e questões pedagógicas, mas também questões estruturais. As discussões e problematizações sobre a cultura indígena e, principalmente, sobre as práticas corporais na escola demonstram ser insuficientes para promover novos saberes e aprofundamento de conhecimentos. Sobre isso Baniwa (2019) expõe.

> As políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam profundas contradições no plano conceitual e metodológico. A educação escolar indígena, como política pública, enfrenta este dilema: como tratar de forma diferenciada os diferentes, sem cair na armadilha da desigualdade e da exclusão. Como garantir uma educação diferenciada aos indígenas em todas as fases de seu percurso escolar e universitário? Afinal de contas, o indígena continua sendo indígena em todos os lugares e fases de sua vida e, portanto, com o seu direito a uma educação diferenciada. Nos planos intencional e jurídico isso não deveria ser problema, já que se trata de direito. Mas, as instituições públicas estatais e seus dirigentes têm enormes dificuldades para entender, aceitar e garantir esses direitos, seja por ignorância, má vontade ou mesmo racismo (Baniwa, 2019, p. 65).

Apontamos a necessidade de fortalecer as identidades, dentro e fora da escola. Nela, há possibilidades de que esse fortalecimento se concretize com a construção de um currículo que aponte caminhos e direcionamentos para a escola e com a construção da nova escola que terá possibilidade de gerir as mudanças pedagógicas e estruturais debatidas neste estudo. O resgate cultural provocado pela busca de resistência, principalmente no que tange à demarcação de terras, propulsora desse movimento de visibilidade e pertencimento foi fundamental para que algumas das identidades culturais dos tupiniquins fossem revividas e resgatadas. Ainda em tempo, apontamos a necessidade de resgate de outras práticas não observadas no cotidiano da aldeia e

da escola, como brinquedos, brincadeiras, lutas e jogos que exigirá a participação e articulação de professores, alunos, anciãos e lideranças indígenas. A escola pode potencializar e fortalecer as lutas indígenas, porém é necessário ter cuidado com práticas homogeneizadoras e integracionistas, muitas vezes, trazidas pela própria escola. É preciso, com muita clareza, que a comunidade estabeleça qual sociedade ela quer formar, quais identidades fortalecer. Desta forma, além de elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola, professores e comunidade precisam estudá-lo para ciência da missão da escola. Baniwa (2019) explica a necessidade de coesão e conexão entre objetivos, missão e o que rege os documentos oficiais da escola e da educação.

> Essa estreita conexão entre a missão da escola e do ensino e os planos coletivos da comunidade indígena demandante do projeto de escola garantirá a efetiva qualidade da educação oferecida com ampla e concreta participação compartilhada e colaborativa dos próprios indígenas (Baniwa, 2019, p. 27).

Em outras comunidades indígenas, percebemos, através de literaturas, uma relação muito forte entre práticas corporais, língua e espiritualidade. Essa tríade reunida cria uma conexão com o cosmo. Muitas dessas práticas têm significados ligados à religião e espiritualidade, principalmente as práticas mais ligadas aos rituais. Essa relação entre práticas corporais, língua e espiritualidade não foi observada na aldeia de Caieiras, provavelmente, porque a língua, que é um dos principais elementos dessa tríade, está em processo de resgate, tendo em vista a proibição do uso e prática de seus antepassados de usarem a própria língua nativa, pelos portugueses. Para acentuar esse processo de reapropriação da língua, a escola tem sido fundamental ofertando na EJA (Educação de Jovens e Adultos), a língua tupi e promovendo o contato de muitos adultos com a língua, destacando o potencial da escola neste processo de resgate linguístico.

Revitalizar é trazer de volta à vida algo que estava morto, adormecido. Entendemos que realmente aconteceu com práticas que existem hoje na aldeia, principalmente com as danças. Porém, como foi dito por um dos professores indígenas e alunos da aldeia e confirmado pelas lideranças, não há mais os rituais praticados por seus antepassados, eles ficaram no imaginário dos tupiniquins. É possível que a presença do cristianismo na aldeia seja a resposta para a extinção desses rituais. Inclusive, as outras práticas específicas da aldeia já não existem e, possivelmente, se perderam na história deste povo. Deste modo, entendemos e podemos confirmar que houve perdas

significativas referentes a rituais, brincadeiras e brinquedos e a própria língua.

Entendemos que a interculturalidade deve acontecer na escola, no currículo e é inegável sua contribuição para as comunidades e escolas indígenas, porém as fronteiras devem ser definidas, do contrário há possibilidade de hibridação ou aculturação. Quanto mais próximo das urbanidades a tendência é distanciar-se de sua cultura e, desse modo, produzir hibridação de diferentes culturas. Entretanto, não deixam de ser indígenas por este afastamento e a todo tempo marcam, ao seu modo, suas formas de vida, de resistência e de existência.

A pesquisa e o debate não foram suficientes para discutir sobre as relações entre as práticas corporais indígenas e a Educação Física existente na organização curricular da escola. Porém, essa possibilidade de aproximação fica no papel, pois o professor de Educação Física não vê e não impõe esta diferenciação em suas aulas. Se as práticas corporais não são trabalhadas na escola, não há estabelecimento de diferenciações. Em nenhum momento, nenhuma das partes entrevistadas, ao se referir às práticas corporais indígenas, tratou sobre a diferença entre corporeidade e Educação Física. Contudo, na organização curricular, as práticas corporais indígenas se apresentam como conteúdo tradicional a ser trabalhado nas aulas de Educação Física. De qualquer modo, a Educação Física, como promotora da cultura corporal humana, se constitui como melhor espaço e momento para abarcar e se trabalhar a corporeidade indígena ou não indígena.

Analisando outras literaturas, verificamos que, muitas vezes, o ideal de escola é divergente para a aldeia e para o estado. O tempo da aldeia não se coaduna com o tempo da escola. É necessária a elaboração de calendários, organizações e itinerários diferenciados. Outro ponto importante apontado pelo diretor é referente à colheita da aroeira e outras culturas agrícolas como café e pimenta rosa. Nesta época, os alunos ajudam seus pais na colheita e ficam um período fora da escola. Isso não é levado em consideração no calendário padronizado pela SEDU que, em cumprimento à legislação, exige 200 dias letivos e carga horária mínima de 1000 horas. Sobre a participação dos líderes e anciãos na escola, o diretor relatou:

> Quando são convidados, percebe–se uma necessidade de estabelecer essa periodicidade destas presenças na escola. Queremos trazer mensalmente trazer uma liderança porque os alunos param para escutar. Com diferentes pontos de informação. São fontes vivas que falam de política, economia.

> Refletimos que não estamos aproveitando esta oportunidade (Diretor, 2024)

Percebemos como é fundamental a interferência da aldeia na escola para que sua cultura seja efetiva, ampliar conhecimentos e complementar a educação indígena. É importante a participação da aldeia na construção e elaboração do PPP e do currículo para que a escola tenha a cara da aldeia. É preciso “tupiniquinizar” a escola, ou seja, tornar a escola parte da aldeia. Considerando que o protagonismo dos alunos deva ser trabalhado e incentivado, não percebemos o protagonismo indígena na Escola Caieiras Velha. Cabral e Filho (2017) afirmam a necessidade de reconhecer a escola indígena como bilíngue, diferenciada e específica para afirmação e garantias educacionais.

> Portanto, é coerente pensar que, enquanto não se olhar para a educação indígena como uma educação bilíngue, diferenciada e específica, não se terá educação indígena contextualizada ao grupo que se destina. Ocorrerá, somente, reprodução da educação “branca” no meio de “índios”, desconsiderando uma diversidade cultural própria desses povos (práticas corporais, brincadeiras, festas, rituais religiosos, histórias, dança, música, artesanato, língua, a matemática, marcadores de tempo e etc.) (Cabral; Filho, 2017, p. 31)

Não considero que as práticas estejam ameaçadas, tendo em vista que o aprendizado acontece em vários espaços, inclusive na própria aldeia, porém a escola, considerando sua história e função social, perde uma rica oportunidade de ampliar e aprofundar conhecimentos, ressignificar a história dos povos indígenas, fortalecer as identidades e produzir novos saberes. Juntamente com isso, quebra-se um ciclo da continuidade das tradições que se iniciou no jardim de infância, além de desvalorizar todo um trabalho das lideranças, distância dos reais objetivos pelos quais foi criada, desconsideração das reivindicações da própria comunidade. A escola, ao se eximir de tal tarefa, ignora diversas legislações, desvaloriza os saberes culturais e contribui para continuidade de colonização curricular, confirmando o que Baniwa diz quando a escola passa a considerar o saber científico ocidental como superior. [...] “ É como se reproduzisse a noção violenta e cruel da ausência de valor nas outras epistemologias, ratificando uma única forma de saber, a ocidental” (Baniwa, 2019, p. 285).

Notadamente, as práticas corporais indígenas podem e devem ser trabalhadas nas escolas regulares, principalmente no ensino médio. Entendemos que os currículos das escolas de ensino regular devem ser interculturais no combate ao racismo e ao preconceito, na promoção da igualdade de direitos e respeito às diferentes culturas.

Premissas já estabelecidas pelas legislações vigentes e pela Lei 11.645/08. Embora sejam práticas específicas da aldeia, as danças podem ser trabalhadas em outras escolas de ensino médio regular. As pinturas corporais mostram possibilidades quando desenvolvidas no campo teórico, pois, mesmo nas escolas indígenas onde essas práticas deveriam ser comuns, são encontradas dificuldades, a exemplo, a liberação pelos responsáveis para pinturas em seus filhos. Lembrando que, apesar de a experiência ser importante, muitas vezes prazerosas, as práticas, especificamente as pinturas, podem ser realizadas de forma teórica e seu uso não precisa ser, necessariamente, no corpo. Encontramos muitas dessas pinturas nos artesanatos da aldeia.

Destacamos a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação escolar indígena, principalmente os professores não indígenas. Por mais que trabalhem conteúdos indígenas, como diz Paulo Freire, ensinar não é apenas transmitir, mas denotar todo um processo de ensino voltado para uma aprendizagem crítica e significativa através da problematização para ampliação e aprofundamento de conhecimentos.

É nítida a necessidade de mudança curricular nas universidades para que todas as culturas sejam expressas em seus currículos. Quanto à falta de professores indígenas, a Secretaria Estadual, as lideranças da aldeia e escola precisam repensar e buscar soluções para a questão. Importante destacar o quanto isso impacta na formação dos alunos indígenas e se reflete na aldeia. Baniwa (2019) expõe a necessidade de formação continuada e conexão entre os entes formadores e a educação básica.

> Na questão da formação de professores indígenas é importante considerar a necessidade de se estabelecer conexão orgânica entre a educação básica e a educação superior, no âmbito principalmente dos cursos superiores de licenciaturas interculturais. A separação e o distanciamento entre esses dois níveis na política educacional brasileira têm sido tão pernicioso que a educação escolar indígena deve evitar (Baniwa, 2019, p. 27).

Os adornos corporais corriam o risco de serem extintos, pois sua matéria-prima encontrada na fauna e na flora poderia ser extinta pela ação dos fazendeiros e empresas da região, pelo desmatamento e pelo plantio de eucalipto. Como dito por uma das lideranças locais, há um projeto de reflorestamento para plantio e cultivo de espécies nativas, principalmente as que fornecem matérias-primas para produção de

artesanatos locais. Além disso, há compra e doação de matérias primas oriundas de outras regiões do país e de organizações não governamentais.

Ao compartilhar esta pesquisa e seus resultados, espera-se que as sociedades e seus grupos, ao reconhecerem suas diferenças, escolham não as condicionar à desigualdade e inferioridade histórica e sim à alteridade em suas relações. As sociedades indígenas, ao se reconhecerem, criam possibilidades de potencializar identidades e aceitação, considerando que muitos indígenas (inclusive estudantes) ainda não se autodeclaram. Aos não indígenas, espera-se respeito às diferentes culturas e hábitos, mitigando preconceitos e fortalecendo diálogos entre os diversos grupos sociais.

> O terceiro e último passo é o da construção de saberes, culturas, práticas, mentes e espiritualidades não coloniais. Mas sabemos que, sem trabalho de base, não se criam as raízes para as necessárias transformações. Transformações rumo ao Brasil que queremos, com os povos indígenas. (Baniwa, 2019, p. 30)

Portanto, é importante investir na escola. É necessário tornar todo o ensino brasileiro intercultural, considerando a multiculturalidade que nos cerca e nos atravessa. O estabelecimento de um currículo cultural intercultural é urgente, não somente a fim de conhecimentos, mas também de combate ao racismo, ao preconceito e à colonialidade que ainda existem imbricadas na educação brasileira.

A pesquisa contribuiu para identificar as práticas corporais específicas da comunidade, bem como as práticas corporais indígenas comuns. Além disso, permitiu identificar seus possíveis sentidos e significados e levantamento de produção e literatura acerca das práticas corporais indígenas para que se possa ampliar o tema tanto na produção de conhecimento acadêmico quanto nas práticas escolares e na aldeia.

O estudo mostrou o compromisso do estado em cumprir as diversas legislações que amparam e determinam políticas para o povo e para as escolas indígenas. E, muitas vezes, na luta pelo seu cumprimento, sem alinhamento com as lideranças, acaba por estar em desacordo com diversos estudos e com as bases que sustentam a educação escolar indígena e com a comunidade, pois, ao tratar a escola indígena como as demais, desconsidera suas diferenças e peculiaridades. A palavra que marca o início e o fim deste estudo é diálogo, apesar de tratarmos sobre ele durante toda a pesquisa,

é justamente o que falta entre SEDU, lideranças e escola para que a escola caminhe rumo à idealização e cumprimentos dos objetivos entre essas diferentes esferas e grupos.

O estudo foi oportuno e relevante, tendo em vista o número escasso de produção da temática indígena no campo da Educação Física e demonstrou a necessidade do reconhecimento das práticas corporais como patrimônio imaterial cultural capixaba. Há necessidade de outras pesquisas em outras áreas do conhecimento, em outras escolas e em outras aldeias do estado para aprofundamento da questão indígena. A cultura indígena é muita rica e guarda segredos a serem desvelados. É necessário incentivar pesquisas que possam contribuir para a causa e luta indígena, para isso o processo de pesquisa em terras e escolas indígenas deve ser menos burocrático, afinal as pesquisas servem para apontar problemas, mas também as benfeitorias/ melhorias para o grupo a que se destina. O reconhecimento das práticas como patrimônio cultural capixaba reafirma a história, o legado dos indígenas na formação do povo capixaba e do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. M. de; SUASSUNA, D. M. F. de A. Práticas corporais, sentidos e significados: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento** (ESEFID/UFRGS). [S.l.]: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.12829, 2010

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos / Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. Disponível em: http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/. Acesso em: 14 fev. 2023.

BATISTA, H.S. **Memórias indígenas -** Nheenga: voz. 2012. TESE (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade federal da Bahia. Salvador. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31490 . Acesso em: 04 dez. 2022.

BENEDITO, M.P.M. **TANGA, COLAR, LANÇA, COCAR E SAMBURÁ:** Práticas Pedagógicas a partir dos Artesanatos Tupinikim nos cotidianos escolares do Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caeira Velha. Monografia- PROLIND /UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022. Disponível em: https://indigena.ufes.br/sites/indigena.ufes.br/files/field/anexo/tanga_colar_lanca_cocar_e_sambura.pdf. Acesso em 18 mai. 2024

BENTO, K. L.; OLIVEIRA, L. B. de. Construções e desconstruções epistemetodológicas de/em uma pesquisa participante - um fazer coletivo com o povo Laklãnõ/Xokleng. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l.]: FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782022270093. , 2022

BERGAMASCHI, M. A; PINHEIRO, I. S**.** Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 26 e260084, p. (1-4)**.** 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260084

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte:** Uma introdução/ 3. ed-Ijuí: ed. Unijuí 2005 – p. 15. Coleção Educação Física.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Presidência da República [1988]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 maio. 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 30 maio.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº3 de 10 de Novembro de 1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 30 out. 2023.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 14/99**. Homologado em 18.10.99. DOU de 19.10.99.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file. Acesso em 30 jan.2024.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Ministério da educação. /SEF/DPE Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas. Esplanada dos Ministérios. Bloco L sala 721 70047-900. Brasília/DF. 2002.

CABRAL, M. M; FILHO, A. S. S. Cultura e Educação na Amazônia Oriental: Práticas Corporais na Comunidade Parkatêjê. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 13, n. 2, p. 8–32, 2017. DOI: 10.5965/1984317813022017008

COHN, C. Culturas em transformação: Os Indios e a civilização**.** São Paulo **PERSPEC**, v.15, n.2, p. 36-42, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0102-88392001000200006**.** Acesso em: 01 de jan. 2023.

COSTA, A. **Tatuagens e marcas corporais: atualizações do sagrado**. São Paulo: casa do psicólogo, 2003. Coleção clínica psicanalítica. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=XQY_E-FuaJsC&oi=fnd&pg=PA11&dq=artigos+cient%C3%ADficos+sobre+tatuagem&ots=ugsXwpeyuV&sig=qtioZUPe-SbmoB6KCx5TvZOIZJw#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 03 de ago. 2024.

COSTA, S. D. F; CARNIEL, F. Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guaranis e institucionais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, e270019. p. 1-18, 2022. Disponível em: http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270019

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629. Acesso em: 01 abr. 2023.

DUSSEL, E. **O Encobrimento do Outro**–A Origem do Mito da Modernidade (tradução de Jaime A. Clasen), Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ESPIRÍTO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 3777. 30 de Abril de 2014. **Normas para o funcionamento do sistema de ensino do estado do Espírito Santo**. Livro II. p. 104. Disponível em: https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Resolucoes/res3777.pdf. Acesso em: 30 maio. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Universidade Federal do Espirito Santo. Pro Reitoria de graduação. **Edital PROLIND Nº 10/2024**. Disponível em: https://indigena.ufes.br/sites/indigena.ufes.br/files/field/anexo/edital_prograd_10_2024_-_ps_prolind_assinado_0.pdf#overlay-context=. Acesso em 14 de Jan. 2024.

FERRAÇO, C.E.; CARVALHO, J.M (Orgs**.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et Alli, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013.

FLEURI, R. M.; OLIVEIRA, L. B. de.; HARDI, L. S.; CECCHETTI, E.; KOCH, S. R.

Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180840/Diversidade%20Religiosa%20e%20Direitos%20Humanos%20-%20Livro%203%C2%AA%20vers%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em :04 de dez. 2022.

FLORÊNCIO, R.R. **Educação indígena e intercultural nas aldeias do Opará**: uma sociedade de sujeitos silenciados**.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35613/1/Tese%20de%20Doutorado%20R.Rem%c3%adgio.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOES, L. M.; FERNANDES, N. G.; BARBOSA, R. G. Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Arandu. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, e270042, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VRK8YK4Dps6fzrpHrDHDY6m/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 nov. 2022.

GONÇALVES, R. M. Ler imagens nos/dos/com os cotidianos escolares: questões que nos permeiam. **Revista Communitas,** v. 1, n. 1, 2017: Se ninguém te ouve: escreva!. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1236. Acesso em:30 de jan. 2023.

GRANDO, B.S. **Corpo e educação**: As relações interculturais nas práticas corporais Bororó em Meruri-MT. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86774 . Acesso em: 20 ago. 2021.

GRANDO, B.S.; AGUIAR, E. T.; OLIVEIRA, B. M. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas e suas relações com os jogos indígenas do Brasil**.** XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador, Bahia. 20 a 25 de setembro de 2009.**Anais**. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/937/797. Acesso em: 05 de maio. 2023.

GRANDO, B.S; ALMEIDA, A.J.M.; ALMEIDA, D.M.F. As práticas corporais e a Educação Física do corpo indígena: A contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.32, n 2.4, p. 59-74, dez, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000200005

KAWASAKI, E. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, e240006, p. 1-18, 2019.

Disponível em:
https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wYpYTqMfkPLRWL74tt6ndRF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2022.

LOPES, A. I.; CORREA, D. O multiculturalismo e os direitos fundamentais dos povos indígenas: A Luta pela igualdade no Brasil da Intolerância. **Rev. Ciên. Jur. e Soc. da Unipar**, v. 11, n. 2, p. 471-489, 2008. Disponível em : https://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/download/2762/2056/9298. Acesso em 30 de jan. 2023.

LOUREIRO, Klítia. **História dos Povos Indígenas no Espírito Santo:** Os Tupiniquim, volume 2. Julio Bentivoglio (Organizador). Vitória: Editora Milfontes, 2019. Coleção História dos Povos Indígenas do Espírito Santo

MARCILINO, O.T. **Educação Escolar Tupinikim e Guarani:** experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo**.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1104/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20Tupinikim%20e%20Guarani%20%3A%20experi%C3%AAncias%20de%20interculturalidade%20em%20aldeias%20de%20Aracruz%2C%20no%20Estado%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

MAUSS, M. Técnicas Corporais. In. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: COSACNAIF, 2003. 536 p.

MORAES, R. R**. Música Guarani:** mitos, sonhos, realidade. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/handle/10/2306. Acesso em: 22 de nov. 2021.

MOREIRA, A. F. B. Currículo cultura e formação de professores**. Revista Educar**, Curitiba, n.17, p. 39-52, 2001.Editora da UFPR. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.218

MOREIRA, A. F. B ; CANDAU, V.M**. Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Bibliografia. ISBN 978-85-326-3655-3.

MOREIRA, V. M. L. **Espírito Santo indígena:** conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios, 1798-1860. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2017. Coleção Canaã, v. 25. ISBN 978-85-98928-24-1

MOURA, S. N.; MATOS, M. B. Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima. **Revista Brasileira de Educação**. Boa Vista. v. 27 e270086 p. (1-26). 2022.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZFhv99n7fRhS3LTHCyzmjtn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 nov. 2022.

MUNDURUKU, D. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, 2009. Disponível em: https://danielmunduruku.blogspot.com/2007/10/educao-indgena-do-corpo-da-mente-e-do_15.html. Acesso em :11 de Jan. 2024.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural:** inspiração e prática pedagógica. - 2. ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

NEIRA, M.G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**. A perspectiva de seus autores. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo- São Paulo, 2011. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/publico/NeiraOcurriculo.pdf . Acesso em 01 nov. 2023.

NEVES, M. R.; NEIRA, M.G. O Currículo Cultural de Educação Física: Princípios, Procedimentos didáticos e Diferenciações. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.3, p. 108-124, jul./set., 2019. Disponível em https://repositorio.usp. br/directbitstream/faeeaaae-dab9-4fd3-a711-a23bf767da5a/O%20CURR%C3%8DCULO%20CULTURAL%20DE%20... Acesso em 20/02/2024

POMUCHENQ, F.M.; LOCATELLI, A. B.; SANTOS, S. P. S.; FOERSTE, E. Desafios da prática docente na integração dos saberes no ensino. **KIRI-KERÊ**, n. 7, p. 26-38, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/23365 . Acesso em: 30 de nov.2021.

RIBEIRO, M. M. **Grafismo indígena**: Influência grafismo corporal. Instituto de Artes. Universidade de Brasília (UNB). Brasília. 2012

SANTANA, M. D. S. **OS KARIRI-XOCÓ NA SEMENTEIRA:** Processos Nativos de Aprendizagem e Perspectiva Corporal**.** 2015. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21595/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

SANTOS, J. N. N. **Representação social de esporte praticado por indígenas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23447/1/TESE-JOS%C3%89%20NEY%20DO%20NASCIMENTO%20SANTOS.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

SANTOS, P. L.; SILVA, E. D. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/Brasil – Considerações iniciais. **Trab. Ling. Aplic**. Campinas, n. 60, v.1, p. 105-113, 2021. e-ISSN: 2175-764X. Disponível

em: https://www.scielo.br/j/tla/a/zhFtBtt95P6bTVbwGGkvVmv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 nov. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo. 2016.

SILVA, Maurício. Resenha do livro “A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas”. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 326–331, 2020. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/18087. Acesso em: 4 ago. 2022.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro. 2010. Número 11. ISSN 1679-6888.

ANPEd, **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Site https://anped.org.br/ .Acesso em: 01 dez. 2024

SMITH, L.T. **Descolonizando metodologias:** Pesquisa e povos indígenas; tradução Roberto G. Barbosa- Curitiba: Ed. UFPR, 2018

SOARES, A**.** Corporeidade indígena sob o ângulo da praxeologia. XIV Seminário Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. **Departamento de Educación Física Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata**. 2011. Disponível em: https://memoria.fahce.unlp. edu.ar/trab_eventos/ev.1434/ev.1434.pdf. Acesso em 30 out. 2023.

SOARES, C.L *et al*. **Metodologia do ensino da Educação Física.** Coleção magistério 2º grau – série formação do professor. Cortez, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física escolar. **Revista Teoria e prática da educação**, v.17, n.1, p. 81-97, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.4025/tpe.v17i1.27722

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDAL, L.; Müller, R.P. Pintura e adornos corporais**.** Suma Etnológica Brasileira. 1986. Ribeiro, Darcy (editor). Vol. 3: **Arte Índia**, p. 119-148.Vozes, Finep. Suma Etnológica Brasileira - Biblioteca Digital Curt Nimuendajú (etnolinguistica.org) . Acesso em 30 mar. 2024.

ANEXOS

ANEXO A – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Fotografia 22 – Organização curricular antiga

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO LINHARES
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO "ALDEIA CAIEIRAS VELHA"

Ato de Criação: Port. Nº 155-R **Homologação em** 30/09/2014 **Publicação** D.O 30/09/2014
Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES Nº 5.928/2021 **Homologação** em 02/07/2021 **Publicação** D.O: 06/07/2021.
Curso, Etapa e/ou Modalidade de Ensino: Ensino Médio Indígena - Ato de Criação: Port. Nº 155-R **Homologação em** 30/09/2014 **Publicação** D.O 30/09/2014. **Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES** nº 5.928/2021. **Homologação** em 02/07/2021. **Publicação: D.O./ES em** 06/07/2021.

Organização Curricular 32 Portaria Nº 150-R, de 11 de dezembro de 2020 referente às 3ª séries ano letivo de 2023.

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC 32)
Organização Curricular da Educação Básica 2021 - Escola Estadual Indígena de Ensino Médio "Aldeia Caeiras Velha"
Nº de dias letivos: 202 (40 semanas e 2 dias) / Carga Horária anual: 1.010h (1212 aulas) / hora-aula: 50min

3ª Série

Amparo Legal		Área de conhecimento	Componente Curricular	Carga horária semanal			Carga horária anual			Carga horária total
				1º Série	2º Série	3º Série	1º Série	2º Série	3º Série	
Amparo Legal: Lei nº 9.394/1996, Resolução CNE/CEB Nº 3/1999, Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Resolução nº 13/2012 e Resolução CEE Nº 3.777/2014.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS	Língua Portuguesa, Literatura e Literaturas Indígenas	4	4	4	160	160	160	480
			Arte e Culturas Indígenas	1	1	1	42	42	42	126
			Educação Física, Práticas Corporais e Esportivas	1	1	1	42	42	42	126
			Língua Inglesa	1	1	1	42	42	42	126
			Língua Indígena Tupi*	2	2	2	82	82	82	246
			Língua Indígena Guarani*	2	2	2	82	82	82	246
			SUBTOTAL	**9**	**9**	**9**	**368**	**368**	**368**	**1104**
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	2	2	80	80	80	240
			Física e Conhecimentos Tradicionais	2	2	2	80	80	80	240
			Química e Conhecimentos Tradicionais	2	2	2	80	80	80	240
			SUBTOTAL	**6**	**6**	**6**	**240**	**240**	**240**	**720**
		MATEMÁTICA	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	4	4	4	160	160	160	480
			SUBTOTAL	**4**	**4**	**4**	**160**	**160**	**160**	**480**
		CIÊNCIAS HUMANAS	História e Historiografia Indígena	2	2	2	80	80	80	240
			Geografia e Gestão Territorial	2	2	2	80	80	80	240
			Filosofia e Interfaces Culturais	1	1	1	42	42	42	126
			Sociologia e Organização Social dos Povos Indígenas	1	1	1	42	42	42	126
			SUBTOTAL	**6**	**6**	**6**	**244**	**244**	**244**	**732**
	PARTE DIVERSIFICADA	COMPONENTES INTEGRADORES**	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
			Eletivas	2	2	2	80	80	80	240
			Estudo Orientado	1	1	1	40	40	40	120
			SUBTOTAL	5	5	5	200	200	200	600
		TOTAL		**30**	**30**	**30**	**1212**	**1212**	**1212**	**3636**

*Os componentes curriculares "Língua Indígena Tupi" e "Língua Indígena Guarani" têm frequência apurada e conceito "cursado" e são de oferta simultânea, sendo destinados aos estudantes de acordo com sua língua materna..

**Os componentes integradores têm frequência apurada e conceito "cursado".

Fonte: Arquivos Escolares.

Fotografia 23 – Organização curricular com itinerário formativo “Energia renováveis e eficiência energética”.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO LINHARES
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO “ALDEIA CAIEIRAS VELHA”
PORTARIA Nº 279-R, DE 06 DE DEZEMBRO DE 2021.
Ato de Criação: Port. Nº 155-R **Homologação em** 30/09/2014 **Publicação** D.O 30/09/2014
Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES Nº 5.928/2021 **Homologação** em 02/07/2021 **Publicação** D.O: 06/07/2021.
Curso, Etapa e/ou Modalidade de Ensino: Ensino Médio Indígena - Ato de Criação: Port. Nº 155-R **Homologação em** 30/09/2014 **Publicação** D.O 30/09/2014. **Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES** nº 5.928/2021. **Homologação** em 02/07/2021. **Publicação: D.O./ES em** 06/07/2021.
Ano: 2023

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-73)
Organização Curricular da Educação Básica - Ensino Médio - Educação Escolar Indígena (diurno) - EEEM "Aldeia Caieiras Velha"
Itinerário Formativo Entre Áreas - ENERGIAS RENOVÁVEIS E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA
Nº de dias letivos mínimos: 200 (40 semanas) / Carga Horária anual mínima: 1.000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min

Amparo Legal: Lei nº 9.394/1996, Resolução CNE/CEB Nº 3/1998, Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Resolução nº 13/2012 e Resolução CEE Nº 3.777/2014.

		Área de conhecimento	Componente Curricular	Carga horária semanal			Carga horária anual			Carga horária total
				1º Série	2º Série	3º Série	1º Série	2º Série	3º Série	
BASE NACIONAL COMUM		LINGUAGENS	Língua Portuguesa, Literatura e Literaturas Indígenas	4	3	2	160	120	80	360
			Arte e Culturas Indígenas	2	-	-	80	-	-	80
			Educação Física, Práticas Corporais e Esportivas	2	-	-	80	-	-	80
			Língua Inglesa	2	-	-	80	-	-	80
			Língua Indígena*	1	1	1	40	40	40	120
			SUBTOTAL	**11**	**4**	**3**	**440**	**160**	**120**	**720**
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	-	2	2	-	80	80	160
			Física e Conhecimentos Tradicionais	2	2	-	80	80	-	160
			Química e Conhecimentos Tradicionais	2	2	-	80	80	-	160
			SUBTOTAL	**4**	**6**	**2**	**160**	**240**	**80**	**480**
		MATEMÁTICA	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	5	4	3	200	160	120	480
			SUBTOTAL	**5**	**4**	**3**	**200**	**160**	**120**	**480**
		CIÊNCIAS HUMANAS	História e Historiografia Indígena	-	2	2	-	80	80	160
			Geografia e Gestão Territorial	-	2	2	-	80	80	160
			Filosofia e Interfaces Culturais	2	-	-	80	-	-	80
			Sociologia e Organização Social dos Povos Indígenas	2	-	-	80	-	-	80
			SUBTOTAL	**4**	**4**	**4**	**160**	**160**	**160**	**480**
		SUBTOTAL - BNCC		**24**	**18**	**12**	**960**	**720**	**480**	**2160**
ITINERÁRIO FORMATIVO		**COMPONENTES INTEGRADORES**	Projeto de Vida	2	1	1	80	40	40	160
			Eletivas	2	2	2	80	80	80	240
			Estudo Orientado	2	-	-	80	-	-	80
		SUBTOTAL - Componentes Integradores		**6**	**3**	**3**	**240**	**120**	**120**	**480**
	ENERGIAS RENOVÁVEIS E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Português Instrumental	-	-	2	-	-	80	80
			Desenho Técnico	-	-	2	-	-	80	80
			SUBTOTAL	**-**	**-**	**4**	**-**	**-**	**160**	**160**
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática e Sociedade	-	3	2	-	120	80	200
			SUBTOTAL	**-**	**3**	**2**	**-**	**120**	**80**	**200**
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Fontes de obtenção de Energia	-	-	3	-	-	120	120
			A Física e as Matrizes Energéticas	-	3	3	-	120	120	240
			Matéria e Energia	-	-	3	-	-	120	120
			SUBTOTAL	**-**	**3**	**9**	**-**	**120**	**360**	**480**
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	A Geografia das fontes de energia	-	3	-	-	120	-	120
			SUBTOTAL	**-**	**3**	**-**	**-**	**120**	**-**	**120**
		SUBTOTAL - Aprofundamento		**-**	**9**	**16**	**-**	**360**	**600**	**960**
TOTAL CARGA HORÁRIA				**30**	**30**	**30**	**1200**	**1200**	**1200**	**3600**

*O componente curricular "Língua Indígena" têm frequência apurada e conceito "cursado" e é ofertado de forma simultânea aos estudantes de acordo com sua língua materna: tupi ou guarani.

**Os componentes integradores têm frequência apurada e conceito "cursado".

Médio 1ª

2022-GQX9J4 - E-DOCS - DOCUMENTO ORIGINAL 29/12/2022 10:50 PÁGINA 1 / 2

Fonte: Arquivos escolares.

Fotografia 24 – Organização curricular EJA

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO LINHARES
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO "ALDEIA CAIEIRAS VELHA"
PORTARIA Nº 279-R, DE 06 DE DEZEMBRO DE 2021.
Ato de Criação: Port. Nº 155-R **Homologação em** 30/09/2014 **Publicação** D.O 30/09/2014
Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES Nº 5.928/2021 **Homologação em** 02/07/2021 **Publicação** D.O: 06/07/2021.
Curso, Etapa e/ou Modalidade de Ensino: EJA Ensino Fundamental 2º Segmento - Ato de Criação: Portaria SEDU Nº 008-R **Homologação em** 21/01/2022 **Publicação** D.O 24/01/2022. **Ato de Aprovação**: XXXXXXXX. **Homologação em** XX/XX/XXXX.
Publicação: D.O./ES em XX/XX/XXXX.
Ano: 2023

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-71)

Organização Curricular da Educação Básica - EJA Ensino Fundamental 2º Segmento (noturno) Educação Escolar Indígena - EEEM "Aldeia Caieiras Velha"

Mínimo Dias Letivos Semestrais: 100 dias (20 semanas) / Mínimo Carga Horária Semestral: 420h (420 aulas) / Hora-aula: 60 min

AMPARO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 9.394/96, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2010 E RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 377/2014.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS				AULAS SEMESTRAIS				
			5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa	8ª Etapa	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa	8ª Etapa	TOTAL
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa, Literatura e Literaturas Indígenas	4	4	4	4	80	80	80	80	320
		Língua Inglesa	1	1	1	1	20	20	20	20	80
		Educação Física, Práticas Corporais e Esportivas	-	-	1	1	-	-	20	20	40
		Arte e Culturas Indígenas	1	1	-	-	20	20	-	-	40
		SUBTOTAL	**6**	**6**	**6**	**6**	**120**	**120**	**120**	**120**	**480**
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências e Conhecimentos Tradicionais	2	2	2	2	40	40	40	40	160
		SUBTOTAL	**2**	**2**	**2**	**2**	**40**	**40**	**40**	**40**	**160**
	MATEMÁTICA	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	3	3	3	60	60	60	60	240
		SUBTOTAL	**3**	**3**	**3**	**3**	**60**	**60**	**60**	**60**	**240**
	CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia e Gestão Territorial	1	1	1	1	20	20	20	20	80
		História e Historiografia Indígena	1	1	1	1	20	20	20	20	80
		SUBTOTAL	**2**	**2**	**2**	**2**	**40**	**40**	**40**	**40**	**160**
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso*	1	1	1	1	20	20	20	20	80
		SUBTOTAL	**1**	**1**	**1**	**1**	**20**	**20**	**20**	**20**	**80**
PARTE DIVERSIFICADA	PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	Mundo do Trabalho e suas tecnologias	-	-	1	1	-	-	20	20	40
		Cultura Digital	1	1	-	-	20	20	-	-	40
		SUBTOTAL	**1**	**1**	**1**	**1**	**20**	**20**	**20**	**20**	**80**
	COMPONENTE ESPECÍFICO	Língua Indígena***	1	1	1	1	20	20	20	20	80
		SUBTOTAL	**1**	**1**	**1**	**1**	**20**	**20**	**20**	**20**	**80**
TOTAL OBRIGATÓRIO			**15**	**15**	**15**	**15**	**300**	**300**	**300**	**300**	**1200**
TOTAL**			**16**	**16**	**16**	**16**	**320**	**320**	**320**	**320**	**1280**
PROJETO INTEGRADOR DE PESQUISA E ARTICULAÇÃO COM O TERRITÓRIO (PIPAT) ****							**100**	**100**	**100**	**100**	**400**
CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA TOTAL DO CURSO							**400**	**400**	**400**	**400**	**1600**
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO							**420**	**420**	**420**	**420**	**1680**

EJA. EF

*O componente curricular Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela unidade de ensino e de matrícula facultativa para o estudante, com carga horária computada para além da jornada obrigatória e pode ser oferecida em turmas de etapas mistas.

**O estudante optante pelo Ensino Religioso cumprirá carga horária de 16 horas semanais com apuração da frequência e registro de "cursado", enquanto o estudante não optante cumprirá a carga horária de 15 horas semanais.

***O componente curricular Língua Indígena tem registro de frequência e conceito "cursado", ofertado de forma simultânea aos estudantes de acordo com sua língua materna: tupi ou guarani.

****O Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território (PIPAT) será desenvolvido no tempo comunidade com registro de carga horária semestral.

Fonte: Arquivos escolares.

Fotografia 25 – Organização curricular EJA Médio

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO LINHARES
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO "ALDEIA CAIEIRAS VELHA"
PORTARIA Nº 279-R, DE 06 DE DEZEMBRO DE 2021.
Ato de Criação: Port. Nº 155-R **Homologação em** 30/09/2014 **Publicação** D.O 30/09/2014
Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES Nº 5.928/2021 **Homologação** em 02/07/2021 **Publicação** D.O: 06/07/2021.
Curso, Etapa e/ou Modalidade de Ensino: EJA Ensino Médio - Ato de Criação: Portaria SEDU Nº 008-R **Homologação em** 21/01/2022 **Publicação** D.O 24/01/2022. **Ato de Aprovação**: XXXXXXXX. **Homologação em** XX/XX/XXXX. **Publicação: D.O./ES em** XX/XX/XXXX.
Ano: 2023

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-74)

Organização Curricular da Educação Básica - EJA Ensino Médio (noturno) Educação Escolar Indígena - EEEM "Aldeia Caieiras Velha"

Mínimo Dias Letivos Semestrais: 100 dias (20 semanas) / Mínimo Carga Horária Semestral: 400h (400 aulas) / Hora-aula: 60 min

AMPARO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 9.394/96, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E Nº 3/2010 E RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/2014.

		ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS SEMESTRAIS			
				1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	TOTAL
	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa, Literatura e Literaturas Indígenas	3	3	4	60	60	80	200
			Língua Inglesa	-	-	1	-	-	20	20
			Educação Física, Práticas Corporais e Esportivas	1	-	-	20	-	-	20
			Arte e Culturas Indígenas	1	-	-	20	-	-	20
			SUBTOTAL	**6**	**3**	**6**	**100**	**60**	**100**	**260**
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	1	1	1	20	20	20	60
			Física e Conhecimentos Tradicionais	1	1	1	20	20	20	60
			Química e Conhecimentos Tradicionais	1	1	1	20	20	20	60
			SUBTOTAL	**3**	**3**	**3**	**60**	**60**	**60**	**180**
		MATEMÁTICA	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	3	3	60	60	60	180
			SUBTOTAL	**3**	**3**	**3**	**60**	**60**	**60**	**180**
		CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia e Interfaces Culturais	-	1	1	-	20	20	40
			Geografia e Gestão Territorial	1	1	-	20	20	-	40
			História e Historiografia Indígena	1	1	-	20	20	-	40
			Sociologia e Organização Social dos Povos Indígenas	-	1	1	-	20	20	40
			SUBTOTAL	**2**	**4**	**2**	**40**	**80**	**40**	**160**
	PARTE DIVERSIFICADA	PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	Mundo do Trabalho e suas Tecnologias	-	1	1	-	20	20	40
			Cultura Digital	1	-	-	20	-	-	20
			SUBTOTAL	**1**	**1**	**1**	**20**	**20**	**20**	**60**
		COMPONENTE ESPECÍFICO	Língua Indígena***	1	1	1	20	20	20	60
			SUBTOTAL	**1**	**1**	**1**	**20**	**20**	**20**	**60**
			TOTAL	**16**	**16**	**16**	**300**	**300**	**300**	**900**
	PROJETO INTEGRADOR DE PESQUISA E ARTICULAÇÃO COM O TERRITÓRIO (PIPAT) **			-	-	-	**100**	**100**	**100**	**300**
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						**400**	**400**	**400**	**1200**

**O Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território (PIPAT) será desenvolvido no tempo comunidade com registro de carga horária semestral.

***O componente curricular Língua Indígena tem registro de frequência e conceito "cursado", ofertado de forma simultânea aos estudantes de acordo com sua língua materna: tupi ou guarani.

EJA Médio

Fonte: Arquivos escolares.

ANEXO B – MÚSICAS

Fotografia 26 – Músicas do tambor(Congo)

1-SÃO BENEDITO FOI PASSEAR

SÃO BENEDITO FOI, FOI PASSEAR (BIS)
COM UMA SEMANA OUTRA ATÉ O DIA,
BENDITO LOUVADO SEJA O ROSÁRIO DE MARIA (BIS)

2-SÃO BENEDITO SUA CASA CHEIRA

MEU SÃO BENEDITO SUA CASA CHEIRA (BIS)
A CRAVO E DE ROSA FLOR DE LARANJEIRA (BIS)

3-SÃO BENEDITO FOI AO CÉU

SÃO BENEDITO FOI AO CÉU EU TAMBÉM QUERIA IR,
AI MEU DEUS COMO É BONITO A PORTA DO CÉU ABRIR

4-SÃO BENEDITO

SÃO BENEDITO NOS LIBERTOU AI, AI (BIS)
ELE ERA MENINO NOVO ERA CONZINHEIRO
AGORA ELE É SANTO DE DEUS VERDADEIRO AI, AI.

5-PUXADA DE MASTRO

EU VOU NA PUXADA DE MASTRO NA FESTA DE SÃO BENEDITO,
AGRADECER AS BENÇÃOS QUE EU TENHO RECEBIDO. (BIS)
MEU SÃO BENEDITO, MEU SÃO BENEDITO, OIA É BONITO, OIA É BONITO
ESSA PROCISÃO ESSE POVO REUNIDO PELA FÉ E PELA GRAÇA QUE TEM RECEBIDO
MEU SÃO BENEDITO MEU SANTO QUERIDO.

6-QUE PASSARO BONITO

VADEIA MEU BEM VADEIA, VAMOS TODOS VADIAR, QUE PASSARO BONITO
NA GAIOLA DE SINHA OIA, OIE, OIA.
MINHA MÃE BRIGOU COMIGO POR CAUSA DO MEU AMOR, EU VOU PERGUNTAR
A ELA SE ELA NUNCA NAMORO OIE,OIA.

9-COMPANHERADA

COMPANHERADA EUAQUI CHEGUEI DE NOVO, FOI A SAUDADE QUE ME FEZ EU VOLTAR,

EU FUI CRIADO AQUI NO MEIO DESSE POVO, EM OUTROS CANTOS NÃO CONSIGO ACOSTUMAR.

OLE, OLA EM OUTROS CANTOS NÃO CONSIGO ACOSTUMAR.

QUANDO PASSO NO LUGAR QUE ELA MORAVA, EU NÃO SUPORTO OLHAR PELA JANELA, AI NO MOMENTO QUE ELA NÃO ME ESPERAVA HORAS FELIZES QUE PASSEI NOS BRAÇOS DELA.

OLE, OLA HORAS FELIZES QUE PASSEI NOS BRAÇOS DELA.

10-NOSSA SENHORA DA PENHA

NOSSA SENHORA DA PENHA É MADRINHA DE JOÃO (BIS)

HÁ EU TAMBÉM SOU AFILHADO DA VIRGEM DA CONCEIÇÃO (BIS)

CADE O MEU COMPANHEIRO QUE AJUDAVA EU CANTAR (BIS)

AI SE ELE É VIVO OU SE ELE É MORTO, DEUS QUE PÕE EM UM BOM LUGAR (BIS)

EU MAIS O MEU COMPANHERO HAVEREMOS MORRER JUNTOS (BIS)

AI, AI MEUS DEUS COMO É BONITO EM UMA COVA DOIS DEFUNTOS (BIS)

11-FLORISBELA

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Fotografia 27 – Autorização da FUNAI

MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 129/AAEP/2023

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Antonio Marcos Ferreira da Silva	PROCESSO Nº:	08620.011395/2023-85
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 1.326.304 SPTC/ES
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal do Espirito Santo (UFES)		
PATROCINADOR:			

OBJETIVO DO INGRESSO

Desenvolver o projeto de pesquisa científica "O ensino das práticas corporais indígenas: currículo, diálogos e saberes na Escola Estadual Indígena Caieiras Velha".

EQUIPE DE TRABALHO		
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO
*******	*******	*******

LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Caieiras Velha II	POVO INDÍGENA:	Guarani Mbya, Tupiniquim
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Minas Gerais e Espírito Santo (CR-MGES)	CTL:	

VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	13 de dezembro de 2023	TÉRMINO:	30 de agosto de 2024

Fonte: Arquivo da escola pesquisada

APÊNDICES

APÊNDICE I – Quadro contendo outras pesquisas encontradas nos repositórios da UFBA, UFES e *site* da ANPEd, mas não selecionadas para revisão de literatura

As obras abaixo estão fora dos critérios estabelecidos pelo pesquisador.

Universidade Federal da Bahia					
	Título	**Autor**	**Ano de publicação**	**Palavra-chave**	**Tipo**
1	Lutas de indígenas da Bahia: caminhos para a aprendizagem e difusão do conhecimento no ensino fundamental	Saraiva, Valuza Maria	2018	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Tese
2	Atenção básica diferenciada às comunidades Pataxó da Bahia: uma etnografia polifônica das práticas de cuidado na perspectiva intercultural	Pedrana, Leo	2019	Práticas corporais indígenas/Indígenas	Tese
3	Acesso da População Indígena da Região Norte do Tocantins à Rede de Atenção à	Amorim, Margareth Santos de	2018	Práticas corporais Indígenas/ Indígenas	Dissertação

	Saúde de Média e Alta Complexidade				
4	Mito-drama: processos de ensino e aprendizagem de teatro com indígenas de Rondônia	Lopes Junior, José Maria	2016	Práticas corporais Indígenas/ Indígenas	Tese
5	A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri	Chates, Taíse de Jesus	2016	Práticas corporais Indígenas/ Indígenas	Dissertação
6	(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe	Belo, Ivan Dutra	2018	Práticas corporais Indígenas/ Indígenas	Dissertação
7	Políticas culturais da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia para os povos indígenas 2007 a 2014	Almeida, Camila Brito de	2021	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	TCC
8	Racismo linguístico e os indígenas Gavião na	Lisbôa, Flávia Marinho	2022	Práticas corporais indígenas/ indígenas	Livro

	universidade: língua como linha de força do dispositivo colonial (2. ed.)				
9	A emergência étnica dos povos indígenas do baixo Rio Tapajós, Amazônia	Vaz Filho, Florêncio Almeida	2021	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Tese
10	“PASSOU? AGORA É LUTA!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia	Souza, Ana Cláudia Gomes de	2017	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Tese
11	Notas sobre pintura e ornamentação corporal dos ameríndios Krahô	Reis, Demian	2012	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Periódico
12	Imagens indígenas em movimento: história, cultura e cosmovisão nos cinemas Huni Kuin, Kuikuro e Mbya-Guarani	Nunes, Karliane Macedo	2020	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Tese

13	Acompanhamento das políticas e programas voltados para a infância indígena no Brasil (2002-2017)	Souza, Daniele Pereira de; Esperidião, Monique Azevedo	2019	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Artigo de periódico
14	A atenção diferenciada no âmbito do subsistema de atenção à saúde indígena: um estudo de caso no distrito sanitário especial indígena da Bahia	Mota, Sara Emanuela de Carvalho	2018	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Tese
15	Trocadilhos étnicos: a política indigenista, suas resistências e interpretações no Sul da Bahia - 1926-1938	Andrade, Kelly Silva Prado	2017	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Dissertação
16	As narrativas do povo kiriri: uma literatura do reconhecimento	Costa, Thaiane Pinheiro	2019	Práticas corporais Indígenas/ indígenas	Dissertação
17	Por uma atenção diferenciada e menos desigual:	Mota, Sara Emanuela de Carvalho; Nunes	2018	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Artigo de periódico

	o caso do Distrito Sanitário Especial Indígena da Bahia	, Mônica			
18	Formação de professores indígenas e o contexto sociocultural da microcumunidade de Santa Rosa do Oco'y	Kastelic, Eloá Soares Dultra	2014	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Tese
19	Os Tupinambá da Serra do Padeiro: Religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena	Ubinger, Helen Catalina	2012	Práticas corporais indígenas/ Indígenas	Dissertação
20	Análise crítica da interculturalidade na Política Nacional de Atenção às Populações Indígenas no Brasil	Pedrana, Leo; Trad, Leny Alves Bomfim; Pereira, Maria Luiza Garnelo	2019	Práticas corporais indígenas/Indígena	Artigo de periódico
21	Sons, torés e toantes da corrida do imbu: afirmação e reafirmação do ser indígena Pankararu	Santos, Andeson Cleomar dos	2020	Práticas corporais indígenas/indígenas	Dissertação
22	Presença de	Oliveira, Maria	2017	Práticas corporais	TCC

	acadêmicos indígenas na Universidade Federal da Bahia durante o período de 2003-2010	Kiara do Nascimento		indígenas/Indígenas	
23	Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento	Sueli Barros da Ressureição	2015	Práticas corporais indígenas/Indígenas	Tese
24	Saberes, conhecimento e práticas medicinais tradicionais na cosmovisão indígena dos povos originários kariri-xocó, fulni-ô e fulkaxó: uma análise cognitiva	Manuela Barreto de Araújo	2021	Práticas corporais indígenas/indígenas	Tese

APÊNDICE II – Diretrizes Pedagógicas e Operacionais 2024 da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo

Disponível em https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%C3%93GICAS%202024%20FINAL-4.pdf. Acesso em 30 de Mar. 2024

APÊNDICE III –Entrevista professor

Questionário do professor

Questionário para o professor com questões que visam obter informações e dados a respeito do campo pessoal, profissional e indígena

1. Idade? Onde reside?
2. Você é indígena? Você nasceu e vive em Aracruz?
3. Que relação você tem com aldeia?
4. O que você conhece dela?
5. Você participou da elaboração do currículo? E do PPP?
6. Você sabe quais são as práticas corporais da etnia Tupiniquim?
7. Como você trabalha com as práticas corporais indígenas? Em que conteúdo prático? Em que conteúdo teórico?
8. Em quais eventos/ festas indígenas a escola propõe a inserção destas práticas dentro e fora da escola?
9. Já propôs oficina de brinquedos, instrumentos indígenas?
10. A escola tem ou oferece material indígena?
11. Percebe o trabalho de práticas corporais em outras disciplinas ou projetos?
12. Conhece ou já ouviu falar de currículo intercultural?
13. O que você sabe sobre as práticas corporais indígenas? Sabe o que representam ou significados?
14. Conhece as práticas corporais da aldeia? Como busca conhecer as práticas da aldeia?

Formação

15. Onde foi formado?
16. Tem pós-graduação? Em qual área?
17. O que é feito com professores não indígenas da Aldeia Caieiras?? Há alguma formação continuada relacionada à temática indígena? Quem oferta?
18. Você participa de formação continuada?
19. Durante a sua formação você teve contato, trabalhou sobre a temática indígena em alguma disciplina?
20. **Tem Formação PROLIND?**

21-Os conteúdos indígenas são trabalhados em momentos específicos, em conteúdos específicos ou isolados? Em datas comemorativas?

22- Como está o plano de ensino? Como está a organização?

23- Como os professores trabalham esses conteúdos nas disciplinas de cada um?

Planejamento

24-Conhece a realidade da aldeia/ costumes da aldeia?

25-Em que e em quem você se fundamenta para planejar e abordar conteúdos indígenas: (autores, livros, literatura)?

26-Utiliza recursos tecnológicos? Há algum canal ou *site* específico?

27- A escola tem materiais (livros, revistas e outros) para suporte, apoio e orientação? Há biblioteca na escola? De que forma utiliza este material?

28-Há envolvimento da comunidade quanto ao ensino?

29-Qual relação da escola e da disciplina com os rituais praticados na aldeia? Você conhece esses rituais?

30- Você se fundamenta em algum autor indígena para planejar suas aulas?

31-Você possui algum material, recurso, livro didático para auxiliar o planejamento de suas aulas?

32-Onde você busca recursos para suas aulas e para planejar? *Sites*, livros, outros?

33-Como você seleciona os conteúdos?

Arte (presencial)

- Verificar sobre as pinturas corporais.
- São feitas na escola?
- Se sim, quando e por quem?
- Sabe os significados das pinturas corporais?
- Em que momento são realizadas pela/na escola ou comunidade?
- Verificar sobre artesanatos (adornos e enfeites / vestimenta).
- Em artes, há produção de adornos, produtos indígenas e pinturas corporais?

Falar sobre as culturas (interculturalidade e zona de fronteiras).

Educação Física

21. Pratica algum esporte?
22. Por que você se formou em Educação Física?
23. De quais conteúdos práticos os alunos gostam?
24. O que você acha do currículo proposto de Educação Física para a escola da Aldeia?
25. Já ouviu falar dos jogos indígenas? Já participou? O que acha?
26. Percebe o trabalho de práticas corporais em outras disciplinas ou projetos?
27. Há oficina para elaboração de produção de materiais indígenas para Educação Física?

APÊNDICE IV –Questionário para alunos

Questionário para alunos

1. O que é Educação Física para você?

2. O que a imagem a seguir representa para você?

Figura 1

a) Um brinquedo
b) Um objeto de caça
c) Um objeto de defesa
d) Um esporte olímpico
e) Outro_____

3. De qual brincadeira e esporte você mais gosta?

4. Qual brincadeira indígena você gosta de praticar na escola?

5. Qual brincadeira indígena você gosta de praticar fora da escola?

6. Você conhece os jogos indígenas? Se sim, o que sabe sobre eles?

7. Você já passou por ou conhece algum ritual de iniciação? Qual?

8. Quais conteúdos da Educação Física você conhece?

9. Quais práticas corporais são desenvolvidas na aldeia?

10. Você já fez pintura corporal? Por que se pintou? O que a pintura /desenho representava?

11. Na sua casa, têm TV, celular, internet?

12. Sobre brinquedos indígenas, quais você conhece? Sabe fazer algum?

13. Você dança? Que tipo de música gosta de dançar?

14. Você já lutou? Que lutas você conhece?

15. Em quais disciplinas você observa conteúdos que tenham relação com as práticas corporais indígenas?

16. O que você faz quando não está na escola?

17. O que você quer ser?

18. Cite um atleta indígena.