

FACULDADE CATÓLICA SALESIANA DO ESPÍRITO SANTO

STEPHANY CASTRO DE FREITAS

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: A NHEBO'EATY COMO
EXTENSÃO DA ALDEIA BOAPY PINDO DO POVO GUARANI NHÂDEWA
DE ARACRUZ - ES**

VITÓRIA
2016

STEPHANY CASTRO DE FREITAS

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: A NHEBO'EATY COMO
EXTENSÃO DA ALDEIA BOAPY PINDO DO POVO GUARANI NHĀDEWA
DE ARACRUZ - ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Ms. Samuel Thomazini de Oliveira

VITÓRIA
2016

STEPHANY CASTRO DE FREITAS

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: A NHEBO'EATY COMO
EXTENSÃO DA ALDEIA BOAPY PINDO DO POVO GUARANI NHĀDEWA
DE ARACRUZ - ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Aprovado em _____ de _____ de _____, por:

Prof. Ms. Samuel Thomazini de Oliveira – FCSES

Prof. Dr^a. Juliana Guimarães Saneto – UVV

Prof. Dr. Nilton Poletto Pimentel – FCSES

Dedico a todos os povos nativos. Em especial ao povo Guarani Nhãdewa de
Aracruz – ES.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado alegria na angústia, sustento no anseio e refúgio nas aflições, sendo meu companheiro fiel nessa caminhada.

Quero agradecer a meu pai e melhor amigo, homem a qual tenho infinita admiração e respeito. Sem você ao meu lado não seria possível. Agradeço a minha mãe e amiga, mulher que luta, transborda afeto e ininterrupto apoio.

A meus irmãos Matheus e Lucas, por terem sido minha motivação e inspiração diária, ainda que sem entender, me apoiavam acima de tudo. Sem vocês nada seria.

Agradeço a minha irmãzinha/amiga Korine, que a conheci nessa etapa da vida. Sou grata por ter vivido com você este processo de amadurecimento, de conhecimento, experiência incrível. Sou grata por ter confiado e dado coragem a todas as minhas loucuras. Grata por cada dia que me “aturou”, me amou e me inspirou a ser uma pessoa melhor.

Sou grata ao meu professor, coordenador, orientador e amigo Samuel Thomazini. Agradeço as provocações e reflexões inevitáveis (rs), foram elas que me possibilitaram ir além, transcender. Foi uma honra ter sido sua orientanda na iniciação científica e TCC. Obrigada por tanta generosidade, por compartilhar sabedoria no âmbito acadêmico e para a vida. Guardo aqui minha admiração.

Sou grata a minha professora/amiga Danúbia Aires, por me inspirar a conhecer, se permitir, se sensibilizar, me humanizar. Você faz parte dessa conquista.

Aos meus professores e amigos Juliana Moreira, Nilton Poletto, Thiago Machado, Leonardo Miglinas, Maria Celeste e Fábio Venturim. Aqui deixo minha gratidão e enorme admiração por cada um de vocês. Considero-me sortuda pelos mestres que me acompanharam e me inspiraram a cada dia nesse caminho.

Agradeço aos meus colegas do estágio Esporte Cidadão: Karina, Débora, Darlene, Bibiano, Fagner, Igor, Carlos Emanuel, Raphael, Silvano, Jorge, Rhainner. Muito obrigada por fazerem parte da minha história, vocês alegraram e enriqueceram os meus dias.

Agradeço a todos os colaboradores da FCSES, especificamente Diego, Reginaldo, Marcelo, Pedro, Erineu, Didi e Anthony, que de forma direta ou indireta contribuíram para minha formação.

Sou grata aos demais professores de outros cursos, que fizeram parte desse processo de formação em especial aos professores: João, Juliane, Cristiane, Marcus, Rodrigo, Saveedra.

Agradeço imensamente o privilégio de aproximação com os nativos da aldeia Três Palmeiras, especialmente ao cacique Nelson, ao Mauro, Aciara, Sílvio e Vander Karáí. Deixo aqui minha sincera admiração e respeito a este povo.

Muito obrigada às professoras/autoras Beleni Grando e Juliana Saneto, pela atenção disponibilizada, por compartilhar saberes e experiências sobre a temática do trabalho.

Sou grata aos demais familiares e amigos, pela compreensão da minha ausência nesse período com vocês.

Por fim, eu digo:

Eu quero ser o autor da minha história

Viver inteiramente cada dia

Ir além da resiliência

Até que chegue a hora

À hora de ir embora...

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano.

RESUMO

O presente estudo é fruto de um projeto de Iniciação Científica do curso de Licenciatura em Educação Física, financiado pela FCSES. O nosso trabalho se insere na perspectiva de identificar e analisar as práticas corporais vivenciadas em uma aldeia da etnia Guarani Nhãdewa da cidade de Aracruz-ES e, se, e quais relações são estabelecidas com a Educação Física escolar indígena. Logo, visamos especificamente a- mapear as aldeias e escolas (regular e de território indígena) da região; b- apontar se, e como é estabelecida a relação entre práticas corporais tradicionais da aldeia com a cultura corporal “civilizada, traços modernos”; c- analisar a compreensão dos sujeitos do estudo (na concepção dos líderes da aldeia e escola indígena) sobre o ensino da cultura indígena e da Educação Física no contexto escolar da aldeia. O trabalho foi desenvolvido por meio de duas fases: a primeira a partir do projeto de iniciação científica, onde pudemos estabelecer o primeiro contato com o cenário teórico e de ida a campo; na segunda fase, demos continuidade aos estudos sobre essa temática por meio de trabalho de conclusão de curso, resultando na ampliação do referencial teórico e, conseqüentemente, análises dos dados. As estratégias utilizadas foi por meio de pesquisa do tipo bibliográfica e de campo do tipo etnográfica, realizada na aldeia Três Palmeiras. Os registros dos dados se deram por meio de três visitas, assim foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações, registros fotográficos e anotações em um diário de campo. Por meio dos eixos de análise, foi elaborada uma categoria geral relacionada à identidade indígena/nativa. Os dados indicam que as práticas corporais realizadas na aldeia e na escola se constituem como potencializadoras na difusão dos saberes tradicionais do povo Guarani. Nesse contexto, é possível identificar que, além da tensão permanente gerada a partir da dicotomia tradição-modernização que, em tese, impulsionaria um tipo de destradicionalização das práticas corporais nativas, existem pontos de resistência importantes. A integração entre comunidade, líderes da aldeia e escola, indicam que os modos de ser índio/nativo e a relação com a educação criam um tipo de cultura híbrida, na qual, os saberes e a própria escola são apropriados e ressignificados pelos nativos. Sendo assim, as práticas corporais nativas tendem a prevalecer no âmbito da “Educação Física” escolar indígena.

Nesse processo, a escola é reconstruída para garantir os benefícios decorrentes da modernização e, simultaneamente, reafirmar os saberes tradicionais respeitando as singularidades, bem como, o *ethos* Guarani Nhãdewa.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação Indígena. Escolarização Indígena. Práticas Corporais Indígenas.

ABSTRACT

This study is fruit of a scientific research of the course of Physical Education established by Católica Salesiana University of the Espírito Santo state. Our work quest identify and analyze the experienced corporal practices in a village of ethnic Guarani Nhãdewa the city of Aracruz-ES, and whether, and what relations are established with the Physical Education of indigenous school. Therefore, we aim specifically a- map the villages and schools (regular and indigenous territory) in the region; b- point whether, and how it is established the relationship between traditional body practices the village with body culture "civilized, modern traits"; c- analyze the understanding of the study subjects (in the design of the village leaders and indigenous school) on the teaching of indigenous culture and physical education in the school of the village context. The work was developed through two phases: the first from the research project where we could establish the first contact with the theoretical scenario and going to field; in the second phase, we continued the studies on this topic through completion of coursework, resulting in the expansion of the theoretical framework and thus data analysis. The strategies used was through research of bibliographical and the ethnographic field, held in the Três Palmeiras village. Records of data are given through three visits, so were conducted semi-structured interviews, observations, photographic records and notes in a diary. Through the analysis axes, it created a general category related to indigenous / native identity. The data indicate that the body practices carried out in the village and school are constituted as potentiating the dissemination of traditional knowledge of the Guarani people. In this context, it is possible to identify that besides the permanent tension generated from the dichotomy tradition-modernization that, in theory, boost a type of detraditionalization native corporal practices, there are important points of resistance. The integration of community, village and school leaders indicate that the ways of being indigenous / native and the relationship with education create a kind of hybrid culture, in which the knowledge and the school itself are appropriate and reevaluated by the natives. Thus, the native body practices tend to prevail under the indigenous "Physical Education". In this process, the school is rebuilt

to ensure the benefits of modernization and simultaneously reaffirm traditional knowledge respecting the singularities and the ethos Guarani Nhãdewa.

Keywords: Scholar Physical Education. Indigenous Education. Indigenous Schooling. Indigenous Body Practices.

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

EF – Educação Física

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FCSES – Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

JPI – Jogos dos Povos Indígenas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular para as Escolas Indígenas

SPI – Serviço de Proteção Indígena

TI(s) – Terra(s) Indígena(s)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	25
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	29
2.1 CULTURA(S) DOS POVOS INDÍGENAS.....	29
2.1.1 Aspectos Constituintes da Cultura(s) dos Povos Indígenas Guarani Nhãdewa e Tupinkim do Espírito Santo.....	30
2.2 CULTURA INDÍGENA E PROCESSO DE DESTRADICIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS.....	32
2.2.1 Jogos Tradicionais Indígenas e o Futebol Nativo.....	33
2.2.2 Os Jogos ou os esportes dos Povos Indígenas? Implicações para as Práticas Corporais Nativas.....	37
2.2.3 O Esporte Moderno e o Esporte da Aldeia: entre os Ancestrais e a Juventude Indígena.....	43
2.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA INSTITUCIONALIZADA.....	47
2.3.1 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: O Sistema de Ensino X Educação Indígena.....	47
2.3.2 A Educação Física como Componente Curricular na Escola Indígena.....	52
3 METODOLOGIA.....	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	69
4.1 ALDEIA E ESCOLA INDÍGENA: TENSÕES E PERSPECTIVAS.....	69
4.2 ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E “CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NATIVO”.....	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE A – ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS.....	91
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO.....	93

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a construção de saberes relacionados à cultura das práticas corporais no Brasil implica, inevitavelmente, na compreensão da multiplicidade de elementos culturais provenientes dos desdobramentos do processo de modernização global e de fatores contemporâneos relacionados às mudanças comportamentais no âmbito da sociedade urbana. Nesse contexto, refletir sobre cultura(s) está atrelado à noção de grupos que compartilham costumes ora mais ora menos tradicionais ligados a referenciais étnicos, estéticos, religiosos, etc. Nesse cenário, destacamos as culturas dos povos indígenas que, provisoriamente, trataremos como os modos que um povo/grupo vivencia os conhecimentos sobre si e sobre as coisas, suas crenças, leis, os costumes, os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano.

No âmbito da Educação Física, o termo cultura, por mais caro que possa ser, está presente na linguagem própria do campo que tem como objeto às práticas corporais culturalmente “determinadas” (cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, etc). Este estudo segue nessa direção, buscou investigar as possíveis relações entre as práticas corporais, a Educação Física e a escola em uma aldeia na cidade de Aracruz-ES. Nesse contexto, refletir sobre as práticas corporais vivenciadas por esse grupo, significa identificar aspectos do caráter híbrido de nossas culturas e possíveis repercussões na maneira que vivemos, reconhecemos o mundo e a nós mesmos. Essa ideia está ligada à imbricação dos referenciais identitários nas práticas corporais tradicionais e/ou modernas que transitam no respectivo cenário e tencionam por “manutenção/atualização permanente”.

Um momento importante, que repercutiu no crescimento das publicações sobre esse tema em diversos campos de conhecimento, pode ser percebido a partir da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Essa constatação pode ser deduzida por meio de análise do número de trabalhos depositados no portal de teses e dissertações da CAPES e em três revistas da Educação Física, a partir do ano em que as leis tornaram obrigatória a inclusão do ensino e temática da cultura indígena, afro-brasileira e africana na educação básica (BRASIL, 2008). Por meio da análise dos trabalhos é possível identificar que, dentre os poucos estudos no campo da Educação Física, a produção de pesquisas sobre essa temática está alicerçada na

compreensão da multiplicidade cultural e de suas interfaces com as transformações na estrutura educacional/social/política vigente. Estudos sobre Corpo-sujeito Kadiwéu: jogo e esporte (VINHA, 2004); Etno-Desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang (FASSHEBER, 2006); O jogo da identidade Boe: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais (GRANDO, 2006); Jogos dos povos indígenas e rituais: diálogo entre tradição e modernidade (SANETO, 2012); Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo Bororo (ALMEIDA, 2013), são exemplos de iniciativas que buscam compreender parte desse universo rico em sentidos e significados. Nesse sentido, a partir do levantamento bibliográfico realizado foi possível identificar um volume considerável de estudos dedicados às práticas corporais relacionadas aos Jogos dos Povos Indígenas, sobretudo a relação estabelecida com o esporte moderno. A partir da análise desses estudos, pudemos identificar elementos que caracterizam e constituem um processo ora denominado de **“reelaboração identitária nativa”**, sendo esta, a categoria geral que atravessa os estudos selecionados e norteia este trabalho. Nessa lógica, fomos levados a investigar se e como as práticas corporais atuam em um possível processo de (re)elaboração identitária em uma aldeia indígena da etnia Guarani *Nhãdewa* da cidade de Aracruz-ES e quais relações são estabelecidas com a Educação Física escolar indígena. No processo de imersão no campo de pesquisa, identificamos as aldeias e escolas regulares de território indígena e da região; analisamos como são estabelecidas as relações entre práticas corporais tradicionais da aldeia com a “cultura corporal civilizada”; apresentamos a compreensão dos sujeitos (líderes da aldeia e escola indígena) sobre o “ensino da cultura indígena” e da Educação Física no contexto escolar da aldeia.

Além desses estudos, tomamos como base documentos nacionais norteadores advindos de ações legislativas. Nessa direção, uma importante ação que reflete os direitos dos povos indígenas, pôde ser identificada no Decreto Presidencial nº 26, de 1991, no qual atribui ao MEC à responsabilidade de sistematizar e oferecer educação escolarizada as comunidades indígenas brasileiras, por meio de ações das “[...] secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC” (BRASIL, 1998, p. 32). Em 1998, foi elaborado um documento que pudesse oferecer um norte para os atores que configuram as

escolas indígenas do Brasil, visando uma educação indígena de qualidade, que considere as peculiaridades e singularidades de cada povo-aldeia envolvida. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), ressalta os desafios de inserção/aceitação da escola no contexto das aldeias devido ao processo 'traumático' de implantação da escola em territórios indígenas. Esses desafios estão atrelados à ideia de educação indígena institucionalizada X educação indígena diferenciada. Sobre a Educação Física, o Referencial Curricular justifica a presença da disciplina na escola indígena a partir de aspectos relacionados à saúde, ao resgate das práticas corporais tradicionais "esquecidas" ou abandonadas de um povo, além da possibilidade de problematizar questões que incitam a reflexão dos alunos sobre a apropriação de elementos e práticas corporais modernas (BRASIL, 1998).

Assim, em um movimento simultâneo, realizamos a revisão da literatura (por meio de pesquisa bibliográfica) e fomos nos aproximarmos do campo de pesquisa para o delineamento do objeto de estudo. Nesse contexto, pudemos identificar aspectos que denotam um entrelaçamento entre referenciais tradicionais e modernos em tensão permanente. Nesse sentido, os elementos que constituem e compõe o cenário analisado, estão intimamente ligados à busca pela manutenção de aspectos tradicionais nativos (e as práticas corporais nele embutidos) cuja escola (*nhebo'eaty* na língua guarani) e as práticas corporais atuam como catalizadoras no processo de "manutenção" de referenciais identitários comuns a essa etnia (aldeia).

Organizamos o trabalho em quatro capítulos: no primeiro capítulo, iniciamos com a apresentação de tópicos selecionados a partir da classificação de temas recorrentes no levantamento bibliográfico. No primeiro tópico desse capítulo, abordamos aspectos que constituem e caracterizam a cultura indígena das etnias existentes/resistentes em terras capixabas (ES). No segundo, demos ênfase a elementos que instituem um movimento que podemos caracterizar com processo de destradicionalização das práticas corporais indígenas e sua relação com a cultura corporal moderna. Já no terceiro tópico, o assunto central foi à escola em território indígena, apresentando o cenário atual desse contexto e reflexões sobre a educação institucionalizada e educação indígena escolarizada. No segundo capítulo, narramos detalhadamente as estratégias/caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento do estudo. O terceiro capítulo é reservado para o estabelecimento

de diálogo/reflexão entre dados do campo articulando-os com o referencial teórico. Por fim, nas considerações sobre o estudo, apresentamos algumas indagações que emergiram das análises e não puderam ser tratadas de forma apropriada. No mesmo movimento, infringimos o protocolo e discorremos sobre o viver da “experiência discente/pesquisadora” em sua formação humana/profissional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CULTURA(S) DOS POVOS INDÍGENAS

Neste tópico, serão apresentados alguns aspectos que compõe o cenário geral da cultura dos povos indígenas do Brasil, posteriormente sobre as etnias que vivem/resistem ao norte do Espírito Santo. É importante ressaltar que, quando nos referimos à cultura destes povos, compreendemos que há diversas culturas, pois, cada etnia apresenta o seu modo de ser. Assim, como cada aldeia apresenta um contexto próprio, é de suma importância enfatizar que os índios/nativos não são iguais.

Os povos nativos desenvolveram diferentes modos de uso dos recursos naturais e de organização social sendo que, “[...] no Brasil, a presença humana está documentada a cerca de 11.000 e 12.000 anos atrás, mas novas evidências têm sido encontradas na Bahia e no Piauí que comprovariam ser mais antiga esta ocupação” (MELATTI apud OKADA; BARRETO, 2010, p.199). Para Okada e Barreto, “a ‘descoberta’ do Brasil se refere à chegada, em 22 de abril de 1500, da frota portuguesa guiada por Pedro Álvares Cabral” (OKADA; BARRETO, 2010, p.198).

Notoriamente em uma perspectiva “civilizatória” e eurocêntrica, é nesse período que fora dado início ao processo de desenvolvimento\modernização das terras brasileiras. Durante essa investida, nada amistosa, as ações colonizadoras provocaram o desaparecimento de muitas sociedades indígenas, “[...] seja pela ação das armas, seja em decorrência do contágio por doenças, ou ainda, pela aplicação de políticas visando à assimilação dos índios à nova sociedade [...]” que se instaurava (CIVITA, 1972; apud. OKADA; BARRETO, 2010, p. 198-199). Segundo os autores, foi a partir de 1910 que as populações indígenas brasileiras gradativamente vão deixando de ser rotuladas como selvagens, sendo identificadas por suas especificidades culturais, históricas e os direitos sobre as terras na Constituição de 1988 (OKADA; BARRETO, 2010).

Ao fim da ditadura militar em 1985,

[...] A instalação de governos civis também abriram novos espaços de atuação política para os povos tradicionais. “Terras indígenas” é uma categoria jurídica que originalmente foi estabelecida pelo Estado brasileiro

para lidar com povos indígenas dentro do marco da tutela. De todos os povos tradicionais, os povos indígenas foram os primeiros a obter o reconhecimento de suas diferenças étnicas e territoriais, mesmo que tal reconhecimento tenha sido efetivado por meio de processos que, em muitos casos, prejudicaram seus direitos (LITTLE, 2002, p. 13).

Outra ação do Estado nessa época foi à criação do Parque Nacional do Xingu, no qual, tinha se como objetivo “[...] abrigar um conjunto de povos indígenas – alguns deles desalojados de seus territórios para serem reassentados no Parque [...]” (LITTLE, 2002, p. 13).

Com vistas à literatura pertinente ao tema, é possível identificar aspectos importantes da diversidade sociocultural do Brasil, no qual é acompanhada pelas múltiplas sociedades indígenas. Nesse sentido, cada uma delas com formas próprias de inter-relacionamento, com seus respectivos ambientes geográficos, etc. (LITTLE, 2002).

Nesse sentido, partindo da compreensão das singularidades existentes em cada povo/etnia do Brasil e do mundo, alguns avanços foram sendo conquistados diante da labuta e resistência desses povos. Desse modo, seguiremos apresentando um recorte do contexto dos povos originários que vivem no Espírito Santo e, posteriormente, avançaremos em nossas análises teóricas.

2.1.1 Aspectos Constituintes da Cultura(s) dos Povos Indígenas Guarani Nhãdewa e Tupinikim do Espírito Santo

Segundo Lorenzoni e Silva (2008, p. 1), atualmente, vivem “[...] no Espírito Santo cerca de 2300 índios aldeados, todos no município de Aracruz, litoral norte do Estado”. Esse total está dividido em duas etnias: Tupinikim e Guarani Nhãdewa. Segundo os autores, existem nove aldeias no total, subdivididos em quatro Guarani Nhãdewa e cinco Tupinikim.

Segundo o referencial teórico, os Guarani mantêm suas características relacionadas à linguagem, “[...] a religião, o artesanato e suas manifestações culturais”. No entanto, os Tupinikim, remanescentes do município de Aracruz, devido ao contato com o “homem branco”, perderam algumas de suas características, porém mantiveram os grupos culturais como referência da sua cultura (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2014).

Assim, “no Brasil do século XVI, os Tupinikim habitavam terras dos atuais estados do Espírito Santo, São Paulo e Bahia. Hoje, os Tupinikim de Aracruz – ES são os únicos remanescentes desse povo” (LORENZONI; SILVA, 2008, p.9). Esse povo vive nas aldeias de Pau-Brasil, Caieiras Velhas, Irajá e Comboios. Segundo depoimentos colhidos por Magalhães (2007, apud LORENZONI; SILVA, 2008, p.9), os antigos desconhecem histórias de que tenham vindo de outra região do país.

Anos atrás, “os Tupinikim eram falantes da língua Tupi litorânea, da família Tupi-Guarani. Hoje a língua usada é o português. O Tupi é estudado nas escolas Tupinikim, num esforço de recuperar a prática da língua” (LORENZONI; SILVA, 2008, p.9). Os antigos relatam a Magalhães (2007, apud LORENZONI; SILVA, 2008), a lembrança de que avós e bisavós falavam o Tupi.

Os Guarani do Espírito Santo pertencem a família Guarani Nhãdewa e chegaram ao estado migrando da região sul do país. Vivem, atualmente, em terras Tupinikim, nas aldeias Piraquê-açu, Três Palmeiras, Boa Esperança e Olho D’Água. Preservam a religião, a língua (o Guarani) e hábitos, como o de tomar chimarrão. Boa parte dos Guarani são bilíngües, falando Guarani e Português. Os Guarani de Aracruz se autodenominam *Nhãdewa Tapeopé*. Em Guarani, *nhãdewa* significa “nós”, “todos nós” ou “nossa gente”, assim, “a denominação Nhãdewa Tapeopé identifica o que é próprio de sua cultura, como hábitos alimentares e expressões lingüísticas, e lembra o uso comum do mesmo tipo de tambeao (veste de algodão que os antigos teciam e usavam)” (LORENZONI; SILVA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, a população Guarani do Brasil “[...] está presente em 22 áreas indígenas e constitui uma etnia com cerca de 25 mil pessoas. Contém, porém, subgrupos com dialetos e práticas culturais próprias. São eles: Guarani Mbya, Guarani Nhandéva ou Chiripá e Guarani Kaiowá” (CASTRO; NEIRA, 2009, p. 238) .

Nessa compreensão, avançaremos com o próximo tópico apresentando estudos que levantam reflexões a partir da tensão existente entre práticas corporais tradicionais e modernas em determinadas etnias brasileiras para posteriormente realizarmos diálogo com os nossos dados de campo.

2.2 CULTURA INDÍGENA E PROCESSO DE DESTRADICIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS

É possível constatar o processo de modernização nas aldeias e possíveis implicações no modo de preservação das tradições dos grupos indígenas. No viés dessas análises, é necessário o embasamento teórico de trabalhos relacionados à Sociologia e Antropologia, que “possibilitam a realização de estudos e discussões teóricas inserindo a temática indígena como um campo de investigação e intervenção da Educação Física” (SANETO, 2012, p. 28). Nesse sentido, estes campos de conhecimento seguem contribuindo no fomento, reflexões e incitações sobre a temática cultura indígena na Educação Física.

Desse modo, a partir da literatura podemos perceber a centralidade que o fenômeno esporte tem se tornado em algumas Terras Indígenas (TIs). Diante disso, subsequente ao levantamento bibliográfico realizado, serão apresentados neste capítulo estudos de Nascimento Júnior; Faustino (2009), Fassheber (2006), Grando (2006) e Almeida (2013), que retratam a presença do futebol como um fenômeno esportivo que tem ocupado lugar central para duas etnias - os povos Kaingang e os Bororo.

Dessa forma, o futebol – uma das práticas esportivas modernas – cada vez mais faz parte do cotidiano indígena, devido ao processo de estreitamento na relação com a população não indígena ou *Fóg* e *Braidós*, como as duas etnias (Kaingang e Bororo) dos estudos se referem ao homem branco.

Nessa perspectiva, o esporte é considerado um importante “instrumento” que pode incitar as transformações e modificações de um povo. Podendo influenciar na relação identitária que é estabelecida e constituída coletivamente (na comunidade da aldeia) e consigo mesmo.

Em sucessão, nos tópicos seguintes serão apresentados aspectos que nos ajudam a compreender reflexos do processo de *hibridação cultural*, no que tange as práticas corporais no contexto dos povos indígenas (ALMEIDA, 2013; SANETO, 2012). Para isto, iniciamos com o dilema dos jogos tradicionais nativos e a presença dos esportes na aldeia, além, do evento de maior representatividade para os povos indígenas os “Jogos dos Povos Indígenas” e por fim, a concepção dos ancestrais sobre a relação dos jovens nativos e práticas corporais modernas.

2.2.1 Jogos Tradicionais Indígenas e o Futebol Nativo

Ao longo da história de colonização, catequização e aldeamento no Brasil, os povos Kaingang assim como outros povos, sofreram incisivamente inevitáveis transformações em sua cultura e sem alternativas, mudaram e/ou abandonaram muitos aspectos de sua tradição. Dentre esses aspectos, podemos citar “[...] os jogos tradicionais, que sempre fizeram parte da cultura e da história desses índios, mas que não sobreviveram à conquista e à ocupação de seus territórios” (NASCIMENTO JÚNIOR; FAUSTINO, 2009, p. 10).

Os Jogos tradicionais indígenas representam “[...] o que cada povo inventou de fazer de modo bastante diversificado e dinâmico para afirmar e manter a identidade de sua vida lúdica e/ou ritual” (FASSHEBER, 2006, p. 79).

Muitos desses jogos tradicionais nativos foram esquecidos-proibidos pelos colonizadores e juntamente com a igreja. Dois desses jogos tradicionais eram o Kanjire e Pinjire, no qual, foram de grande expressão e especificidade do povo Kaingang. Estes tinham como característica o “treinamento” para possíveis guerras de enfrentamento a colonização ou inclusive entre outros povos nativos por diversas disputas e sobrevivência. Segundo Telêmaco Borba (1908) citado por Nascimento Júnior; Faustino (2009), estes jogos:

[...] costumam fazer um exercício e divertimento que chamam caingire, que parece, e realmente é, um verdadeiro combate, comquanto não resulte das offensas nessas ocasiões recebidas nenhuma inimidade. Para fazer este divertimento, preparam um largo terreiro, cortam grande quantidade de cacetes curtos, que vão depositando nas duas extremidades deste; convidam os de outros arranchamentos para se divertirem; aceito o convite, preparam também seos cacetes, e, carregados com elles, vem se aproximando cautelosamente do logar do divertimento; ali chegados, sahem-lhes os outros a combater; arremessam-se mutuaente os cacetes com grandes vozerias, simulando um verdadeiro combate, até que um dos grupos abandona o terreiro soffrendo, por essa causa, grande vaias e apupos. As mulheres, cobertas com uma espécie de escudo feito de cascas de arvores, vão ajuntando os cacetes que são arremessados e depositando-os junto aos combatentes; quando algum destes cae mal ferido, ellas o retiram do terreiro e tratam. Nestas luctas sempre há grande ferimentos, contusões, olhos furados e dedos quebrados; mas dahi não procede nenhuma inimidade. Os que sahen mais mal tratados, em piores circunstancias, são considerados os mais valentes (turumanin), e com taes gabados. [...] Também uzam este divertimento de noite e chamam-lhe pingirê porque os cacetes são accesos em uma das extremidades; dá o mesmo resultado que o cângire, apenas com o accrescimento das queimaduras. Exercitam-se desde pequenos na lucta corporal; o que derriba um, tem que supportar a prova de todos os outros que o queiram experimentar, até que, exausto de forças, succumba a seo turno. Todos os outros seos brinquedos e divertimentos, são sempre mais ou menos

grosseiros e brutos (BORBA, 1908, p. 17-18, apud. NASCIMENTO JÚNIOR; FAUSTINO, 2009, p. 6-7, grifo e grafia do autor).¹

Estes jogos se faziam eminentes à cultura ancestral deste povo, configuravam-se de forma violenta, onde era possível gerar ferimentos, fraturas, e por vezes mortes. Tudo isso para reafirmar a noção de força que se faz tão presente no modo de ser desta etnia. Mais a frente, apresentaremos como essa “noção” se estabelece e se expressa atualmente a partir da presença do futebol.

Avançando nas análises de literatura, percebemos que Nascimento Júnior e Faustino (2009) dialogam com Fassheber (2006), no que tange a presença do futebol como prática ‘tradicional’ para o povo Kaingang.

Nessa perspectiva, Fassheber aponta que “[...] os modelos são geradores de outros modelos, que se ressignificam e se reorganizam [...].” Segundo o autor, esses modelos “[...] vão sendo ‘tradicionalmente’ e ‘renovadamente’ difundidos pela educação desde os meninos, através das gerações” (2006, p. 89). Assim, podemos indicar o futebol como exemplo real do processo dinâmico de reelaboração e atribuição de novos sentidos, sendo possível incorporar tradições e/ou rituais indígenas nas ‘novas’ práticas corporais.

Esse processo é denominado de Etno-Desporto que “[...] expressa o processo de ressignificação de valores culturais e uma re-inserção com o mundo dos brancos: a criação – pela mimesis – de uma segunda natureza [...]” (FASSHEBER, 2006, p. 91).

Em sua tese, o autor aponta alguns desses (novos) papéis e significados que foram atribuídos ao futebol para o povo Kaingang. Um desses segue partindo da noção de força onde anteriormente eram identificados por meio dos jogos tradicionais de “guerra”, através deste, identificava-se e “passava-se” a imagem de povo guerreiro, forte (Tare), que não adoece (Kangá) (FASSHEBER, 2006).

A busca pela identificação e demonstração do grupo Tare (mais forte) ainda se faz presente, e atualmente, a noção de força tem se dado através das partidas de futebol. Por isso, é possível notar no grupo Kaingang das TIs do Paraná, que “[...] os campos de futebol se localizam no centro das Terras; os Kaingang se reúnem para jogar e assistir as ‘peladas’; as equipes Kaingang disputam competições contra equipes da cidade em competições municipais e regionais; [...]” (FASSHEBER,

¹Ressaltamos que tal citação segue fielmente o relato extraído no estudo realizado por Telêmaco (1908). A mesma estratégia foi utilizada em nosso trabalho com os dados inseridos no corpo do texto.

2006, p. 8). Isto já se tornou uma forte característica desta etnia, e só nos reafirma a grande relevância desse fenômeno para os mesmos.

Nessa perspectiva, é notável que o futebol não apresente complexidades para ser desenvolvido. Podendo ser adaptado a qualquer espaço (areia, quadra, campo, terra), tempo, número de participantes, regras que podem/devem ser desconstruídas e reconstruídas. Além do gol que pode ser demarcado ou apenas imaginado. Não esquecendo a bola, a única “ferramenta” de grande importância para que de fato o jogo ocorra. Ela pode ser feita de plástico, borracha, couro, meia, fita, papel, etc.

Dessa forma, Fassheber fundamentando se em Daolio (1997), aponta que o futebol apresenta um caráter de prática de igualdade:

Não estamos afirmando que o Futebol sempre ocorre num clima de igualdade, mas sim que as regras foram elaboradas visando a esta igualdade. Igualdade que a massa torcedora sabe que não tem no seu trabalho, na sua cidade, no seu lazer, enfim, em sua vida fora dos estádios. No Futebol, essa possibilidade de igualdade, por mais remota que possa ser na vida, estaria sendo dramatizada, exercitada, enfim, atualizada pela população (DAOLIO, 1997, p. 105; apud. FASSHEBER, 2006, p. 96).

Nessa lógica, por não apresentar grandes complexidades para realização da prática em si apontada por Fassheber e pelo viés “democrático” do futebol (DAOLIO, 1997), podemos apontar tais características como possíveis motivos pela rápida difusão e popularização do futebol no Brasil, que se tornou paixão nacional conquistando inclusive os povos indígenas brasileiros.

Segundo Fassheber (2006), há mais de oitenta anos o futebol foi apresentado ao povo Kaingang e essa paixão nasceu não somente por praticar este esporte, mas, também pelo prazer de assistir esse espetáculo. Segundo relatos encontrados na tese do autor, quando há jogo de futebol (da seleção brasileira principalmente) eles procuram imediatamente casas que tenham televisão para torcerem e assistirem aos jogos. Neste seguimento, também foi constatado que quase que de forma diária ocorrem às chamadas “peladas” entre eles e/ou com os Fóg. E nesses momentos, contam com a presença dos familiares no entorno para apreciação dos jogos.

Neste viés, Fassheber (2006, p. 98), nos leva a pensar como mimeticamente o futebol é vivenciado e não apenas imitado, assim, “[...] os esportes não são apenas copiados, ao contrário, sobre eles recaem as construções corporais específicas de cada sociedade”. Ou seja, acreditamos que a tradição tem se mantido a partir da

apropriação dos elementos e fenômenos modernos, sendo incorporados e renovados com significados próprios da cultura indígena em questão.

No estudo realizado na aldeia Meruri, da etnia Bororo (MT), Grando (2006), aborda como se dá às relações diversas a partir das práticas corporais e mesmo se tratando de outro povo/etnia, segue em concordância com Fassheber. No que tange a presença do esporte-futebol no cotidiano indígena, e sobre essa realidade não ser determinante para “perca de sua identidade étnica”, pois a ele (mimeticamente) é atribuído outros sentidos e significados.

Sendo assim, Grando (2006) indica uma das “alternativas” seguida pelo povo Bororo na “utilização” do jogo de futebol como uma “[...] estratégia dos mais velhos para educar os mais jovens e possibilitar-lhes a identidade coletiva bororo” (2006, p. 30). Ou seja, Grando dialoga com Fassheber no sentido que a inserção desses fenômenos modernos possa reafirmar a identidade nativa na medida em que cada vez que é realizado o mesmo é renovado. Dessa maneira, a partir da etnografia realizada na aldeia, a autora segue indicando que o futebol é “[...] polissêmico e intercultural possibilita visualizar as dimensões complexas e contraditórias em que se dão a educação do corpo boe e a relevância que a corporalidade assume para compreensão de uma cultura indígena específica” (GRANDO, 2006, p. 27).

Nesse sentido, na aldeia Boe o futebol se sustenta em uma perspectiva de prática social, os jogos passam a “[...] configurar-se como um espaço de ‘fronteira étnica e cultural’, em que entram numa relação de igual jogadores e não-índios” (2006, p. 24). Isso significa que quando jogam futebol assumem/incorporam características identitárias próprias dos jogadores de futebol não índios. Nesses encontros é possível identificar momentos de integração na comunidade, onde se “[...] possibilita uma educação do ser ‘corpo (ser) boe’” (2006, p. 24). Dessa maneira, as práticas corporais se afirmam carregadas de símbolos e intenções, sendo significativa na identificação, leitura e compreensão dessas aldeias. Assim, de acordo com o referencial teórico (ALMEIDA, 2013; FASSHEBER, 2009; GRANDO, 2006) o futebol tem sido a prática esportiva mais vivenciada nos territórios indígenas, e este, por sua vez, tem se constituído com diferentes sentidos através da apropriação dos nativos.

É importante ressaltar que, considerando o caráter competitivo dos esportes, neste contexto, o futebol, implica na organização de eventos esportivos que podem acrescentar elementos importantes para nossas análises. Nesse sentido, pudemos

perceber que muitos estudos no campo da Educação Física tem se dedicado a analisar essa temática. É por esse viés que seguimos investigando, como os aspectos relacionados às práticas corporais indígenas se relacionam com as práticas modernas no cenário dos eventos esportivos.

Nessa perspectiva, avançaremos apresentando como é realizado o evento mais representativo no âmbito nacional dos povos indígenas na concepção de alguns autores.

2.2.2 Os Jogos ou os esportes dos Povos Indígenas? Implicações nas Práticas Corporais Nativas

Os Jogos dos Povos Indígenas (JPI) é um tema recorrente nesses últimos anos de produção acadêmica acerca da cultura indígena, sobretudo na Educação Física. Desta maneira, um dos eixos principais trata-se dos efeitos do 'megaevento' sobre as práticas corporais tradicionais e modo de ser indígena. Nessa perspectiva, iremos fazer uma breve contextualização histórica desse importante fenômeno.

Partindo de uma iniciativa indígena dos irmãos Carlos e Marcos Terena – da família/etnia Terena, o JPI foi idealizado em 1980. Após muito tempo de luta para aceitação e apoio da proposta, o evento ocorreu pela primeira vez em 1996 em Goiânia e desde então, até 2005 o evento ocorreu no segundo semestre de cada ano. A partir desse período o evento vem sendo realizado a cada dois anos.

O JPI tem como objetivo principal a interação e valorização das diversas etnias indígenas brasileiras, tendo como pressuposto possibilitar trocas de valores, ritos e rituais religiosos, além de demonstração e difusão de sua cultura para a população não indígena e de outros povos indígenas do Brasil e do mundo (FERREIRA et al, 2008; ALMEIDA, A.; ALMEIDA, D.; GRANDO, 2010). Porém, alguns estudos indagam que o mesmo, tem sofrido algumas modificações e que tem se apresentado com outro teor. Por isso, iremos trazer algumas reflexões sobre, a partir de alguns estudos.

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, com vistas a incentivar e valorizar as manifestações culturais próprias desses povos. Conforme dados obtidos por meio de observações e relatos orais, destacam-se em torno desse evento questões políticas e sociais – como o Fórum Social Indígena; questões econômicas – como a Feira de Artesanato e questões culturais – como as

Demonstrações e as Competições que abarcam as práticas corporais (REGULAMENTO GERAL, 1999; apud ALMEIDA, A.; ALMEIDA, D.; GRANDO, 2010, p. 65).

Nessa direção, dentre o universo de manifestações que estruturam a cultura indígena, no evento é contemplado práticas corporais semelhantes entre as etnias para ‘disputas’ e outras distintas para demonstração. De acordo com aporte teórico, as modalidades são organizadas e divididas entre tradicionais e modernas², como os jogos e brincadeiras tradicionais (cabo de força, zarabatana, lutas corporais, arco e flecha, dentre outras) e o esporte moderno (futebol), acompanhado pelos ritos, as danças que demonstram a beleza dos adornos corporais (BRASIL, [20--]). Antes do dia de abertura dos JPI, é realizado o congresso técnico, no qual, consiste segundo o referencial teórico, em um encontro com os líderes das etnias participantes, os organizadores do evento e responsáveis do Estado quando possível, para definirem e/ou ajustarem acerca do desenvolvimento e regulamento dos jogos (ALMEIDA, A.; ALMEIDA, D.; GRANDO, 2010).

Por esse ângulo, no estudo *Os jogos indígenas e as contradições do confraternizar e competir* (RUBIO; FUTADA; SILVA, 2006), é apontado sobre a semelhança existente entre o evento cultural JPI com a organização dos Jogos Olímpicos. Dessa maneira, podemos perceber que possivelmente o esporte atrelado a outros elementos de cunho moderno, pode ter provocado tal idealização, construção e estruturação dos JPI.

Os autores ressaltam que o objetivo inicial desse evento era o “[...] conagraçamento entre os diferentes grupos étnicos indígenas brasileiros incentivando-os na participação de prática de atividades corporais de movimento e de outras manifestações culturais” (2006, p. 105). Entretanto, será que realmente é só nesse momento – e na realização de eventos como estes - com o modelo/estruturação moderna que podemos incentivá-los e difundir sua cultura?

No trabalho *As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas*, afirma que “[...] o evento adquire conotação de espetáculo e que práticas corporais tradicionais assumem características do

² Mais informação sobre cada ano de execução do evento Jogos dos Povos Indígenas e sobre as modalidades desenvolvidas nele, está disponível no sítio do Ministério do Esporte em <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/jogos-indigenas/modalidades>> Acessado em 15 set. 2015.

esporte de alto rendimento, podendo contribuir para o surgimento de outro *habitus* [...]” (ALMEIDA, A.; ALMEIDA, D.; GRANDO, 2010, p. 59).

Ou seja, a partir dessa “celebração” e estrutura do evento, puderam-se notar algumas das transformações geradas através dele e para ele nas práticas corporais tradicionais e nos diversos comportamentos dos indígenas. Nesse sentido, os autores pontuam que:

[...] A espetacularização de determinadas práticas culturais pode ter uma dupla significação. Pode, por um lado, engendrar formas de aproximação e apropriação da cultura indígena por parte dos presentes, e, pode, por outro, contribuir para promover o deslocamento do sentido de determinada prática da cultura corporal desses povos, tornando-se – assim como ocorre com o futebol – uma prática corporal secularizada (ALMEIDA, A.; ALMEIDA, D.; GRANDO, 2010, p. 66).

Já está claro que o intercâmbio cultural promovido através dos JPI, seja por “pequenos” campeonatos regionais, ou no lazer dos nativos, o esporte tem marcado presença na cultura indígena e por isso, estamos na tentativa do entendimento deste fato e do efeito que está atrelado a este.

Nesse momento, iremos apontar trabalhos que corroboram sobre a relação-tensão permanente do esporte moderno e cultura indígena, embasados em outros estudos de Almeida (2008), Almeida; Suassuna (2010), Vinha; Ferreira (2003) e a tese de Vinha (2004), avançaremos na apresentação de questões relacionadas as práticas corporais tradicionais nos JPI e a lógica do esporte moderno.

De antemão, precisamos diferenciar as práticas corporais em questão: os jogos tradicionais e esporte moderno. Guttmann citado por Almeida (2013) apresenta sete características do esporte moderno, que nos ajudam a compreensão de especificidades deste fenômeno. Segundo o autor, “[...] (1) secularismo, (2) racionalização, (3) igualdade de condições e de oportunidades de competir, (4) especialização de papéis, (5) organização burocrática, (6) quantificação dos resultados e o (7) record,” são elementos fundamentais que estruturam o esporte (GUTTMANN, 2004; apud ALMEIDA, 2013, p. 177).

Nesse sentido, Dunning (GUTTMANN; apud FASSHEBER, 2006, p. 92), nos possibilita analisar a partir da configuração e estrutura dessas práticas corporais sistematizada no quadro abaixo. O que de fato, permite visualizar a distinção dos jogos tradicionais e esporte:

Quadro 1 - Elementos que estruturam os Jogos Tradicionais e o Esporte.

JOGOS TRADICIONAIS	ESPORTE
Difusão, organização informal implícita na cultura local.	Organização formal específica, institucionalizada a nível local, estadual, nacional e internacional.
Normas simples e orais, legitimadas pela tradição.	Normas formais e escritas, trabalhadas pragmaticamente e legitimadas por meios racionais e burocráticos.
Padrões dos jogos maleáveis, tendência para mudar a longo termo e, do ponto de vista dos participantes, imperceptíveis quebras (cortes).	Mudanças institucionalizadas através de canais racionais e burocráticos.
Variações regionais de normas, tamanho e formas das bolas etc.	Padronização nacional e internacional das normas, tamanho e formas das bolas, etc.
Limites não fixos de território, duração ou número de participantes.	Jogado num campo espacial limitado com delimitação claramente estabelecida, dentro de limites de tempos fixos e com número de participantes fixos, distribuídos igualmente entre os lados.
Influência forte de diferenças naturais e sociais no padrão do jogo.	Minimização, principalmente por meios de regras formais e adaptações tecnológicas, das influências naturais e diferenças sociais nos padrões de jogos, de igualdade e gentilezas.
Papel baixo de diferenciação (divisão de trabalho) entre os jogadores.	Padrão alto de diferenciação (divisão de trabalho) entre os jogadores.
Distinção mais solta entre jogar e papéis esperados.	Distinção restrita entre jogar e papéis esperados.
Diferenciação estrutural baixa, vários elementos jogados num só.	Diferenciação estrutural alta, especialização no chute, carregar e arremessar, o isso de bastões etc.
Controle social informal pelos jogadores mesmos dentro do contexto do jogo.	Controle social formal pelos árbitros, que estão fora do jogo e são oficialmente destinados e certificados pelo setor responsável. Quando ocorre uma falta, o jogo para e penalidades são cobradas.
Nível alto de tolerância física socialmente, emoções espontâneas.	Nível baixo de tolerância física socialmente, controle emocional alta e contenção alta.
Geração numa forma espontânea e aberta de prazer de excitação na partida.	Geração numa forma controlada e "sublimada" de excitação na partida.
Ênfase na força física como oposta à habilidade.	Ênfase na habilidade como oposta da força física.
Pressão da comunidade forte para participar da individualidade identidade subordinada à identidade de grupos, teste de identidade em geral.	Individualidade escolhida como recreação, identidade individual de maior importância relativa à identidade de teste de identidade em relação a habilidade específica conjunto de habilidades.
Contexto local significativo e igualdade relativa de habilidades dos jogadores entre os lados, não chances de reputação nacional ou pagamento financeiro.	Imposição nacional e internacional no contexto local, emergência dos jogadores de elite e times, chances de estabelecer reputações nacionais e internacionais, financiamentos dos esportes.

Fonte: DUNNING, (1977) adaptado por ROCHA FERREIRA, (2005), apud FASSHEBER, 2006, p. 92.

Embasado nos estudos de Fassheber (2006), podemos observar com base nos estudos é que, algumas práticas corporais como os jogos e brincadeiras tradicionais tem se apropriado cada vez mais dessas características, abrindo mão de outros elementos. Assim, o que antes era uma “pelada” de futebol por lazer e/ou hobby, podemos dizer que sua “essência” e/ou intencionalidade tem se tornado outra.

Ou seja, cada vez mais queremos nos aproximar do jogo “real” – espetáculo - que pertence ao alto rendimento. Podemos perceber esse fato, por exemplo, quando torcemos para um time de futebol por hobby. E aos poucos, a nossa intenção vai se transformando, iniciando na utilização de uniformes, chuteiras e acessórios oficiais preferencialmente, o recurso de juízes marcando o mais próximo do jogo “oficial”, além do comparativo de resultados, dentre diversos outros quesitos para exemplificarmos.

A partir dessa breve introdução para entendimento da lógica do esporte fundamentada em Guttmann (apud ALMEIDA, 2013), notamos algumas características semelhantes a essa lógica sobre as práticas corporais ‘tradicionais’ realizadas nos JPI. Nesse aspecto, Almeida e Suassuna (2010, p. 1) indagam sobre essa questão questionando “[...] em que medida esta competição contribuiu para ressignificação das práticas corporais das diversas etnias indígenas” no contexto da IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas? Diante disto, segundo Almeida e Suassuna (2010) é notável que a impressão competitiva tenha implicância nas práticas corporais tradicionais. Apoiado nos relatos desse estudo é possível apontar que a lógica do esporte de alto rendimento por vezes se reafirma nas práticas corporais vivenciadas nos JPI, pois, “após algumas edições, os Jogos dos Povos Indígenas foram tendo sua proposta de celebração alterada para a competição, buscando manter, entretanto, a *areté* que originou o projeto inicial” (ALMEIDA, SUASSUNA, 2010, p. 116).

Nesse seguimento, os autores ressaltam que para a participação nos JPI, tais práticas corporais devem seguir parâmetros normatizados. Dessa forma, podemos destacar acerca do evento o modelo de seleção para participação desse evento (JPI). Ou seja, não basta o desejo da etnia-aldeia em se tornar participante, primeiro o grupo deve “atender” o regulamento (padronização) ou receber o convite dos irmãos Terena, no qual, são os organizadores do evento. Portanto, a necessidade de atender normas pré-estabelecidas pode desconsiderar as especificidades da cultura/etnia participante (ALMEIDA; SUASSUNA, 2010; ALMEIDA, 2013).

Por esse caminho, não podemos deixar de dar ênfase a uma questão que se refere a não percepção de parte dos nativos em não perceberem tais influências e provocações em sua cultura como resultado dessa aproximação com elementos da modernidade.

Apoiados em Kunz (2006), podemos compreender elementos que desenham o esporte de alto rendimento, afirmando que nessa condição este fenômeno,

[...] Possui os princípios básicos da “sobrepunção” e das “comparações objetivas”, influencia a vida social do indivíduo. Estes princípios trazem como consequências os “processos da seleção, da especialização e da instrumentalização”, propiciando que as técnicas corporais assim como a organização do espaço físico e os materiais utilizados sejam cada vez mais normatizados e padronizados (KUNZ, 2006, p. 22; citado por ALMEIDA; SUASSUNA, 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, Almeida em sua dissertação, indica que o JPI se apresenta em contradição, pois, “[...] na medida em que seu objetivo não é o de promover o esporte de alto rendimento, percebe-se que as práticas corporais tradicionais passam a ser estruturadas segundo sua lógica” (2008, p. 9). Nesse contexto, o esporte e as aproximações com a sociedade global/civilizatória gerada através dele, nos parecem inevitáveis e isto, pode ter subsequentemente transformações no **ethos**³ do povo indígena.

Percebe-se, portanto, a possibilidade de esse evento cultural contribuir para o desenvolvimento de um processo de esportivização de práticas corporais dos povos indígenas e, por conseguinte, para uma possível resignificação de seus sentidos, de seus hábitos, tradições e costumes de uso dos corpos, imprescindíveis à formação da identidade da pessoa indígena e à diversidade cultural (ALMEIDA, 2008, p. 5).

Para o autor, o esporte vai ganhar novos sentidos e significados atribuídos de acordo com as crenças, ritos, filosofia, costumes, ou seja, a cultura existente. Simultaneamente o indivíduo ao realizá-lo, e apropriar-se, é “atingido” gerando uma tensão/conflito entre tradição e modernidade.

Segundo Almeida (2008), um exemplo que demonstre essa reestruturação “necessária” para os JPI acontece nas práticas corporais tradicionais indígenas como arco e flecha e as lanças (ambas utilizadas tradicionalmente com sentido único de caça). Estas ganham outros sentidos na IX edição em Pernambuco e foram realizadas sob a essência competitiva, havendo à seleção dos “mais habilidosos” - especialização de papéis – para participação a fim de se obter melhores resultados, ou seja, sendo estruturada pela lógica do esporte moderno – quantificação, deixando de lado o lema do evento (GUTTMANN, 2004; apud ALMEIDA, 2013).

³ “De acordo com Geertz (1989), o ethos de um povo corresponde ao tom, ao caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, representando um tipo de vida implícito em uma expressão autêntica” (GEERTZ, 1989; apud SANETO, 2012, p. 63).

Nesse sentido, “compreende-se, portanto, que esse evento contribuiu para reconfigurar – competição e espetacularização – as práticas corporais indígenas” (ALMEIDA; SUASSUNA, 2010, p. 14).

Para tanto, será que a única alternativa para possibilitar o resgate de práticas corporais tradicionais, deve seguir modelos “de fora” institucionalizados-modernos?

A partir disto, seguiremos o próximo tópico apontando reflexões sobre a linha tênue entre juventude e ancestrais indígenas na “aceitação” das novas práticas corporais em sua sociedade.

2.2.3 O Esporte Moderno e o Esporte da Aldeia: entre os Ancestrais e a Juventude Indígena

Permanecendo no que tange as implicações do fenômeno esportivo nas práticas corporais dos povos indígenas, podemos trazer outras indagações e reflexões a partir do estudo elaborado por Vinha e Ferreira (2003), realizado na aldeia Bodoquena - Mato Grosso do Sul, Brasil. O trabalho visa “[...] compreender o esporte, observando a organização e os sentidos frente às tradições culturais e às tensões [...]” frente aos fenômenos da modernidade (2003, p. 145).

As autoras descrevem o processo histórico e mitológico de como os Kadiwéu se apropriam dos fenômenos da modernidade, como visto com o povo Kaingang estudado por Fassheber (2006) e os Bororo visto por Grando (2006); Almeida (2008; 2013). Mesmo diante das distinções e especificidades de cada etnia, realizamos um esforço para o estabelecimento de diálogo com estes autores.

Neste caminho, de acordo com o referencial teórico, podemos perceber que estas etnias atribuíram significados a prática do futebol, como costumes e tradições que colaboram para constituição e reafirmação da identidade coletiva de seu povo. Como exemplo dessas atribuições de sentidos, no que tange a memória ancestral guerreira, ao jogar futebol os Kadiwéu não bebem água durante a partida, ou seja, a noção de força é demonstrada e/ou comprovada através de uma partida de futebol. Semelhantemente ao que ocorre com a noção de força para o povo Kaingang.

Entretanto, a compreensão dos jovens bodoquenos e ancestrais (mais velhos) acerca do esporte, são distintas. Para os jovens o esporte-futebol é visto como lazer,

onde os mesmos compõem o time da aldeia e praticam a modalidade fortemente em seu cotidiano. Além da participação em competições Estaduais, onde toda a comunidade é envolvida. Contudo, os jovens desta aldeia preferem está jogando futebol a participar das festas tradicionais da comunidade. Neste caso, a autora pontua em seus resultados que “as tensões como preferência dos jovens e líderes pela modalidade futebol, em detrimento das festas tradicionais, parecem mais motivados pelos desafios que o esporte promove do que pela rejeição á cultura” (VINHA; FERREIRA, 2003, p. 155).

Contudo, é possível perceber claramente o risco do desaparecimento e distanciamento da cultura tradicional de um povo em virtude do estreitamento e intercâmbio com a cultura “branca”. Embora, a autora destaque a força e resistência dos sujeitos Kadiwéu em manter sua história buscando soluções e adaptações para isso através da reelaboração, ressignificação dos elementos modernos.

Outro aspecto levantado foi acerca dos sentimentos que são provocados e despertados no fazer-praticar os jogos tradicionais e o esporte para esse grupo. As autoras relatam que o esporte promove algo inacabável, que “[...] não finda nunca, renova-se a cada evento” (VINHA; FERREIRA, 2003, p.154). Já nos jogos tradicionais o sentimento de rivalidade acaba em cada jogo realizado, como por exemplo, nas lutas corporais.

Desse modo, podemos compreender que mesmo com a aceitação da prática de esportes modernos no cotidiano, para os ancestrais, essa ação gera conflitos internos e mesmo com a apropriação para ressignificação desses elementos modernos, ainda há resistência por parte dos mais antigos da aldeia.

Na tese de Vinha (2004), a autora aprofunda sobre a relação entre jogo tradicional e esporte; ciência e mitologia, nessa mesma aldeia. A autora salienta como o processo de mudança de comportamento tem se dado e nos mostra como o esporte tem exercido papel de veiculação nesse processo. Assim, “[...] algumas dessas ricas manifestações parecem estar se esportivizando, que é um processo inicial de tornar comum aquilo que é diversificado” (VINHA, 2004, p. 192).

Por isso, Vinha (2004, p. 203) parte sua análise do esporte nos “tempos dos senhores” onde era possível acreditar que havia um controle dos acontecimentos “[...] capazes de previsibilidade, dependentes do poder do xamã em profetizar e

prevenir [...]” e no contemporâneo ela classifica como “tempo institucionalizado”, onde os Kadiwéu pertencem a

[...] um grupo indígena que teme a perda da sua humanidade. Tal fato possibilita inferir que o grupo vem acumulando conhecimento e dinamizando-se diacronicamente, parecendo se auto-impor contínuas mudanças, sempre se re-equilibrando com oscilações na balança de poder. [...] Na forma ocidental estatal, encapsulou os Kadiwéu. Os tentáculos ocidentais são tão extensos que adentram sociedades e grupos, estabelecendo comportamentos que se enraízam nas pessoas [...] (VINHA, 2004, p. 203-204).

Por esse viés, Vinha apresenta em seus resultados que 70% dos jogos tradicionais não são praticados pelos Kadiwéu e aponta três hipóteses: devido à falta de interesse; pela chegada do esporte e outras atividades; e/ou “[...] por terem sido designificados devido às mudanças históricas e simbólicas dos sentidos e valores do grupo” (2004, p. 242). Ou seja, para a autora, devido aos “tentáculos” ocidentais que invadem os grupos e aldeias indígenas, as suas tradições, crenças e costumes podem ser desacreditados e desconstruídos por seu próprio povo. Por isso, a autora fala acerca do *esvaziamento da identidade*, quando hoje se encontram

Monitorados por um poder institucional central, os poderes do xamã estão silenciados. Dispensado de efetuar curas físicas, de erradicar males supradimensionais e de fazer previsões, sua atuação estaria abafada pelo Estado, por lideranças religiosas cristãs pentecostais e por políticas voltadas ao segmento indígena que parecem ditar os rumos da vida grupal (VINHA, 2004, p. 247).

Neste sentido, é possível perceber um tipo de movimento de reelaboração\atualização identitária que ocorre de maneira permanente, devido às diversas mudanças e situações desencadeadas no e por esse processo. Por outro lado, podemos destacar aspectos que contribuem para reafirmação das identidades dos povos indígenas atreladas aos referenciais mais tradicionais. Como exemplo, a escola (quanto instituição) e ações governamentais de políticas públicas, que puderam ajudar na valorização e resgate de algumas tradições Kadiwéu. Nesse caso, as pinturas corporais, por exemplo, que estavam em “desuso” nos últimos 20 anos, com ajuda da escola e universidades, nos últimos 6 anos voltaram a ser realizadas (VINHA, 2004).

Acerca da escolarização Kadiwéu, a autora relata pouco sobre, e citou que a chegada da escola na aldeia ocorreu há duas décadas e aconteceu de forma turbulenta, pois, forçaram o ensino com a metodologia ocidental e o ensino da língua portuguesa (VINHA, 2004).

Nesse sentido, para Vinha o corpo-sujeito Kadiwéu deve ser compreendido como “[...] o indígena sendo reconhecido por um modo de ser complexo, produzindo um modo de ser específico e necessitando de uma compreensão própria” (VINHA, 2004, p. 11). Por isso, a partir deste entendimento, nos dias atuais, a escola desta aldeia caminha junto com povo e é um espaço muito valorizado por eles.

Por fim, acerca do “risco” e “enriquecimento” dessa relação, a mesma ressalva que, a “[...] re-significação dos jogos tradicionais pode contribuir para fortalecer a identidade étnica, dinamizando-a; quanto significar o esporte pode trazer mudanças na relação indivíduo-sociedade” (VINHA, 2004, p. 11).

Temos visto que o esporte tem sido apresentado pelos autores, como importante ponte na relação tradição e modernidade, além de ter ganhado cada vez mais espaço geograficamente e no cotidiano de diversas aldeias indígenas.

Assim, por meio dessa revisão de literatura, observamos que costumes indígenas (especificamente aqui, das práticas corporais) têm sofrido adaptações nos moldes modernos e civilizatórios. Por isso, podemos dizer que têm-se estabelecido novas tradições. Este processo estamos caracterizando como (des)tradicionalização das práticas corporais indígenas, sendo um dos importantes aspectos que constitui um tipo de reelaboração identitária do nativo.

Na contemporaneidade, é possível constatar nuances de apropriação pelas comunidades indígenas de elementos culturais modernos. Isso tem resultado em mudanças importantes e, nas circunstâncias analisadas, a escola passa a constituir-se como potencializadora no contexto de resgate e manutenção das práticas corporais tradicionais indígenas. Está diretamente ligada na tensão permanente entre os “valores da sociedade moderna” e valores e costumes tradicionais nativos, além da relação direta na configuração do *ethos* nativo (ALMEIDA, 2010; ALMEIDA; SUASSUNA, 2010; FASSHEBER, 2006).

Por esse ângulo, iremos dar seguimento no que se refere a reflexões sobre a escolarização na educação indígena e as possíveis implicações na constituição do modo de ser nativo.

2.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA INSTITUCIONALIZADA

Neste momento, apresentaremos aspectos que configuram o cenário geral no âmbito da educação escolarizada indígena no Brasil a partir de ações legislativas. Sendo assim, inicialmente iremos contextualizar sobre a chegada da escola nas aldeias indígenas. Posteriormente, descreveremos os principais pontos do documento que norteia os atores da escola indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998), juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no que concerne o trato da educação indígena.

Apoiados em Grando (2006) em uma pesquisa etnográfica, pontuaremos como a educação do corpo se estabelece com a presença do futebol em uma aldeia da etnia Bororo. E, por fim, iremos descrever a concepção que o RCNEI apresenta sobre a Educação Física como componente curricular a partir de sua justificativa e seu papel num contexto tão distinto.

2.3.1 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: O Sistema de Ensino X Educação Indígena

Salientamos que, o referencial teórico da EF utilizado neste estudo tende a analisar aspectos do processo de constituição identitária, educação do corpo e técnicas corporais no contexto indígena, além da tríade educação indígena, esporte e escola. Para isto, iremos retomar alguns aspectos da história sobre o processo de implantação da escola em aldeias indígenas. Nesse sentido, Barros (2015, p. 37) afirma que o sistema de educação para os nativos objetivava-se “integrá-los, instruí-los e dominá-los culturalmente, como meio de fomentar a assimilação dos índios à civilização cristã”. Segundo Saviani (2008b, apud BARROS, 2015, p. 37), “o processo de colonização aconteceu em três momentos historicamente situados: “a posse e exploração da terra, a educação enquanto aculturação e a catequese””.

Na tese de Almeida (2013), se reafirma que o papel da escola nas TIs quando fundada “[...] em 1902, sua finalidade era promover a integração dos índios Bororo à

sociedade nacional. Os religiosos se baseavam nos preceitos de Dom Bosco para civilizar e cristianizar os índios” (ALMEIDA, 2013, p. 146).

Contudo, anos mais tarde a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no art. 78 afirma-se que

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996).

Desse modo, o Estado sela um compromisso com os povos nativos brasileiros no que tange o acesso ao conhecimento científico da sociedade nacional e de outras sociedades. Nesse sentido, a partir das Diretrizes foi construído o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), no ano de 1998. Este documento apresenta um norte para professores indígenas e não indígenas, além de outros atores envolvidos no processo de construção de educação indígena diferenciada (BRASIL, 1998).

Neste documento são apresentados desafios, problematizações e sugestões do que pode ser ‘enfrentado’ no âmbito da educação escolar nas aldeias. Algo semelhante a esta proposta em busca de ideias que sustente e configure as áreas do conhecimento/conteúdos nas escolas indígenas do Ensino Fundamental, ocorre pela primeira vez no Brasil (BRASIL, 1998).

Já na carta de apresentação do documento ao professor indígena, nas primeiras páginas do documento, podemos perceber quão singular são estes sujeitos.

Por conter princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudo presentes no ensino fundamental, e não orientações programáticas fechadas em uma "grade", este Referencial pode ser pensado e aplicado nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular. [...] Considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (BRASIL, 1998).

Bom, antes disso, é necessário destacar que historicamente uma relevante conquista se deu a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, pois, antes da mesma, os povos indígenas eram ignorados e apenas “orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção” (BRASIL, 1998, p. 31). Dessa forma, reafirmamos a

importância da CF no sentido que, a partir dela, foi possível desencadear outras ações legislativas que refletem as causas (direitos) indígenas e de outras “minorias”. Como exemplo, o RCNEI que foi o primeiro documento sistematizado para auxiliar o professor indígena no âmbito da educação indígena (BRASIL, 1998).

Há poucos anos, o olhar sobre estes povos ao aguardo de sua extinção, foi sendo desconstruído. Assim, os povos indígenas prevalecem até os dias atuais no movimento de resistência, galgando cada vez mais espaço na sociedade envolvente. E então, acabou-se à idéia de “[...] desaparecimento físico e cultural dos povos indígenas. O Brasil foi, gradativamente, descobrindo as diferenças culturais que sobreviveram após quase quinhentos anos de tentativas de aculturação e assimilação desses povos” (BRASIL, 1998, p. 31).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 (apud BRASIL, 1998, p. 31), pode pela primeira vez pensar em

[...] Um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias.

Assim, pela Constituição Federal (apud BRASIL, 1998, p. 32) é possível assegurar direitos as diversas comunidades indígenas brasileiras e dentre esses direitos, a educação indígena pode respeitar e atrelar os saberes tradicionais, reelaborando o sistema de ensino:

O Artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas.

Outra ação legislativa que reflete os direitos dos povos indígenas surge com o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, quando o MEC assume a responsabilidade de sistematizar e oferecer educação escolarizada as comunidades indígenas brasileiras, onde “o mesmo Decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC” (BRASIL, 1998, p. 32).

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, considerando a Constituição de 1988, é apresentado nos artigos 78 e 79 especificamente sobre a educação escolar indígena. Seguem abaixo tais objetivos para realização dos programas de acordo com as Diretrizes (BRASIL, 1996):

I - fortalecer as práticas sócio-culturais 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.

Nessa compreensão, não basta apenas que a escola esteja em território indígena, ela precisa ser reorganizada para cada contexto respondendo aos anseios da aldeia.

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última (BRASIL, 1998, p.33).

No RCNEI outro artigo da LDB é destacado sobre a sistematização das turmas da escola na aldeia, onde “a Lei trata da diversidade na organização escolar, que poderá ser de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros critérios” (BRASIL, 1998, p. 33-34).

Assim, tal flexibilidade se faz totalmente necessária no contexto das escolas de TI, pois, a mesma tem seu próprio calendário, suas próprias demandas diárias, costumes, que interferem diretamente na rotina da escola, assim, sendo difícil seguir o modelo tradicional da sociedade nacional.

Apoiados pela LDB (apud BRASIL, 1998, p. 34), em relação à formação do professor,

Artigo 87, parágrafo 3o, inciso III, obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício, inclusive com recursos de educação à distância. O parágrafo 4o, do mesmo Artigo, diz que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Dessa maneira, fica evidente que a função do documento RCNEI é de orientar e contribuir nas ações e reinvenções do trato pedagógico da educação escolarizada em comunidades indígenas (BRASIL, 1998). Assim, “[...] nenhuma legislação específica para a educação escolar indígena, que tenha abrangência nacional, poderá prever ou dar conta da imensa diversidade de situações históricas e culturais vividas [...]” (BRASIL, 1998, p. 34). Ou seja, nenhum documento servirá como

“receita” à ação docente. Cada prática pedagógica será construída de acordo com a realidade envolvida assim como nas escolas “regulares”.

É importante ressaltar, como já dito nos tópicos anteriores, a necessidade de superação do paradigma sobre a concepção dos indígenas como seres homogêneos. Nessa compreensão, cada aldeia necessitará de um tipo de escola onde ela (em tese) corresponderá a seus anseios.

Recentemente as escolas indígenas do Brasil vêm superando importantes preceitos. Segundo o RCNEI, embora inicialmente a escola apresentasse como objetivo principal o controle e evangelização dos povos nativos, forçando-os a uma mudança brusca sociocultural, atualmente, ela tem assumido e exercido novos papéis (BRASIL, 1998).

Nesse processo de reelaboração e reconstrução de uma escola que seja da aldeia, essa instituição tem acolhido papéis que pressupomos caminhar juntamente com os anseios da comunidade da aldeia. Ou seja, ela busca fortalecer e reafirmar a cultura deste povo. Logo, a escola lida com diversos desafios e, um deles podemos evidenciar no documento RCNEI, se trata do alto índice de evasão e repetência nas escolas indígenas, em que se presume

(i) à oferta de práticas educacionais distanciadas dos interesses e da realidade sociocultural dos alunos; (ii) à obediência a um calendário escolar que não respeita as atividades coletivas e rituais importantes para a socialização dos estudantes em seus padrões culturais e (iii) aos sistemas de avaliação que não consideram conteúdos e metodologias experimentadas pelas práticas de educação indígena (BRASIL, 1998, p. 38).

Por isso, se faz necessário a reinvenção da escola. Onde a comunidade e os líderes da aldeia juntamente com a escola tomam juntos tais decisões, superando as necessidades burocráticas da instituição por si. Para isso, é necessário que superemos a visão de que os índios/nativos são todos iguais.

Assim como na escola regular onde cada turma apresenta um contexto próprio, nas escolas indígenas é da mesma maneira. Cada povo tem sua cultura, suas distinções e semelhanças, e por isso, não é possível tratá-los como seres homogêneos, pois,

[...] A tradição de uma política pública homogeneizadora que não atinge somente a educação escolar indígena. Fomentar mudanças nessa área exige investimentos em capacitação de técnicos dos órgãos públicos e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com a qualidade necessária. (BRASIL, 1998, p. 39)

Nessa direção, verificamos que há muito a se fazer no que concerne às políticas públicas de modo efetivo, rompendo com burocracias que se fazem desnecessárias nesse contexto. No âmbito da educação indígena, mesmo com avanços no Brasil, ainda temos que trilhar um longo caminho para conquista de uma verdadeira e efetiva autonomia na construção de uma educação diferenciada indígena.

2.3.2 A Educação Física como Componente Curricular na Escola Indígena

Figura 01 – Educação Física Nativa.



Fonte: BRASIL (1998, p. 319).

No decorrer do documento referencial curricular nacional para as escolas indígenas, há capítulos destinados a apresentação de cada componente curricular existente nas escolas regulares. Com objetivo de apresentar as concepções teóricas, o entendimento sobre tais disciplinas e como elas podem ser desenvolvidas nas aldeias.

Neste sentido, iremos apanhar alguns aspectos do que é apresentado no capítulo sobre a Educação Física quanto componente curricular na escola indígena.

Logo no início, podemos perceber que a compreensão que se tem sobre a especificidade da área (que se faz recente) estar de acordo com os teóricos do campo. Em que “[...] chamam de *“cultura corporal de movimento”*, ou seja, o conjunto de conhecimentos culturalmente produzidos que se referem à movimentação do corpo” (BRASIL, 1998, p. 321).

Por esse viés, o referencial avança apresentando os conteúdos da EF “as brincadeiras, os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as formas de ginástica fazem parte da chamada *“cultura corporal de movimento”*” (BRASIL, 1998, p. 321).

Nesse caminho, as concepções dos autores do documento justificam a existência da EF nas escolas da sociedade nacional não indígena, em virtude ao incentivo a atividade física e promoção à saúde (BRASIL, 1998). Diferentemente da 'justificativa' do ensino e permanência da EF na escola "regular" para os teóricos do campo, onde o incentivo a prática de atividade física e promoção a saúde são temas transversais e que devem/podem perpassar todas as disciplinas curriculares.

Ainda na perspectiva da 'saúde' e formação de jovens e crianças saudáveis, na concepção do documento se sustenta a ideia de que a EF escolar se legitima na escola para este fim.

A reflexão sobre Educação Física nas escolas em comunidades indígenas carece de alguns trabalhos. Dificilmente há professores com formação específica, assim, dificultando esclarecimentos sobre a área neste contexto e a própria divulgação e registro do que foi desenvolvido para futuras reflexões e análises de especialistas tanto da EF quanto da Pedagogia e Antropologia (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, o documento se posiciona quanto a EF na escola indígena afirmando que,

[...] Independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo. E é por isso que este documento sustenta que as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física: além do banho de rio, podem ser consideradas formas indígenas de Educação Física: os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc. Não é comum incluir a confecção de utensílios e as atividades produtivas entre os objetos de trabalho da Educação Física. Essa inclusão, porém, é coerente com a definição abrangente que se adota no parágrafo anterior: quaisquer atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertencem à área da Educação Física (BRASIL, 1998, p. 322).

Sendo assim, a compreensão ampla de que tudo que ocorre pelo corpo e pelo movimento é EF, fortalece a concepção dos indígenas de que não há necessidade do ensino da disciplina na escola, já que a mesma ocorre por si mesma. Outra possibilidade do não aceite da disciplina se apresenta em virtude do próprio conteúdo. As lideranças das aldeias apresentam receio de que sejam desenvolvidos apenas conteúdos que não dialogam com as práticas corporais tradicionais da aldeia. Pois, entre os jovens é possível perceber grande interesse em aprender jogar futebol e outras práticas corporais de cunho moderno.

Desse modo, o medo das lideranças é que ocorra substituição dos esportes e atividades corporais modernas sob as práticas corporais tradicionais. No entanto, compreendemos que o papel do professor é incisivo neste sentido, no qual, caberá a ele o critério de escolha dos conteúdos e a sensibilidade de considerar e perceber os anseios da aldeia envolvida.

Mesmo assim, “pode ser que eles considerem que a educação corporal informal (fora da escola) e as atividades físicas desenvolvidas no dia-a-dia e nos rituais são suficientes para a formação de suas crianças e seus jovens” (BRASIL, 1998, p. 323). Ou seja, a comunidade indígena envolvida tem autonomia para decidir se haverá educação física na escola da aldeia ou não. Entretanto, é destacado no documento que no momento atual, a EF pode ser interessante para a maioria dos grupos indígenas brasileiros, pois,

Certos conteúdos da Educação Física parecem atrair bastante o gosto dos índios. Trata-se das práticas conhecidas como *esportes*, que, hoje em dia, fazem parte do cotidiano e do imaginário de muitos dos povos indígenas que vivem no país. [...] O interesse indígena pelo futebol estende-se a outras modalidades. Nos Jogos Indígenas que vêm sendo organizados no Brasil (Jogos Abertos Indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul, 1995 e Primeiros Jogos dos Povos Indígenas, 1996), há exemplos de que o vôlei e o atletismo somam-se aos "jogos tradicionais" e ao futebol no gosto dos índios esportistas. [...] Certas avaliações preliminares na área da Educação Física indicam que, depois do contato sistemático com a sociedade envolvente, os esportes "dos brancos" passam a "substituir" os jogos indígenas tradicionais (BRASIL, 1998, p. 323-324).

Nessa perspectiva, cabe ao professor da disciplina problematizar essas questões que atravessam o cotidiano da aldeia. Por exemplo, acerca do esquecimento das práticas corporais tradicionais pelas modernas. Não somente o professor de EF, como todos os professores da escola assumem a responsabilidade de contribuir para uma formação crítica e reflexiva (BRASIL, 1998). Como consta no documento “o currículo de Educação Física pode ajudar a formar alunos críticos, capazes de refletir sobre essas situações de conflito relacionadas às culturas corporais indígenas” (BRASIL, 1998, p. 325).

Outro motivo que justificaria a EF na escola indígena nos leva novamente a temática saúde, onde atualmente em diversos territórios indígenas há problemas como “[...] sedentarismo, a obesidade e casos de diabetes entre índios. [...] A busca de uma vida mais saudável pode, então, ser apontada como um segundo objetivo da disciplina” (BRASIL, 1998, p. 325).

Dessa maneira, podemos perceber que esse tipo de concepção se assemelha ao tipo de visão que a sociedade nacional de modo geral apresenta sob a EF escolar. No qual, em suma, pressupõe-se que a EF escolar consiste de primeira instância em incentivar a atividade física com vistas promoção à saúde.

O terceiro motivo que respalda a EF na escola indígena segundo o RCNEI, seria o resgate das práticas corporais tradicionais esquecidas/abandonadas. Pois, devido à aproximação com a sociedade nacional, houve, portanto, “[...] abandono de aspectos da cultura indígena” (BRASIL, 1998, p. 325).

Portanto, os objetivos da Educação Física elencados no contexto de aldeias indígenas apoiados no RCNEI são:

Conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente; Contribuir para a educação corporal e uma vida mais saudável; Revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena; Divulgar aspectos da cultura indígena para a sociedade brasileira; Estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si (BRASIL, 1998, p. 327).

Assim, a EF e a escola, assumem o compromisso de resgatar práticas corporais tradicionais esquecidas ou pouco praticadas nessa nova geração. O professor de EF então, deve se apropriar desses saberes para que juntamente com a comunidade envolvida, suscitem novamente e renovadamente as práticas corporais tradicionais. O referencial aponta um exemplo que pode ser desenvolvido pelos professores de EF com o povo Xerente do estado do Tocantins,

Tinham um jogo de bola chamado *klitó*, que não é praticado hoje em dia. Se as comunidades xerentes acharem que esta é uma boa tarefa para a Educação Física escolar, seus professores podem estimular um trabalho de pesquisa de sua própria cultura corporal, colhendo, junto às pessoas que guardam a memória do grupo, informações e conhecimentos para ensinar a seus alunos esse jogo "esquecido" (BRASIL, 1998, p. 326).

O documento ressalta que não é apenas voltar a vivenciar as práticas corporais tradicionais por si só, mas, uma tentativa de problematizar e estimular reflexões dos possíveis motivos geradores a este abandono (BRASIL, 1998).

Não podemos negar o espaço que o esporte tem ocupada nas aldeias, por isso, o professor deve traçar estratégias para problematizar tais questões. Nesse sentido, Grandó (2006) nos indica que na escola indígena do grupo Bororo, o jogo de futebol acontece nas aulas de EF. A autora constata que “[...] o futebol pode ser identificado pelo sentido lúdico e educativo do jogo, por possibilitar às crianças relações entre si e com o mundo adulto, vivenciando simbolicamente a realidade sociocultural da

aldeia e de seu povo” (2006, p. 40). A mesma autora destaca que na cultura Bororo (como em outras etnias), a educação não se limita as paredes da escola, ou seja, a educação indígena ocorre em seu cotidiano, com suas particularidades, seu modo de ser, bem como, a função/papel do professor se apresenta em “[...] uma dimensão mais complexa do que a instrução prevista tradicionalmente em nossas escolas” (GRANDO, 2006, p. 33).

Por isso, é comum que os professores das escolas indígenas sejam indicados pela própria comunidade (BRASIL, 1998). Essa confiança é construída diariamente no contexto da aldeia e comunidade indígena em questão, para que o índio seja escolhido a ser docente (GRANDO, 2006).

Outro aspecto apresentado pela autora acerca da escola na aldeia Boe trata-se do modelo de punição que ocorre mediante a não realização de alguma tarefa. Que acontece semelhantemente ao de nosso contexto, no sentido de que o aluno punido na escola é retirado das aulas de EF. Ou seja, “[...] o movimento fora da sala é o prêmio pelo não-movimento dentro dela” (GRANDO, 2006, p. 33). Essa ação de punir nos chama atenção, pois, mesmo sendo algo recorrente em nossas escolas (regulares), assumimos a dificuldade para desconstrução desse feito. Nesse sentido, nos leva a reflexão sobre como nosso cotidiano e costumes estão cada vez mais semelhantes.

Nesse sentido, podemos ver isso acontecer com o esporte, por exemplo, que conforme os anos se passaram, este fenômeno chega da forma que conhecemos nas aldeias, despertando grande interesse dos nativos principalmente entre os mais jovens (VINHA, 2004).

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi dividida em três momentos: os primeiros passos foram direcionados à catalogação e apropriação de aporte teórico realizado por meio de pesquisa do tipo bibliográfica e, posteriormente, a partir dos eixos de análise, foi realizada uma pesquisa de campo do tipo etnográfica no qual consistiu “[...] na observação e análise dos grupos humanos considerados em sua particularidade [...]” (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 14; apud MARCONI; PRESOTTO, 2008, p. 5). Após a realização da pesquisa de campo e elaboração de algumas análises, realizamos uma nova pesquisa bibliográfica para identificação de materiais específicos levantados pelo estudo.

A primeira fase da pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2003) teve como principal objetivo a identificação de tendências e abordagens sobre o tema nos estudos publicados no período de 2000 a 2015. Dessa forma, foram verificadas produções no portal de teses e dissertações da CAPES e três revistas representativas do campo da Educação Física (Pensar à Prática, Movimento e Revista Brasileira de Ciências do Esporte).

Nessa perspectiva, selecionamos os trabalhos com base na análise dos títulos e resumos dos estudos que estabeleciam relação com a temática, com vistas à delimitação do objeto de estudo, visualização do cenário envolvente e embasamento teórico.

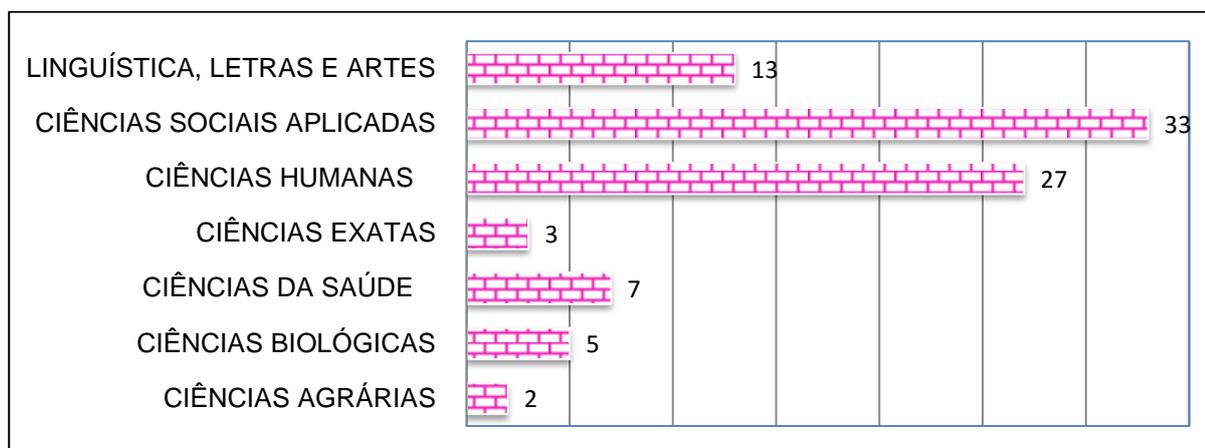
Nas buscas realizadas nestas fontes, tomamos como base expressões e termos relacionados ao objeto de estudo. Por esse caminho, selecionamos estudos que apresentavam em seus títulos expressões como: Práticas corporais indígenas; educação do corpo indígena; jogos indígenas; identidade indígena; cultura indígena e “Corpo” indígena. Pois a intenção estava direcionada na identificação de elementos específicos da cultura e das práticas corporais nelas inseridas.

A catalogação foi realizada a partir de análise dos títulos dos trabalhos em que se fazem menção a temática. Por isso, no caso específico do portal de teses e dissertação da CAPES, foi necessário estabelecer agrupamento por categorias, pois, o portal filtra todos os trabalhos acadêmicos. Este agrupamento foi feito a partir

das grandes áreas de conhecimento, tomado como referência o documento disponível no sítio do CNPq⁴.

Neste caminho, as áreas de conhecimento que apresentam um número expressivo de estudos a partir da verificação realizada no portal da CAPES, advém do âmbito das Ciências Sociais Aplicadas, juntamente com Ciências Humanas como podemos observar neste primeiro gráfico.

Gráfico 1 – 1ª Fase do Levantamento Bibliográfico realizado no portal de tese e dissertação da Capes no período de 2000 a 2015.



Fonte: Elaboração própria.

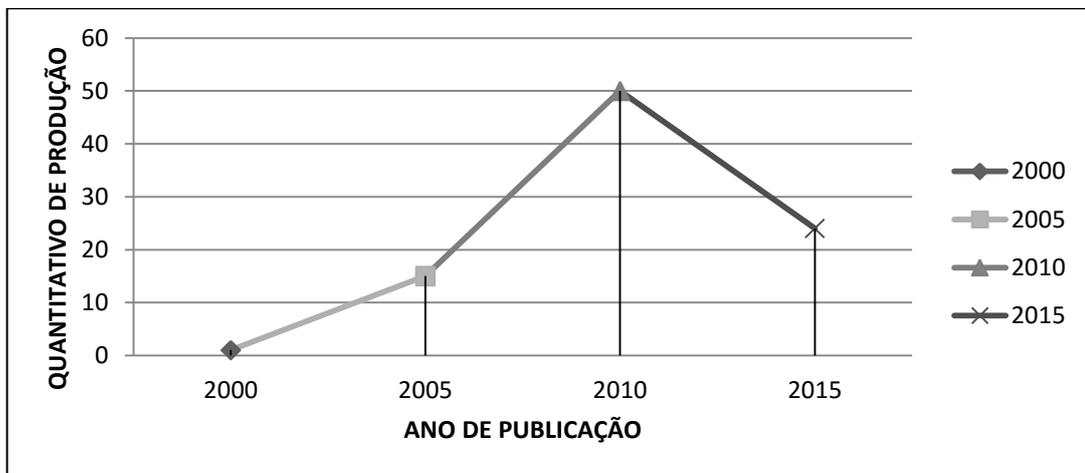
Nesse sentido, podemos constatar que no campo da Educação Física a qual se faz inserida na área das Ciências da Saúde, podemos notar que há pouca expressividade no seu quantitativo de publicações de estudos no portal CAPES referentes a esta temática nesse determinado período (2000 - 2015).

No entanto, no gráfico seguinte podemos observar que, no período compreendido entre 2005 e 2010, houve um aumento das produções relacionadas ao tema. Uma das hipóteses para essa constatação está relacionada à implementação da lei 11.645/08, a qual torna obrigatório o ensino da cultura indígena na educação básica.

Assim, é importante ressaltar que esta etapa da pesquisa se constituiu como parte fundamental no processo de amadurecimento do objeto de estudo, atrelado aos procedimentos e instrumentos que foram utilizados para coleta de dados.

⁴ Disponível em <<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>> Acesso em 12 jun. 2015.

Gráfico 2 – 1ª Fase do Levantamento Bibliográfico no portal da Capes: período de crescimento nas produções acadêmicas



Fonte: Elaboração própria.

A partir das análises dos estudos realizados no portal da CAPES, foi possível constatar que o número de publicações no período com maior crescimento de produção (2005-2010) sobre o tema foi de trabalhos na área das Ciências Sociais Aplicadas. Pois, das 33 produções, 21 (88%) foram publicadas no período analisado. A segunda área de maior destaque é das Ciências Humanas, de 27 produções, 16 (60%) foram publicadas no mesmo período. Na área da Saúde, das 7 obras identificadas no período de 15 anos, 5 são do campo da Educação Física. Dos 5 trabalhos encontrados, 3 foram publicados no período identificado com acentuado aumento das produções.

A partir desses achados optamos por analisar os trabalhos da Educação Física. Selecionamos para verificação os estudos publicados nos últimos 15 anos. Por esse caminho, investigamos também aspectos das obras que foram produzidas no momento de maior volume de trabalhos. Neste sentido, percebemos que os estudos discutem questões relacionadas à esportivização das práticas corporais (ALMEIDA, 2008); o fenômeno esporte/futebol que tem ocupado lugar central na aldeia Kaingang (FASSHEBER, 2006); e aspectos da saúde indígena (SOUZA, 2008).

Assim, a partir dos dados encontrados podemos afirmar que, de forma geral, o período de 2005 a 2010, foi determinante para crescente aumento nas publicações de estudos que se relacionam com o tema em todas as áreas. Entretanto, esse aumento não se estabilizou, desde 2010 até os meses iniciais de 2015, foi

constatado cerca de 50% baixo no quantitativo de produções acadêmicas, ou seja, caindo metade do nível de estudos realizados em um mesmo período (5 anos atrás).

Já na busca realizada nas revistas representativas do campo da EF, foram encontrados os seguintes estudos:

Quadro 2 – 1ª Fase do Levantamento Bibliográfico realizado nos periódicos da Educação Física.

Revista	Publicações de 2000 a 2015	Autores e ano de publicação
Movimento	Nenhuma.	Nenhuma.
Pensar à Prática	2 artigos	Nascimento Júnior; Faustino (2009); Almeida; Suassuna (2010).
RBCE	4 artigos	Vinha; Ferreira (2003); Grando (2006); Rubio; Futada; Silva (2006); RUBIO; Almeida; Almeida; Grando (2010).

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que as publicações ocorreram predominantemente no mesmo período em que se deu o aumento das teses e dissertações no portal da CAPES (entre 2005 e 2010). Na revista Pensar a Prática os 2 artigos foram publicados em 2009 e 2010. Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, do total dos 4 artigos, 3 foram publicados neste período.

Por meio de análise dos estudos, constatamos que estes autores discutem temas que estabelecem conexão com as dissertações e teses. Nesse sentido, elaboramos uma categoria geral relacionada às práticas corporais indígenas (tradicionais e/ou modernas) no processo, ora denominado: “reelaboração identitária dos Povos Indígenas”.

Nesse contexto, é possível refletir sobre os diversos aspectos que incidem nesse processo e tendem para uma reconfiguração da identidade indígena. Um desses elementos constituintes da e para manutenção e reelaboração da identidade nativa são as práticas corporais tradicionais, no qual, em nosso estudo visou-se mapear, descrever e analisar quais e como são desenvolvidas tais práticas na aldeia.

A partir da literatura, pressupondo a presença de elementos modernos nas práticas corporais no contexto das aldeias indígenas, quando nos aproximamos do campo de

pesquisa, pudemos confirmar esta hipótese: em que há difusão e entrelaçamento de elementos modernos e tradicionais⁵ no contexto analisado.

Nessa perspectiva de estudo, “a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são elementos básicos no processo”. Seguir por esse caminho requer cautela quanto aos procedimentos metodológicos (coleta e interpretação dos dados), pois o ambiente tal qual está dado “[...] é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Essa opção metodológica implica em considerar algumas fases importantes no processo. A primeira fase, que podemos definir como exploratória foi o momento de amadurecimento do objeto de estudo, e se delimitou o problema de investigação; A segunda fase podemos identificar como os procedimentos necessários para coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; A fase final foi dedicada à análise dos dados, na qual realizamos as interpretações e triangulação dos dados coletados (MINAYO, 1998). Vale ressaltar que, mesmo seguindo tais procedimentos, isso não significou enrijecimento dos procedimentos, essas fases se interpenetraram e ditaram o andamento do estudo.

Por isso, se fez necessário critério para escolha da etnia investigada no qual, foi à identificação de elementos tradicionais ainda vigentes no cotidiano daquele povo, selecionados por meio de revisão de literatura e, posteriormente, identificados no campo de pesquisa. A partir da análise do referencial, foi possível identificar elementos importantes para compreensão e estabelecimento de parâmetros básicos para elaboração de roteiro de observação e entrevista.

Por esse caminho, foi realizado mapeamento das escolas existentes na região por meio de consulta ao sítio da prefeitura municipal de Aracruz e contato por telefone com representantes institucionais. Naquela ocasião, em diálogo com os representantes da educação indígena, nos foi indicado o contato do cacique para solicitar à autorização para visita/entrevista/pesquisa na aldeia. Assim, optamos em realizar uma primeira visita para apresentação do projeto de pesquisa, descrevendo porque isso seria importante para nós e aldeia, e quais retornos teriam.

⁵ Essa constatação pôde ser evidenciada por diversos aspectos. Como por exemplo, a presença do campo de futebol no território da aldeia.

Essa sistematização ocorre em respeito ao tipo de hierarquização que é estabelecida nas aldeias indígenas, de forma que a comunidade indígena envolvida tenha ciência do que trata a nossa presença em seu meio. A autorização do cacique engloba a investigação na aldeia e escola do TI Três Palmeiras.

Nesse sentido, foram realizadas visitas e observações em duas aldeias - Boa Esperança e Três Palmeiras da etnia Guarani Nhãdewa - localizadas na rodovia ES-010. A partir da primeira visita a campo, a escola da aldeia surge como importante elemento para a elaboração do trabalho, pois nas circunstâncias analisadas apresentou-se como potente mecanismo de difusão de referenciais relacionados às práticas corporais tradicionais e modernas. Nesse sentido, na relação estabelecida entre o referencial teórico, a ida a campo e o processo de amadurecimento do pesquisador\pesquisa o objeto de estudo tomou novas formas e assim, as práticas corporais, a educação física e a escola passaram a ser elementos centrais na pesquisa.

Para tanto, buscou-se analisar quais e como as práticas corporais da aldeia atuam em um processo ora denominado de reelaboração identitária dos nativos da comunidade Guarani a partir da ótica dos líderes da aldeia e escola.

Por isso, um dos critérios de escolha da aldeia se deu a partir da existência da escola no território e acessibilidade à aldeia, no qual justifica-se a escolha pela aldeia Três Palmeiras (Boapy Pindo na língua Guarani).

A partir disso conversamos e realizamos entrevistas com o líder-cacique da aldeia, 2 professores indígenas e o diretor da escola da aldeia envolvida. Dessa forma, a opção por entrevistas semi-estruturadas⁶ pôde potencializar o aprofundamento das questões analisadas pelos sujeitos da pesquisa. As transcrições foram realizadas na íntegra para preservação dos detalhes e maior aproximação com as peculiaridades do campo. A construção de um diário de campo constituiu-se como elemento fundamental para descrição do local, relatos sobre o ambiente e as impressões do pesquisador ao se deparar com o campo.

O tipo de observação utilizada neste trabalho foi a não participante, onde “[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

⁶ Após submissão e aprovação do projeto pelo CEP.

No processo de análise dos dados coletados foi efetuada seleção dos temas abordados por meio do estabelecimento de eixos norteadores e seus respectivos conteúdos. A partir das análises de questões recorrentes nos dados coletados, efetuamos triangulação entre os dados do campo, o referencial teórico e análises dos pesquisadores.

Além dos procedimentos metodológicos formais adotados no primeiro momento da pesquisa bibliográfica, outras fontes de dados foram utilizadas para ampliação da análise e apropriação de referenciais para a pesquisa. A participação em congresso acadêmico de nível nacional e internacional no campo da EF, no Espírito Santo no ano de 2015 foi uma dessas investidas. Nessa oportunidade, pudemos nos aproximar de autores da área sobre a temática cultura indígena. Nessa perspectiva, tivemos conhecimento e acessamos o sítio de pesquisa COEDUC, no qual, visa "fomentar a produção de conhecimento nas linhas de pesquisa: Corporalidade e educação intercultural, Culturas escolares e culturas outras nos processos educativos, Educação do corpo educação e diversidades educação indígena" (COEDUC, [201-]).

O grupo Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), nasceu em 2005, é vinculado a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Desde então, diversas parcerias surgiram, como a vinculação com Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), além dos grupos de pesquisas da GPMSE/UFMT, MOVER E NEPI DA UFSC, NECON/UnB, PAIDEIA/UFRN e GEPEFIC/Unicamp. Estes grupos realizam pesquisas nas áreas de Educação, Antropologia e Educação Física (COEDUC, [201-]). À vista disso, pudemos constatar relação dos elementos encontrados no campo do objeto com os achados da literatura.

Por isso, o COEDUC se tornou importante fonte de apoio teórico, pois, ao resgatarmos as análises de dados fruto da iniciação científica, pudemos avançar em questões outrora pouco desenvolvidas. Como por exemplo, o que confere a reelaboração da identidade nativa, cultura escolar e sistema de ensino para os povos indígenas, no qual, durante o processo de pesquisa foi ganhando cada vez mais espaço a partir da interação/triangulação pesquisador-campo-literatura.

Nessa perspectiva, a descoberta por meio de indicação deste sítio de pesquisa, culminou na ampliação de nossas referências teóricas com estudos pertinentes ao

lócus da pesquisa. Assim, a seleção dos conteúdos para embasamento teórico ocorreu a partir de questões específicas fruto das análises de dados.

Logo, pudemos selecionar a partir dos títulos e resumos, 4 artigos e 4 livros disponibilizados no sítio COEDUC. Nestes estudos, buscou-se compreender as concepções de infância da criança indígena (GRANDO, 2014a); Os processos educativos e a educação do corpo da criança Chiquitano (GRANDO; QUEIROZ, 2013); Reflexões sobre a submissão étnico-eurocêntrica e/ou exclusão social (GRANDO, 2004); Aspectos que atravessam, constituem e marcam o 'corpo' e sua identidade (GRANDO, 2014b).

Além desses artigos, os livros selecionados retratam os efeitos do megaevento "Jogos Indígenas" (PINTO et al, 2009); Reflexões sobre educação indígena, escola e a criança indígena (TASSINARI et al, 2012); Os jogos e brincadeiras indígenas na escola (GRANDO, 2010); Educação intercultural na escola (GRANDO et al, 2010).

Já a participação no congresso acadêmico foi de suma importância no processo de pesquisa, pois, possibilitou contato e conversa informal com pesquisadores da temática. Dessa forma, outros estudos foram indicados e agregados ao acervo bibliográfico, como o estudo de Nascimento e Vinha (2007) sobre sistema escolar e educação escolar indígena.

Outro fato importante no processo de estudo e aprofundamento do tema foi à possibilidade de participação nos "Jogos Mundiais dos Povos Indígenas", realizado em Palmas (TO), Brasil. Nesse evento, que teve duração de 10 dias, ocorreram encontros e debates com autores das diversas áreas do conhecimento, com temáticas relacionadas à(s) cultura(s) indígena(s). A partir desse evento, pudemos ter uma dimensão maior do cenário que se encontram as diversas culturas indígenas brasileiras, seja no âmbito da saúde, educação, esporte, direito, mulher indígena, entre outros, pudemos ouvir relatos dos próprios indígenas sobre seus conflitos e anseios.

Então, embora a participação do evento pareça não fazer relação direta com o problema de estudo, a imersão do pesquisador no campo em um contexto mais amplo, possibilitou apropriação e compreensão de outros aspectos do rico universo das diversas culturas indígenas.

Assim, foi nesse evento que pudemos participar da mesa redonda sobre educação escolarizada indígena, no qual, foi possível estabelecer relação direta com o nosso tema. Naquela oportunidade, ouvimos debates acerca do documento "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas", e, ao acessá-lo, nos deu grande suporte para nossas análises.

No decorrer do processo de estudo da iniciação científica, utilizamos os achados teóricos e coleta de dados, a partir da análise efetuada, demos continuidade à pesquisa para o trabalho de conclusão de curso (TCC).

Dessa forma, realizamos nova pesquisa do tipo bibliográfica nas três revistas da EF e ao portal de tese e dissertação da CAPES, para verificarmos através de outras expressões e termos novos estudos no mesmo período levantado anteriormente (2000 a 2015). Por esse caminho, utilizamos os termos Educação física na escola indígena, Educação Física e educação indígena e Educação escolar indígena. Assim, a primeira seleção foi realizada a partir dos títulos e em seguida, através dos resumos.

Nessa perspectiva, no portal de tese e dissertação da CAPES, do total de 25 estudos selecionados, 5 são da Educação Física, no entanto, 3 já haviam sido encontrados na primeira fase do levantamento bibliográfico. Assim, apenas dois novos estudos foram encontrados do campo, porém, estes não fazem relação direta com o nosso objeto de estudo, pois, ambos tratam da saúde indígena.

Ainda nesta segunda fase de levantamento bibliográfico, nas revistas do campo da EF, como podemos observar no quadro abaixo, apenas na revista Movimento foi possível encontrar um novo estudo. Ressaltamos que não consideramos novamente os estudos que já haviam sido encontrados na primeira fase da pesquisa, pois, avançamos na busca com outros termos presentes nos títulos para seleção de novos estudos.

Quadro 3 – 2ª Fase do Levantamento Bibliográfico realizado nos periódicos da Educação Física.

Revista	Total de publicações nas edições de 2000 a 2015	Total de estudos selecionados	Autores e ano de publicação
Movimento	682	1	Boaretto; Pimentel (2015)
Pensar à Prática	515	-	Nenhum estudo relacionado à temática.
RBCE	722	-	Nenhum estudo relacionado à temática.

Fonte: Elaboração própria.

Este novo estudo selecionado na revista Movimento a partir dos critérios citados anteriormente, trazem reflexões a partir da lei 11.645/08, pontuando a relevância de uma educação intercultural e apresenta a dança Kaingang como forma de educação (BOARETTO; PIMENTEL, 2015).

Nesse movimento, na pesquisa sobre autores de outras áreas que vinham se destacando com diversas obras sobre a temática, encontramos uma autora e editora que compõe a revista denominada Espaço Ameríndio. Esta revista é vinculada ao Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT), do programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande dos Sul (UFRGS).

Seu primeiro ano de edição foi em 2007, sua periodicidade é semestral. Desde então, foram 135 estudos contemplados. Nessa via, mesmo não sendo estudos da EF, optamos por realizar o levantamento bibliográfico neste periódico. Dessa forma, por meio de análise dos títulos e, posteriormente, resumos, pudemos selecionar 8 estudos sobre educação-escola indígena que se relacionam com o objeto de estudo, como podemos observar no quadro abaixo (ESPAÇO AMERÍNDIO, [200-]).

Quadro 4 – 2ª Fase do Levantamento Bibliográfico na Revista Espaço Ameríndio.

Revista	Total de publicações	Total de estudos selecionados	Autores e ano de publicação
Espaço Ameríndio	135	8	Teao (2008); Antunes (2009); Urquiza; Nascimento (2010); Busarello; Keim (2011); Nascimento (2013); Silva (2013); Fernandes; Fernandes (2015); Mastop-Lima (2015);

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, podemos perceber a semelhança temática entre os autores no que tange reflexões de diversos aspectos que configuram a educação escolar indígena. Assim como as relações identitárias e escola na aldeia (BUSARELLO; KEIM, 2011; TEAO, 2008); Sugestões para construção de matrizes curriculares para escolas indígenas (NASCIMENTO, 2013); O pensamento ocidental e a concepção dos povos indígenas, para constituição da escola indígena (ANTUNES, 2009); Educação diferenciada no contexto dos povos indígenas e agricultores familiares (MASTOP-LIMA, 2015); A escola como espaço de fronteira (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010); O PROEJA indígena na UFRGS (SILVA, 2013), e sobre os diversos conceitos de saber e conhecimento, para diferentes sociedades e *modus* (FERNANDES; FERNANDES, 2015).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ALDEIA E ESCOLA INDÍGENA: TENSÕES E PERSPECTIVAS

Das quatro aldeias da etnia Guarani Nhãdewa existentes no município de Aracruz, localizada ao norte do Espírito Santo, as aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras são as únicas que possuem escolas de ensino fundamental (EMEF). A aldeia Boa Esperança atende alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino e a escola em território da aldeia Três Palmeiras, atende turmas do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental em ambos os turnos. Essa constatação foi central para a definição do lócus de estudo, pois essa aldeia concentra um maior número de alunos. Sendo assim, após diversos contatos telefônicos com a coordenadora da educação indígena da região, com o diretor da escola e com o cacique da aldeia Três Palmeiras, foi possível marcar uma visita e prosseguir o estudo.

Na primeira visita à aldeia, fomos recebidos pelo Cacique e levados à casa cultural, considerada importante para os membros do grupo cuja finalidade principal é a exposição da história, da arte, as conquistas e a crença do povo Guarani. Essa casa foi construída a partir de um trabalho idealizado pelo presidente da Associação Indígena Wera Djekupe. Além de fotografias que cobrem as paredes da casa, há possibilidade de conhecer instrumentos musicais pertencentes à cultura Guarani Nhãdewa. Neste espaço também é vendido material artesanal construído pela própria comunidade (pau de chuva, chocalho, flauta), instrumentos que foram utilizados para caça (arco e flecha, lança), cestos e adornos (cocar, brincos, colar, pulseiras) com características próprias daquele povo. É possível comprar DVD que narra a história desta etnia e um glossário com informações sobre a língua Guarani Nhãdewa.

A produção e venda desses artesanatos destina-se à captação de recursos financeiros para sustentação do grupo, pois, segundo o cacique, não é mais possível sobreviver exclusivamente da caça e pesca naquela região. Por isso, além de recursos públicos destinados à população indígena, utilizam a comercialização de artesanatos e pequenas lavouras como mecanismo para subsistência da comunidade.

Percorrendo a aldeia é possível perceber que as famílias moram em pequenas casas de tijolos, algumas separadas por apenas alguns metros, outras distantes e escondidas na mata. No centro da aldeia é possível identificar o Ogwã. Trata-se de uma grande estrutura circular de madeira, semelhante a uma casa recoberta com palhas destinada às reuniões, anúncios do cacique e do grupo. À tarde esse mesmo espaço recebe mesas, cadeiras e torna-se espaço de aula da escola - nhebo'eaty.

A chegada da escola na aldeia Três Palmeiras ocorreu em 1997, por iniciativa do cacique e uma comunidade cristã da região que financiou a obra. Posteriormente, a Prefeitura Municipal construiu mais duas salas. A estrutura física principal da escola é constituída por duas pequenas salas situadas ao lado direito da entrada da aldeia. Essa escola, mesmo com poucas cadeiras, mesas, um pequeno quadro negro e uma estante improvisada onde ficam os cadernos, atende alunos de todo território indígena da região.

O cacique destacou que, embora seja um dever do Estado, isso somente ocorreu a partir de cobranças da comunidade sobre as necessidades decorrentes das circunstâncias por eles vividas. Atualmente, a escola oferece turmas do 4º ao 9º ano do ensino fundamental cujos componentes curriculares são de grade “regular” que conferem a sociedade nacional, ampliada com o ensino da escrita da língua Guarani⁷.

Na aldeia Três Palmeiras, mesmo que os espaços sejam bem definidos na dinâmica social da comunidade, é possível perceber sinais que indicam apropriação da escola pela aldeia, elas se misturam e dão o tom desse movimento de integração. A escola é percebida como importante conquista para os nativos e se mistura ao cotidiano da comunidade. Segundo um dos nossos informantes, nem sempre foi assim. No início, a grade regular de ensino e o modelo de escola implantada não consideravam peculiaridades do povo nativo. Essa maneira de pensar e desenvolver a educação indígena durou por muito tempo devido às características dos professores. Eles eram “de fora” (expressão utilizada pelo diretor para identificar os não nativos) e, conseqüentemente, os conteúdos selecionados não eram os mais adequados, como mencionado nos estudos de Nascimento e Vinha, as ações educativas era de

⁷ Como preconiza a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

caráter integracionista (2007, p. 4). Nessa perspectiva, não se tratava de educação indígena,

[...] era uma escola que tinha ainda a ideologia “de fora”, da sociedade nacional, e na época a professora era a professora da FUNAI, e era branca né, então não tinha nenhum conhecimento sobre a cultura indígena de forma geral (DIRETOR DA ESCOLA).

Nessa compreensão, não basta que a escola esteja em território indígena, ela precisa ser reorganizada para cada contexto respondendo aos anseios da aldeia.

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última (BRASIL, 1998, p.33).

Importante ressaltar que “[...] nenhuma legislação específica para a educação escolar indígena, poderá prever ou dar conta da imensa diversidade de situações históricas e culturais vividas pelas inúmeras sociedades indígenas contemporâneas” (BRASIL, 1998, p. 34). Ou seja, nenhum documento servirá como “receita”, cada prática pedagógica será construída de acordo com a realidade envolvida, em concordância com a superação da visão dos indígenas como seres homogêneos e ao abandono a concepção de uma educação integracionista⁸.

Segundo o diretor da escola, mesmo com esses avanços, existem muitos desafios para a uma educação indígena diferenciada:

[...] quando é uma ideologia lá “de fora” que não tem preocupação nenhuma com a cultura indígena, vem já tudo pronto no papel... uma cultura lá de fora, da Europa, principalmente, né? Já vem pronta. Aqui não, a educação indígena tem que construir ainda. Estamos caminhando, não estamos no fim, não estamos nem início, mas, estamos é caminhando ainda (DIRETOR DA ESCOLA).

Nesse contexto, em meio às dificuldades, as estratégias vão se constituindo para construção de uma escola que seja efetivamente *da* e *para* a aldeia. Um fato que ilustra uma dessas ações é a participação de decisões da escola guarani que ocorrem em conjunto com os ‘líderes’ da escola e os líderes da aldeia. Outra iniciativa importante identificado no campo é o trabalho voluntário do filho do cacique da aldeia vizinha (Boa Esperança) que, por meio de oficinas e vivências relacionadas às medicinas naturais, arte mosaico e práticas corporais específicas da

⁸Consta no documento Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena – Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

etnia, por eles denominadas de etnojogos, resgata aspectos da cultura tradicional guarani. Estas oficinas acontecem três vezes por semana no contra turno matutino e vespertino da escola.

Assim, de acordo com os nossos informantes, as práticas corporais tradicionais mais vivenciadas na aldeia Três Palmeiras é a zarabatana, o mangá-peté⁹, arco e flecha, danças e cânticos como o Tangará¹⁰ onde apenas as mulheres participam, fazendo menção a natureza. Podemos presenciar uma pequena demonstração do tangará e o Jhondaro, que é uma dança de guerra praticada apenas por homens. Antigamente a dança ocorria em um período de três dias e três noites sem intervalo. Atualmente, ocorre de três a quatro horas sem interrupção, sua intenção é desenvolver habilidades caso haja confrontos.

Essa relação próxima entre os sujeitos da aldeia e a escola, e a possibilidade de compartilharem os conhecimentos nativos e modernos, indica que a escola na aldeia, gradativamente, vai se constituindo como extensão da aldeia. Assim, é possível perceber aspectos da integração entre comunidade, líderes da aldeia e a estrutura escolar ganham novos contornos pela necessidade comum dos sujeitos envolvidos.

Nesse cenário, ao passo em que processo de modernização e seus desdobramentos científicos, econômicos, políticos, etc., tencionam para um tipo de esquecimento das práticas tradicionais, simultaneamente, existe a tentativa de preservação dos saberes e práticas tradicionais/nativas que funcionam como um tipo de resistência e garantem identidade nativa atualizada. Assim, os saberes adquiridos pela oralidade, intergeracionalidade, no cotidiano, irão ser incorporados à lógica educacional local.

Nessa lógica, é possível perceber que

O papel da escola não é substituir os conhecedores da comunidade, os mais velhos, a sabedoria dos mais velhos, não é. O papel da escola é pra fortalecer esse mundo de conhecimento tanto de fora quanto de dentro da comunidade né? Então, fazer uma ponte de sabedoria, de crítico, de reflexão para o aluno. Não é substituir o conhecimento dos rezadores, o conhecimento do Pagé, o conhecimento do cacique, não, não é. É pra

⁹ O mangá-peté em língua guarani significa bolinha de gude. Através do cacique, pudemos descobrir que esse jogo tradicional é de origem indígena. E há muito tempo atrás, era jogado com bolinhas feitas de barro, embora, atualmente, na aldeia pudemos observar as crianças jogando com bolinhas de vidro.

¹⁰ Tangará significa pássaro em guarani.

ajudar, um adicional a um conhecimento a mais para os alunos para os estudantes (DIRETOR DA ESCOLA).

Seguir por esse caminho significa compreender a educação além das paredes da escola, pois, a educação nativa ocorre também e, principalmente, no cotidiano. Em outra perspectiva, se a escola é apropriada e reconstruída pela aldeia para mediar e reafirmar os saberes respeitando a singularidade, bem como, o modo de ser Guarani, podemos notar um movimento de integração da escola no cotidiano dessa aldeia. Nesse contexto, Oliveira (2012, p. 112) apresenta na tradução literal guarani o significado da palavra *escola* como sendo “lugar onde a gente aprende”. Logo, podemos perceber no contexto analisado que “esse lugar” de aprendizado tem se configurado tanto na escola como além de suas paredes. Ou seja, a escola é incorporada à aldeia.

Grando (2006), ao elaborar suas análises acerca da relação entre saberes do cotidiano e saberes institucionalizados na aldeia Boe do povo Bororo, sugere que “[...] o conhecimento relativo ao saber escolar não tem a força do saber cotidiano transmitido com sentidos próprios da realidade compartilhada na família, isto é, da ‘educação do corpo’ que se mantém nas sociedades tradicionais” (GRANDO, 2006, p. 38). A autora indica aspectos importantes e que devem ser considerados quando analisamos sociedades com características dessa natureza. Grando (2006) destaca elementos relacionados aos usos corporais e os sentidos atribuídos na relação estabelecida com o povo, com a natureza e a identidade nativa. Guardadas outras considerações, constatamos que na aldeia Três Palmeiras, a escola tem assumido papel relevante para reafirmação e renovação dos saberes tradicionais deste povo. O que observamos na aldeia Três Palmeiras é um movimento de apropriação e ressignificação da escola. A escola faz parte do cotidiano da aldeia. Por isso, é possível perceber a escola como **extensão** dos saberes da aldeia. Nesse contexto, o saber e a transmissão dos saberes do cotidiano estão ligados no dia a dia da aldeia\escola\aldeia.

Dessa maneira, as tensões decorrentes da “disputa por validação” entre os saberes tradicionais e saberes modernos (institucionalizados) dão o tom das mudanças a serem realizadas. Assim, a escola além do caráter educacional civilizado, assume papel de reforçar a identidade guarani nhãdewa. Melo (2012), sugere que a escola nativa acolhe novos papéis através da negação/resistência as forças externas, atrelado ao movimento de reinvenção da mesma. Segundo a autora, para os

guarani, a escola “não possui o papel incisivo de disciplinamento do corpo, mas de afirmação de *identidades*, de troca de saberes e conhecimentos” (MELO, 2012, p. 125). Equivalente ao que encontramos na aldeia Três Palmeiras, a escola é “reconstruída” como potencializadora e catalizadora no processo de reelaboração identitária nativa guarani nhãdewa.

Isto posto, pudemos identificar no estudo de Oliveira (2012), outra semelhança da aldeia M’Biguaçu (SC) da família Guarani Chiripá¹¹ com a aldeia investigada. No que confere a escola como importante elemento de “valorização da tradição”, tal como a LDB (1996) e o RCNEI (1998) designam. Desse modo, a escola torna-se um espaço que recupera os saberes tradicionais esquecidos no dia a dia da comunidade e passa ser um espaço de aprendizagem e extensão dos saberes tradicionais, somados aos saberes institucionalizados.

No fluxo dessas relações se estabelece um paradoxo: se para Grando (2006) o conhecimento relativo ao saber escolar não tem a força do saber cotidiano transmitido com sentidos próprios da realidade compartilhada na família, nossos dados sugerem que tanto os saberes do cotidiano quanto os saberes da escola são difundidos no cotidiano, manifestados por meio de uma cultura híbrida ou em transformação. Poderíamos chamar de estabelecimento de uma nova “tradição”. Um novo espaço apropriado e reconstruído para dar conta das demandas “moderno\tradicionais”. Um saber “novo” (Atualizado) com participação dos sujeitos no processo de codificação. Isso não significa a aniquilação dos saberes e suas raízes, ou uma superposição das fontes geradoras, indicam difusão simultânea no cotidiano da aldeia e “sua escola”.

4.2 ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E “CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO NATIVO”

No bojo das mudanças ocorridas no âmbito da escola indígena, podemos identificar aspectos importantes relacionados às práticas corporais “esportivas”, a educação física e o que, provisoriamente, estamos descrevendo como processo de reelaboração identitária guarani nhãdewa.

¹¹ Tal como apresentado na revisão de literatura, as famílias Guarani se dividem em Guarani Mbya, Guarani Nhãdewa ou Chiripá e Guarani Kaiowá (CASTRO; NEIRA, 2009).

O esporte moderno, ao longo das últimas décadas (principalmente pós-guerra fria), tem se tornado representante primordial das práticas corporais humanas nos meios de comunicação, nas iniciativas de projetos sociais, nas escolas, e, também, é possível perceber forte atuação em algumas terras indígenas. Quando nos referimos ao esporte moderno, consideramos aquelas práticas desenvolvidas na Europa do século XIX cujos elementos fundamentais para identificação segundo Guttmann estão ligados à secularização; à racionalização dos procedimentos; igualdade de condições e de oportunidades de competir; a especialização de papéis; a organização burocrática; quantificação dos resultados e ao *record*. Esses são elementos fundamentais que estruturam o esporte moderno (GUTTMANN, 2004, apud ALMEIDA, 2013).

Esse é o esporte que irá predominar nos veículos especializados e que, gradativamente, a Educação Física será incumbida para difusão na escola. Para Vinha (2004), o esporte é considerado um importante “instrumento” educacional e pode incitar transformações e modificações no modo de ser de um povo. Segundo Grandó (2006), Fassheber (2006) e Almeida (2013), o futebol (esporte moderno Bretão) tem ocupado lugar central nas práticas corporais dos povos Kaingang e Bororo. Para esses autores, o futebol passa a ganhar cada vez mais espaço no cotidiano das aldeias indígenas devido ao processo de estreitamento na relação com a população não indígena. Essa relação educativa do esporte aparece de uma maneira bem peculiar no trabalho de Fassheber (2006). Os resultados apresentados pelo autor indicam que o futebol é apropriado e ressignificado mimeticamente, passando a se constituir como um dos aspectos para reafirmação identitária do ser Kaingang.

Quando analisamos a relação entre os esportes modernos (futebol) e os sujeitos da aldeia Três Palmeiras, podemos perceber outros aspectos. Diferente da constatação de Fassheber (2006), o futebol mesmo que desfrute de “status” positivo com os jovens da aldeia, não foi possível identificar características suficientes para justificar sua difusão para garantir aspectos da identidade do grupo. Nessa perspectiva, segundo os sujeitos da pesquisa, as modalidades esportivas modernas comprometem a difusão de valores tradicionais nativos e, por isso, não podem ter exclusividade sobre outras possibilidades do se movimentar do índio.

Nesse sentido,

[...] no meu vê a gente não pode, nosso povo, nós, não podemos focar muito nesse esporte dos brancos” (Cacique da aldeia se referindo as aulas de Educação Física dadas por um professor não índio).

Para o sujeito entrevistado, existe o “esporte” dos não índios, que são os esportes tradicionais das sociedades civilizadas (esportes modernos) e o “esporte” do índio nativo que são as práticas corporais vividas no dia a dia, como corrida, arco e flecha. Para os sujeitos da pesquisa, o “esporte” do índio e a Educação Física acontecem independente da aula propriamente dita, se manifestam no se movimentar, no andar, no brincar, no jogar, no dançar, nos cânticos, na pesca. Essa ótica se sustenta inclusive entre os professores nativos e diretor da escola:

[...] a EF já está inserida, porém, como os não indígenas falam: tem que ter o professor específico né pra isso. Mas na verdade sempre teve, sempre aconteceu (PROFESSORA DA ESCOLA).

[...] pra nós Guarani a EF de fato seria já em todo momento, em todo momento em que a criança faz seus movimentos, é mesmo que seja no trabalho, mesmo que seja brincando, mesmo que seja jogando, já é uma forma de educar fisicamente (DIRETOR DA ESCOLA).

Segundo Brasil (1998, p. 322),

[...] as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física: além do banho de rio, podem ser consideradas formas indígenas de Educação Física: os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc. Não é comum incluir a confecção de utensílios e as atividades produtivas entre os objetos de trabalho da Educação Física. Essa inclusão, porém, é coerente com a definição abrangente que se adota no parágrafo anterior: quaisquer atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertencem à área da Educação Física.

Sendo assim, a relação corporal com o mundo, a compreensão ampla de que tudo que ocorre pelo corpo e pelo movimento é educação física, se estabelece com elementar para não aceitarem a disciplina no formato “externo”. A Educação Física tradicionalmente difundida nas escolas regulares está vinculada às modalidades esportivas, por isso, as lideranças apresentam receio de que sejam trabalhados apenas conteúdos que não dialogam com as práticas corporais tradicionais da aldeia. Como há muito interesse de aprender jogar futebol e outras modalidades esportivas do gênero, principalmente, entre os mais jovens, há receio que ocorra substituição das práticas corporais tradicionais pelos esportes dos não índios.

No caso da aldeia Três Palmeiras, durante algum tempo, a escola teve um professor de Educação Física não índio, e os conteúdos eram predominantemente sobre o

futebol e os esportes modernos convencionais. Hoje, quem é responsável pela disciplina é um professor de matemática índio.

Essa autonomia¹² para definição se terá ou não educação física na escola indígena, é prevista nos documentos oficiais. Nessa perspectiva, pode acontecer que os nativos “[...] considerem que a educação corporal informal (fora da escola) e as atividades físicas desenvolvidas no dia-a-dia e nos rituais são suficientes para a formação de suas crianças e seus jovens” (BRASIL, 1998, p. 323). Entretanto, é destacado no documento que, no momento contemporâneo, a EF pode ser importante para a maioria dos grupos indígenas brasileiros, pois,

Certos conteúdos da Educação Física parecem atrair bastante o gosto dos índios. Trata-se das práticas conhecidas como *esportes*, que, hoje em dia, fazem parte do cotidiano e do imaginário de muitos dos povos indígenas que vivem no país. [...] O interesse indígena pelo futebol estende-se a outras modalidades. Nos Jogos Indígenas que vêm sendo organizados no Brasil (Jogos Abertos Indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul, 1995 e Primeiros Jogos dos Povos Indígenas, 1996), há exemplos de que o vôlei e o atletismo somam-se aos "jogos tradicionais" e ao futebol no gosto dos índios esportistas. [...] Certas avaliações preliminares na área da Educação Física indicam que, depois do contato sistemático com a sociedade envolvente, os esportes "dos brancos" passam a "substituir" os jogos indígenas tradicionais (BRASIL, 1998, p. 323-324).

É possível identificar tensões entre jovens e líderes indígenas relacionadas às modalidades esportivas e práticas tradicionais em outros contextos e etnias. No caso dos Kadiwéu (VINHA; FERREIRA, 2003), os jovens e líderes do grupo preferem a prática do futebol, “[...] em detrimento das festas tradicionais, parece mais motivador pelos desafios que o esporte promove do que pela rejeição à cultura” (VINHA; FERREIRA, 2003, p. 155). Contudo, é possível perceber claramente o risco do desaparecimento e distanciamento da cultura tradicional de um povo em virtude do estreitamento e intercâmbio com a cultura “branca”. Embora, a autora destaque a força e resistência do sujeito Kadiwéu em manter sua história buscando soluções e adaptações para reelaboração, ressignificação dos elementos modernos. Nessa perspectiva, as autoras relatam que o esporte promove algo inacabável, que “[...] não finda nunca, renova-se a cada evento” (VINHA; FERREIRA, 2003, p.154).

Já nos jogos tradicionais o sentimento de rivalidade acaba em cada jogo realizado, como por exemplo, nas lutas corporais. Desse modo, podemos compreender que, mesmo com a aceitação da prática de esportes modernos no cotidiano, para os

¹² A autonomia que a comunidade e líderes da aldeia têm sob a escola no TI, é citada nos estudos de Oliveira (2012).

ancestrais, essa ação gera conflitos internos e mesmo com a apropriação para ressignificação desses elementos modernos, ainda há resistência por parte dos mais antigos da aldeia.

Nesse contexto específico, a ideia de superioridade do saber do cotidiano ao saber escolar (GRANDO, 2006), volta a ganhar força devido às características dessas práticas e como elas são vividas pelos nativos. Apresentar outras maneiras de ver/vivenciar as práticas corporais, os esportes, a EF configuraria um processo de ampliação dos referenciais dos nativos. Para isso, é necessário que os conteúdos da Educação Física estejam em sintonia com o dia a dia do nativo, com sua história.

O documento RCNEI ressalta que, a ideia é que o professor de EF possibilite não apenas a vivência das práticas corporais tradicionais por si só, mas, que tente estimular reflexões dos motivos que foram geradores para este abandono (BRASIL, 1998).

Nesse movimento de construção da escola no contexto das aldeias, se compreendermos a escola indígena e os documentos decorrentes do processo de implantação de instituição “branca”, é possível perceber indícios de um modelo de escola onde os sujeitos precisam se adequar às demandas vigentes. A partir do estudo realizado, foi possível constatar que a escola “tradicional” tem sofrido importantes mudanças sobre seu papel na sociedade envolvente, mesmo que alguns princípios tendem para manutenção das características civilizatórias etnocêntricas.

No contexto das escolas indígenas, Tassinari (2012) sugere que, mesmo que a escola indígena se encontre no processo de apropriação e (re)invenção na/da aldeia, dificilmente os envolvidos abandonarão o parâmetro externo a ser seguido, comparado e reproduzido, pois, “a educação indígena sempre aparecerá sob a marca da falta: falta-lhe formalidade, sistematização, currículo, espaço específico, tempo determinado, abstração, falta-lhe, sobretudo, a linguagem escrita. [...] falta-lhes escola!” (2012, p. 290).

De maneira específica, quando pensamos sobre os corpos da escola e as práticas corporais por eles realizadas, concordamos com Grando (2012) quando enfatiza que as práticas corporais civilizadas marcam o ‘corpo’, bem como, a identidade nacional e propõe a “[...] descolonização dos saberes e do ser na sociedade brasileira”

(GRANDO, p. 138, 2014b). Essas relações, advindas do contato direto com o “homem branco” e a cultura moderna interfere de maneira a provocar um tipo de desestabilização a concepção de educação e outros aspectos que constituem a cultura de povos tradicionais. Isto está fortemente atrelado à maneira em que o nativo reconhece a sua própria **identidade**.

Portanto, no caso da Educação Física, das práticas corporais relacionadas, tem se configurado a relação direta entre iniciativas governamentais e comunidade indígena. Entretanto, os desafios se amontoam quando pensamos nas mudanças a serem realizadas para construção de saberes que deem conta das demandas decorrentes das tensões no processo de desenvolvimento da educação indígena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão ao campo de estudo possibilitou identificar elementos importantes para compreensão do cenário em que se dão as práticas corporais na aldeia Três Palmeiras. A proposta de estudo seguiu o princípio fundamental de construção de objeto de pesquisa atrelado à inter-relação pesquisador-objeto. Nessa lógica, as questões analisadas expressam os dados extraídos no contato direto com o campo mediados pelo ajuste intelectual seletivo do pesquisador. Nesse contexto, constatamos que, a partir da ótica dos sujeitos da pesquisa, existe um movimento de apropriação e ressignificação da escola em prol da manutenção de elementos identitários do povo nativo.

Nesse contexto, pudemos constatar que a escola da aldeia Três Palmeiras tem desempenhando um papel de catalizadora na valorização da tradição e extensão dos saberes tradicionais e, simultaneamente, os saberes institucionais. Nesse sentido, vale ressaltar que a escola [...] é mais pra reforçar esses valores e resgatar também algumas coisas que já foram perdidas um pouco e eu acho que é isso, a escola é mais uma ferramenta de apoio na educação [...] (PROFESSORA NATIVA DA ESCOLA). Nessa compreensão, a escola mesmo sendo um elemento externo, está em uma tensão permanente entre tradição e modernidade. Logo, não podemos abrir mão de reconhecer “[...] a efetiva diferença que está não só nos conhecimentos escolares, como nos modos de conceber o conhecimento, sua produção, aquisição e expressão” (TASSINARI; COHN, 2009; apud TASSINARI, 2012, p. 287). Por isso, o sentido da luta dos nativos para apropriação e reinvenção da escola, que vai muito além de estudar na língua materna, mas, em reestruturar desde os seus conteúdos, como as formas de conceber o conhecimento, os calendários da escola, tempos e espaços de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos.

Nessa relação, a escola da aldeia Três Palmeiras torna-se parte do cotidiano da aldeia possibilitando compreendê-la como extensão dos saberes da aldeia fortemente atrelados aos saberes institucionalizados. Dessa maneira, as tensões decorrentes da “disputa por validação” entre os saberes tradicionais e saberes institucionalizados (escolares) dão o tom das mudanças a serem realizadas. Assim, a escola, além do caráter educacional civilizado, assume papel de reforçar a identidade guarani nhãdewa. Ou seja, a escola, além da grade regular, torna-se um

espaço para recuperar os saberes tradicionais, gradativamente, esquecidos no dia a dia da comunidade, e passa ser um espaço de aprendizagem e extensão dos saberes tradicionais somados aos saberes institucionalizados. Ressaltamos que nesse aspecto, compreendemos que essa relação não se estabelece de maneira simples e findada, mas, que se encontra em permanente processo.

No âmbito das práticas corporais relacionadas à Educação Física a relação é semelhante. A EF na perspectiva externa (disciplina curricular – professor não índio) destoa das práticas nativas, pois está vinculada ao modelo esportivo formal. Nesse contexto, a redução da EF escolar em conteúdos esportivos funciona como empecilho no desenvolvimento da disciplina na comunidade. Por isso, a “Educação Física Nativa” acontece independente da aula propriamente dita, ela é manifestada no se movimentar, no andar, no brincar, no jogar, no dançar, nos cânticos, na pesca. Nesse caso, a Educação Física escolar deve estar em sintonia com as representações do se movimentar do índio. Em outras palavras, a Educação Física precisa abordar e estar integrada à “Cultura Corporal Nativa”.

Nesse sentido, compreendemos que na aldeia Três Palmeiras, a escola tem assumido papel relevante para reafirmação e renovação dos saberes tradicionais deste povo e, simultaneamente, “civilizando-os” (estão embutidas todas as interpretações possíveis para o termo). Sendo assim, a escola e a EF nativa (professor índio) funcionam de maneira integrada à aldeia e se apresentam como potencializadoras do processo de reelaboração identitária para manutenção e, simultaneamente, atualização do ethos Guarani Nhãdewa.

Desse modo, pudemos perceber algumas indagações que ainda carecem de maiores esclarecimentos. Na perspectiva de novos estudos, pudemos interpelar se além da relação estabelecida com o modelo esportivo, existem outras possibilidades relacionadas à ideia do se movimentar do índio com o campo da Educação Física? Quais as possíveis relações entre EF e educação indígena no currículo de formação inicial? Como a ideia de educação do corpo vivenciada em sociedades tradicionais específicas pode ser compreendida, apropriada e utilizada no campo da Educação Física indígena? Existem diferenças na concepção de corpo e educação do corpo em uma aldeia que não tenha escola? Os jovens nativos têm a mesma compreensão sobre as práticas corporais que os adultos líderes da aldeia?

Não podemos “abandonar” a obra sem relatar em síntese acerca desta experiência como discente-pesquisador. Este foi o primeiro contato com o “universo acadêmico”, e nesse sentido, pudemos perceber a relevância de vivências/experiências para a formação cultural/humana atrelada a formação profissional.

Isto pôde acontecer por meio do contato direto com os professores e alunos do curso e de outras áreas, na troca de saberes/experiências nos grupos de estudo, as reflexões apontadas nos projetos de extensão da faculdade, e por fim, no processo de elaboração e desenvolvimento do projeto iniciação científica e TCC, todos enriqueceram a minha formação acadêmica/humana.

Especificamente para escopo desta pesquisa, pôde-se provocar a superação de paradigmas acerca da “nossa” cultura e a cultura dos povos indígenas. A partir do momento que nos aproximamos da literatura e principalmente do campo-objeto, notamos a relevância desses estudiosos por serem vozes de um povo que há tanto tempo resiste/sobrevive em meio a tais condições de vida. Ainda nesse movimento de aproximação, tal experiência me permitiu (re)construir o olhar sobre nós mesmos, nossa gente e nossa cultura.

Nessa perspectiva, devemos quanto sujeitos, nos permitir o acesso ao desconhecido para que, no segundo momento, possamos ressignificá-lo. Pois a cultura não é abstrata, é algo concreto, dinâmico, mutante e viva (GEERTZ, 1998, apud DAOLIO, 2004). Nesse sentido, este trabalho nos permitiu acessar, conhecer, experimentar e crescer como ser humano e docente em formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur José Medeiros. **Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros. **Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo Bororo**. 276f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros; ALMEIDA, Dulce Maria Figueira; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação 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.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros; SUASSUNA, Dulce Maria Figueira Almeida. Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 118, jan/abr. 2010.

ANTUNES, Cláudia. Escola, pensamento indígena e pensamento ocidental: reflexões para pensar a educação. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2009.

BARROS, João Luiz da Costa. **O brincar e suas relações interculturais na escola indígena**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015.

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

BRASIL. 11.645. Alterada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. 10 mar. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Modalidades**. Brasília, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, [20--]. Disponível em <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/jogos-indigenas/modalidades>>. Acessado em 15 set. 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSARELLO, Flávia Roberta; KEIM, Ernesto Jacob. Identidade como relação de conflito na educação escolar indígena. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 123-142, jul./dez. 2011.

CASTRO, Denise Monteiro; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal e educação escolar indígena: um estudo de caso. **Revista Histedbr On-Line**. Campinas, v. 9, n. 34, p. 234-254, jun.2009. ISSN: 1676-2584.

CIÊNCIA E CULTURA, Campinas, v. 60, n. 4, out. 2008. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000400020&script=sci_arttext>. Acesso em 13 fev. 2015.

COEDUC. **Sobre**. [201-]. Disponível em <<http://www.coeducfmt.org/#!sobre/cjg9>>. Acesso em 12 mar. 2016.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. (Ed.). Campinas: Autores Associados, 2004.

DE ARAUJO LORENZONI, Claudia AC; DA SILVA, Circe Mary Silva. Geometria em Práticas e Artefatos das etnias Tupinikim e Guarani do Espírito Santo. **Recuperado el**, v. 1, 2008.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Municipal de Turismo e Cultura. Atrações Turísticas. In: _____. **Aldeias Indígenas de Aracruz**. Aracruz, [s.d.]. Disponível em <<http://www.aracruz.es.gov.br/turismo/atracoes-turisticas/19/>>. Acesso em 15 mai. 2015.

ESPAÇO AMERÍNDIO. **Políticas Editoriais: Foco e Escopo**. [200-]. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em 13 mar. 2016.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang**. 264f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

FERNANDES, Daniel dos Santos; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. “A experiência próxima”: saber e conhecimento em povos tradicionais. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 127-150, jan./jun. 2015.

GRANDO, Beleni S. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, ed. Especial, v.10, n.1, p.138-154, jan/jun. 2014b.

GRANDO, Beleni S. Educação escolar indígena: luta e resistência. **Primeira Versão**. Porto Velho, v. 10, n. 151, maio, 2004.

GRANDO, Beleni S. Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras. **Revista Aleph**, Niterói, n. 22, p. 97-113, dez. 2014a.

GRANDO, Beleni S. et al. **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá, Ed.UFMT, 2010a.

GRANDO, Beleni S. et al. **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá, Ed.UFMT, 2010b.

GRANDO, Beleni S. O jogo da identidade boe: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 27-43, jan. 2006.

GRANDO, Beleni S.; QUEIROZ, Letícia Antonia. A educação do corpo em Vila-Nova Barbecho: o Curussé Chiquitano na criança. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/2, p. 453-470, maio/ago. 2013.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da territorialidade. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 23., 2002. Gramado. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2002. Disponível em <www.abant.org.br/news/show/id/31>. Acesso em 2 nov. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia**: uma introdução. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré. Etnodesenvolvimento, educação e diversidade: experiências entre povos indígenas e agricultores familiares no território sudeste paraense. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 10-38, jul./dez. 2015.

MELO, Clarissa Rocha. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os guarani. In: TASSINARI, Antonella Maria I. et al. **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed.UFSC, 2012. p. 117-137.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação. **Anpae**, Porto Alegre, 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index2.html>. Acesso em 3 nov. 2015.

NASCIMENTO, André Marques. Desafios a elaboração curricular para educação escolar indígena: reflexões e alternativas de enfrentamento dos povos karajá xambioá e guarani. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 95-145, jan./jun. 2013.

NASCIMENTO JÚNIOR, José Roberto Andrade; FAUSTINO, Rosângela Célia. Jogos indígenas: o futebol como esporte tradicional Kaingang. **Revista Pensar a Prática**. Goiás, v. 12, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Melissa Santana. Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os guarani de m'biguaçu, SC. In: TASSINARI, Antonella Maria I. et al. **Educação**

indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed.UFSC, 2012. p. 93-115.

OKADA, Elisabete Candido Rodrigues; BARRETO. Selva Maria Guimarães. **Vivenciando os jogos e brincadeiras indígenas na Educação Infantil.** 2010. 32 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – DEFMH, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PINTO, Leila Mirtes Santos M. et al. **Brincar, Jogar, Viver: IX Jogos dos Povos Indígenas.** Cuiabá: Central de Texto, 2009.

RUBIO, Katia; FUTADA, Felipe de Mello; SILVA, Everson Carlos. Os jogos indígenas e as contradições do confraternizar e competir. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 105-119, set. 2006.

SANETO, Juliana Guimarães. **Jogos dos povos indígenas e rituais: diálogo entre tradição e modernidade.** 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, UFES, Vitória, 2012.

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Sergio Baptista. Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. **Espaço Ameríndio.** Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 227-238, jul./dez. 2013.

SOUZA, Aluísio Fernandes. **Atividade diária e a (in)atividade física na sociedade indígena Terena: aldeias buriti e córrego do meio.** 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

TASSINARI, Antonella Maria I. et al. **Educação indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed.UFSC, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria I. et al. A sociedade contra a escola. **Educação indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed.UFSC, 2012. p. 275-294.

TEAO, Kalna Mareto. Arandu renda reku: a vida da escola guarani mbya. **Espaço Ameríndio.** Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 83-97, jul./dez. 2008.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio.** Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

VINHA, Marina. **Corpo-sujeito Kadiwéu: jogo e esporte.** 273f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

VINHA, Marina; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Esporte entre os índios Kadiwéu. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 145-158, maio 2003.

APÊNDICE A - ROTEIRO GUIA DE ENTREVISTAS

1. Identificação (etnia, aldeia, idade, onde mora, qual o seu papel na etnia, que atividade desempenha).
2. Fale-me sobre a sua etnia, a história, os costumes, as características, as crenças, as tradições e os rituais.
3. O que é ser Guarani?
4. O que o Guarani tem de diferente dos outros povos/etnias?
5. Como os mais jovens se apropriam dos conhecimentos tradicionais (a história, os rituais, os símbolos, as pinturas)? Como esse conhecimento é transmitido?
6. O que é esporte para o Guarani?
7. Quais os esportes que conhece?
8. Há diferença entre o “esporte de vocês” e o esporte moderno/nosso? Qual?
9. Onde é ensinado/praticado o “esporte de vocês” e o esporte moderno?
10. As danças que são apresentadas aos turistas é ensaiada/treinada?
11. Em qual outro momento vocês dançam?
12. É diferente quando apresentada aos turistas? Por quê?
13. O que é educação física?
14. Como são as aulas de educação física?
15. A educação física é importante para o povo Guarani? Por quê?
16. Para que serve a escola?
17. O que a escola ensina?
18. O que poderia ser ensinado, mas, não é? Porque isso é importante?
19. O que vocês sabem\acham sobre os Jogos dos Povos Indígenas?
20. Vocês participam dos Jogos dos Povos Indígenas? Por quê?
21. O que o evento significa para seu povo?
22. As danças, as lutas, os rituais, as outras manifestações, nos Jogos dos Povos Indígenas acontecem da mesma forma que na aldeia? Existem diferenças?

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO

Título do estudo: **EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA INDÍGENA: A NHEBO'EATY COMO EXTENSÃO DA ALDEIA BOAPY PINDO DO POVO GUARANI NHÃDEWA DE ARACRUZ - ES**

Este projeto de Iniciação Científica visa identificar e relacionar aspectos da cultura indígena com o ensino da Educação Física em quatro aldeias da região indígena em Aracruz – ES. O objetivo desse estudo se relaciona com possibilidades de compreensão de universo de pesquisa da área pouco desbravado no Estado do Espírito Santo. Nessa direção, busca-se levantar subsídios para compreensão da relação estabelecida entre as práticas corporais da cultura indígena na região e as implicações no processo de ensino da Educação Física.

A participação nesse estudo é voluntária e a qualquer momento o entrevistado pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

A participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas em forma de entrevista em que será gravado o áudio para posterior transcrição e registros imagéticos. Não existem riscos para a participação dos menores. O responsável não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre os dados dos participantes, assim, não haverá comercialização. Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados ao grupo/aldeia.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador e do comitê de ética desta instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento

Para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:

Pesquisador(a) responsável/Orientador(a): Prof. Ms. Samuel Thomazini de Oliveira – sthomazini@catolica-es.edu.br.

Pesquisador(a) acadêmico/orientando(a): Stephany Castro de Freitas – stephany.castrof@hotmail.com; (27) 999087318.

Nome da instituição: Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo - (27) 3331 8500.

Curso: Licenciatura em Educação Física.

Eu, _____, Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador(a) Stephany Castro de Freitas sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para ambas as partes.

Local e data _____, ____/____/____/

Nome: _____

Assinatura do participante/responsável:
